



MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОЛDOVA
КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Научно – практическая конференция

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ. СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

28 апреля 2016



Комрат 2016



**РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ. СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – 2016г.**

Материалы

Студенческой научно – практической конференции

Комрат 2016

КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

**РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ. СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – 2016г.**

Материалы

Студенческой научно – практической конференции

28 АПРЕЛЯ 2016г.

Составители

Яниогло М.А., Арнаут Т.Д.

Под общей редакцией

Яниогло М.А.

Комрат 2016г.

УДК

*Утверждено и рекомендовано
на заседании Совета факультета национальной культуры*

Редакционная коллегия:

Председатель – Яниогло М.А., доктор педагогики, конференциар университетар

Члены редколлегии:

Банкова И.Д., доктор филологии, конференциар университетар

Куртева О.В., доктор педагогических наук, конференциар университетар

Митителу О.Г. доктор филологии, конференциар университетар

Сулак С.К., доктор филологии, конференциар университетар

Щеголева Т.И., магистр педагогических наук, Maestru în Artă RM

Болтаева Алена, студентка группы МПГ-15

Копуцу Екатерина, студентка группы НДП - 14

Куюмжу Елена, студентка группы СЗ-14

Ионицэ Татьяна, студентка группы RE – 13

Милкан Елена, студентка группы АН-13

Станцой Наталия, студентка группы ЗНМ-12

В сборник включены материалы Студенческой научно – практической конференции «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования - 2016», которая состоялась 28 апреля 2016г. в Комратском государственном университете.

Пленарное выступление

UŞAK BAŞÇASINDÄ ÜÜRETMÄK HEM TERBİETMÄK İŞLEMİNDÄ TEKST BİR TEMELDİR

Rustamova Yulä MPG – 15 gr. student
Bilim öndercisi doktor, konferentiar Bankova İ.D.

Uşak başçası - ilk hem en önemni payı cümnä üüretmäk sistemasında. Ana dili kullanılması - en büyük uşaan edenmesi küçüklüündä. Onuştan söz ilerletmäk proşesi bakılêr büünkü üüretmäk sistemasında, nicä terbietmenin hem üüretmenin cümnä temeli.

Söz ilerletmesinin artistik litaraturaylan tanıştırmak vakıdında var büyük eri uşaklarlan işin cümnä sistemasında. Artistik literaturası - uşakların sözünü ilerletmenin en öz sızıntısı hem kolaylı, terbietmäk kolaylı. O yardım eder duymaa ana dilin güzelliini, ilerleder sözün süretliini. Genişlederäk uşakların bakışlarını, tanıştırmak onları dünnäylän, ilerlederäk hem zenginnderäk sözü, artistik literaturasının var büyük önemii yaratmak becermekleri hem logika fikirini düzmesindä (becermää analiz, sintez, yaraştırmak yapmaa) [Развитие речи детей дошкольного возраста, 1979, 119].

Uşakları artistik literaturaylan tanıştırmak (ilerletmää deyni onnarın sözünü) problemanın var pek çok sebepleri: ilkin, nicä gösterdi praktika, okula hazırlanan uşakların terbietmesindä artistik literaturaylan tanıştırmak kullanılmêêr genişän hem üürenilmeer derindän; ikinci: peydalanêr cümnä istemesi korumaa hem ileri dooru geçirmää ayledä okumayı; üçüncü: artistik literaturanın yardımınnan uşakları terbietmäk diil sade getirer onnara sevinmelik, kaldırêr emoşional hem yaradıcılık uurunu, ama olêr bütünnä gagauz literatura dilin bölünmüz payı.

Artistik literaturası - uşaan türlü taraftan ilerletmäk kolaylıkların biri. O uyandırêr uşaan düşünmesini. Okula hazırlanan uşak çekeder görmää bilinän predmetlerdä hem olaylarda eni, nezamansa hiç hesap alınmadık kaliteleri, görer predmetleri hem olayları onnarın iç baalantısında.

Uşakların söz ilerletmesi - o bir pek uzun hem zor proşes. Bu proşes yok nicä geçsin kendibaşına - terbedici her zaman lâázım olsun bu proşesin öndercisi. Bütün bu proşestä, angısı ilerleder uşakların komunikativ becermeklerini, kendi fikirini açıklamak becermeklerini – tradişional hem praktikada sık kullanılan bir iş soyu. [Ушакова, 1995, 61].

Literatura yaratmasını yok nicä annamaa yaradıcı düşünmeksiz, uşak sansın birleşer personajlan. A.V.Zaporojeť getirer meraklı olayı beş yaşında kızçaazlan, angısı resimdä, neredä gösteriliydi Prometey, sincirlärlän ellerindä hem ayaklarında, parmacıklarlan sildi sincirleri, ki kurtarmaa geroyu.

Biraz taa sora uşaklar artık becererlär dalgalanmaa fikirdä. Bu becermäk fikirdä dalgalanmaa sayılêr küçük okuyucununun temel özelli.

Biliner, ani okula hazırlanmak yaşında uşaan yaradıcı düşünmesi pek kaavi. Okuyarkan kiyadı, pek önemni, ki yaradıcı düşünmök almasın okuyucuyu tekstän, ama girsin estetik annamasına, doorutsun hem derinnetsin onu. [Лямина, 2006, 110].

Açmaa uşaklara "lafın incäzanaat dünnesini" yardım eder literatūra yaratmaların dooru ayırması, angıların temelindä girer pedagogik printipleri, angılarını işledi R.I.Jukovskaya (1984), N.S.Karpinskaya (2000), L.M.Guroviç (2004):

1) literatūra läözüm çözsün uşakları terbiyetmesinin daavalarını (fikir, estetik hem moral), başka türlü o kaybeder kendi pedagogik paalılını. Kiyadın özelli - konkret süretlerdä açmaa okula hazırlanan uşakların önündä ilik ideallarını, düzmää insannara, kendi-kendinä, kendi yaptıklarına dooru bakışı;

2) läözüm hesaba almaa uşakların yaş özelliklerini. S.Ä.Marşaan bakışına görä, yaş speñifikası läözüm gösterilsin diil ilinnetmesindä, ama uşaan psihikasını hesaba almasında;

3) kiyat läözüm olsun meraklı. Kiyadın meraklı düzüler diil temaylan, diil materialın eniliinnän da, ama enilii bilinmiştä açmasında hem bilinmişi enidä açmasında;

4) kiyatta açık läözüm görünsün avtorun bakışı. S.Ä.Marşak yazardı, ani eer avtor pay tutêr yaratmanın kimi personajlarına hem duşman başka geroylara, ozaman kiyat yazılı haliz uşak dilindä;

5) kiyatlar läözüm ayırılısınar kompozitiya ilinniilän, läözüm olsun sade bir süjet çizisi. Artistik süreti yada süret sisteması läözüm açsınar bir fikiri, bu fikiri göstermesi kullanêr hepsi geroyların yaptıklarını. Ama ayırarkan kiyatları diil läözüm durgunmaa sade küçük hem sadä yaratmalarda. Läözüm hesaba almaa, ani uşakların yaratmayı annaması ilerlener. A.S.Makarenkonun bakışına görä, artistik yaratması läözüm gitsin biraz taa ileri uşaan psihik kompleksindän, läözüm olsun biraz "taa büücerek" [Стародубова, 2006, 189].

Ayırarak printipleri vererlär kolaylık nişannamaa uşaklara okumasının çevresini, angısına girer: folklor yaratmaları (türkülär, masallar, cümbüşlär, söyleyişlär), gagauz hem aşırıdan klasiklerin yaratmaları (S.Bulgar, k.Vasilioğlu, T.Marinoglu, T.Zanet, I.Krılov, A.Puşkin) hem zamandaş gagauz literatūra yaratmaları. [Беним илк кийадым, 1992]. Burada läözüm nişannamaa, ani büünkü gündä uşak başçalarında taa yok ayırı herbir grupaya deyni kiyatlar yaratmalarlan. Terbiyecici läözüm kendibaşına ayırsın tekstleri, hesap alarak uşakların becermeklerini hem yaş özelliklerini.

Terbiyecinin hazırlanması isteer kiyadın dooru ayırmasını, onun analizini (ne için laf gider yaratmada, onun ideyası nesoy, geroyların karakteri, onların ilişkileri, yaptıkların motivleri, artistik kolaylıkları, angıların yardımınnan acıklanêr avtorun istedii).

Yaratmaylan tanışmasından sora, terbiyecici hazırlanêr onun analizinä uşaklarlan birerdä. Var bir bakış, ani yaratmaya analiz diil lâazım yapmaa, zerä o üüseldeer negativ duyguları yaratmaya. Dooru mu? Becermäk analiz yapmaa artistik tekstinä kendibaşına düzülmeer. Ama eer o hiç yok, ozaman okuyucu görer sade geroyların yaptıklarını, izleer süjetin gidimini hem hesap almêêr yaratmada hepsini, ne ona deyni diil meraklı. Busoy okumak soyu ilerlener uşaklarda hem kalêr bütün yaşamaya. Onuştan lâazım üüretmää uşakları okumaa kiyadı düşünmeli. [Стародубова, 2006, 192]

Uşak başçasında büyük fayda verer şiirlerin okuması. Şiirlerin leksikası uşakların sözlüünü zenginleder, onnar türlü temaları açıklêêrlar: naturanın gözellii, yaşamak, vatan, ev hem yaban hayvanarı, kuşlar, uşaklık, üürenmäk, oyuncaklar hem başka. Şiirlerin okuması yardım eder uşaklara insannarın ii ürekliini, cömertliini, çalışkanını, arifliini, derin fikirini görmää. [Ana dili 1-ci klas için üürediciyâ deyni kiyat, 2010, 9]

Ki terbiyetmää talantlı insanı, lâazım taa küçüktän düzmää yaratmalı fikirlemeyi, becermeyi görmää hem çözmää problemları, becermeyi başka türlü görmää dünneyi.

Ama ne var nicä olsun taa ii masallardan, şen, büülü, aklını alan, ani üürederlär uşakları sade ii işlerä. K.I.Çukovskiy yazardı, ani masalcının neeti- "terbiyetmää uşakta insannık kalitesini - insan kalitesini dalgalanmaa başkasının belalarına, sevinmää başkasının sevinmeliklerinä, yaşamaa başkasının ömürünü, nicä kendi". [nsportal.ru. Методика работы над сказкой]

Büünkü uşaa aaz okumaa masalı, yazdırmaa geroylarını, lafetmää süjeti için. Büünkü uşaklan lâazım fikirlemää masalı, birerdä aaramaa hem bulmaa saklı maanaları hem yaşamak uroklarını. Da bu olayda masallar hiç bir kerä da alamayaceklar uşaa real yaşamaktan, ama tersinä, yardım edeceklär ona real yaşamakta düzmää ömürünü.

Masalın üüretmäk maanası görüner en ilkin onda, ani o gösterer haliz yaşamak olayların özelliklerini, verer bilgileri cümnenin ilişikleri istoriyası için, halkın psikologiyası için, devletin özelli için hem insannarın karakteri için. Masal ilerleder estetik duygusunu, gösterer naturanın hem insanın gözelliiini, estetik hem moral tarafından yaptıkların özelliini, haliz hem düşünmüş yaşamayı. [www.ivalex.vistcom.ru. Использование сказки в работе с детьми дошкольного возраста.]

Türlü kaynaklarda söleniler, ani artistik literaturası - uşaa türlü taraftan ilerletmäk kolaylıkların biri. Ama artistik literaturasının annamasını derinnetmää deyni, uşaklar taa ilin yaratmayı annasınar deyni kullanılêr ilüstraşiyalar.

Ayıp, ani büünkü gündä uşak başçasında uşakların yok herbir grupaya deyni üüretmäk kiyatları, angılarında verilecek diil sade artistik yaratmaların tekstleri, ama ilüstraşiyalar da, ani getirerlär şennik uşaa, işlettirerlär uşakların duygularını hem fikirlerini, genişlederlär dünnä görgülerini, yardım ederlär derinnetmää tekstin annamasını hem taa islää tutmaa onu aklıda.

İllüstraşıyların rolu teksti annamasında, nicä inandırdılar aaraştırıcılar (E.A.Флерина (1956), P.И.Жуковская (1955), В.А.Езикеева (1960), Т.А.Репина (2000), görüner uşakların kendindän annatmasında taa çok ufak momentleri aklına getirmesindä (kendindän annatmak taa geniş olêr), öz maana momentleri taa ii annamasında, içindelik baalantılın üüselmesindä. İllüstraşıylar yardım ederlär uşaklara okunmuş teksti kendindän annatmaa taa demekli, süretli, düzerlär geroylara emoşıonal ilişiklii. [Репина, 2000, 534]

Göreriz, ani uşakları kendindän annatmaa üüretmesi oynêêr büyük rolu diil sade uşaan üürenmesindä, ama ilerlenmesindä dä, terbietmesindä dä. Üüreneräk dalgalanmaa artistik yaratmanın geroyunnan birerdä, uşaklar çekeder görmää yakındakıların halını da. Onnarın içindä uyanêr insannık duyguları - becermäk yardım etmää, dooruluksuzlaa karşı gitmäk, iilik. Bu duygular düzerlär temeli, angısında terbieidler dooruluk, haliz vatandaşlık, kahramannık. "Duygu bildän ileri gider; kim duymadı dooruluu, o annamadı hem tanımadı onu"- yazardı V.G.Belinskiy.

Büünkü gündä aktual problemaların biri sayılêr uşaan söz ilerlemesi. Ama şındiki vakıtta uşakların söz ilerletmesindä var çok kusurları. Biliner, ani uşaklar üürenerlär ana sözü, tekrarlayarak yakındakıların sözünü. Ama getirtin aklılarınıza, nicä may herbirimiz koyardı uşaa multfilm, ki almasın bizi işimizdän, yada versin biraz dinnenmää. Uşak az vakıt geçirer büyüklärlän (taa sık kompyuter önündä yada oyuncaklarlan), siirek işider ana-bobaylan annadılma masalları. Bu diil pek önemni olaylar, ama onnar brakêrlar duyulan negativ izi. Pek prost, ani ana-bobalar bu vakıtta (açan temel koyulêr söz ilerlenmesinä) brakêrlar uşaan söz düzülmäk proşesini kendibaşına ilerlensin. Buradan da çıkêr, ani açan läüzım gitsin okula, uşakta peydalanêr çok problema söz ilerletmesinnän baalı [Бородич, 1981, 65-66].

Maasuz uşak başçasında büyüklär (üüredici, terbieidici, ana-boba) olêr uşaa deyni büyük avtoritet, salt onnar yardım eder onun psihik ilerlemesinä. Büyüklerdän uşak örnek alêr, savaşêr tekrarlamaa onun çalışmasını, lafını, yaptını. Bu üzerä bizim, büyüklarin, önümüzde durêr büyük daava: kantarlamaa çalışmamızı, yaptıklarımızı hem en pek - lafımızı; läüzım unutmayalım, ani bizi görer taa küçük, ama artık haberli uşacıklar.

Büünkü vakıtta pek kalkındı uşak başçasında uşakların söz ilerletmesinä istemekleri. Onnar läüzım kalkınsın bir ayırı söz ilerlemesinin, sözlüün, sözün gramatika düzenin uuruna, geçsinnär dialog sözündän baalantılı sözünä. Uşaklar läüzım ilerletsin diil sade dooru sözün becermeklerini, ama demekli, süretli sözün düzmesini.

Yaparak çıkışları, var nasıl sölemää, ani uşakların sözünü ilerletmää deyni, läüzım gerçeklemää te bu istemekleri:

1. İi, açık üreklän konuşmaa, ozaman uşak inanacak terbieidiciyi da isteyecek taa çok vakıt onunnan lafetmää.

2. Uşaan istedii kafadarlarınnan konuşmaa, oynamaa lääzım gerçeklensin.

3. Dolayda büüklerin söz kulturaşı lääzım üüsek uurda olsun! Unutmayın, ani uşaklar bu yaşta «kapêrlar» hepsini, ne siz söleersiniz hem ne yapêrsınız!

4. Vermää, göstermää uşaklara hepsi lääzımını üürenmäk materialını: kiyatları, resimneri, oyuncakları h.b. Tutun aklınızda: önemniydir materialın diil salt özelli, ama içindelii da – ne yazılı, resimni, yapılı.

5. Uşaklarlan lääzım geçirilsin maasuz oynunar hem sınışlar sözü ilerletmää deyni [Раннее воспитание, 2008, 67].

Şindiki vakıtta, eer kiyatlan çalışmak, ani çekeder taa uşak başçasında, bulmarsa kendi ilerlenmesini ayledä, evdä kaaviledilmärsä o becermeklär, angılarını uşak kabletti uşak başçasında, sonunda olmayacak belli uşakların bilgileri.

Bibliografiya

1. Kuleva V., Vornikova L. Ana dili 1-ci klas için üürediciyâ deyni kiyat. 2010. s.9.
2. Беним илк кийадым: Хрестоматия айледя хем ушак башчасында окумаа дейни / топлайыжы К.Василиогло. - Кишинев, 1992.
3. Бородич А.М. Методика развития речи детей. Москва, 1981. с.63-67.
4. Гурович Л.М. Ребенок и книга. Москва, 2004.
5. Езикеева В.А. Картина как средство эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Москва, 1960.
6. [Жуковская Р.И.](#) Чтение книги в детском саду. - 2-е изд. - Москва, 1955.
7. Лямина Г. Учимся говорить и общаться // Дошкольное воспитание. 2006. №4. С.105-112.
8. Нравственное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей / под ред. В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой, Р.И. Жуковской - 3-е изд., - Москва, 1984.
9. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Ф.А.Сохина, 2-е изд., Москва, 1979. с.118-125.
10. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников. - Москва, 2006. с. 183-201.
11. Раннее воспитание: методическое пособие для воспитателей / Министерство просвещения и молодежи Респ. Молдова, UNICEF. Chişinău, 2008, 67 с.
12. Репина Т. А. Роль иллюстрации в понимании литературного произведения детьми дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – С. 531–538.

13. Ушакова О.С. Развитие речи детей 4-7 лет // Дошкольное воспитание. 1995. №1. С.59-66.
14. Флѣрина Е. А.. [Изобразительное творчество детей дошкольного возраста](#)". - Москва, 1956

Internet resursaları

15. nsportal.ru. Методика работы над сказкой.
16. www.ivalex.vistcom.ru. Использование сказки в работе с детьми дошкольного возраста.

LIMBA ȘI GÂNDIRE. FORȚILE MOTRICE ALE PROGRESULUI LIMBII

**Ioniță Tatiana, studenta gr. RE-13, Universitatea de Stat din Comrat
Conducător științific: Mititelu Oxana, conferențiar universitar, doctor**

Gândirea este procesul psihic cognitiv superior care prin intermediu operațiilor mentale (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea), reflectă însușirile esențiale și relațiile dintre obiectele și fenomenele lumii sub forma noțiunilor, propozițiilor (judecăților și raționamentelor).

Raportul dintre limbă și gândire apare ca preocupare încă la filozofii greci care cuprindeau în noțiunea de *logos* relația dintre cuvânt, lucru și idee. Discuții referitoare la teoria limbii au loc încă din antichitate când filozofii greci, reducând vorbirea la pronunțarea cuvintelor înzestrate cu sens emit idei în legătură cu originea numelor obiectelor. Ulterior, odată cu dezvoltarea filosofiei în Grecia antică, problema raportului dintre cuvânt, pe de o parte, lucru și idee, pe de altă parte, problema naturii cuvântului, a apariției limbii a fost abordată în lucrările filosofice ale lui Heraclit, Democrit, Platon, Aristotel, Epicur și ale altora.

Limba a apărut în procesul muncii, din nevoia pe care au simțit-o oamenii de a comunica între ei, a apărut odată cu gândirea, fiind necesară pentru a comunica gândurile, iar gândurile nu pot fi formulate fără cuvinte deci fără limbă. Nu putem comunica nimic semenilor noștri fără a gândi și nu putem a avea un aparat de semne, iar cele mai economice semne s-au dovedit a fi cele sonore. Desigur, putem gândi fără a rosti nimic cu voce tare, dar pe de o parte folosim în semnele pe care le-am deprins pentru a vorbi, pe de altă parte, dacă n-am vorbi niciodată, aceste semne ar pierde și urmașii nu le-ar avea la dispoziție. [12. p.25]

Se poate spune că nu există realitate fără un mod de a o înțelege și a o gândi. Există chiar cazuri de copii, care au fost crescuți de animale. Acești copii, care nu au învățat să vorbească și care au fost aduși înapoi în mediul uman, nu au mai putut redobândi tipul uman de a fi. Absența

limbajului înseamnă, la ei, o absență a lumii. Lumea este un fapt de conștiință, iar conștiința există numai atunci când este prezentă o anumită limbă.

Unitatea dintre limbă și gândire, legătura lor indisolubilă, pe care o acceptă într-un fel sau altul majoritatea școlilor și concepțiilor lingvistice nu înseamnă însă identitate. Recunoscând unitatea dialectică dintre limbă și gândire, existența lor în strânsă legătură, tot mai mulți specialiști în diverse domenii (filosofie, logica, psihologie, lingvistica generală, ș. a.) susțin ideea că limba și gândirea sunt, totuși, fenomene diferite, fiecare din ele avându-și specificul său, care se rezumă la următoarele:

1. Gândirea este o proprietate a materiei superioare, organizate într-un mod deosebit - creierul. În sensul acesta ea este ideală, adică nu are atributele materiei. Limba, însă, are caracter dual : ea este ideală (prin latura semantică a unităților ei) și materială (prin latura fonetică a aceluiași unități).

2. Principalele funcții ale gândirii sunt de natură gnoseologică. Ea reflectă în mod generalizat și mijlocit obiectele și fenomenele din lumea înconjurătoare și relațiile dintre ele, servește la cunoașterea realității și la transformarea ei revoluționară. Principală funcție a limbii, însă, este cea comunicativă, adică funcția de transmitere a rezultatelor activității de cunoaștere a omului. Funcția gnoseologică îi aparține limbii indirect, în virtutea legăturii ei indisolubile cu gândirea.

3. Unitățile gândirii sunt noțiunile, judecățile și raționamentele, pe când limba operează cu fenomene, morfeme, glose și construcții sintactice. Ele corelează, dar nu se suprapun.

4. E diferit ritmul dezvoltării celor două fenomene. Gândirea, fiind legată nemijlocit de realitate, este mai flexibilă, ea reflectă imediat transformările din lumea înconjurătoare, activitatea cognitivă a omului. Limba, însă, pentru a-și putea îndeplini funcția comunicativă, evită modificări esențiale ale sistemului său la intervale de timp mici. Evoluția ei (cu excepție vocabularului) are un caracter mai lent, de o durată mai lungă. Inovațiile în structura fonetică și cea gramaticală a limbii se acumulează treptat, timp de secole.

Unitatea dialectică dintre limbă și gândire, dezvoltarea lor paralelă, dar nu și identică aruncă a rază de lumină asupra cauzelor ce provoacă evoluția limbii.

În procesul evoluției comune, gândirea concretă, confuză și greoaie, căreia îi corespunde o limbă de asemenea concretă, nesistematică devine, treptat, capabilă să realizeze reflectarea generalizată și abstractă a lumii înconjurătoare. Pe baza dezvoltării gândirii evoluează și limba, sistematizându-se tot mai mult, îmbogățindu-și fondul lexical cu cuvinte având un conținut abstract. Gândirea este legată nemijlocit de realitate, este mai mobilă decât limba și se transformă mai rapid. De aici rezultă neconcordanța dintre conținut și formă. Această neconcordanță este cauza principală a progresului limbii, a continuei ei adaptări la noile necesități. În acest proces de dezvoltare rolul hotărâtor îl are gândirea.

Se consideră, în general, că progresul limbii e determinat de factori interni (intralingvistici) și factori externi (extralingvistici). Principalul mobil al limbajului uman îl constituie evoluția societății, a gândirii și cunoașterii, ceea ce duce inevitabil la sporirea informației despre lumea înconjurătoare. [13. p.11-12]

Oamenii primitivi aveau o gândire săracă, folosind mai mult ideile bazate pe elemente concrete, ei nu izbuteau să grupeze unitățile în concepte mai largi și să împedica de tot felul de amănunte neesențiale, pe care nu reușeau să le elimine din gânduri și din limbă; din această cauză și din cauză că limba era încă rudimentară, întrebuițau un mare inventar material, acolo unde noi ne descurcăm cu câteva trăsături simple. Pe atunci încă nu existau modele de flexiuni în care să se încadreze toate verbele sau toate substantivele, ci mai fiecare substantiv își avea flexiunea lui particulară. Mai există până azi limbi înapoiate care nu au forme de plural, ci repetă substantivul ca să se vadă că e vorba de mai multe exemplare, de exemplu în loc de pomi ar spune pom. Pe măsura ce omul a reușit să se diferențieze pe sine însuși de ceilalți, au apărut persoanele la verbe, marcate, bineînțeles, în mod complicat. Gândirea a devenit mai capabilă de abstractizare, s-a creat și materialul sonor care să marcheze mai simplu diferitele categorii care se formează.

Gândirea logică operează cu noțiuni, formate prin reunirea într-un grup a mai multor exemplare care au între ele anumite trăsături comune esențiale dintr-un anumit punct de vedere. Majoritatea cuvintelor au sens noțional care poate fi colorat afectiv în diferite grade. Noțiunile nu pot fi identificate cu sensurile și din cauză că ele reprezintă o categorie logică supusă legilor logicii. [14. p.92]

În timp ce noțiunea este un termen din logică, sensul sau înțelesul aparține limbii. Sensul nu coincide în mod absolut cu noțiunea. Cuvântul poate fi folosit și pentru a denumi un singur exemplar, deci fără a face uz de abstractizare și de generalizare. Pe lângă noțiune, care precisă, seacă, sensul mai cuprinde nuanțe afective și altele. În loc de copil se poate zice floare, pui, odor etc. Se vede de aici că sensul nu este identic cu noțiunea.

Unii lingviști consideră că limba nu are legătură cu gândirea, alții, dimpotrivă, socotesc că limba dă naștere gândirii; s-a mers și mai departe și s-a susținut că gândirea, la rândul ei, dă o formă lumii înconjurătoare. Sunt, în sfârșit, unii care identifică limba cu gândirea.

O dovadă că limba nu reflectă gândirea a fost văzută de unii în faptul că omul poate minți. Dar când cineva minte, minciuna este totuși pregătită în mintea lui. Dacă în timpul zilei declar *acum e noapte*, trebuie să gândesc acest lucru, chiar dacă știu că nu e adevărat: sunt conștient că spun altceva decât e real, dar acel altceva trebuie să fie gândit de mine.

Simplul bun simț ne arată că nici una dintre pozițiile enumerate nu e justă. Practica ne dovedește că reușim, cu ajutorul limbii, să comunicăm semenilor noștri ceea ce gândim. Pentru a

respinge teoriile care tăgăduiesc existența materiei, deci a lumii înconjurătoare, care socotesc că aceasta este o creație a gândirii noastre, eventual a limbii, e suficient să ne plasăm într-o situație concretă a activității practice. Desigur, gândirea trebuie să țină seamă de posibilitățile limbii, să se încadreze în structura acesteia, dar diferențele de gândire între oameni care vorbesc limbi diferite sunt totuși minime în raport cu tot ce le este comun, și în linii mari nu se întâmplă ca, în relațiile practice, să nu poată comunica unii cu alții. Încercările de comunicare pot mai curând eșua când ne adresăm unor oameni situați pe o treaptă de cultură diferită de a noastră, decât unora care, pe aceeași treaptă, vorbesc limbi diferite. În acest sens se produc dificultăți de exprimare chiar față de oameni care vorbesc aceeași limbă: nu putem explica unui copil, și nici unui adult analfabet, teoriile fizicii atomice. În același timp, este limpede că între ceea ce gândim și ceea ce exprimăm prin vorbe nu este identitate completă. Întotdeauna rămân nuanțe necomunicate.

În momentul de față unii lingviști sunt preocupați de a găsi *universalii*, adică trăsături comune tuturor limbilor. Asemenea trăsături există, fără îndoială, dacă n-ar fi decât faptul că peste tot se îmbină grupuri de sunete cu sensuri. De fapt, ce am prezentat aici este, în multe cazuri, valabil pentru toate limbile. Lingvistica contemporană cercetează relația dintre limbă și gândire că pe o unitate între cele două categorii. Se înțelege prin aceasta că nu poate exista o limbă care nu se sprijină pe gândire și totodată, la rândul ei, nu se poate forma în afara formelor lingvistice. [15. p.26-30]

Pe baza tuturor celor spuse, putem concluziona că majoritatea cercetătorilor sunt astăzi de acord că principala cauză a evoluției limbii și gândirii se află în evoluția realității obiective. Creierul uman este înzestrat cu capacitatea de a reflecta lumea înconjurătoare. Conștiința este reflectarea lumii materiale, a realității. Și, întrucât formele realității obiective sunt departe de a fi stabile, ele modificându-se în timp și în spațiu, se schimbă, prin urmare, și limba, parte componentă a ciclului unitar al relațiilor dintre conștiință umană și realitatea obiectivă.

Gândirea și limba sunt strâns asociate. Cu toate că în istoria lingvisticii ele au fost adeseori separate, cercetările moderne privind originea limbii și a gândirii pornesc din ce în ce mai mult de la presupuziția identității lor. Nu există, potrivit acestor cercetări, o gândire care să poată exista anterior limbii, ci capacitatea gândirii se dezvoltă prin intermediul limbii. Dacă privim omul dintr-o perspectivă filogenetică, putem spune că dezvoltarea limbii a însemnat și dezvoltarea culturii și a societății. Omul a atins treapta umanității numai în momentul în care el a deținut deja limba. Atributul limbii este atât de esențial omului încât nu ne putem nici măcar reprezenta ce fel de ființă era omul atunci când el nu posedă încă limba. Atunci când întâlnim în istorie omul care vorbește, acesta este deja o ființă umanizată, respectiv, el posedă deja toate atributele condiției umane: gândire, cultură, religie, ordine socială sau chiar îmbrăcăminte și podoabe, etc.

Referințe bibliografice:

1. Graur Al., *Lingvistica pe înțelesul tuturor*, Editura Enciclopedică română, București, 1972.
2. Dumeniuc I., Matcaș N., *Introducere în lingvistică*, Editura Lumină, Chișinău, 1987A. Graur,
3. Wald L., *Scurtă istoria a lingvisticii*, Editura Științifică, București, 1973.
4. Graur A., *Lingvistica pe înțelesul tuturor*, Editura Enciclopedică română, București, 1972.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

**Слесаренко М.А., студентка гр. МПМ-2015,
научный руководитель Куртева О.В., доктор, конференциар университет**

Современный этап развития системы повышения квалификации характеризуется переосмыслением базовых ценностей в содержании, формах и технологиях повышения квалификации педагогов.

В настоящее время мы наблюдаем процесс интенсивных социальных, политических и экономических преобразований, и качественная подготовка кадров стала одним из важнейших залогов успеха проводимых в стране реформ. В условиях постоянно изменяющегося социума, рыночных отношений и изменяющихся требований к кадровым работникам все более важной и серьезной задачей системы повышения квалификации педагогических кадров становится создание новых, значительно более эффективных систем управления и развития. В условиях нарастающей глобализации социально-экономической и культурно-политической жизни мирового сообщества изменяется и научная парадигма образования. Все более актуальной становится компетентностная ориентация образовательного процесса, нацеленного сегодня на формирование практически применимых комплексных навыков, умений и знаний. Профессиональная компетентность педагога как сложное функциональное образование становится центральным объектом государственной политики, что выражается в социальном заказе по подготовке педагога высокого уровня, способного активно содействовать реализации образовательных проектов национального масштаба. Проблемы профессионального развития педагогов, этапы становления профессионального мастерства, инновационную деятельность педагогов рассматривали исследователи с разных точек зрения: психология профессионального развития – Э. Ф. Зеер [1]; психологические аспекты инновационной педагогической деятельности – Н. В. Клюева [3].

Обновление форм организации процесса обучения педагогов в системе повышения квалификации должно происходить при качественном кадровом сопровождении, и это значит, что должна быть пересмотрена система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов. Курсы переподготовки педагогов должны давать слушателям ориентацию на педагогические методы, поощряющие решение проблемы повышения эффективности педагогического процесса. Одним из основополагающих факторов развития системы образования является изменение роли учителя в современном обществе.

Э. М. Никитин считает, что одной из важнейших задач и результатом реформирования системы повышения квалификации работников образования должно стать появление педагога нового типа, способного к использованию инновационных форм и методов обучения [4]. Для образования постоянно была свойственна неудовлетворенность качеством работы образовательных институтов. При этом относительно новым явлением в последнее десятилетие стало желание значительного числа педагогов выйти за рамки образовательной традиционной предметной системы, базирующейся на идеях Я. А. Коменского.

Существует несколько вариантов классификации форм обучения, которые осуществляются по различным признакам. Так, например, формы повышения квалификации учителей можно квалифицировать по количеству участников на:

- коллективные – лектории, теоретические семинары, семинары-практикумы, тренинги, предметные недели, выставки, конкурсы мультимедийных презентаций, научно-практические конференции;

- групповые – объединения учителей по профилям, творческие группы, деловые игры, взаимопосещения уроков и рефлексия, просмотр и обсуждение видеозаписей «показательных» уроков, семинары;

- индивидуальные – наставничество, консультации и собеседования, работа над индивидуальной творческой темой, созданием мультимедийных презентаций, рефлексивный анализ собственных уроков, самообразование.

Помимо представленной классификации, наиболее распространенной является следующая:

- традиционные формы
- инновационные формы

К традиционным формам относят: курсы, индивидуальные и групповые консультации, стажировки, семинары-практикумы, конференции, лекции, работа творческих групп, самообразование.

В дополнение к традиционным формам используются широко инновационные: вебинары, модерации, виртуальные стажировки и мастер-классы.

Рассмотрим подробно последние из них.

Вебинары – это мероприятия, проходящие в режиме онлайн. Они похожи на обычные семинары – последовательные доклады, показ демонстраций, вопросы и ответы, однако все это происходит в режиме реального времени через Интернет. Таким образом, несмотря на то, что все участники физически находятся далеко друг от друга, образуется виртуальная «аудитория», объединяющая всех.

Вебинар (от англ. «webinar», сокр. от «Web-basedseminar») – онлайн-семинар, лекция, курс, презентация, организованный при помощи web-технологий в режиме прямой трансляции. Каждый участник находится у своего компьютера, вне зависимости от географии и месторасположения.

Основные возможности вебинаров:

- многосторонняя видео- и аудио-конференция;
- загрузка и просмотр презентаций и видео;
- текстовый чат;
- демонстрация экрана компьютера ведущего участникам;
- передача прав на управление от ведущего участникам.

Вебинар - новая интернет-технология, но которая очень активно используется теми, кто понимает ценность времени. Вебинаров, интернет-конференций с каждым днем проводится все больше и больше самыми различными компаниями. Как минимум это интересно.

Технология модерации. В процессе модерации модератор выполняет разные функции. Когда речь идет о передаче содержания какого-нибудь материала, модератор выступает в роли референта; необходимо изменить отношения, которые возникают между участниками группы, - модератор выступает в роли консультанта; для упорядочения и управления процессами повышения квалификации модератор принимает на себя обязанность руководителя рабочего процесса в группе. В значительной степени эффективность процесса обучения в группе находится в зависимости, во-первых, от влияния модератора на процесс обучения, во-вторых, от характера отношений внутри группы. В связи с этим модератор должен владеть не только коммуникативными навыками, но и навыками управления процессом обучения и эволюции. Модераторы - это педагоги, которые хорошо овладели знанием сущности процессов, которые происходят в обществе, имеют хорошую теоретическую подготовку и умеют применять дополнительные теоретические знания в

практической деятельности и могут сосредоточить большую часть своего внимания на технологических аспектах модераторской деятельности.

Модераторские семинары задачей своей деятельности ставят не только повышение управленческой компетенции руководителей учебных заведений, но и их подготовку как модераторов, способных учить своих коллег решать актуальные проблемы управления учебным заведением в межкурсовой период на базе конкретных заведений.

Виртуальная стажировка - разновидность стажировки в системе дополнительного профессионального образования, являющейся формой реализации программ повышения квалификации или профессиональной переподготовки педагогических работников.

Главное назначение виртуальной стажировки состоит в расширении возможностей для педагогических работников в изучении образовательной практики, но через использование нетрадиционных способов посещения образовательных организаций или занятий, проводимых учителями.

Виртуальная стажировка – это новый ресурс для профессионального развития педагогических работников в информационном обществе.

Мастер-класс - это одна из важнейших форм повышения квалификации педагогов в системе дополнительного образования детей. Это занятие, где мастера делятся профессиональным опытом по принципу «здесь и сейчас».

Мастер-класс, проводимый средствами видеоконференцсвязи, предоставляет различные возможности:

- возможность принимать совместные решения в режиме on-line, при этом каждый участник видеоконференцсвязи может включаться в активную беседу;
- безусловным плюсом использования видеоконференцсвязи в процессе проведения мастер-классов является динамичность: быстрое реагирование на ход дискуссий;
- возможность в режиме on-line задавать вопросы и получать ответы, что обеспечивает продуктивность диалога.

Таким образом, при сравнении традиционного и инновационного подходов к обучению педагогов в системе повышения квалификации, очевидно, что инновационный подход требует от учителей ИПК использования инновационных форм, методов и средств обучения в системе повышения квалификации педагогов в комплексе [2].

Кроме того, инновационные формы повышения квалификации педагогов имеют практическую направленность, что способствует формированию его профессиональной компетентности. Выбор форм организации процесса обучения в системе повышения квалификации – процесс сложный и во многом противоречивый, неуправляемый. Он

порождает новые педагогические технологии, меняет представления о межпредметных связях, модифицирует прежнее научно-методическое обеспечение, обуславливает вариативность программ и учебных курсов. Это позволило сформулировать современные требования к инновационным формам организации процесса обучения в системе повышения квалификации педагогов:

- проектирование инновационных форм обучения должно быть направлено на стремление педагогов к саморазвитию и самосовершенствованию;

- внедрение инновационных форм организации процесса обучения в системе повышения квалификации педагогов представляет собой отнюдь не разовый акт, мгновенно встраивающий новшество в «тело» организации. Это сложный и длительный процесс, включающий в себя целый ряд взаимосвязанных этапов (стадий), последовательно ведущих к достижению конечного результата;

- проектирование инновационных форм организации процесса обучения в системе повышения квалификации педагогов должно быть основано на уровне профессиональной компетентности педагогов;

- инновационные формы организации процесса обучения в системе повышения квалификации педагогов должны предоставлять разнообразные возможности и свободу выбора для самосовершенствования профессиональных умений педагога;

- инновационные формы организации процесса обучения в системе повышения квалификации педагогов направлены на создание ситуации успеха.

Современная система повышения квалификации сможет снять ряд проблем, а именно: дублирование, нерациональное распределение ресурсов, слабое влияние на результаты образовательной практики, медленное распространение инноваций. Повышение квалификации учителей в настоящее время требует должного внимания вопросам использования инновационных форм организации процесса обучения, соответствующих психофизиологическим особенностям взрослых.

Библиографический список:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
2. Каспржак А.Г. Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации: сборник рекомендаций. – М.: Университетская книга, 2007. – 288 с.
3. Клюева Н.В. Педагогическая психология. – М.: Владос, 2006. – 400 с.
4. Никитин Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования: учебное пособие. – М.: РИПКРО, 1995. – 194 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ГИМНАЗИСТОВ В АДАПТИВНОЙ ШКОЛЕ

Бачу Д.Н., магистрантка гр. МПМ-14

Научный руководитель Яниогло М.А., доктор, конференциар университетар

Потребность в самореализации – одна из ведущих потребностей личности, являющейся внутренним стимулом человеческой деятельности. Поэтому в современной школе главное значение имеет социально- прогрессивный тип самореализации личности, выражающийся в стремлении самореализации себя как части социума. Создание условий для развития личности, способной к такому типу самореализации – наша основная задача [1,с.5].

лет с 2006 по 2011 гг. педколлектив гимназии им. П. Казмалы г. Чадыр-Лунга работал по методической теме «*Управление образовательным процессом в адаптивной школе*». Наша менеджерская команда констатировала, что по мере изучения теоретического материала и передового педагогического опыта в адаптивной школе, по личностно-ориентированному обучению и рефлексивному управлению образовательным процессом, применяя современные методы образовательной технологии, педколлектив активизировал свою деятельность на личностные функции: *мотивация, рефлексия, самоопределение ученика, повышение его социального статуса и активная жизненная позиция*. Мы учимся в реальной школьной жизни учитывать возможности всех учащихся, ориентироваться на удовлетворение их разнообразных познавательных потребностей и интересов, обеспечивающих условия для их жизненного самоопределения и самореализации.

Коллектив обогащается новыми идеями моделирования содержания, организацией педагогического процесса и управления в адаптивной школе. Мы убедились, что именно эти идеи позволяют решать проблему создания целостной образовательной системы. Именно в гимназии, в современном массовом образовательном учреждении, существуют сложности образовательного процесса и есть острые проблемы подготовки детей и юношества к жизни.

Все глобальные изменения и противоречия XXI века не могут не сказаться на целях и содержании образования. Пожалуй самый страшный кризис современного мирового сообщества – положение человека в сегодняшней цивилизации (в обществе, семье, быту). Из сложнейших факторов положения человека в современной цивилизации – взрыв потребления, поэтому нынешний культ потребления превращает человека – созидателя в человека – потребителя. Другая угроза таится в повальной невротизации. Большая доля наших душевных сил уходит на защитные переживания, на повышенную заботу о себе, на заботу о других людях у нас остается меньше душевных сил. Поэтому современный ребенок

становится всё более замкнутым на себе. Часто положение ученика в школе и ребенка в семье – положение одиночки. Успех соседа – не часть моего успеха, моя неудача – не часть его неудачи. Чтобы быть хорошим учеником, совсем не надо быть хорошим человеком. Где искать выход?

Необходимо улучшить человеческую природу: «*Чтобы изменить общество, нужно воспитать другого человека, чтобы воспитать другого человека, нужно изменить общество*» [2, с.13].

Для решения задачи образования успешного ученика всю воспитательную работу мы нацелили на самовоспитание высокой гражданской позиции и нравственных качеств, на содействие формированию естественнонаучного взгляда ребенка на природу и общество, на своё место в жизни, свою роль в обществе и государстве. Современные выпускники чаще не владеют главным умением – умением жить в современном мире, правильно ориентироваться в любой жизненной ситуации. Стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов.

К реализации Концепции образования на протяжении всей жизни школа должна готовить учащихся уже сейчас. С целью развития образовательного процесса мы опираемся на следующие основания:

- ✓ научиться познавать;
- ✓ научиться делать;
- ✓ научиться жить вместе;
- ✓ научиться жить в ладу с самим собой.

Важно научиться *жить вместе*, воспитывая в себе принятие и понимание другого человека, отношение к нему как к ценности. Поэтому необходимо сегодня в школе способствовать воспитанию у детей стремления и умения жить вместе в группе, в классе, в семье, в социуме, в мире. В этой связи исключительно важным является разбудить и поддерживать у детей чувство понимания взаимозависимости в мире, развивать у них коммуникативность, умения предупреждать и снимать конфликты.

Главным в общении является сознание того, что другой человек является ценностью. Именно это позволяет принять другого. Понимание никогда не состоится, если мы не принимаем другого, прежде всего, должен сработать механизм принятия. Понимание другого – это умение его принять, помочь, именно эти качества лежат в основе коммуникативной культуры. Важнейшая основа развития образовательного процесса состоит в том, чтобы ученик научился жить, обеспечивая расцвет собственной личности,

чтобы научиться познавать. Нужно это хотеть, поэтому в школе создаем условия для саморазвития у детей мотивации к познанию, духовных потребностей, собственной индивидуальности: *памяти, мышления, эстетических чувств и физических возможностей*. Поэтому важнейшей задачей является помощь учащимся в *самопознании*, только тогда ученик может построить траекторию своего развития: *Мотивация, Рефлексия, Действия, Эмоции*.

Нами был проведен педагогический совет по теме: *«Использование комплексного подхода в социализации школьников»* (02.04.2014), на котором было уделено большее внимание вторичной социализации. Педагоги отметили огромное влияние современного мира на ребенка. Семья, взрослые в школе, сверстники в своей среде, СМИ, интернет предлагают совершенно противоположные модели поведения. Подростку очень сложно определиться с выбором приоритетов, потому что они сталкиваются с серьезными противоречиями: с одной стороны жизнь во имя удовлетворения своих собственных потребностей, а с другой – доминанта гражданского воспитания. Поэтому *успешная социализация* – одно из условий подготовки школьников, способных в будущем возродить общество и духовность нации. Следовательно, актуальной задачей педагогов является формирование у детей критического мышления и создание условий для позитивной социализации подростка в современных условиях. Основными принципами работы по социализации учителя выделили: *самоактуализацию, индивидуальность, творчество и успех, доверие и поддержка, право выбора*. В ходе деловой игры педагоги определили несколько направлений системы воспитательной работы: духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, эстетическое, здоровье, интеллектуальное развитие, трудовое воспитание, формирование единого воспитательного и образовательного пространства *«Школа – Ученик – Семья»*. Для реализации этого направления родители активно участвуют в жизни класса и школы: родительские собрания, работа с проблемными малоимущими детьми, поддержка одаренных детей, совместные экскурсии и поездки по святым местам Молдовы, совместные спортивные и праздничные мероприятия родителей, педагогов и детей.

Анализируя проблему *«Безопасность подростков в бинарной интернет – среде»* учителя обратили внимание, что бесконтрольное ежедневное многочасовое времяпровождение в сети создает риск одиночества и интернет зависимости. Поэтому выработаны были советы родителям и подросткам и сделан вывод, что безопасность подростка в интернет – среде заключается не в ликвидации риска, а в осуществлении ими

осознанного выбора в пользу того или иного решения, действие или бездействие в конкретных ситуациях.

Акбыик М.И. акцентировала внимание педагогов, что социализация должна начинаться в детстве, когда примерно на 70% формируется человеческая личность. И в то же время это самый незащищенный этап жизни. Так вхождение ребенка в общество может быть затруднено особенностями его физического и психического развития, или усвоения социальных норм ценностей ребенка искажается в результате негативного влияния среды, когда ребенок выпадает из нормальных социальных отношений и нуждается в специальной помощи для успешной интеграции в обществе. Поэтому для каждой категории детей должны быть разработаны свои методики и технологии воспитательного процесса, позволяющие активизировать позитивные факторы и нейтрализовать негативные. [3,с.37]

В целом усилия воспитателей и психологов должны быть направлены на социальную адаптацию ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации. Механизм социализации человека состоит из принятия решений, целеобразование, мобилизацию внутренних ресурсов, построение различных стратегий поведения. Поэтому личность – это результат социального становления индивидуума путем преодоления трудностей и накопления жизненного опыта. При этом решающую роль играет социальная среда, в которую попадает человек после рождения – это *Семья и Школа*.

Самси А.П. в выступлении «*Современная прагматика социального воспитания*» выделила, что *социальное воспитание* – это соединение, противостояние и борьба разных идей и практик. Поэтому современный педагог вынужден рефлексировать свою собственную идеологическую позицию и самоопределяться. Рефлексировать свои позиции в школе чрезвычайно сложно, поэтому процесс с идеологической ориентацией будет проходить долго и болезненно, возможно произойдет со сменой поколения педагогов. Было акцентировано внимание, что современные родители находятся в зоне физически удаленной от непосредственного общения с ребенком. Поэтому родители попадают под искушение делегировать заботу о повседневной жизни ребенка родственникам, знакомым. Заботу о ребенке родители делегируют не только людям, но и электронным устройствам. Детей мало и поэтому ценность каждого объективно выше. Поэтому взрослые, стремясь, чтобы дети не мешали в быту и не рисковали своей жизнью и здоровьем, фактически создали условия отчуждения ребенка от окружающего мира. Поддерживая тенденцию безопасно занять детей, наша цивилизация породила и совершенствует системы развлечения ребенка, отводя ему реактивную роль – реагировать на изошренное развлекательное воздействие. Поэтому нарастает реактивность как норма поведения именно в начальной школе. В детском саду

дошкольники осваивают сюжетно–ролевые игры, как форму адекватной возрасту практике общественной активности, но первая ступень образования частично разрушает эти компетенции. Следовательно, *важно научить в гимназии ребенка активной жизненной позиции*, для чего в содержание социального воспитания необходимо внести компетенции, связанные с окружающей действительностью: умение проектировать решение проблем, вести переговоры с партнерами по поводу правил деловой игры и использование ресурсов, отстаивать право распоряжаться ими в собственных интересах.

В докладе директора *«Деятельность образовательного учреждения по вопросам социализации учащихся»* было отмечено, что социализация – это процесс, необходимый ребенку для полноценной жизни в обществе, так как человек как существо биосоциальное нуждается в социализации для того, чтобы выжить. При этом социализация – это растянутый на всю жизнь процесс обучения своему социальному месту. В ходе деловой игры была изучена позиция ученика в процессе социализации как объекта, субъекта и жертвы социализации. Школа – первый социальный институт для ребенка, в котором он получает первый жизненный опыт, присматривается к действию мира взрослых, участвуя в процессе решения различных школьных проблем. Личностное развитие тесно связано с позитивной социализацией школьника и происходит только во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения, принятия и воспроизводства социального опыта. Были изучены нами основные компоненты позитивной социализации: когнитивный, нравственный, мотивационно-деятельностный и сделан вывод, что только такой педагогический процесс, где обучение и воспитание целостно взаимосвязаны, создает условия для позитивной социализации школьников.

Для этого в гимназии проводится системная работа по изучению, диагностике и анализу адаптации к школе в рамках КОК в 1м классе, при переходе на II ступень обучения в рамках КОК в 5 классе и в 9 классе к концу учебного года исследуем социализацию выпускников в выборе своего дальнейшего образования.

Особое внимание уделяем процессу адаптации первоклассников. В первом семестре проводится диагностика адаптация первоклассника с использованием *«Анкеты для родителей первоклассников»* (Битянова М.Р.).

Адаптация к условиям обучения у разных детей проходит по-разному и зависит от разных факторов: его здоровья, умения общаться, готовности принять новые правила, от развития волевой и мотивационной сферы.

Успешность адаптации первоклассника влияет на его школьные успехи, проявляется в поведении, общении, здоровье.

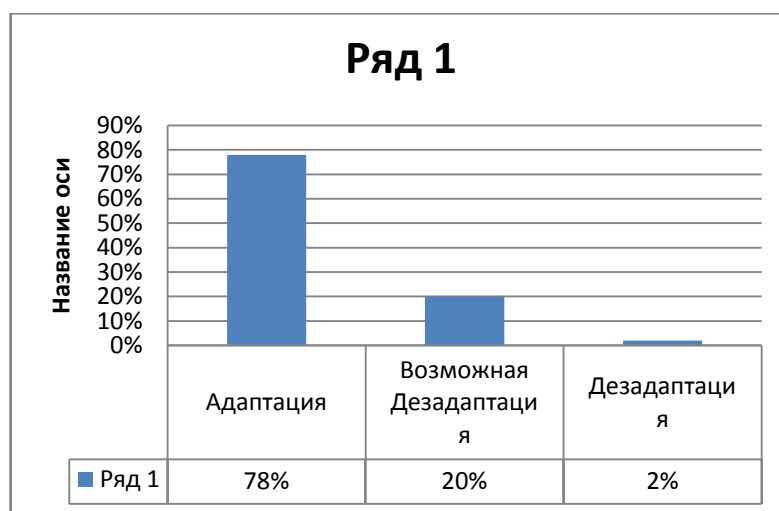


Рис. 1. Результаты анкетирования адаптации первоклассников

По результатам диагностики адаптацию первоклассников гимназии можно считать успешной, так как 78% адаптировались. Было выявлено, что – на уровень возможной дезадаптации в основном влияют отношения между учениками, т.к. 20 % – ответов на вопрос анкеты – *Часто ли ребёнок жалуется на товарищей по классу, обижаются на них*, был ответ - бывает, но редко. Система личных отношений является наиболее эмоционально насыщенной для каждого человека, поскольку связана с его оценкой и признанием как личности. Поэтому неудовлетворительное положение в группе сверстников переживается детьми очень остро и нередко является причиной неадекватных аффективных реакций. Однако, если у ребенка существует хотя бы одна взаимная привязанность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отношений. Даже один-единственный взаимный выбор является своеобразной психологической защитой и может уравновесить несколько отрицательных выборов, поскольку превращает ребенка из отверженного в признаваемого.

Подростковый возраст-период психологического взросления и полового созревания ребёнка. При этом происходит осознание собственной индивидуальности, открытие «Я», появление жизненного плана, установка на сознательное построение своей жизни, вращение в различные сферы общественной жизни. Процесс этот идёт изнутри человека в открытый мир. (Э.Шпангер)

Одной из главных целей школьного образования является создание и поддержание психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Большое значение для развития личности имеет психическое здоровье, то есть состояние душевного, физического и социального благополучия. Если

человек находится в ситуации дискомфорта, то в первую очередь фрустрируется эмоциональная сфера, что вызывает тревожность как ответную реакцию на стрессовую ситуацию. Устойчивая тревожность порождает вегетативные, невротоподобные и психические нарушения.

Существует мнение, что в пятых классах число детей с высоким уровнем тревожности несколько выше, чем в других классах школы, и связан этот факт с особенностями переходного периода из начальной школы на II ступень обучения.

Для диагностики уровня тревожности учащихся 5 классов был использован «Тест школьной тревожности Филлипса». Тест позволил определить, кто из детей испытывает стрессы в разных школьных ситуациях.

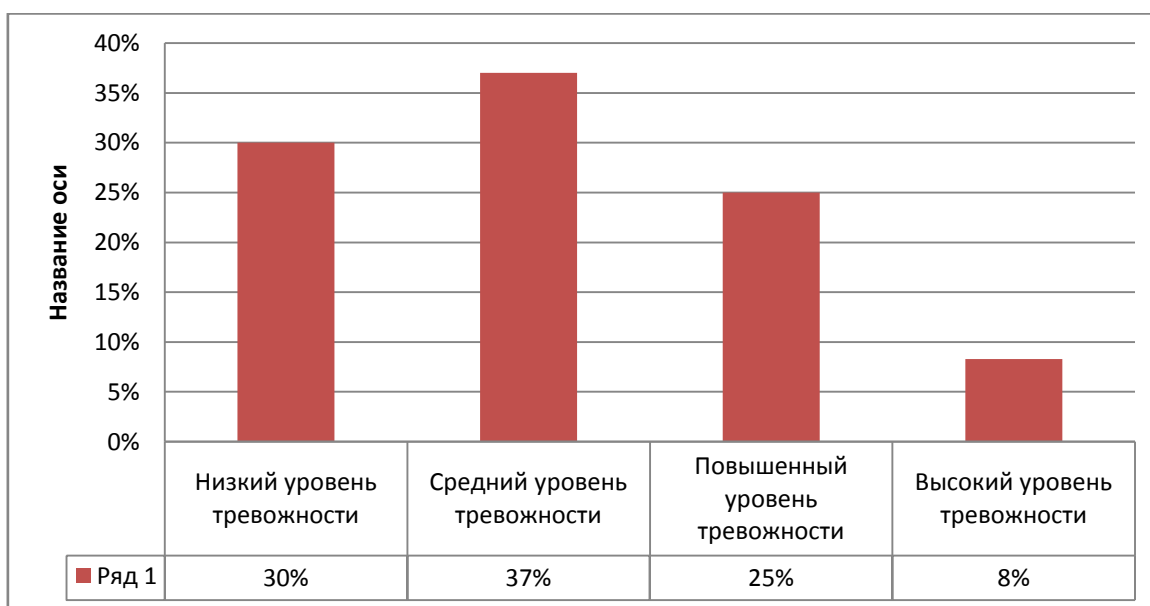


Рис. 2. Результаты диагностики школьной тревожности в 5-ых классах.

Способность видеть и понимать, спокойное дружелюбие, искренний уважительный тон, умение заряжать своей корректностью, обладает большой силой воздействия и формирует мотивы созидания, утверждает жизнеспособность ребенка, это становится щитом от отрицательных эмоций и реакции среды. Поэтому на классных часах проводятся беседы, тренинговые занятия, защищаются проекты «Как нам стать ближе», «Тренинг эффективного общения», «Тренинг уверенности в управлении взаимодействием», «Развитие коммуникативных навыков». «Преодоление конфликтов в системе «Ученик-ученик». Юношеский возраст – этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, этап человеческой близости, когда ценности дружбы, любви могут быть первостепенными.

В познавательной сфере возрастают концентрация внимания, объём памяти, логизация учебного материала. Сформировалось абстрактно-логическое мышление и возникает собственное мировоззрение как система взглядов, знаний, убеждений. Для этого жизненного периода характерны увлечение псевдонаучными теориями, создание собственных теорий жизни, любви, политики, максимализм суждений. Появляется умение самостоятельно разбираться в сложных вопросах. Стремление приобрести профессию – основной мотив познавательной деятельности.

Для диагностики уровня социализации старшеклассников используется «Методика определение направленности личности» (ориентационная анкета), впервые опубликованная Б. Бассом в 1967 г. С помощью данной методики выявились следующие направленности:

1. 11% учащихся направленность на себя (Я) - ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

2. 19% учащихся направленность на общение (О) - стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

3. 70 % направленность на дело (Д) - заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

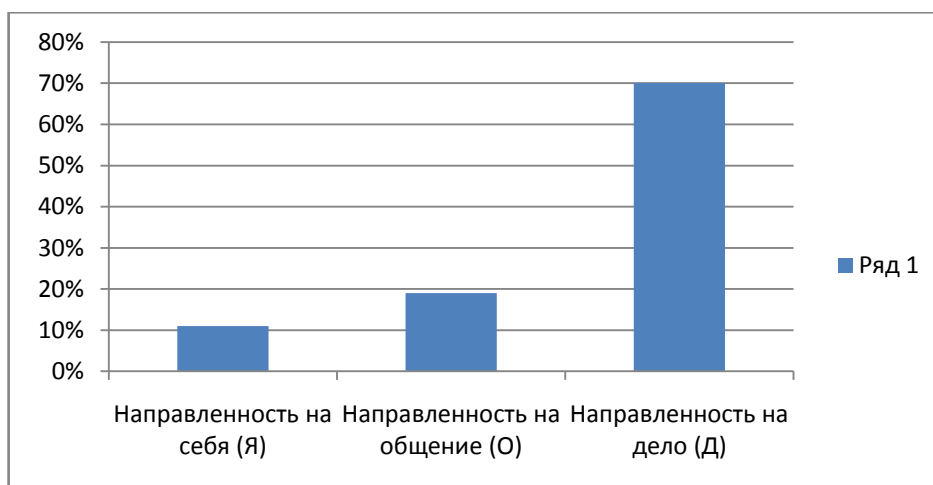


Рис. 3. Результаты диагностики направленности личности в 9-ых классах.

Так же было проведено анкетирование старшеклассников, которое показало определённую учащимся 9 классов к дальнейшему обучению - 88% учащихся продолжают обучение в лицеях и колледжах, и всего лишь 12 % учащихся пока не определились. Данные результаты говорят о высоком уровне социализации детей в гимназии.

В результате инновационной деятельности повысилась мотивация, возросла потребность в социальной активности школьника, проявляется адаптированность учащихся к школе (положительное отношение и интерес к школьным делам), сформировался благоприятный социально-психологический климат в большинстве классов, повысилась потребность самоуправления. Наблюдается тенденция приоритета общественного над личным, повысился уровень коммуникативных и организаторских способностей учащихся, наметилась тенденция снижения уровня тревожности учащихся. Девятиклассники принимают более осознанные и взвешенные решения относительно дальнейшего обучения и выбора профессии.

Литература:

1. Баданина Л. П. Адаптация к отметке в начальной школе: размышления психолога. // - М. Начальная школа – 2007, № 7, с.18-21.
2. Гениатулина И. Ю. Помощь психолога в адаптации пятиклассников. [Электронный ресурс] // - М. ИД «Первое сентября»: [сайт]. – М., 2010.
3. Ильина Т.А. Формирование мировоззрения и социализация личности. М.: Школа, 2000, №5, с. 38-40.
4. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогического поиска», 2000.
5. Конаржевский Ю.А. Анализ урока (Приложение к журналу «Завуч») – М: Центр «Педагогического поиска», 2003.
6. Макеева Т.Г. Тестируем детей, (Психологический практикум). Ростов н/Д, Феникс, 2008.
7. Шамова Т.И., Давыдова Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр «Педагогического поиска», 2001.
8. Шамова Т.И., Давыдова Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами. М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Secția 1.

EDUCAȚIA LINGVISTICO-LITERARĂ

Moderatori:

Mutcoglo Galina, *lector universitar*

Tatiana Ionița, *studenta gr. RA-13*

COSMOPEEA POETICĂ BLAGIANĂ

Murzacoi Vasilisa, *studentă, anul IV*

Conducător științific: Cuțitaru Natalia, *conferențiar universitar, doctor*

Recomandat atenției publice de către Sextil Pușcariu, reputatul savant lingvist, Lucian Blaga a reușit să capteze, chiar din anul debutului său poetic, elogiile incomodului Nicolae Iorga, fostul mentor sămănătorist, partizan al eticului și al etnicului în literatură, iar, la polul opus, să și le adjudice pe acelea ale lui Ovid Densusianu, adept și propagator al modernismului de factură declarat simbolistă de la „*Viața nouă*”. Față de filosof se manifestă serioase rezerve ideologice, mascate uneori sub fel de fel de aprecieri echivoce privind actualitatea/ inactualitatea filosofiei lui Blaga sau a modului său de a filosofa. Desigur că odată cu trecerea timpului, unele concepte sau formule (cu încărcătura lor metaforică) se erodează. Blaga nu face excepție de la această lege obiectivă. Așa se explică, poate, și stagnarea exegezei filosofice blagiene din 1990 încoace. Timpul își spune cuvântul. Merită a discuta această problemă care a agitat și agită încă critica românească obsedată mai mult de fantasmеle ideologice și nu, cum s-ar cuveni, de conceptele și ambiguitățile esteticii.

Poet cu o viziune mitică asupra lumii, crezând cu tărie – așa cum reiese din poezie sau cum afirmă în cărțile sale de filosofie și de eseistică – în existența ființei umane, în orizontul misterului și al revelației, Lucian Blaga întemeiază o lume poetică din care miticul, magicul și misterul fac parte integrantă. Într-un asemenea univers, prezența elementelor primordiale atestă dorința de refacere a unității originare, a cărei pierdere este resimțită dramatic de către o conștiință care se simte parte componentă din armonia universală.

Asumându-și dictonul eminescian conform căruia „*antitezele sunt viața*”, Lucian Blaga va da expresie, mai ales în registrele liricii sale, acestei percepții acute a existenței. De la *Poemele luminii la postume*, antinomia de registre lirice este evidentă, punând în vibrație onto-misterială o dezvoltare *dialectică* [7, p.127] a imaginarului poetic, ba chiar o *dinamică* a acestuia, constituit desigur pe „*vârste*” și moduri poetice caracteristice acestora.

Blaga a exprimat o contradicție fundamentală a cunoașterii: posibilitatea teoretic nelimitată de a cunoaște, pe de o parte, și obstacolele și relativitatea actelor de cunoaștere și creație culturală, pe de altă parte. *Misterul, Marele Anonim*, cenzura transcendentă, cunoașterea paradisiacă și cea luciferică, spațiul mioritic, cultura minoră și cultura majoră sunt concepte specifice gândirii și limbajului filosofic blagian. Creația reprezintă o posibilitate de revelare a misterului, forma ei superioară fiind *mitul* [2, p.54]. În ideea de a-și face demersul critic cât mai probant și credibil, autorul face apel la istoria individului, la poetica textelor, fenomenologia imaginarului, psihologia artistică, psihanaliză, arhetipologie și estetica mitului, năzuind la alcătuirea unui *portret artistic* cât mai apropiat de imaginea reală și, desigur, potrivit perspectivei stilistice a genului, la decantarea *cosmozei poetice* blagiene, înțeleasă de autorul *Trilogiei culturii* ca operă de artă.

În poezie, Blaga este expresionist prin amploarea și profunzimea cu care cultivă transcendentul, cosmicul, miticul, ilimitatul, apocalipticul, extaticul, prin interesul pe care-l arată tradițiilor locale, credințelor străvechi, reacțiilor omenești primare, precum și naturii. Vom încerca, în continuare, să exemplificăm cele spuse mai sus cu câteva poezii din volumul *Poemele luminii*. În *Lumina*, este prezentată concepția mitică potrivit căreia singura modalitate de a dobândi absolutul este întoarcerea la creațiile și formele inițiale, la arhetipuri: „Lumina ce-o simt/ năvălindu-mi în piept când te văd,/ oare nu e un strop din lumina/ creată în ziua dintâi,/ din lumina aceea-nsetată de viață?”

Liniște este o altă creație ce conține o altă credință străveche, potrivit căreia cei care au murit tineri și „nelumiți” își re trăiesc viața frântă în urmași: „Se spune că strămoși, care au murit fără vreme,/ cu sânge tânăr încă-n vine,/ cu patimi mari în sânge,/ cu soare viu în patimi,/ vin,/ vin să-și trăiască mai departe/ în noi/ viața netrăită“. *Pax magna* ilustrează credința după care sufletul omului are o structură bipolară: demonică și angelică. În sufletul omului sălășluiesc, deopotrivă, binele și răul. Aceste atribute relevă ideea că Dumnezeu și Satana au fost cândva frați: „Pesemne – învrăjbiți/ de-o veșnicie Dumnezeu și cu Satana/ au înțeles că e mai mare fiecare/ dacă-și întind de pace mâna. Și s-au împăcat/ în mine: împreună picuratu-mi-au în suflet/ credința și iubirea și-ndoiala și minciuna.”

Evoluând fie spre un joc al formelor sonore, fie pierzându-se în intelectualitatea discursului logic în afară de expresionism, poezia modernă cunoaște și alte momente importante în dezvoltarea sa.

Dincolo, însă, de orice formulă, năzuind la o definiție integratoare, totalizantă, este incontestabilă noutatea liricii blagiene, care aduce în planul modernității creatoare o sensibilitate nouă și complexă, „*metafizică*” și „*metapsihică*”, situându-se de la început în *orizontul*

misterului și intrând în rezonanță cu imemorabile mituri arhaice și cosmogenezice, cu spiritul viguros al unui *creștinism popular și cosmic* [ibidem].

Scindată între *reificările planului imanent* și *dorul de transcendență*, înfiorând cosmosul vegetal și anorganic, lirica lui Lucian Blaga, în calitatea ei de onto-poetică referențială a modernității, este mereu ventilată și animată de freamătul marilor antinomii, un principiu atât de generos în producerea de variabile textuale, acele *constante* ale structurării imaginarului artistic, fără de care *mitologia* operei, *peisajul interior* al acesteia nu se lasă dezvăluit [1].

În universul liric blagian cunoașterea este secvențializată în trei vârste fundamentale astfel încât fiecare vers din fiecare vers este alcătuit dintr-o etapă biologică fundamentală (copil, tânăr, bătrân) corespunzătoare planului corporal, o stare afectivă (joc, iubire, înțelepciune) ce implică la rândul ei o participare intelectuală (râde, cântă, tace), îndreptată spre conștientizarea fiecăreia dintre *cele trei vârste-cheie* ale omului: „Copilul râde:/ «Înțelepciunea și iubirea mea e jocul!»/ Tânărul cântă:/ «Jocul și-nțelepciunea mea-i iubirea!»/ Bătrânul tace:/ «Iubirea și jocul meu e-nțelepciunea!»” (*Trei fețe*, volumul *Poemele luminii*, 1919). Tăcerea care a marcat atât biografia, cât și poezia lui Blaga este aceea din care liric își extrage energia creatoare prin raportarea la sfera originară: „Lucian Blaga e mut ca o lebedă./ În patria sa/ zăpada făpturii ține loc de cuvânt./ Sufletul lui e în căutare,/ în muta, seculara căutare,/ de totdeauna,/ și până la cele din urmă hotare./ El caută apa din care bea curcubeul./ El caută apa/ din care curcubeul/ își bea frumusețea și neființa.” *Lebăda*, după cum subliniază Mircea Iu în *Indianismul lui Blaga*, reprezintă prototipul de ființă nouă care își are propria casă în sine, și nu este condiționată de elemente singulare, descompuse ale realității: „Cântecul cosmic al lebedei nemuritoare simbolizează respirația lui Dumnezeu. Se reliefează ideea libertății câștigate prin spiritualitate. Lebăda sălbatică (*hamsa*) are o natură aparte. Plutește pe suprafața apei, merge pe uscat și zboară în aer cu aceeași abilitate. Nu are un areal anume, un loc specific al ei, căci se simte oriunde în largul său. Ea semnifică esența divină, care, deși imanentă individului, totuși rămâne liberă în limitări, transcende viața obișnuită” [7]. Chiar atunci când esența divină este negată eul poetic își găsește o altă identitate care, în cazul lui Eminescu, are natura unui terț situat dincolo de credință și nihilism, dincolo de viață și moarte, regăsindu-și împlinirea în identificarea cu arhetipul romantic: „Eu nu cred nici în Iehova,/ Nici în Buddha-Sakya-Muni,/ Nici în viață, nici în moarte,/ Nici în stingere ca unii. [...]// Nu ma încântati nici cu clasici,/ Nici cu stil curat și antic —/ Toate-mi sunt de o potrivă,/ Eu rămân ce-am fost : romantic” [1, p.124].

Prin urmare *poezia în care terțul își face simțită prezența* este una capabilă să traverseze diferitele domenii ale cunoașterii și să le structureze implicând activ existența subiectului și a obiectului transdisciplinare, precum și a terțului „care se află în străfundurile fiecărei discipline”

[5], mai ales al poeziei. Astfel se revelează structura ternară a realității în care terțul face posibilă atât traversarea nivelurilor de realitate, cât și interacțiunea subiectului cu obiectul în zona de non-rezistență corespunzătoare sacralității.

Poezia lui Blaga este o poezie a elementelor : a *luminii*, dar și a *întunecatului* imperiu al mumelor, a *arderii* și a *cenușii*, a *zborului* și a *căderii*, poezie a *pământului*, dar totodată arzătoare aspirație de cucerire a *celestului*. În această lume, construită mereu nu ca închidere spre sine însăși, ci ca deschidere spre absolut, elementele primordiale se constituie în *urzeala nevăzută a spațio-temporalității create* [6].

Poezie a unei lucidități conceptive, ordonatoare, creația blagiană refuză spontaneitatea și improvizația, desfășurându-se, de la începuturile ei, după un anumit tip de gândire și reflecție poetică, sondând, cu antenele ei hipersensibile, astralitatea mistică a transcendentului. În evoluția liricii lui Lucian Blaga, succesiunea ipostazelor eului reflectă raportul dintre sine și lume (*eul stihial, eul problematic, alienarea, eul reconciliant*), se asociază cu o anumită geografie simbolică și se transpune în limbajul aplecat asupra tainelor lumii. Imperativul categoric al „*manifestării eului dictatorial, care comandă totul se impune ca factor decisiv în raportul interrelațional stabilit cu cosmosul întreg*” [3], [1].

În genere, poezia lui place, moderniștilor (prin limbajul și spiritualitatea ei), place și tradiționaliștilor pentru că valorifică miturile, arhetipurile și vede în sat centrul spiritual al lumii. Moderniștii văd în el un inovator în plan formal (tehnica expresionistă), tradiționaliștii și-l revendică prin puterea lui de a da viață miturilor și arhetipurilor prelatine.

Eliberați de prejudecățile pe care le-a sădit în noi critica dogmatică și, sub unele aspecte, chiar critica estetizantă din epocă, este cazul de a-l citi pe Blaga din alt unghi, altă optică .

Bibliografie

1. Blaga, Lucian, *Poezii*, vol. I. București, Albatros, 1980;
2. Bucur, M., *Lucian Blaga. În* : Literatura română contemporană. Poezia. București, 1980;
3. Braga, Corin ., *Lucian Blaga – geneza lumilor interioare*, București,1998;
4. Cimpoi, Mihai., *Sfinte firi vizionare*. Chișinău, 1995 ;
5. Itu, Mircea., ***Indianismul lui Blaga***, Editura Orient Latin, Brașov, 1996;
6. Mincu, Marin., *Introducere în poezia lui Lucian Blaga*, București, 2005;
7. Manolescu, Nicolae., *Istoria critică a literaturii române*, Editura Paralela 45,București, 2008.

EVOLUȚIA ETIMOLOGICĂ A CUVÂNTULUI CRĂCIUN

Jeleva Elena, studentă, anul IV

Conducător științific: Cuțitaru Natalia, conferențiar universitar, doctor

Studiul de față își propune să prezinte evoluția etimologică a cuvântului *Crăciun* în opinia lingviștilor și prezentarea etimoanelor termenului. Lungile discuții pe marginea cuvântului *crăciun* au fost cauzate de caracterul absolut original al termenului pe care poporul român l-a ales pentru numirea sărbătorii Nașterii Domnului Isus Hristos. Numele dat de popoarele romanice apusene sărbătorii Nașterii Domnului nu mai conțin nici un echivoc.

Este unanim recunoscut că (it.) *Natale*, (catal.) *Nadal*, (pg.) *Natal*, (fr.) *Noel* sunt continuatorii latinescului *natalis* iar (sp.) *Novidad* al lui *nativitas*. Trebuie totuși amintit că există în graiul provensal și cel franco-provensal un termen care coexistă cu *Noel* și care folosește un derivat de la *calo, are* (chemare) și anume *calendas*, este vorba despre *tzalende cu înțeles ca și în limba română de Crăciun* [6].

Sunt și cercetători pentru care originea latină este mult mai puțin convingătoare în fața etimonului grec. Printre ei M. Gârnițeanu. El respinge etimologiile propuse până la el: *calationem* și *creationem* ”păcătuiesc în privința genului” *crastinum* (al lui Hașdeu) format din *cras+ajun* adică *cratajunum* (cu înțeles de mâine, după ajun) propune o soluție ”izolată și prea artificială pentru mintea poporului care a format cuvântul *crăciun*, așa că se îndreaptă spre greci ”cu care românii au mers mână în mână”.

Bizantinii spuneau *to tou Christou genethlia*, iar grecii de azi zic *Christon gena*. ”Prin urmare *Cristigenus>Christgiun> Crăgiun*, unde *genus* (naștere) e neutru ca și *Crăciun* și ca și în greacă. Asta-i originea”. Numai că ea a fost respinsă categoric de T. Diaconescu, și alți lingviști, pe motiv că nu respectă legile fonetice ale limbii române.

Unul din susținătorii etimonului slav, Miklosich și-a fundamentat teoria pe existența unui paleoslav *кратън* și pe prezența în limbile slave a termenului: la bulgari *kracun*, la ruteni *kraciun* (forma normală) și *kereciun*, *kreciun* (forme dialectale), la sârbi și la ruși *korociun* (vechea rusă) și *karaciun* (în cea nouă) și chiar și la unguri *karacsony*.

După părerea lui T. Papahagi e greu de crezut că românii, pentru care Crăciunul a fost un eveniment de mare importanță, să fi așteptat venirea slavilor în bazinul dunărean și apoi târzia lor creștinare pentru a primi de la ei cuvântul creștin.

Iar, dacă mai adăugăm și faptul că termenul este prezent în limbile slave învecinate, putem lesne vedea de ce unii lingviști l-au considerat un termen slav. Replicile celor care susțineau latinitatea termenului au fost prompte, categorice și nu puține la număr. Cercetătorii care nu s-au

lăsat convinși nici de originea slavă, nici de cea latină, s-au îndreptat fie spre un filon grec, fie spre o limbă din substrat, astăzi stinsă.

H. Schuchardt demonstrează inexactitatea teoriei prin argumente de ordin lingvistic: la nici unul din popoarele slave termenul ”crăciun” nu este general, ci regional și foarte rar, fiecare dintre popoare având pentru denumirea sărbătorii un alt termen: în (ucr.) *rizduó*, (rusă) *rozdestono*, (poloneză) *bozyc*, (sârbo-croată) *bozic*, (slovacă) *bozic*, etc., termenul ”crăciun” apare la popoarele slave numai din vecinătatea lumii romanice.

Forma cu totul specială a lui *crăciun* din limba română a fost subiectul unor lungi discuții, fiindu-i atribuite diverse origini: tracă, greacă, slavonă și chiar albaneză. Cele mai argumentate și convingătoare ipoteze au fost, însă, cele care susțineau originea latină a termenului, dar lucrurile nu s-au simplificat nici acum căci au fost multe etimologii latine care au fost propuse ca bază pentru cuvântul *crăciun*: *christi jejunium*, *carnatione*, *incarnatione*, *calationem* și *creatione sunt doar câteva dintre ele*. Doar ultimile două au reușit să atragă mai mult atenția, celelalte fiind considerate „fanteziste”, iar ultimul pare a se bucura de argumentele cele mai veridice și cele mai logice atât din punct de vedere lingvistic cât și istoric.

Teza lui Al.Graur potrivit căreia *crăciun* este urmașul latinescului *creatio-one*, dar forma românească este preluată de la slavoni, pe motiv că potrivit legilor fonetice românești nu ar fi putut legată de *crăciun*, a fost respinsă de numeroși lingviști care au demonstrat, pe de o parte că a fost posibilă trecerea lui *creatione* la *crăciun* pe teritoriul actualei României, iar pe de altă parte că este imposibil ca românii să fi așteptat creștinarea slavilor (petrecută relativ târziu) pentru a împrumuta de la ei termenul pentru o noțiune așa de importantă cum este cea a ”sărbătorii Nașterii Domnului” [2].

Acestor etimologii O. Densușianu le propune adevărul istoric că românii au ținut de biserica Romei până în secolul al IX-lea, afirmație la care dacă alăturăm pe cea a lingviștilor că toate noțiunile fundamentale creștine (Dumnezeu, biserică, botez, cruce, etc.) ne-au venit din latinește, rezultă că daco-românii nu au putut rămâne fără o noțiune creștină tot fundamentală cum este Crăciunul, până la creștinarea slavilor și organizarea lor religioasă. Tot pe adevăruri istorice se bazează și contraargumentarea lui D. Onciu: ”până la încreștinarea bulgarilor, românii au avură în Biserică limba latină, de la care ne-au rămas terminații de origine latină” și Xenopol: ”înainte de creștinismul bulgar la români era un creștinism român”[1],[4].

S. Pușcariu, folosindu-se de argumentarea lui C. Jiraceh pentru cuvântul slav *koleda* care este împrumutat din latină înainte de prefacerea lui *în r* și-a exprimat părerea că și *Crăciun* ar fi fost importat, din această sferă a cultului religios ca și *kolida*, din Dacia, dar într-o epocă mai târzie când *l*intervocalic din latinescul *calatio* devenise *r* românesc.

Lingviștii care au pledat pentru originea latină a cuvântului Crăciun au propus mai multe etimoane:

1. Cea mai veche explicație aparține lui Ion Bohh; el propune *incarnatio-onis*, preluat apoi în lexiconul Budan, *carnatione* însă nu este acceptată de lingviști.

2. Hașdeu propune *crastinum* care ar fi dat "crăciun,, pornind de la termenul din latina populară de *crastium* (cu sens de "mâine, a doua zi"), iar pentru modelarea finalului admite ca și Schuchardt influența lui "ajun" care a făcut ca finalul să fie "crăciun,, și nu "crăciune". Rosetti respinge această ipoteză pe motiv că în română, pornind de la *crastinum* [5.P.64] s-ar fi ajuns la *crașten*, V. Stăneiu o înlătură ca fiind "etimologie fantezistă".

3. Alte etimologii propuse au fost: cea a lui Vailland *quartum(je)junium*, un etimon reconstruit care are sensul de "post care durează de la 12 noiembrie până la 24 decembrie".

4. Hugo Schuchardt propune și el o etimologie considerată "fantezistă" și anume *Christi jejunium*, cu înțelesul de "postul lui Christos" Rosetti spune că din acest etimon ar trebui să avem în română *creșcui*.

5. Una din etimologiile care s-au bucurat de cei mai mulți susținători este *calatio-onis* adusă în discuție pentru prima oară de P. Papahagi susținut de T. Papahagi, V. Bogrea, S. Pușcașu, Th. Capidan, N. Drăgan, P.P. Panaitescu, V. Streinu, P. Gârboviceanu, N. Niculescu-Leordeni, I. Ionescu.

6. Lingvistul ieșean Aron Densușianu este susținătorul etimonului latin *creatio-onis*, care a avut și el mulți adepți: O. Densușianu, P. Caraman, Rosetti, Graur, Ivănescu, Th. Manolache, D. Bălașa [2], [5.p.52].

T. Diaconescu face o analiză mai amănunțită a evoluției latinescului *creatio* spre românescul "crăciun", în plan semantic și morfologic, ținând cont și de realitățile istorice ale perioadei când *creatio* a ajuns pe teritoriul carpato-dunărean, și ajunge la concluzia că pentru a înțelege evoluția acestui cuvânt pe teritoriul românesc trebuie să renunțe la "teoriile puriste" și anume la "mitul unui creștinism primar ortodox, și la ideea unui creștinism daco-roman separat de goți". Crezul că numele Crăciun oglindește o erezie, și că este de origine populară trebuie și el înlăturat [4].

Etimonul *creatio* a stârnit controverse și în ce privește evoluția sa fonetică spre *crăciun*. O problemă importantă este cea a cunoașterii perioadei în care această evoluție s-a produs. T. Diaconescu, luând ca punct de reper data creștinării slavilor (sec. IX) și prezența în toate dialectele românești a termenului "Crăciun", demonstrează, pe de o parte că până în sec. al IX-lea termenul s-a fixat așa cum l-au luat slavii, iar pe de altă parte că termenul a suferit transformările fonetice până la despărțirea dialectelor de sud de dialectul daco-român și ajunge la concluzia că modificările au

început din stadiul latinei populare (sec. II-IV) și s-au încheiat aproximativ în sec. al VIII-lea. În latina populară s-a produs trecerea lui *t+i+o*, prin palatizare și asimilare la *c* (fapt dovedit de inscripții) iar în perioada de formare alimbii române (sec. V-VII) s-a produs închiderea lui *o+n+vocală* la *u* [7].

Însă T. Papahagi îl contrazice deoarece termenul *crăciun* a trecut printr-o fază *creciun*, iar în *cre* silabă inițială neaccentuată urmată de o silabă fără vocală palatală *re-trece* la – *ră*- nu numai în cuvinte din graiul daco-român ci și la aromâni. Prin urmare nu avem de ce să apelaăm la filiera slavă. Al. Graur ne oferă o altă explicație a trecerii *cre* + la *cră* + și anume prezența unui *r* dur în acord cu *n* (cf. *crăpa* < lat. *crepare*) iar silaba *ti* a urmat regulilor cunoscute spre *ci*.

Având în vedere aceste fapte Rosetti spune că urmând legile evolutive române am avea în română *creciune*, așa că apelează la termenul slav *kracun* care, fiind în vecinătatea limbilor romanice, poate fi considerat continuatorul latinescului *creatio*, ajuns la slavi prin limba bisericii, prin mai multe centre de iradiere: Bizanțul, Aquila, Salona, Simium. Urmând legile fonetice slave trecerea lui *crea* - la *kra* - și alui - *one* la - *un* se face sub influența unor legi fonetice normale pentru această limbă.

La etapa actuală, în urma numeroaselor discuții, se poate afirma fără echivoc că termenul *crăciun* este moștenit direct din limba latină din *creatio* care nu are nevoie de un intermediar slav, transformările sale fonetice fiind pe de-a-ntregul posibile pe teritoriul limbii române, și ele au fost deja încheiate în epoca creștinării slavilor.

Bibliografie

1. Diaconescu Traian., *Românescul Crăciun* : În Dicționarul limbii române, București, 2007;
2. Graur Alexandru., *Etimologii românești*, Editura Academiei Române, București, 1983;
3. Moroianu Cristian., *Dublete și triplete etimologice în limba română*, Editura Universității din București, 2005;
4. Moroianu Cristian., *Etimologia multiplă internă*: În Limba Română, XX, nr. 5, 1971;
5. Rosetti Alexandru ., *Românescul Crăciun*, În SCL nr 1/1971, p 72;
6. Sala Marius, Coteanu Ion., *Etimologia și limba română*, Editura Academiei Române, București, 1987;
7. Hristea Theodor., *Probleme de etimologie. Studii. Articole. Note*, Editura Științifică, București, 1988.

ARGOUL ÎN LIMBAJUL TINERILOR

**Tomiță Veronica, studenta gr. RE-13,
Conducător științific: Mititelu Oxana, conferențiar universitar, doctor**

Argoul este definit ca limbă specială, sau, mai precis ca vorbire caracteristică unor grupuri sociale sau profesionale, deoarece omul este construit în așa mod ca să ocupe un loc în cadrul unui grup social. Sentimentul de apartenență la acel grup ne asigură nouă un sentiment de securitate, dar tot aici se asigură și sentimentul de valorizare în acest cadru. Aceasta este un mod paradoxal, ca să putem câștiga propria individualitate. Astfel, argoul devine o desfășurare pentru un grup social care este restrâns în limbajul de fiecare zi, dar oamenii care se apropie de o asemenea lume, se simt în interiorul ei că sunt înțeleși și sunt apropiați față de ceilalți membri. Argoul devine un fenomen, deoarece este un act de apartenență, dar și de o impunere a sinelui în interiorul unui grup care se află prin înțelepciune, control, prin satira sau chiar prin agresiune [1].

Argoul poate fi interpretat și poate fi înțeles, tot așa poate fi privit și ca un remediu al eu-lui nostru rănit, ca un anumit tip de terapie pe care ne-o administrăm singuri. Familia ca și societatea poate să ne impună la o ierarhie a puterilor și a drepturilor împotriva celui care tânărul are nevoie de anumiți factori prin care poate să-și compenseze slăbiciunile și greșelile sale. Argoul este un remediu care leagă slăbiciunile și slăvește „păcatele” și „greșelile” [2].

Argoul adolescentului în ziua de astăzi se naște din izvoare diferite. Limbajul lor se folosește în mod „cifrat” ca să nu poată fi înțeleși de cei din jur. Așa s-a născut celebrul „sașe” care dă de veste elevilor că e timpul să liniștească și să ia poza de elevi „model” în bancă.

Există și alți termeni precum: „profa”, „diriga” sau „mate”, „bio” „info”, „geogra” ei își au sursa sa ca o nevoie a tânărului ca să trateze cu familiaritate realități care sperie mai puțin.

Tinerii au un limbaj mult mai accentuat decât persoanele mai în vârstă. De aceea limbajul lor este „presărat” cu neologisme sau cuvinte din alte limbi care sunt mai mult sau mai puțin adaptate la graiul nostru.

Astfel, astăzi în vorbirea tinerilor trebuie să fii „cool” iar pentru aceasta trebuie să-ți schimbi „lookul”, cuvântul buna-ziua devine la ei „heloo” și așa mai departe. [1] Împrumutul argotic nu este neapărat numai unu, adesea se împrumută traduceri ale acelor cuvinte care sunt mai uzuale și cărora li se oferă astfel sinonime glumețe: *a găvări* (din rusă) sau *a parli* (din franceză sau italiană) pentru verbul „a vorbi”, *a drinkui* (din engleză) pentru „a bea”, *grande* (din italiană sau franceză) sau *balșoi* (din rusă) pentru adjectivul „mare” etc.

Fiecare adolescent are un anumit grup de prieteni, în mijlocul căruia se simte foarte bine și învață cum să se comporte în societate; din interiorul grupului, se desprinde și un limbaj specific fiecărui membru sau fiecărui grup.

Astfel, se întâmplă deseori fiecăruia dintre noi atunci când mergem pe stradă și trecem pe lângă un grup de tineri, să auzim: ”- Ce faci,bă?”, ”- Bine, frate!Tu?” „ - Păi merg să mă întâlnesc cu nevastă-mea.”, „- Bă, ce bună e femeia ta...!” În urma recepționării acestui fragment al conversației dintre doi băieți, ne întrebăm pentru început oare ei sunt căsătoriți la vârste așa fragede? Nici pe departe. În zilele noastre nu mai e căsătoria „ la modă” sau „ in fashion” cum zic tot unii tineri. Astăzi fetele și băieții nu mai au prieteni și prietene, ci „femei” și „bărbați”, respectiv „amați” și „amante” sau „tovarăși”. Se observă că tinerii au împrumutat termeni din cercul familiar, probabil pentru a ieși din sfera copilăriei, a adolescenței ori că s-au săturat să fie tratați ca pe niște copii, imitând termeni folosiți de adulți sau gesturi de ale lor. Astfel, ei își întemeiază familii: au bărbați, femei, copii, cumnați, cumnate, socri, verișori, frați, surori, nepoți. De aici, se justifică folosirea termenului „frate” în conversația celor doi adolescenți. Nici fetele frumoase nu mai sunt doar pur și simplu „frumoase” ci sunt „bune”, „pantere”, „belissima”. Nici la capitolul „băieți” nu stăm rău: sunt și ei „buni”, „macho” și „gigolo”. Și cum în dragoste indiferența nu este lipsită, auzim deseori într-o ceartă ce are loc între un băiat și o fată, în loc de „ Nu-mi pasă de tine!” sau „Îmi ești indiferentă!” expresii precum „Mi se rupe de tine!Mi-am găsit pe alta!Pa!”.

Când e vorba de ironie tinerii „fac mișto”, „fac bășcălie” sau „ caterincă”, voind să râdă de cineva, să păcălească ori să înșele pe alții. Atunci când își exprimă admirația față de o anumită persoană sau un oarecare obiect, exclamă: „Beton!”, „Marfă!”, „Șmecher!”, „Super!”, „Bestial!”, „Bengos!”, „Mortal!”, „Meserie!”.

Pentru cei mai vulgari nu lipsesc multitudinile injurii din limbajul lor, care, uneori, devin semne de punctuație. Unii procedează așa pentru că, probabil vor să pară mai interesați, iar alții, pentru a fi în rând cu ceilalți. De regretat este faptul că, la un moment dat, limbajul vulgar devine o obișnuință și atunci când se află într-o situație unde li se impune să folosească un limbaj formal, acești tineri se vor abține din ce în ce mai greu, și îl vor folosi ca pe un reflex deja învățat.

Lingviștii susțin că părinții sunt vinovați în ceea ce privește limbajul tinerilor, deoarece ei se autoizolează de ei, uitând să mai comunice. [3]

Mass-media are un rol important în acest sens, iar revistele pentru tineri, emisiunile de divertisment, filmele abundă în expresii mai mult sau mai puțin folosite.

O altă sursă este comunicare este prin intermediul internetului, datorită răspândirii noilor forme de comunicare, cum ar fi e-mailul și chatul. Stilistica argoului include aici particularități

morfo-sintactice cu valoare expresivă. Într-un ansamblu de cercetare stilistică a părților de vorbire care cuprinde trei aspecte importante:

a) schimbările cu rol expresiv din interiorul categoriilor gramaticale. De exemplu: substantive: *capac – a căpăci*(1.a bate, 2. a acoperi), *carmol – a se carmoli* (a se îmbăta), *drojdie – a drojdi*(a consuma băuturi alcoolice), *mână– a mînări* (a înșela), *palmă – a palma* (a ascunde), *trotiș – a se trotiș*(a se îmbăta); adjective: *ciumeg - a se ciumegări* (a se șmecheri), *matol – a se matoli*(a se îmbăta) etc. interjecții: *bip – bipăi* (a da un bip) etc.

b) valențele stilistice care favorizează așa cum apariția de noi unități lingvistice, așa și trecerea unor elemente de limbă în alte clase lexico-gramaticale .

c) mecanismele expresivității semantice. [4, p. 59]

În concluzie menționez realitatea ca o existență a unui argou al tinerilor care nu poate fi pusă la îndoială și trebuie să fie acceptată căci oricât ar încerca școala, lingviștii, părinții acest fenomen nu ar putea fi anulat sau desființat.

Referințe bibliografice:

1. http://www.referat.ro/referate/download/Argoul_tinerilor_de_azi_9b0c9.html
2. <http://www.eva.ro/sanatate/mama-si-copilul/adolescentul/aspecte-sociologice-ale-argoului-articol-15584.html>
3. <http://www.evenimentul.ro/articol/cand-betoanele-aleargă-după-pantere.html>
4. Ioan Milică, Expresivitatea argoului, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2009

MOTIVUL FOLCLORIC AL ZBURĂTORULUI

**Bolgar Tatiana, studenta gr. RE-13, Universitatea de Stat din Comrat
Conducător științific: Mititelu Oxana, conferențiar universitar, doctor**

În culegerile de folclor poate fi perfect vizibil faptul că mitul „Zburătorului” are ecouri în literatura populară, imaginea acestuia fiind cauzată în cadrul unor specii populare, așa cum: descântecul, colindul, povestire, legenda, balada, sântoaderi. Motivul poetic al „Zburătorului” ramâne legat de mit, forma culturală care i-a dat naștere.

Descântecul. G. Călinescu afirmă că mitul „Zburătorului” este asociat în credința populară unei boli, care poate fi vindecata prin magie. Această magie se face prin numeroasele descântece „de zburător” descriu înfățișarea pe care o ia zburătorul, aceasta fiind figurată prin culori – „negru”, „roșu”, „alb”, „posomorât”. Mai sunt enunțate și posibilele cauze ale presupusei boli („din dragoste”, „din frică”, „din bătaie”), dar și leacurile prin care se poate vindeca (plante sau rădăcini adunate de femei în luna mai). Descântecul ia forma unei invocații enumerative

(„Avrameasa/ Dragan/ Leuștean/ Și odolean”), invocație care presupune totodată și personificarea plantelor cărora li se solicită ajutorul.

Colinda. Datorită introducerii unor elemente precum „popa”, „diacul”, „colacul”, „giulgiul” care pot ambiguitate în colinda populară a fetei care pleaca la seceriș, exista dubii în vederea încadrării acesteia în categoria colindului de doliu sau a colindului de dragoste.

Zburătorul (Mă luai, luai)

„Mă luai, luai,/ Zi de dimineață,/ Pe rouă și ceață /Cu rochia creață,/Cu secera-n brâu,/La holda de grâu./Mă-aplecai, plecai,/Mănunchiuri sa-mi tai,/Mândră rujă-aflai,/La brâu o-așezai;/Iar Ion din munte/Cu oile multe,/Strânge-o frate-n brață/Și-o sarută-n față./-Nu mă strânge-n brață,/C-a vini mama/Și m-a întreba:/- Gătit-ai holda?/- Ba eu n-am gătit,/Greu junghi m-o-apucat,/Junghi fără durere,/Moarte fără vreme./Mama-sa luară/Două olurele/Și porni cu ele/După lecurele./- Vai, mamă, nu mere!/Satele-s departe,/Nu le poți străbate;/Știu eu ce mi-i leacu:/Giolgiu și colacu/Și Ion săracu”.

Colinda *Mă luai, luai* este o adevărată *Mioriță* a fetelor, *Colinda păcurarilor* este indiscutabil o *Mioriță* a feciorilor.

În unele variante boala fetei pare incurabilă, iar în finalul e mai degrabă funest: “Știu eu ce mi-i leacu: / Popa și diacu / Și crucea la capu”. Acesta este motivul pentru care Ovidiu Bârlea (1967) promovează ipoteza că atât colinda *Mă luai, luai*, cât și *Miorița* au fost la obârșie “colinde de doliu” [1, p.6]

Ideea nu este agreată de Dumitru Pop (1980), acesta fiind de părere că mai degrabă *Mă luai, luai* a fost la origine o colindă premaritală: “Colinda *Mă luai, luai*, larg răspândită în Transilvania și în care unii cercetători văd o colindă de doliu, a fost, credem, la origine o colindă premaritală, după câte se pare unică întrupare cu adevărat notabilă a motivului *Zburătorului* în poezia populară românească...”

Colinda transilvaneană *Mă luai, luai* este o întrupare a motivului *Zburătorului*, pe care G. Călinescu l-a ridicat la rang de mit erotic - “personificare a invaziei instinctului puberal” - grație prelucrării de către I. Heliade Rădulescu a unei poezii populare.

O interesantă explicație populară, arată că *Zburătorul* se întruchipează din dorul sau din visul de dragoste, anume în formele fiziologice stricte ale omului dorit, erosul însuși decurgând din somn.

Mitul *Zburătorului* e un produs de imaginație aproape exclusivă a pubertății fecioarelor [2, p. 648].

O altă ipostază a *Zburătorului* în lirica maramureșeană: „Astă-noapte m-am visat/Că mândru m-a sărutat./M-am trezit și-am pipăit/Dar nimica n-am găsit,/Numai dorul inimii/Scris pe fața perinii,/ Cu mătasa genelor/Și cu roua ochilor” [3].

Povestirea. În povestiri, „zmeul” întotdeauna este legat de viața erotică. El nu este descris, dar îi sunt prezentate manifestările sau moartea cauzată de rugăciuni. Spre deosebire de mit în care se generalizează faptele, povestirea le particularizează prin denumirea numelor victimelor și prin delimitarea timpului și a spațiului.

Zmeul este un personaj fantastic al folclorului, dar și al mitologiei românești. Acesta a fost comparat cu balauri sau cu vârcolaci. Poate apărea pe cer și scuipa foc. Zmeul vrea să se însoare cu fete tinere, pe care le răpește, însă apoi este înfrânt de un prin. În niște basme, acesta fură ceva de mare valoare, cum ar fi soarele în basmul Greuceanu. El trăiește pe partea cealaltă a lumii, în Regatul Întunecat. Are puteri supranaturale și destructive, Zmeul poate să zboare sau să se transforme în alte creaturi. În același timp, prințul reușește să îl învingă prin curaj și istețime. Zmeul în basmele românești este comparat după unele interpretări engleze, cu uriașul sau căpcăunul din mitologiile din Europa occidentală, pentru că și aceia răpesc tinere care apoi le devin soții în regatele lor de pe lumea cealaltă. Prințul din basme ucide Zmeul la final și se căsătorește el cu tânăra pe care o eliberează din regatul Zmeului. În același timp uriașul din povestea englezească Jack și vrejul de fasole, Zmeul, după ce umblă prin ținuturile lumesti, se întoarce acasă, în regatul său, deoarece simte că un om este acolo pentru a-i pregăti ceva rău. Numele de Zmeu, derivă din slavicul Zmey, conform multor cărturari. Lingvistul Dr. Sorin Paliga, afirmă că termenul românesc Zmeu nu este de origine slavică, ci provine dintr-o formă slavică veche împrumutată din limba dacă. [4]

În multe basme, Zmeii, la fel ca vârcolacii sau balaurii au înghițit Soarele, Luna și stelele. Ei sunt considerați ca demoni ai magiei meteorologice. Zmeul este comparat și cu Zburătorul din diferite mitologii. Originea acestui demon este aflată în reprezentările populare, ele se referă la căderea îngerilor. În legende se spune că după căderea acestora, unii au rămas în cer, spânzurați. Pe lângă aceste stele, legenda spune că mai sunt pe cer și alte spirite malefice, stelele călătoare. Acestea reprezintă zmei și balauri pe care Dumnezeu i-a pedepsit să rătăcească pe sus, prin pustiu. Aceștia însă caută mereu să se apropie de pământ pentru a-i vrăji pe oameni.

Legenda. Spre deosebire de povestire, legendele construiesc un alt cadru temporal întâmplărilor cu zmei, despre care se spune ca s-au petrecut demult. (legende toponimice sau legendele cu scop de a preveni).

Balada. Prelucrat cu intenție moralizatoare, motivul Zburătorului apare și în balada, o varianta fiind *Cântecul cu zmeii*, consemnata de C. Mohanu în volumul *Fântâna Dorului*.

Cîntecul cu zmeii „Frunzulița și-o cicoare/Drăguliță./ Lasă-mă măicuța-n șezătoare,/Pan cocoșii si or cântă,/Șapte fuse ți-oi umplea./Nu te las fetița mea, /Drăgulița,/Că ești tare frumoșea,/Și zmeii mi ți-o fura./Se rugă și-a două oară:/ Lasă-mă măicuța-n șezătoare,/Pan cocoșii si or cântă,/Șapte fuse ți-oi umplea./Nu te las fetița mea, /Drăguliță,/Că ești tare frumoșea,/Și zmeii mi ți-o fura./Se rugă și-a treia oară:/Lasă-mă măicuța-n șezătoare,/Pan cocoșii si or cântă,/Șapte fuse ți-oi umplea./Maica-sa se supară/Și din gură o blestema:/Du-te vii să nu mai vii!/Atunci fetița pleca, /În șezătoare se ducea,/Bună seară ca-și dădea./Toată-i lumea mulțumea./După masă ș-așeza/Și torcea, torcea, torcea,/Și torcea, torcea, torcea, /Trei junei, în casă intră,/Trei junei feciori de zmei./Ochii roată și-i făcea/Lângă fată se așeza./Fetei fus mereu îi da./Și din gura-așa-îi zicea:/Toarce, fata, și din te ntoarce/Și-ți aruncă ochii-ncoace./De junei sunteți junei,/Da vi se văd coadele,/ Coadele copitele./Sub spicele bicelor/Copitele cailor./Că noi suntem chirigii./Luam marfa de la Sibii, /Și-o duceam la Târgu-Jii ,/În fața Sfintei Marii. /Hora mare se făcea, /Fata la joc ca mi-o lua./Hora-n casa nu-ncăpea/Și afară că-mi ieșea/De două ori hora-nvârtea/Cu fata la cer zbura/Și-ntr-un brad mi-o așeza./Acolo îi făcu pat, /Îi făcu furca de rouă,/Și caierul de urzică, /Și fusul de mărăcine./Iar fata-așa-mi zicea:/ Fă, Doamne di-un rău repede/ Rău limpede pa lipsede /Pe la măicuța să treacă, /Ca să vadă și să creadă, /Cât am fost de blestemată, /Și de zmei maica furată” [5]

Zburători și Sântoaderi

Adrian Fochi afirmă ca Sântoaderii sunt imaginați ca și centaurii din mitologia greacă, asemenea unor ființe ale căror forme îi încadrează într-un om și animal. Prin atracție lor erotică, Sântoaderii sunt încadrați de mentalitatea populară în grupa zmeilor, Zburătorului. [26]

Referințe bibliografice:

1. Bogdan Ion, Calendarul Maramureșului, Editura: Comitetul de Cultură și Educație Socialistă al Județului Maramureș, Baia Mare, 1980.
2. Kernbach Victor, Dicționar de mitologie generală, Editura: Științifică și Enciclopedică, București, 1989.
3. <http://documents.tips/documents/motivul-zburatorului-in-literatura-55a35b57c16a7.html>
4. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=2202282&fileId=2202289>
5. <https://ru.scribd.com/doc/112165826/Balade-Populare-Romanesti>

PRINCIPIUL AXIOLOGIEI GENERALE ÎN EDUCAȚIA LINGVISTICĂ ȘI LITERARĂ

Angela Buzdugan. MRL-14.
Liuba Botezatu, dr. conf. univ.

Imperativul primordial al zilei este cel al suplinirii nevoii de educație care își găsește un ecou deosebit pe pajinile noului Cod al Educației. Vizavi, de care faptun rol aparte în învățământul gimnazial și liceal îl are formarea unei culturi specifice de educație lingvistică și literară. În experiența noastră de toată zilele a forma o cultură specifică de educație la ore înseamnă a forma elevului un stil propriu de muncă intelectuală. Dar parcă poți forma elevului un anume stil de muncă intelectuală înafara aderenței la principiu axiologiei generale, înafara unui principiu de evidență a propriilor compliniri, adică înafara unui principiu edificator al celor trei principii de bază ale didacticii de totdeauna: cunoaștere, comunicare, creativitate!? Căci, de altfel, ce ar însemna a fi creativ, a forma creativitatea la elevi, dacă nu în primul rând a-l face să pătrundă în lumea cunoașterii studioase în general și în lumea cunoașterii de sine în special - a cunoașterii propriilor posibilități de a învăța, a comunica, a crea!? Toate exigențele/posibilitățile de principiu axiologic integrator ale Grațierii ca drept Principiu Axiologic General, având la bază un suport integru individualizat de pași/exegeze competențiale, vizează în fond aceiași finalitate – aspirațiile de totdeauna spre veșnicie, spre frumos, spre virtual, spre un spațiu al luminilor, în care pe calea realizărilor normante, să fie încurajat fiecare: mai întâi cei tari, pentru ca și cei timizi (cei slabi) să pretindă cu adevărat să fie mari. În baza cărui fapt preponderență investigațională capătă:

Scopul definitoriu al experimentărilor noastre este axat pe tendința de a-i învăța pe toți să învețe, a-l deprinde pe fiecare să-și modifice inteligența, cultura intelectuală - dragostea de limba maternă, de plaiul natal. În această ordine a angajărilor investigațională ne axăm pe următoarele obiective:

- A demonstra competențe de diagnosticare și pronosticare a nivelului de capacitate în raport cu cel cognitiv a elevilor implicați în procesul educațional;
- A proiecta situații educaționale la temă, vizavi de indicatorii de capacitate pentru clasa inclusă în experiment;
- A demonstra capacități de proiectare curriculară de lungă și scurtă durată;
- A demonstra capacități de interactivizare a progresului de învățare prin raportarea metodelor și tehnicilor de muncă la realizarea obiectivelor preconizate;
- A sintetiza/ concluziona, a lua unele decizii cu trimitere la rosturile principiul axiologiei generale în procesul formativ;

Subiectul cercetării se rezumă în luările personale de atitudine cu trimitere la teorii ale comunicării: K. Johnson, L. King, S. N. Stanton; conceptul de educație lingvistică și literară: L. Botezatu, Vl. Pâslaru, T. Callo, Al. Crișan; teorii ale creativității: C. Cucuș, Cezar Bârzea, Conceptul de retroacțiune: L. Botezatu, O. Oprea, N. Wiener, Vl. Guțu; conceptul de teorii ale cunoașterii: F. Frumos, I. Cerghit, S. Cristea, J. Elena; cultură a educației: V. Mândăcanu, Landsheere, Loke, John, Meier; principii educaționale. L. Pogolișă, L. Botezatu; tehnologii educaționale moderne: G de Landsheere. V. De Landsheere, M. Ionescu, V. Kulik.

Întregul arsenal competențial de abordare tematică incită spre:

- Motivarea alegerii temei vizavi de actualitatea ei;
- Motivarea arsenalului metodologic investigațional;
- Prezentarea logică a structurii investigației;
- Competența de a ști să faci trimitere la sursele bibliografice, la notele conceptelor

în domeniu;

- A ști să rezumi conținutul întregului în elucidarea perspectivelor de viitor;
- Racordarea la competența: a ști cum să te pretezi pe scara valorică a autenticității devenirii;
- Eleganța manierei de a ști să-ți susții punctul de vedere, noutatea/ originalitatea investigației;

În baza cercetării realizate înaintăm a susține următoarele teze:

1. Principiul axiologiei generale este un principiu edificator reglator de realizare a actelor cunoașterii-comunicării-creativității în sistem curricular-deschis.

2. Principiul axiologiei generale este un principiu de formare/sensibilizare a personalității ca drept valoare complexă în ce privește pregătirea elevului pentru integrarea într-o societate deschisă.

3. Toate cele zece exigențe ale lui PAG pot aduce prioritățile cuvenite numai fiind centrate pe următoarele competențe aliatorii vizate în ultima: a ști să intri în grațiile timpului valoric - a ști cum să intri în grațiile spațiului valoric - a ști să-ți porți cu demnitate mandatul divin Om.

Descifrarea termenilor-cheie: principii, metode, competențe.

Principiul este un element fundamental, idee, lege de bază pe care se întemeiază o teorie științifică, un sistem politic, juridic, o normă de conduită etc.

Principiul didactic este o teză generală care exprimă cerințe obligatorii ale activității de predare-învățare, este o generalizare a practicii de instruire, o expresie condensată a legilor instruirii. De asemenea, el poate fi definit ca normă orientativă, generală cu caracter director.

Principiile prevăd anumite norme care caracterizează aplicarea lor în practică. Principiile învățământului funcționează ca idei de bază, orientative, care ghidează activitatea didactică a profesorului sau a învățătorului ajutându-l să facă din predare mijlocitoarea și stimulentele învățării.

Principiile didactice se referă la acele norme orientative, teze generale cu caracter director, care pot imprima procesului paideic un sens funcțional, asigurând prin acestea, o premisă a succesului în atingerea obiectivelor propuse .

Principiile *“Sunt norme sau teze generale ... care se referă la procesul de învățământ ca un sistem prin care se urmărește, în ultima instanță, realizarea idealului educațional, dezvoltarea integral–educațională a personalității umane”* .

“Principiul este expresia ... legislației în acțiune” .“Normele generale de activitate didactică care precizează cum anume să se transpună în viață scopurile didactice poartă denumirea de principii didactice” .“Principiile procesului de învățământ reglează desfășurarea activității didactice în timp și spațiu în conformitate cu anumite imperative axiologice– ipotetice sau / și categorice”.

S. Cristea (*Managementul educației*) clasifică principiile procesului de învățământ în: principii pedagogice și principii didactice, atribuindu-le următoarea specificare: “Principiile pedagogice ale procesului de învățământ reflectă imperativele axiomatice care ordonează proiectarea și realizarea instruirii la linia de intersecție dintre acțiunea educațională și acțiunea didactică”.

“Principiile didactice ale procesului de învățământ reprezintă un ansamblu de cerințe categorice / operaționale, care ordonează activitatea didactică de predare-învățare-evaluare proiectată și realizată de fiecare profesor în anumite condiții pedagogice și sociale concrete. În reluările lui S. Cristea principiile didactice poartă caracter obiectiv, sistematic și global la nivel managerial implicând o logică succesivă de generare a lor.

Conform aceluiași autor, “Principiul autoreglării activității didactice implică perfecționarea continuă a corelației dintre profesor și elev / student în termeni cibernetici ai teoriei informației operabili la nivel de conexiune inversă externă, realizată de profesor ... și conexiune inversă internă, realizată de elev...”.

Metoda didactică este drumul sau calea de urmat în activitatea comună a profesorului și elevilor, în vederea realizării obiectivelor instruirii. Etimologie: *methodos* (gr.) *metha* = spre, către *odos* = drum, cale. Metodele didactice reprezintă „o cale eficientă de organizare și conducere a învățării, un mod comun de a proceda care reunește într-un tot familiar, eforturile profesorului și ale elevilor săi“ . Pot fi considerate drept „cale de urmat în activitatea comună a educatorului și educaților, pentru îndeplinirea scopurilor învățământului, adică pentru informarea și formarea educaților“. Metoda poate fi privită și ca „o modalitate de acțiune, un instrument cu ajutorul căruia elevii, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent, își însușesc și aprofundează cunoștințe, își informează și dezvoltă priceperi și deprinderi intelectuale și practice, aptitudini, atitudini etc.“. În didactica modernă „metoda de învățământ este înțeleasă ca un anumit mod de a proceda care tinde

să plaseze elevul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată care să se apropie până la identificare cu una de cercetare științifică, de urmărire și descoperire a adevărului și de legare a lui de aspectele practice ale vieții“.

Rene Descartes pledează că metoda este un ansamblu de “reguli sigure și ușoare grație cărora cine le va fi observat cu exactitate nu va lua niciodată ceva fals ca adevărat și va ajunge, cruțându-și puterile minții și mărindu-și progresiv știința, la cunoașterea adevărată a tuturor acelor de care va fi capabil.

Procedeele didactice sunt elemente de detaliu ce intră în componența metodelor; sunt soluții didactice practice ce concură la aplicarea cu eficiență a metodei. Relația dintre metode și procedee este una dinamică: în anumite contexte pedagogice o metoda se poate transforma în procedeu și invers.

Competențele sunt definite ca ansambluri integrative de cunoștințe, deprinderi, motivații și atitudini care mijlocesc comportamentul profesional și garantează acțiunea expertă în domenii și în contexte specifice de activitate pentru profesia didactică

Conceptul de competență a fost definit în diverse moduri. Într-o accepțiune largă, conceptul de competență poate fi definit ca fiind capacitatea unei persoane de a mobiliza un ansamblu integrat de resurse cognitive, afective, gestuale etc. pentru a realiza o serie de sarcini sau de situații problemă. În termeni pedagogici, competența este *capacitatea elevului de a mobiliza un ansamblu integrat de cunoștințe, deprinderi, atitudini și valori pentru a realiza familii de sarcini de învățare*. Competența este un potențial care trebuie probat/demonstrat de elev în situații concrete. Desprindem ideea că o competență este un potențial de soluționare a unei sarcini de învățare; se poate afirma că un elev deține o competență anume numai dacă acel potențial este probat/demonstrat/verificat în situații concrete ce aparțin unei familii de situații; pentru a proba o competență, un elev trebuie să mobilizeze resursele necesare. „A mobiliza” resursele înseamnă a le identifica, a le combina și a le activa în situații concrete. Resursele necesare unei competențe se compun din: cunoștințe (a ști), deprinderi (a face), atitudini, valori (a deveni)

Definițiile pe care diferiții autori le dau obiectivelor se întâlnesc, de regulă, în ideea de „aspect intențional” sau „intenționalitate” a procesului educativ, idee preluată dintr-o sursă comună. După D. Potolea, obiectiv în sens „generic” înseamnă „tipurile de schimbări pe care sistemul sau procesul de învățământ le preconizează să le introducă în dezvoltarea personalității elevilor”, iar „in accepțiune restrânsă” el „indica achiziții concrete și controlabile” realizate într-un timp scurt, cum ar fi o lecție. La rândul său, I. Strachinaru (1986) optează pentru definirea obiectivului drept „categoria” care arată „ce se urmărește în fiecare secvență a procesului educațional și cum se evaluează performanțele obținute” prefigurând deja funcțiile îndeplinite.

- Principiul axiologiei generale/globale este prima manivelă de angajare a întregului proces educațional (metode și tehnici de muncă, strategii didactice în sistem curricular deschis) pe formarea de competențe, pe formarea personalității ca drept valoare complexă dinspre Om-Orizont al Misterelor (L. Blaga) înspre Om-Orizont al Marilor Virtuți (L. Botezatu).
- Principiul Axiologiei Generale/Globale este stimulul prim de formare a *omului întreg*, capabil să se integreze efectiv în socium.

Bibliografie:

1. Bontaș I., Pedagogie, Editura ALL Educațional, București, 1996, p. 63.
2. BOTEZATU L. *Principle of Graciousness and Longing of the authenticity of our becomings versus the interference: multiple intelligences – multiple Graces*. published at <http://www.scientific-publications.net>, Educational Alternatives (ISSN 1313-2571), Volume 11, Part.V.<<4-8.09.2013>> 4-th International Conference „, EDUCATION, RESEARCH & DEVELOPMENT” inside the Annual Symposium SCIENTIFIC EVENTS, on Sunny Beach Resort, Bulgaria, organized by SCIENCE & EDUCATION FUNDATION of Bulgaria.
3. BOTEZATU L. THE PRINCIPLE OF GLOBAL AXIOLOGY AND THE BIPOLARIZED ADEQUACY OF THE UNIQUE „DATUM” Educational Alternatives, Volume 12, 2014 (ISSN 1313-2571). Pages: 1137-1162, Published: 23 Sep 2014, <http://www.scientific-publications.net/en/article/1000600/>. 5-th International Conference „, EDUCATION, RESEARCH & DEVELOPMENT” inside the Annual Symposium SCIENTIFIC EVENTS, on Sunny Beach Resort, Bulgaria, organized by SCIENCE & EDUCATION FUNDATION of Bulgaria.
4. BOTEZATU, L. „*Retroacțiunea și Grațierea în cultura educației moderne/postmoderne*” în: *Annales Universitatis Apulensis* (ISSN 1582-5523). Volumul 11 TOM 4, pag. 255-268. Alba Iulia, 2010.
5. BOTEZATU L. *Hermetic – Hermeneutic Condition of longing (DOR) as the First Stimulus of Vivacity of Genius of Moldovan Romanian People în LANGUE ET LITTERATURE Reperes identitaires en contexte europeen*, p.221 (ISSN 2344 – 4894), Pitești, 2013.
6. Callo T. Funcțiile instructiv-formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice. Teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 1997-159 p.
7. Călinescu G. Principii de estetică, Editura pentru Literatură, București, 1968.- 410 (+XXI)
8. Cerghit I., Radu C. Didactica, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1993, p. 49-51
9. Cojocaru V. Reforma învățământului (aspecte de metodologie), TipCim SA, Cimișlia, 1995.- 175 p.

10. Comănescu I. Ipostazele educației în raporturile ei cu educația // Revistă de pedagogie (București), 1993, nr. 8-12, p. 31-37.
11. Cristea S. Pedagogie generală. Managementul educației, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1996, p. 84.
12. Florin Frumos. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste. POLIROM, 2008, p.23,213p.

EFECTELE STANDARDIZĂRII LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA

**Paslari Marina, MRL-14.
Liuba Botezatu, dr. conf. univ.**

Calitatea educației este indicatorul de bază a formării sociale, și ca drept urmare, a calității vieții. Tema calității educației devine actualmente crucială și merită o atenție pe potrivă din partea celor preocupați de această problematică. Din această perspectivă se încearcă evaluarea calității în educației – se încearcă a stabili standardele de calitate. În ultimul timp se face referire la crearea condițiilor pentru egalizarea șanselor de acces și reușită școlară sau la creșterea numărului de elevi buni; sau poate calitatea se măsoară cu capacitatea elevilor și a studenților de a soluționa diverse probleme de strictă necesitate. Din această perspectivă ne punem tot mai frecvent întrebarea: Care să fie soluția rezolvării acestei probleme- Calitatea. Mai ales când lumea pedagogică continuă să diversifice calitatea învățământului de calitate instruirii. Anume la *soluționarea acestei probleme* ne angajăm aici cu prezentul discurs investigațional: *Efectele standardizării la orele de limba și literatura română*

Planul teoretic pentru motivarea pozitivă a cercetării noastre este reprezentat de investigațiile asupra conceptului de standardizare a conținuturilor (V. Cojocaru, I. Achiri I., Bolboceanu A., Guțu Vl., Hadîrcă M.)

Scopul definitoriu al prezentei este de a descoperi modalități originale de formare a unei culturi specifice de educație lingvistică și literară la elevi și studenți. Standardizarea este cea mai elocventă modalitate de formare a unui stil propriu de muncă subiect-obiectului educației.

Menționăm că după afirmațiile experților menționați, standardul este un document stabilit prin consens și aprobat de un organism recunoscut, care furnizează – pentru utilizări comune și repetate – reguli, linii directoare și caracteristici referitoare la activități și rezultatele acestora, în scopul obținerii unui grad optim de ordine într-un context dat. În esență, standardele sunt formulări de obiective care definesc ceea ce părțile interesate trebuie să cunoască și să întreprindă în cadrul sistemului educației. Standardele sunt declarații generale care acoperă întreaga educație a copilului (de la învățământul primar pînă la universitate) și care specifică calitatea învățământului pentru

dezvoltarea psihofizică confortabilă a acestuia. Conceptul de standard educațional trebuie să fie asociat direct cu cel de criteriu de calitate a sistemului de învățământ. Îndeplinirea standardelor trebuie să fie criteriul de bază în aprecierea performanțelor fiecărei instituții de învățământ, clase și a fiecărui elev în parte. În acest sens, standardele vizează: creșterea calității în educație; asigurarea echității în educație și îmbunătățirea accesului la o educație de calitate pentru toți copiii; apropierea nivelului de performanțe al instituțiilor de învățământ din cadrul sistemului educațional din diferite raioane ale republicii. Standardele nu au scopul de a pedepsi școlile, profesorii, copiii sau alte părți interesate care nu ating obiectivele stabilite, ci de a măsura și îndruma partea interesată să poată să satisfacă (sau să depășească) standardele la un nivel minim. Dacă un standard nu este atins, există o posibilitate de a evalua situația și elabora modalități pentru părțile interesate de a atinge sau depăși standardele în viitor. Standardele le permit părților interesate să evalueze calitatea sistemului lor de educație, să monitorizeze progresele în vederea atingerii sau depășirii standardelor și să evalueze eficiența reformelor.

Standardele permit autoevaluarea și evaluarea calității sistemului de educație, monitorizarea progreselor în vederea atingerii sau depășirii standardelor și evaluarea eficienței reformelor. Standardele pot fi utilizate pentru a încuraja responsabilitatea comună pentru dimensiunile Școlii Prietenoase Copilului, privind eficiența; sănătatea, siguranța și protecția; participarea; sensibilitatea la gen și incluziunea. Standardele au scopul de a măsura și îndruma partea interesată să poată satisface (sau să depășească) nivel minim de formare intelectuală. Dacă un standard nu este atins, există o posibilitate de a evalua situația și elabora modalități pentru părțile interesate de a atinge sau depăși standardele în viitor. Fiecare metodă în parte –conform caracteristicilor ei definitorii-tipurilor de standard prin care este motivată ca metodă specific-cale de complinire a personalității adeptă metodologiei aferente, trebuind să-și îndeplinească misiunea de formare complexă la disciplina dată. Fiecare metodă poartă o încărcătură standardizat-energizantă în stare să-l electrocuteze în sens complinitor pe individ în măsură în care o disponibilizează întru exploatare. Sarcina școlii este să dea unele direcționări în a ști cum să se exerseze o anumite metodă- întregul cupaj de metode disponibile diverselor situații formative.

Oportunitatea unor unghiuri de reflecție asupra formării competenței comunicative este consemnată prin următoarele concluzii:

1. competența prezintă o gamă largă de nuanțe psihologice, pedagogice, sociale și lingvistice care influențează asupra dezvoltării armonioase a personalității prin cogniție, atitudini, comportament.
2. Competențele comunicative au la bază anumite principii, sunt alimentate de o motivație pregnantă și se află într-o strânsă relație cu abilitățile de relaționare ale indivizilor, cu

cunoștințele pe care le dețin și cu gradul de conștientizare a dependențelor care se stabilesc între cei ce comunică.

Competența comunicativă include componenta lingvistică, sociolingvistică și pragmatică. Între aceste componente există un raport de interdependență care se realizează în practică prin activitatea de producere, receptare, interacțiune și mediere a mesajului emis.

Prin intermediul principiilor, standardelor, conținuturilor, calității educației, managerul educațional are misiunea de a plăsmui, de a educa și dezvolta o personalitate multilaterală, să-l transforme pe elev din ipostaza OM-Orizont al misterelor (Lucian Blaga) în OM-Orizont al Marilor Virtuți (Liuba Botezatu).

Accesarea pe indicatorii de calitate la nivel de convertire în proiecte de lungă și scurtă durată se transformă în motivații ale eficienței calității, iar profesorul devine un manager al calității. Managementul calității se constituie din calitatea metodelor și instrumentelor grupate într-un sistem coerent, utilizate pentru menținerea și ridicarea calității, oferite de către școală. Controlul calității se asigură/ se reglează în școală mai întâi de către subiecții educației. Dacă evaluarea permanentă a calității devine o filosofie instituțională a școlii, atunci se împărtășește în mod unanim ideea „evaluăm pentru a dezvolta, a crește, pentru a învăța, pentru a lăuda sau a spune „nu se poate”, nu ne mai putem limita doar la măsurarea cunoștințelor, ci mergem spre aprecierea competențelor: ce poate să facă și ceea ce știe subiect-obiectul acțiunii la nivelul evidențelor calitative.

Calitatea la orice oră se asigură prin autoevaluare la nivel de libertate și responsabilitate. Proiectele didactice de scurtă durată devin drept instrumente de evidență a creșterii calității. Calitatea celor trei componente ale demersului didactic: predare-învățare-evaluare (feed-back-ul și evaluarea rezultatelor)-indicator ce reflectă axa procesului de învățămînt la fiecare oră, este în funcție de fiecare lecție ca și responsabilitatea directă a profesorului de a-și autoevalua activitatea și a-i deprinde pe elevi să se autoevalueze. În prezenta alocuțiune am enumerat funcțiile de bază ale managerului, rolul lui în procesul educațional ca și obiective fundamentale ale stansardizării vizavi de realizarea demersului didactic. Obiectivele generale la limba și literatură română, începând cu clasele primare, vizează dezvoltarea exprimării orale și scise și, și terminând cu liceul, care prin curriculumul scris promovează formarea culturii comunicării și a celei literar-artistice.

Este eficientă strategia lecției-formă integrală de activitate: individual, în perechi, în grup și frontală/colectivă, a metodelor și mijloacelor de instruire. Nivelul de eficiență se axează pe diversitatea formelor și metodelor, iar profesorul este actantul principal al acestui proces. Experții din cadrul unui program internațional de dezvoltare a gândirii critice prin lectură și scriere, susțin că „împreună elevii generează și discută idei, ajungând la o gândire care depășește posibilitățile unui singur individ. Împreună ei exprimă diferite puncte de vedere, ajungând la un accord, identifică și

rezolvă discrepanțele și cântăresc alternativele. Prin intermediul strategiilor didactice cadrul didactic are posibilitatea de a-i auzi pe toți elevii, de a-i orienta, de a-i evalua. De exemplu, lectura reciprocă, învățarea în perechi, povestirea și amulet alte metode oferă șanse fiecărui elev să-și împărtășească succesul, anulând blocajul psihologic chiar și pentru cel mai timid și slab elev.

Putem menționa că, principalele atribuții ale evaluării constau în măsurarea eficienței și autoreglarea procesului de învățământ, profesorii putând controla achizițiile școlare, elevii luând cunoștința de reușitele și progresele lor, iar comunitatea de a se informa asupra direcției în care evoluează școala și orientării tinerei generații. În acest sens, este necesar să fie asigurată eficiența evaluării. Acest aspect are o importanță deosebită, deoarece el poate fi cel mai elocvent confirmat prin trecerea de la control/evaluare la autocontrol/autoevaluare, ceea ce susține în plan mai larg trecerea de la determinare și tutela la o autodeterminare motivată permanent.

Prin intermediul evaluării se verifică cunoștințele și deprinderile obținute. Profesorul are posibilitatea să se raporteze la obiectivele/competențele programei și de a urmări progresul elevilor, la ce nivel au fost realizate. Evaluările se petrec în diverse perioade, cum și se clasifică. Această clasificare am evidențiat-o mai sus în capitolul IV, am cercetat scopul principal, obiectivele și funcțiile evaluării.

Evaluarea inițială sau predictivă se realizează la începutul anului școlar sau când o clasă este preluată de un alt profesor-urmărește stabilirea nivelului de pregătire a elevilor, îi oferă un sprijin în planificarea activităților de predare și învățare în viitor, chiar în realizarea unor programe diferențiate în funcție de capacitățile elevilor. Încă evaluarea inițială oferă posibilitatea cunoașterii potențialului de învățare al elevilor, identificării care va conduce la stabilirea unor strategii pe care să le adoptăm în funcție de rezultatele obținute de fiecare clasă testată. Prin funcția diagnostică a evaluării reușim să:

- Identificăm lacunele în pregătirea elevilor;
- Stabilim capacitățile de comunicare (orală și scrisă) și abilitățile fiecăruia;
- Depistăm eventualele deficiențe de pregătire și dificultăți de învățare.

Pe baza diagnosticului stabilit, reușim să identificăm cele mai potrivite demersuri didactice, pentru a realiza o bună proiectare în timp a activităților didactice la limba și literatură română.

Evaluarea nivelurilor de performanță a formării/dezvoltării comunicative a elevilor antrenează și o evaluare, directă sau indirectă, a eficienței *Retroacțiunii* ca tehnologie educațională modernă complexă: principiu reglator complinitor și metodă generală de educație lingvistică și literar-artistică.

Fiecare elev are capacități, abilități și deprinderi la diferit nivel. De aceea profesorul trebuie să-l evalueze în măsura cunoștințelor acumulate prin intermediul însărcinărilor de diferite niveluri.

Acest fapt l-am demonstrat în capitolul cinci pentru că fiecare elev trebuie să atingă realizarea standardelor macar la un nivel minim.

Prin intermediul strategiilor didactice, cadrul didactic are posibilitatea de a-i auzi pe toți elevii, de a-i motiva, de a-i evalua.

Prin intermediul evaluării se verifică cunoștințele și deprinderile obținute. Profesorul are posibilitatea să se raporteze la obiectivele/competențele programei, de a urmări progresul elevilor, la ce nivel au fost realizate. În urma evaluării profesorul face o diagnosticare. Pe baza diagnosticului stabilit, vom putea identifica cele mai potrivite demersuri didactice, pentru a putea realiza o bună proiectare în timp a activităților didactice de limba și literatură română.

Iar prin intermediul mostrelor de evaluare dovedim că standardele sunt realizate într-o oarecare măsură, deja depinde de nivelul de capacități și cunoștințe al clasei și al fiecărui elev în parte.

În esență, standardele sunt formulări de obiective care definesc ceea ce părțile interesate trebuie să cunoască și să întreprindă în cadrul sistemului educației. Standardele sunt declarații generale care acoperă întreaga educație a copilului (de la învățământul primar până la universitate) și care specifică calitatea învățământului pentru dezvoltarea psihofizică confortabilă a acestuia.

Într-un sistem de învățământ ideal, **profesorul este responsabil pentru aplicarea standardului în procesul didactic, pentru cuantificarea rezultatelor obținute de elevi și pentru remedierea, în timp, a eventualelor eșecuri ale elevilor.** În procesul instructiv ideal elevii știu exact care sunt cerințele și sunt motivați să învețe, pe măsură ce descoperă conexiuni interdisciplinare între cunoștințele dobândite în școală și existența cotidiană.

Standardele permit autoevaluarea și evaluarea calității sistemului educațional monitorizarea progreselor în vederea atingerii sau depășirii standardelor și evaluarea eficienței reformelor. Standardele pot fi utilizate pentru a încuraja responsabilitatea comună pentru dimensiunile Școlii Prietenoase Copilului, privind eficiența; sănătatea, siguranța și protecția; participarea; sensibilitatea la gen și incluziunea.

Calitatea educației constituie o prioritate, fiind o condiție indispensabilă pentru ameliorarea educației profesionale, a coeziunii sociale și a competitivității economice.

Calitatea în educație este asigurată la nivel de proces:

- 1) planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării;
- 2) monitorizarea rezultatelor;
- 3) evaluarea internă a rezultatelor;
- 4) evaluarea externă a rezultatelor;
- 5) îmbunătățirea continuă a rezultatelor în educație.

Asigurarea calității educației este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale de elaborare, planificare și implementare de programe de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizația furnizoare de educație îndeplinește standardele. Standardele elaborate sunt necesare pentru îmbunătățirea planificării și alocării resurselor la nivel de sistem, pentru monitorizarea progresului în vederea obținerii rezultatelor scontate ale învățării, pentru evaluarea rezultatelor obținute în vederea îmbunătățirii calității, eficienței, accesului și echității educației, la nivel de instituție de învățământ și la nivel de sistem. Folosind standarde, evaluarea rezultatelor reformelor educației devine obiectivă. Școala Prietenoasă Copilului (ȘPC) reprezintă o abordare holistică, de sistem pentru îmbunătățirea calității educației care plasează copilul în centrul reformei educaționale. Standardele de calitate elaborate pentru școala prietenoasă copilului acoperă întregul sistem de activitate al instituției și urmărește următoarele obiective:

1. respectarea drepturilor fiecărui copil;
2. abordarea copilului ca un întreg, într-un context larg;
3. centrarea pe copil și pe familia acestuia
4. sensibilitatea la gen;
5. promovarea calității rezultatelor academice;
6. fundamentarea educației pe viața reală și pe integrarea școlii în comunitate;
7. flexibilitatea și promovarea diversității;
8. asigurarea incluziunii și asigurarea egalității de șanse pentru toți copiii;
9. promovarea sănătății mentale și fizice a copilului;
10. acceptabilitatea și accesibilitatea programelor educaționale pentru fiecare copil;
11. consolidarea competențelor și statutului profesorilor.

Rolul de bază al unui profesor este de a conduce activități instructiv-educative cu elevii în vederea unei evaluări profitabile, proiectării proceselor de instruire și modelării personalității elevilor.

Principalele funcții ale managerului educației în această vedere sunt: ☒

- Stabilește cu claritate obiectivele educative și le prezintă elevilor; ☒
- Identifică și concepe activități de învățare relevante și eficiente; ☒
- Creează și menține în sala de clasă un climat de lucru care favorizează învățarea, motivația intrinsecă a învățării și dorința de a realiza sarcinile de lucru propuse; ☒
- Dovedește o serie de competențe de management al clasei (aranjarea mediului fizic al clasei, înlesnirea interacțiunii dintre profesori și elevi, crearea unei atmosfere de lucru

destinse, încurajarea elevilor de a se autocontrola, tratarea pedagogică corectă a manifestărilor de indisciplină); ☐

- Oferă elevilor o structură de lucru care să ghideze desfășurarea unei activități de învățare optimă; ☐
- Înlățește elevilor prelucrarea/ procesarea intelectuală a informațiilor pe baza unor procese cognitive specifice; ☐
- Îi ajută pe elevi să stăpânească esențialul prin capacitatea profesorului de esențializare; ☐
- Propune activități de învățare cu nivel înalt de complexitate, favorizează retenția de durată a informației de esență; ☐
- Realizează o continuă monitorizare a progresului elevilor în realizarea obiectivelor educative propuse. ☐
- Se caracterizează prin responsabilitate, spirit metodic și acțiuni sistematice novatoare; ☐
- Dovedește o etică profesională propice și adaptare față de cerințele de a se autoperfecționa.
- Competența pedagogică a unui profesor vizează patru aspecte esențiale:

a) testarea aptitudinii de predare;

b) aprecierea deprinderilor de predare;

c) aprecierea gradului de integrare a deprinderilor de predare în conducerea unor activități de învățare ale unui grup de elevi; d) aprecierea stabilității în obținerea performanțelor, adaptabilitatea la situații noi și la curba progresului personal.

La baza standardizării stau trei obiective fundamentale:

1. De oferire elevilor și profesorilor un scop clar al actului educațional;

2. De contribuire la focalizarea eficienței cunoștințelor pe care trebuie să le dobândească elevii;

3. De oferire a unui instrument general de evaluare a performanțelor elevilor

Obiectivul de bază al standardelor elaborate este de a le permite școlilor să sprijine dezvoltarea unor copii fericiți și bine-educați, capabili să se implice în procesul de învățare vizavi de următoarele sarcini:

- reflectă și realizează drepturile fiecărui copil;
- vede și înțelege copilul ca un tot întreg, într-un context larg;
- este centrată pe copil;
- este sensibilă la gen;
- promovează calitatea rezultatelor academice;
- oferă o educație bazată pe viața reală a copiilor;
- este flexibilă și răspunde diversității;

- acționează pentru a asigura incluziunea, respectarea și egalitatea de șanse pentru toți copiii;
- promovează sănătatea mentală și fizică;
- oferă educație acceptabilă și accesibilă;
- consolidează capacitățile, moralul, angajamentele și statutul profesorilor;
- este centrată pe familie ;
- bazată pe comunitate.

Meritul investigației prezente la nivel de standardizare (competențe-obiective-finalități) aparține viitorului carierei mele în dependență directă de rosturile Peincipiul Axiologiei Generale în învățământ, ca indicator/măsurariu prim al rostuirii standardelor de capacitate. Am deplina convingere că întreaga mea activitate pedagogică trebuie să fie disponibilizată cu desăvârșire pe coraportul PAG/Principiul Axiologiei Globale- MECA/Metodologia Evidenței Compliniilor Axiologice ca drept continutate a celor preconizate azi de coordonatorul meu științific d-na Liuba Botezatu.

Bibliografie

1. Abric J., Psihologia comunicării. Teorii și metode, Iași, Polirom, 2002 Achiri I., Velișco N.(coordonatori) „Standarde educaționale la disciplinele școlare din învățământul primar, gimnazial, liceal,, Chișinău 2008.
2. Achiri I., Bolboceanu A., Guțu V., Hadîrcă M. Evaluarea standardelor educaționale. Ghid metodologic. Chișinău, 2009.
3. Achiri I., Cara A., Proiectarea didactică: orientări metodologice. Chișinău: Lyceem, 2004. Barbarov S., Goraș-Postică V., Limbă și comunicare. Curriculum național. Ghid metodologic de implemetare pentru învățământul liceal, Chișinău, ProDidactica, 2000
4. Botezatu, Liuba. Retroacțiunea în educația lingvistică și literar – artistică a elevilor. Comrat, Safin-Grup, 2008.
5. Botezatu, Liuba. *Rolul Retroacțiunii la evoluarea-evaluarea conținutului formativ în contextul educației lingvistice și literare.* Teză pentru susținerea gradului didactic superior. Chișinău, 1997, 95 paj.
6. Botezatu, L. Principiul Axiologiei Globale și Metoda Evidenței Compliniilor Axiologice în: НАУКА. ОБРАЗОВАНИЕ. КУЛЬТУРА. ТОМ 2. стр.23-26. 11 февраля. КОМПАС, 2015 год. <http://kdu.md/images/attachments/sbornik-24-2-2015.pdf>
7. Bîrzea C. Arta și știința educației. București: Editura didactică și Pedagogică R.A., 1995.
8. Cadrul European comun de referință. (tradus în română). Chișinău: Tipografia Centrală, 2003.

Sekþiya 2

GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA ÜRENMÄK UURUNDA

Moderatorlar:

Bankova İ.D., doktor, konferenþiar
Rustamova Yuliya., MPG-14 grupasından student

UŞAK BAŞÇASINDA KULLANILAN ZAMANDAŞ METODLARI

Avramoglo Marina, MPG-15 gr. student
Bilim öndercisi Mutaf G.N.

Zamandaş metodları nicä, şkolalarda ölä da uşak başçalarında kullanılêr zamandaş metodları.

Zamandaş metodları var nicä, çeketmäâ te bu grupalardan kullanmaa nicä:

1. III - ci küçük grupadan;
2. Orta grupadan;
3. Büyük grupadan;
4. Hazırlamak grupadan.

1. III - ci küçük grupadan biz var nicä, kullanalım sade bir metod, angısının adı PAYACAN. Neçin ki, uşaklar taa küçük yaşta. Biz alêriz esaba uşakların yaşlarını.

2. Orta grupadan biz var nicä, kullanalım taa çok metod. Ki uşaklar artık taa büyük yaşta. Onun için biz taa zedelederiz metodları bu grupta. Orta grupadan biz kullanêrız bölä metodları nicä:

1) PAYACAN, 2) DİOGRAMA WİENA, 3) İMİKLİ ATAKA.

3. Uşaklar olduynan altı yaşında onnar geçerlar Büyük grupta. Büyük grupta uşaklara taa iki zamandaş metod zedelener, alarak esaba onnarı yaşını.

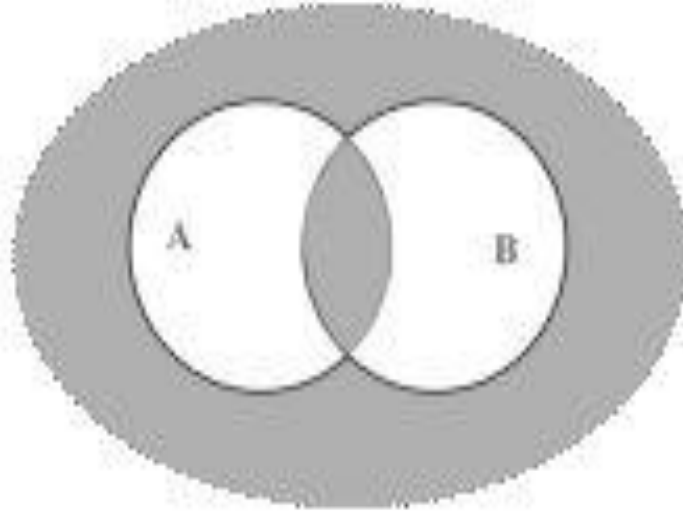
Büyük grupta biz kullanêrız bölä zamandaş metodları: 1) PAYACAN,

2) DİOGRAMA WİENA, 3) İMİKLİ ATAKA, 4) YILDIZ PATLAMASI, 5) KUB.

4. Uşaklar olduynan edi yaşında onnarı başlêrlar hazırlamaa şkolaya. Uşaklar geçerlar Hazırlamak grupasına . Hazırlamak grupasında kullanılêr hepsi metodlar nicä: 1) PAYACAN, 2) DİOGRAMA WİENA, 3) İMİKLİ ATAKA, 4) YILDIZ PATLAMASI, 5) KUB, 6) ALTI FES FİKİRLİK.

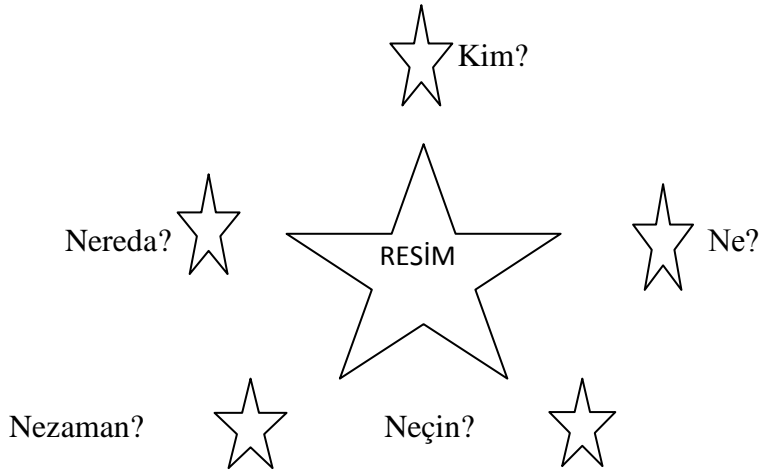
1) Metod **PAYACAN** uşaklara uşak başçasında veriler resim . Üredici annadêr uşaklara ne onnar lăzım yapsınlar. Uşaklar resimleri payacan gibi sıravardır erleştireler onnarı. Bu metod geçer uşak başçasında oyunun yardımınan, ki uşaklara taa meraklı olsun deyni.

2) Metod **DIÖGRAMA WIENA** kullanılır uşak başçasında, ki taa kolay uşaklara olsun ayırmaa hayvannarı. Örnek aldıynan: ev hayvannarını, hem yaban hayvannarını. İlk çevredä göstereriz resimneri ev hayvannarını. İkinci cevredä göstereriz yaban hayvannarını resimneri. Çevrenin ortasında da söleriz ne onlarda var birtürlülük. Neylän onnar birlaşerlar, hem neylän başkalaşêrlar. Bu metod geçer uşak başçasında oyunun yardımınan, ki uşaklara taa meraklı olsun deyni. Bu metod ilerleder uşakların logika fikirini hem becermeklerini. Taa bu metod ilerleder uşakların sözünü uşak başçasında.



3) Metod **İMİKLİ ATAKA** bu metod da hep kullanılır uşak başçasında. Ürenilmiş temaya yapılar bütündän çıkış. Terbiyecici koyêr uşaklara soruş ürenilmiş temaya görä. Uşaklar lâazım cevap versinnr soruşlara. Bu metod geçer soruşun – cevabın yardımınan . Terbiyecici diil lâazım cevapları sölesin uşaklara, ama uşaklar lâazım kendileri cevapları açıklasınnar. Da bu metod taa efektif olacak. İlerlicek uşakların logika fikiri hem sözü.

4) Metod **YILDIZ PATLAMASI** - lâazımını tedarlıklar geçirmää deyni bu metodu. Bir büyük yıldız resimnän, hem beş küçük yıldızık soruşlarlan. Meydan resimnärän ayrınlı temaya görä. Uşaklar oturêrlar çevredä, uşaklara teklif ediler soruşlar, da onnar lâazım cevap etsinnär.



Bu metodu biz var nica başlamaa geçirmää orta grupadan, taa hazırlamak grupasınadak. Bu işin sonunda uşaklar metediler, hem verilet baaşış yıldızçık.

5) Metod **KUB** – o üüreder uşakları, angısın yardımınnan läázım: yazdırmaa, yaraştırmaa, asoııaııya, analiz, kullan, ver argument. Açıan tanışêrlar eni temaylan uşaklar , var nicä eklesinnär bilgileri maasuz temaya görä.



Yapılı bir dörtköşelik kartondan. Onun uzunnuu 50 santim, hem renkli taraflarlan. Herbir rengin kendi maanası var:

Kırmızı reng - yazdır;

Maavi reng - yaraştır;

Pembä – assoııaııya;

Eşil - analiz;

Moor - kullan;

Biyaz – ver argument.

Bu KUBLAN işi çeketmää deyni, terbiedici ilktän dadêr uşaklara nışancık, yada beycik maasuz renklän. Da uşaklara taa kolay olsun ayırılmaa grupalara.

Grupalarda totalêr 4-5 uşak, kimi grupalarda var nicä olsun taa çok uşak, kimisindä taa aaz. Ayırılêr bir lider grupadan, angısı annadacek işin çıkışlarını.

Grupalara veriler iş. Uşaklar çözdürerlar daavayı verilmiş vakıda görä.

Herbir grupa açıklêr kendi cuvabını. Uşaklar analiz yapêrlar kendi cuvaplarına hem kamentariya. Bölä strategiya maasuz çıkışlı zanaatlarda, angısının neeti frontal. Onu var nicä yapmaa kambinir **İMİKLİ ATAKAYLAN** oyunlarda rollara görä. Uşaklar atêrlar kubu, da kimä nesoy iş düşer ölä da yapêrlar. Grupalarda uşaklar 3-5 yasındaysadı kubun var nicä kullansınar

sade iki tarafını nicä: yazdır hem kullan; taa var nicä kullanmaa hepsi tarafları, ani kolaylatmaa uşaklara işi.

Bu metod hep yardım eder ilerletmää üürenicilerin logika fikirini, hem becermeklerini biri – birini seslemäk.

6) Metod **ALTI FES FİKİRLİK** - bu interaktiv metodu dorudulu ilerletmää fikirlik becermeklerini. Ona koyulu temel ilerletmää becermekleri, pay alarkana türlü rollerdä, alarak esaba verili sınışları feslardä. Uşaklar açıklêrlar serbest.

Feslär hem onnarın maanaları:



Biyaz fes informant – süjeti annadêr tekstä görä.



Kırmızı fes duygu - açıklêr emoşiyaları, duyguları temaya görä.



Kara fes bulêr yannışlıkları – uşak bu feslän pay alêr nicä kritik, o bulêr

yannışlıkları hem negativları bulêr.



Sarı fes optimistli düşünmeli – vermää annatmaya başka final.



Eşil fes ilerleder eni ideyayı – ne olacek er başarmaa fikiri.

Zanaatın örüyüşü.

1. Toplanêr grupa altı kişidän.
2. Uşaklara dadêrlar türlü renktä fesleri.
3. Terbediciyka kısıdan annatêr ne uşaklar lääzım yapsınar.
4. Uşakların arasında dıskusiya geđer, alarak esaba rolü.

Üüredici ayırêr uşakları, da dadêr onnara fesleri. Terbedici yapêr altı grupa. Herbir grupada olêr diskusiya teklif ediler soruşları çözdürmäk. Uşaklar var nicä cuvap etsinnar sıravardır, yada ayırsınar grupadan bir lider.

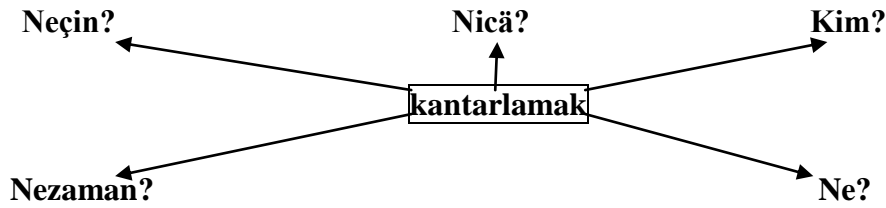
Bu metod çok fayda getirer uşaklara. Onnara bölä zanaatlar per meraklı geđerlar. Bu metodlar, angıları sıralandılar, taa sık kullanılêrlar uşak başçasında. Bunnardan käärä var taa başka da metodlar.

ARALIKSIZ KANTARLAMAK KLASTA, NİCÄ ÖNENMİNİ PAY ADERLİİN AARAŞTIRMASINDA

Dülger Svetlana, MPG-14 gr. student
Bilim öndercisi Mutaf G.N.

Ana dilindä üüretmenin neetleri, soşial durumu isteer, ki gagauzlar unutmassınnar kendi dilini, kendi kulturasını. Şindiki yaşamayı bilmää, anamaa hem taa ii yapmaa deyni, şkolalar lääzım ölä üüretmää, terbietmää, ki uşaklar olsunnar yaratıcı kişi. Kurikulum koyêr çok türlü neetlär üüredicilerin hemüürenicilerin önünä: üüretmektä hem üürenmektä etişmää Moldovadaki hem Evropadaki üüretmæk uurlarına. Ana dilimizi lääzım üüretmää ölä, ki olsun nicä kullanmaa onu praktik işlerindä, herbir situaşiyada.

Bitki vakıtlarda üüretmedä üüsek dikatlık paylanêr kantarlamaya, da koyulêr bir soruş: Kim kantarlêêr? Kimi kantarlêêr? Nezaman kantarlêêr? Neçin kantarlêêr? Ne kantarlêêr? Nicä kantarlêêr?



Cuvap bu soruşlara lääzım olsun konstruktiv hem logikalı, düzülü üüredicinin çokyıllık çalışmasında, ama bu iş için lääzım esaba almaa kantarlamanın türlü aspektleri. Kantarlamak olêr önemni bir pay kişilik oluşturmasında. Şkolarda kantarlamak bakılêr, nicä okul, toplaşırma, sertifikatlı, aralıksız, aradakı, formativ, halizdän h.b.

Bütün üürenmæk proşesindä kullanılêr aralıksız kantarlamak.

Üüredici düzer bütündän sistemayı aralıksız kantarlamak için klasta türlü strategiyanın hem tehnologiyaların yardımınnan, geçirer açık geerideki baalantıyı başarılı proşestä.

Aralıksız kantarlamanın hem toplaşırma payları bunnar: soruşlar, angılarını koyêrlar üürenicilär, urok gidärkän klsta: soramdaki sınışlar hem davalar, evdeki sınışların yapılması.

Bu proşes halizdän da aralıksız. Bu kantarlamaya girer üürenicilerin bilgileri hem becermekleri. Bitki yıllarda üüretmæk proşesindä akşent geçti hazırlamaya kompetentlik üürenicilerdä.

Aralıksız kantarlamakta en baş koyulan soruşlar, açan üüreneriz aderlikleri:

1. Kim kantarlêêr?

Elbetki, ani kantalamada işlem işlem insannar: üüredicilär, administraşiya, inspektorlar.

Aralıksız kantarlamayı, angısını geçirer üüredici, sayılêr içyandakı

2. Kimi kantarlêêr?

Klasta ürenicileri var nicä kantarlamaa hertürlü:

- İndividual: intervyu gibi, aaraştırmak, soruşturmak, klasta hem evdä sınışları yapılması.

Formaları: kartoçkalar, çeşitli individual işleri.

Örnek: *Sınış kartoçkada: bulun cümledä aderlikleri, yapın cümleyä sintaksis analizini.*

1. *Bizim küüyümüzde var bir geniş aydınny yapı.*
2. *Orada gençlär yortularda hem pazarlarda, buluşup şennenerlär.*

- Grupalarda: açan yapılêr bir konspektli sınış klasta hem dışanda.

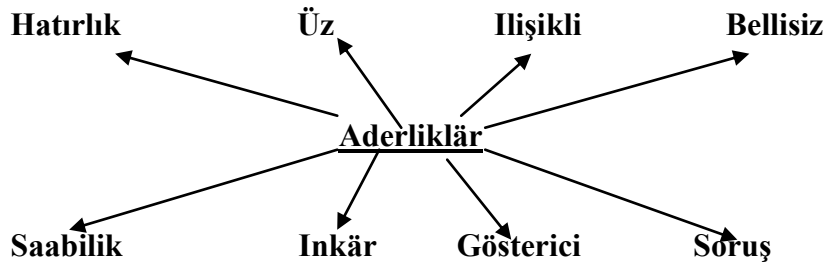
Örnek: *Gagauz literaturasında 6 kl. D.Kara Çoban. Annatmalar.*

1 gr. Annadıcılar, kısıdan annadêrlar, kullanarak aderlikleri.

2 gr. Artistlär hem resimci, angıları yazdırêrlar baş geroylarını.

3 gr. Kritiklär, angıları yapêrlar analiz.

Örnek: *6 klas. Tekrarlarkan 'Aderlikleri', üürenicilerä teklif ediler grupalarda doldursunnar verili shemayı.*



3. Nezaman kantarlêêrız?

Kantarlanêr iki etapta:

1. Düşünüler, nasıl bütünneştirmää, annatmaa türlü sınışları, evdeki işi.
2. Çarmak proşesindä, açan üüredici isteer bilmää, netürlü becermeklär hem bilgilär kabledildi.

Örnek: Aderlik nicä kendibaşına söz payı.

Aderlik – adlık	Aderlik - nışannık	Aderlik - sayılık
Bän, sän, o Biz, siz, onnar	Bu, şu, o; Bölä, şölä, ölä; Busoy, nesoy, angı, angısı.	Bütün, bukadar, nekadar, kaç

4. Neçin kantarlêêrız?

Lääzım annayalım, annaşılêr mı verilmiş haber hem dä, nicä oluşturulêr becermeklär. Üüredici lääzım götürsün sınışların yapılmasına monitoring, deyni üüretmək olsun başarılı. Yakışêr ayırmaa türlü zamandaş teknikalarını. Örnek: Tamanna frazaları.

Üz aderlik – bän gösterer – kimä danışêrlar başkaları.

Üz aderlik – sän gösterer – kimin için lafederlär.

Üz aderlik – o gösterer – onu, kim lafeder kendisi için.

5. Ne kantarlêêrız?

Kantarlamaya girer bilgilär predmetä görä, uydurmak lääzımını neetleri klasa hem predmetin içindeliinä görä.

Üüretmenin var 6 uuru:

Bilgi,

Annatmak,

Kullanmak,

Analiz,

Sintez,

Notalamak.

I Bilgiyi kantarlamak – o testlär, angıları kurulu obyektiv hem orta tipindä. Onnar yardım ederlär anamaa, nicä uşaklar annadılar eni bilgileri h.b.

Örnek: Testlar:

Aşaadakı aderliklerin arasında bulun gösterici aderlik?

bän ä) bir b) bu c) sän

Aşaadakı verili örneklerin angısıdır üz aderlikleri?

ölä ä) şu b) bölä c) siz

Aşaadakı verili aderliklerin arasında bulun katlı aderlii.

te ä) o b) butürlü c) şu

Cümledä aderliklär taa sık angı yannış yazılı?

a) hallılık ä) bellilik b) tamannık

5. Aşaadakı verili aderliklerdän angısı yannış yazılı?

birkaç ä) bir-kimsey b) herbir

II Annamak kantarlaması

Üüretmedä var nicä çok sıra işitmää 'Bän anamadım'. Bu var nasıl olsun, açan üürenici diildi dikat. Testlerin yardımınnan kantarlêêrız üürenicinin annamasını. Onnar kurulu kısa hem açık.

Örnek: 6 klas. Test 'Çay Li'.

Nesoy ilaç otu bulmuş Çay Li?

a) kupriva ä) çay b) sınır otu

Angı aderliklär taa sık kullanılêr bu teksttä?

soruş ä) üz b) gösterici

Bu teksttä aderlik 'o' nesoy bölüktä kullanêrız?

a) üz ä) gösterici b) ilişiklik

III Kulanmak kantarlaması.

Kullanmak gösterer, ani üürenici bilir hem var nicä kullansın. Var nicä kantarlamaa biri-birini yada kendi-kendini. Yaparkan sınışları var nicä olsun zorlamaklar kimi üürenicilerä – da te ozaman arkadaşların yardımınnan o annêêr, neçin kullanêr ilerki becermeklerini: iş çiftlerdä, biri-birini kantarlamak.

Örnek: Doldurun tablişayı.

Üzlär	Birlik sayısı	Çokluk sayısı
1 üz	Bän	Biz
2 üz	Sän	Siz
3 üz	O	Onnar

IV Analiz kantarlaması

Eniyçä birleştirer kabledilmiş bilgileri, becermekleri. Böläbecermekleri geçireriz frontal grupalarda deyni annamaa analizin sonuçlarını, olacek islä mi hem dooru, osaydı diil.

Var nicä yapmaa bölä sınışları.

Örnek: 6 klas. Tema ‘Aderliklerin bölümneri’.

Nekadar bölüm var aderliklerdä?

a) 6 ä) 5 b) 4

Nekadar var gramatika ategoriyalari aderliklerdä?

4 ä) 5 b) 2

Nekadar var morfema strukturasına görä aderliklär?

a) 2 ä) 4 b) 3

V Sintezi Kantarlaması

Ürenici lääzım eniyesinä düzsün çok yılın içindä bilgilerini, yapsın sınış. Butakım işlär: esse, przentatiya, proektlar, portfolio, aaraştırmalar.

Örnek: Aaraştırma, problema soruşlarına görä. İş grupalarda.

Şiir ‘Toprak’. N.İ.Baboglu.

Problema soruşu: Nesoy avtor kullanêr üz aderliklii ‘o’, neyâ gösterer?

Geniş o sırtında tutêr

Bayırları hem daaları.

Alçaklarda da o çalkêr

Denizlerdä dalgaları.

Kışta o dinnener uslu

Buzlu kaarlar ona kundak.

O dinnener, hazırlanêr,

Ki ilkyaza versin başak .[2, 205]

Çıkış:

1 grupa – üz aderlik ‘o’, gösterer ‘topraa’, taa sık bu şiirdä yazdırêr baş geroyu - topraa: o – tutêr, çalkêr, dinnener, hazırlanêr, versin başak.

2 grupa – aderlik ‘o’ nicäizmet bilgisin personajların , işin bir kolaylı yazdırmaa geroyları, personajları.

3 grupa – bölä kullanmak açıklêr topraan maanasını: ilk hem ikinci maanasını. Ne verer insana toprak hem ne o isteer olsun?

VI. Notanın kantarlaması

Üretmek doorulu kişilik oluşturmaya, angısı açıklêêr kendi bakışını üretmeye hem ömür dinneyä. Onuştan üreticiler savaşêrlar kantarlamaa, açıklamaa becermelerini, açıklamaa bilgilerini hem argumentli inandırmaa notanın yardımınan.

1. Nicä kantarlêêrız:

- standartlar – ofițial istemeklêr.
- kantarlamanın neetleri – ne lâázım yapsın üretici.
- Kriteriyalar – gösterer işlerin sıralı, kararlêêr, nesoy kalitenin varlığını.
- Aazdan kantarlamak: tekstin okuması, ezber söylemek, frontal sorması, aazdan cevaplar, aazdan sınışların yapılmak.
- Yazılı kantarlamak: diktat, takrir, rezüme, esse, kontrol iş, test.

Formativ kantarlaması – notalaması sayılêr üretici için üretmenin uurlu bir payı. Bu üzerä diişer üreticinin rolu. Kişilä uurlu teknolojiler verer kolaylık tamannamaa üretmek proşesini, çalışmayı temelä koyup, subyektlerin arasında baalantı kopmêêr, bozulmêêr, ama ilerleder, metediler.

Formativ kantarlamasının çeşitleri:

- Üreticinin kantarlaması,
- Kendi-kendini kantarlamadı,
- Biri-birini kantarlamak.

Formativ kantarlaması- o durgunmaz kantarlamının – notalamasınınsoydu.

Kantarlamak metodların hem teknikaların dooru kullanılması yardım eder görmää üreticilerin annamak uurunu hem kurulu sınaşmaklarını temada. Buna görä üretici diferensial işleri verer:

1. Dooru koyulu subkompetenşiyalar.
2. Kantarlamak kriteriyaları.
3. Verili vakıt.
4. Kriteriyalara görä notalar (ballar), açık gösterer üreticiya: ne?,nicä? hem kim?

kantarlayacak. Bu yardım eder işi dooru yapmaa.

Kantarlamak çeşitleri individual formasında: 6 klas, tema ‘Aderlik. Aderliklerin dünnesinä gezi’.

Diferensial verili evdeki hem klastakı işlêr kim, ne hem nicä kantarlayacak..

Üreticinin kantarlaması:

1. Resimcili sevän uşaklar söleerlär hem göstererlär resimdä söleyişeri, angılarında kullamlêr aderliklär.
2. Bir üürenici verili cümleya yazêr sintaksis analizini. Açıklêêr aderliin funktiyasını cümledä.
3. Bir üürenici bu vakıt morfologiya analizini yazêr, açıklêêr aderliin funktiyasını.
4. Öbürü çalêr şaka türküyü kalanı da yazêr türküdän aderlikleri.

Kendi-kendini kantarlamak –proşes uurlu ona, açan uşak becerer toplamaa-haber kendi kavi hem yufka taraf için. Becererlär kendi-kendini hem biri-birini kantarlamaa. Kendi – kantarlamak lâazım olsun taa ileri üüredicinin kantarlamasından. Kendi-kendini kantarlamak – o formativ kantarlamak proşedurası, angısındaüüredici lâazım kararsın kendi işinin paalılını hem kaliteliını, bakarak koyulu subkompetenşiyalara hem kriteriyalara.

- Kendi-kendini hem üüredicinin kantarlamak formaları.

Örnek: 6 klas. Tema: Üz aderliklär.

1. İşlär grupalarda: bulmaa teksttä üz aderlikleri, angı söz payı onnar olêrlar, neyi nişanêrlar.
2. Kendibaşına işlär: cümleyä sintaksis analizi yapın.
3. Çiftlerdä işlär: kendi – çiftlerinä kantarlamak işini.
4. Soruş-cuvap metodu - 6 soruş:

Ne o aderlik? Nesoy grupalar var aderliktä? Nesoy diişilerlär aderliklär? Nesoy söz payı olêrlar? Nesoy payı olêr aderlik cümledä? Nesoy hatır gütmaak aderlikleri var?

Kantarlamak forması, tablişaya görä

Kriteriyalar	Dülger Lena		Beyoglu Anna		Uzun Nina	
	bän	Üüredici	bän	üüredici	bän	üüredici
Kendi işini grupada tamannadı işlää						
Yardım edärdi, stimül verärdi						
Seslärdi başkalarını						
Doldurardı başka üürenicilerin cuvaplarını						
Verärdi argumentli ideya						

Verili tekst bu urokta **S.Bulgar ‘Trakalı öküž’**.

‘Onaltı yaşındabän oldum çırak Şkembä Vanka çorbacıda. O zengin adam benim dayımdı. O sölärdi çok kerä, ani almışmış beni terbiyetmää hem adam yapmaa. İşlärdim bän barabar onun

çıraannan Piç Kostiyılän. Aalem danışardı ona Piç yakıda masala. Masalcı onun gibi bizim küüdü başka yoktu...

- Biri-birini kantarlamak – notalamak.

Biri-birini kantarlamak – notalamak çiftlerdä en dolu forma. Bu forma verer kolaylık kaaviletmää üürenilmiş materialı. En önemni bölä kantarlamakta, ani üürenicilär esaba alêr kendi kaavi yannişlıklarım da, doorutmaa onnarı.

Türkülerdän aderlikleri ayırdıynan, onnarı hallamaa. Üürenicilär, diişip tefterlärän, biri-birinin işini kantarlêêrlar – notalêêrlar.

Örnek: Türkü - ‘Şu bana çotuun altında, mari kız,

Gül gibi üzüm var...

O üzümä, baktınca, mari kız, gözüm süzöldü.’

Şiir - ‘Kimiz biz? Kiminiz biz?’

Syêrim ekmek elimdä,

Kaldı bizim izlerimiz,

Angı deniz dibindä?’ (P.Moyse. ‘Kimiz biz?’)

- Kantarlamak grupalarda.

Kullanarkan uroklarda grupalarda iş formasını, läüzım bilmää, ani pek önemni düzmää üürenicilerdäbecermäk işlemää grupalarda hem esaba almaa, nicä toplandı bu grupa:

- Üüredici var nicä notalasın bütün grupanın işini yada grupadan birkaç kişinin işini;
- Kendi-kendini yada biri-birini notalamak;
- Üüredicinin hem üürenicilerin notalaması grupada.

Eer üürenici koyduysa neet notalamaa grupada işi, läüzım birtürlü nota koymaa hepsinä, ani karşı koymamaa grupada işin konçeptiyasına. Ama genä dä läüzım metetmää en ii işi grupada hem çizdirmää, kim az işledi yada yapmadı verilmiş işi grupada.

Örnek: grupada iş.

Tema: ‘Tekrar aderlää. 6 klas’

1 grupa: Rebustan alınma laflarlan düzün cümlä, aderliklän barabar.

1 grupa: Düzün kısa masal, kullanın aderlikleri.

2 grupa: Düzmää lafbirleşmesini, hallayın biri.

Herbir grupayı kantarlamak

Kriteriyalar	I grupa	II grupa	III grupa
Grupada herbirinin işi, çalışması			
Açıklamaa koyulu temayı			
Seslemää başka grupayı			

Öndercinin kantarlamak forması

SA	Düzmää lafbirleşmeleri	Halllamaa aderlikleri	Düzmää cümleleri
Uzun N.			
Dülger L.			
Boeva A.			
Beyoglu A.			

Ama en meraklı üürenişçilerä bitki forması. Açan notalar türlü renkli çiçeklärän, yapracıkların kuyulêr:

- nota '9' hem '10' – eşil renk,
- nota '7' hem '8' – sarı renk,
- nota '5' hem '6' – kırmızı renk.

Kantarlamak iş grupalarda. Proekt metodikası.

Proekta pay alan kişilerä görä: grupalarda.

Proektin işlemäk planı:

Hazırlamak etayı (aaraştırmak): üüredici annadêr, ne problema var büünkü gagauz dilimizlän, onun leksikası, angısına rus dilindä çok laflar geler.

Grupalara pay olmak, karşı gelmæk evdä Kazayakta insannarın, onnarın konuşmak, informaşıyayı toplamak.

En önemni – uroakta lääzım olsun aralıksız bir proşes, zorluksuz, da kantarlasın bilgileri, ozaman onun sonuçlu strategiyası olacek çok faydalı.

SÖZ TIPLERİNİ ÜÜRENİMÄK METODİKASI 5 KLASTA

Moskoglo M. S. GR-12 gr.student

Bilim öndercisi doktor konferentiar Bankova İ.D.

Gagauz dili taa geçmiş asirdä oldu bir aaraştırmak obyektı türkologiyada [Мошков, 1900; Дмитриев, 1955]. Bilgiçlerin çoyu gagauz dilini aaraştırdılar ya leksika, ya morfologoya, ya dialektologiya, ya sintaksis tarafından [Zajęczkowski, 1952; Гафаров, 1951; Калякина-Каледина, 1955]. Ama gagauz dilinin gramatikasını bilim temelindä bütündän aaraştırdı, kurdu hem yazdırdı L.A. Pokrovskaya [Покровская, 1964]. Gagauz dilinin bilim temelini o koydu, o da ilerletti (Canabisi bitkiyädän hep yazardı, aaraştırdı, tiparlardı). Ama çok işlär – leksikada, dilin türlü funkşıonal aspektleri – taa kaldı bakılmadı. Çok soruş ta peydalanêr, dil ilerledikçä.

Yaparkan karakteristika zamandaş gagauz dilinä, biz yok nicä almayalım hesaba gagauz dilin stilistikasını. Bu stilistika soruşlarını biz aaraştıracez bizim aaraştırmak işimizdä, angısının adı

“Söz tiplerini öğrenmek metodikası 5 klasta”. Maasuz bu temayı ayırdık, ki sayerız onu önemni bir tema gagauz dilindä. Büük havezlän isteeriz yapmaa kimi aaraştırmakları, ki bilmää, nicä öğreniler söz tipleri 5 klasta.

Seçilmiş temanın aktualı. Söz tiplerini öğrenmek gagauz dili metodikasında pek aktual problema, neçinki bu soruş söz ilerletmesinin temelindä durêr. Söz tiplerini şkolada öğrenmek bizädän kimsey aaraştırmadı, onuştan biz, temayı aaraştıranca sansın eni bir yolcaazdan geçtik.

Biz pek çok sözleşeriz türlü-türlü insannarlan: evdä, iştä, türlü-türlü cümnä erlerdä, butakım becermek dooru kurmaa kendi sözünü o pek faydalı bir iştir. Hep ölä önemni becermek annamaa başka insannarı. Hepsi sözleşmek kompetençiyaları lääzım bizä te neçin:

- ki biz dooru sözümüzü kuralım da açıklayabilelim fikirmizi, insannar da dooru annasınar bizi;

- ki adam, okuyarkan nesoysa annatmayı, sesleyärkän kimisä, taa doludan annasın, ne için gider laf, olsun kolay annamaa problemayı;

- bilärkän söz tiplerini, taa kolay kurmaa tekstleri, alarak hesaba sözleşmek daavalarını türlü sferalarda;

- pay alarak konfenençiyada yada başka cümnä erlerdä sözün olsun dooru hem üüsek uurda, uysun söz istediklerinä.

Adamın yaşamasında dayma razgeler ölä, ani lääzım olêr o söz tutsun türlü sferalarda, konuşsun türlü zanaatlarda insannarlan. Ozaman mutlak sözleşmektä görüner onun bilgileri hem becermekleri dooru sözünü düzmää, uygun strukturada onu erleştirmää, kendini inandırmaa, yada beendirmää. Adamın varsa haberi, nicä ustayca sözünü kurmaa da kendi neetlerini tamannamaa, onu auditoriya kabledecek, sesleyecek, inanacêk. Onuştan söz teorisinde temel annayışları, söz tiplerin çeşitlerini lääzım öğrenmää da bilmää taa şkoladan.

Gagauz dili etişti o uura, açan diil sade lääzım olêr dooru hem pak lafetmää yada yazmaa, ama soşial sferasında da onu işletmää: televideniyada, radioda, konferençiyalarda, gazetalarda, dergilerdä lääzım olêr en üüsek formada gagauz dilini kullanmaa.

Söz – o bir kolaylık sözleşmää lafların, seslerin hem başka dil elementlerin yardımınan.

[13]Dooru, gözäl düzülü söz – herkerä annaşılı olêr. Onuştan öğrenicilerin söz kultasının üüseldilmesi zamandaş şkolanın aktual daavalarından biriydir.Ürenicilerin kultura uuru, akılı, fikiri, bilgi uuru, mintaliteti sözündä belli, da lääzım olsun düzülü dil normalarına görä. Ustalık,sözleşmektä, yardım eder herkezin yaşamasında her iş ustalında, her zaametindä. Efektiv söz problemi büünkü zamanda pek önemni, çünkü lafin maanası, kuvedi, dooruluu, argumentlii üüseler. Zamandaş okul lääzım hazırlasın annayan, düşünän, duyan hem acıyan öğreniciyi, angısı çok biler hem bilgilerini yaşamakta becerer kullanmaa, angısı becerer sözleşmää hem iç kultasını

var. Önemni diil sade çok bilgileri olsun, ama becersin kararlamaa hem türlü durumnarda peydalanan problemları çözmää.

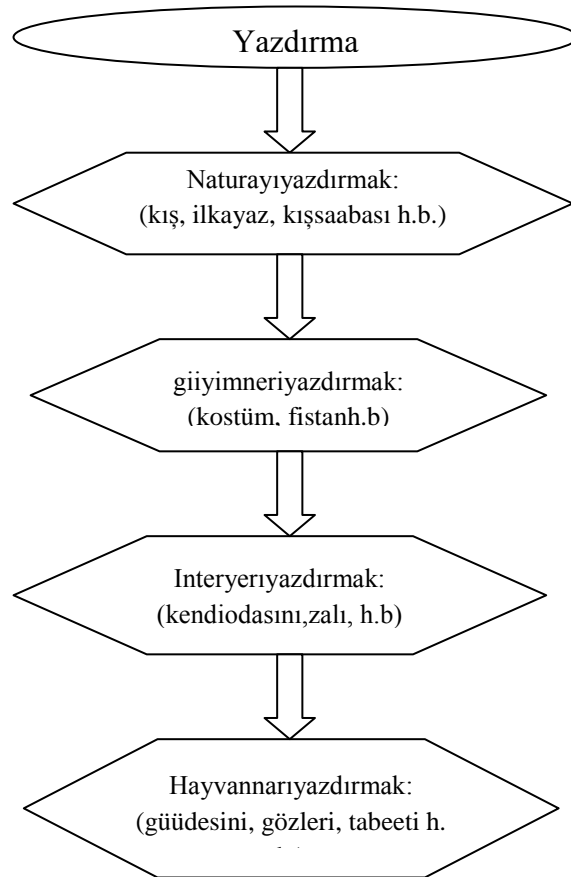
Ana diliurokları kurulêr otakım, ani bilgi kabletmäklän, sınışlarlan hem becermeklärlän barabar, uşaklar lääzımını insan duygularını da kablederlär. Butakım terbietmäk hem üüretmäk bir proşes olêr.

Ölä bir dişiplina, nicä gagauz dilin stilistikası sayılêr – eni bir kurs, angısı taa başlêr peydalanmaa. Sayêrım, ki gagauz dili ilerlesin deyni, lääzım taa çok işlemää, açıklamaa, düzdürmää nesä, ki bizim dilimiz olsun uygun, kaavi hem dooru.

İlktän lääzım sölemää, ki gagauz dilindä maanaya görä var tekstlerin çeşitleri. Bizim işimizdä bizkısadan açıkladık tekst tiplerin üürenilmesini 5 klasta. Hem bütündän yazdırdıkış çeşitlerini. Nicä bileriz, tekstlär gagauz dilindä bölünerlär 3 soya: yazdırma, fikirlemä,annatma.Şindi biz tanışacez herbir söz tipinnän.

Yazdırma tekstlerindä annadılêr türlü obyektlerin, naturada kartinalar, onnarın nışannarı, gösteriler adamın, personajların patretleri ya karakteristikası,veriler oluşların türlü özellikleri. Yazdırmaa tekstä koyulêr soruş: **nesoy? netürlü? nedän yapılı?**

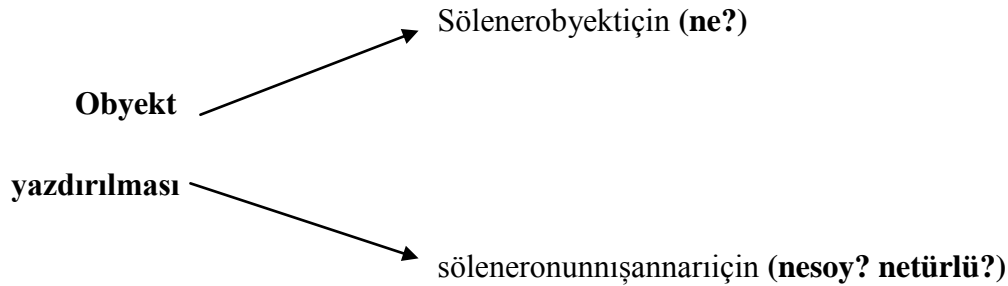
Yazdırma tekstlerin var nicä olsunnar türlü stilin formasında. Yazdırmavarnicäyaçeketsingenelnışandan, yadabitsinonunnan.



Tanısmakhesabınagörä biz verdikbirkaçörnek:

Örnek:

1. Biz girdikiçeri. İçersikokardıfeslenä hem naftalinä. Sarı topraklan suvalıerdä döşeliydi biyaz, sarı hem yollu yapmaa pala. Sobada reylefli resimniydi çölmek, içindä bir çiçek üç dallah, öndü var da vardı birkaç ornamentli hasa hem birkaç partret [2].
2. Damcaazın içindä görünärdi: yarımataliga, ikidüzenyaanı, bir fişkılı taftadan kapak,örtü altından sarkardılar: papurdan eski sepet, bir keneverhiibä, biryırtık kalpak içlii. [3]
3. Kufnesionun toparlaktandı, suvalımayızlı sarı topraktan çamurlan. Kufnenin içi küçük, solukaar, erlär saman döşeli. Tezeklär yakılı sobacık başınaurêr. Pençere ciklärterli, duvardan da suakêr, hem, ardduvarı, sobaya yapışık toprak pat döşeli bir yırtık hasırlan [4].



Aşaada biz vereriz bir örnek obyektin yazdırma sıkış sabaası için.

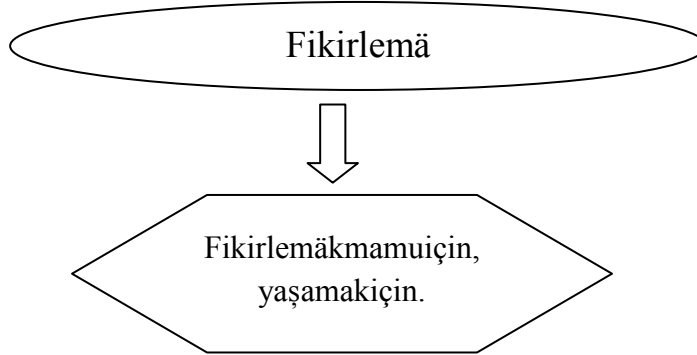
Sabaa. Bakêrım taa diil donmuş pençerenin bir koşesindän, da tanıyamêêrım daayı. Ne käämil raatlık. Çam açların bastıran derin hem taazä kaar üstündä geniş,maavi hem saarp gözäl gök. Ölä açık, sevinmäk renklär olêrlar sade bizdä çin sabaaylän Afanas ayazlarında. Taa ii onnar büün taazä kaarın üstündä hem eşil daada. Daayın aardından görünärdi güneşin maavi gölgesi. Maavi gölgä belli edärdi kızakların izlerini, angıları götürärdi evä dooru. Çam aaçların tepesindä, onnarın kaba eşil feneçlerindä, altın güneş şafkı şilêr. Çam aaçları, sansın ayozlar bayrakta don gibi kaldılar maavi gök altında.

(İ. A. Bunina görä)

Fikirlemä – teksti taa çok gösterer sebepleri, ne için hem ne üzerä yaratmada, teksttä personajlar türlü – türlü kendilerini kullandılar, neçin kimi işlär olêr ya olmêêr yaşamakta, nedän çekiler olaylar hem başka. Fikirlemä olayları taa sık tekstin bitkisindä bulunêr da işlemin çıkışını yapêr.

Fikirlemä tekstä koyulêr soruş:**ne için?dooru mu oldu? nicä läüzım olsun? neçin?**

Fikirlemä tekstin maanalı soyu, angısında kayıl ediler yada inkâr ediler nesoyso olay, fakt, annayış. Fikirlemä düzüler bölä plana görä: tezis, argumentlär, açıklamaklar, çıkış. Fikirlemä teksti var nicä olsun bilgilik stilin formasında hem onun soyların formasında.



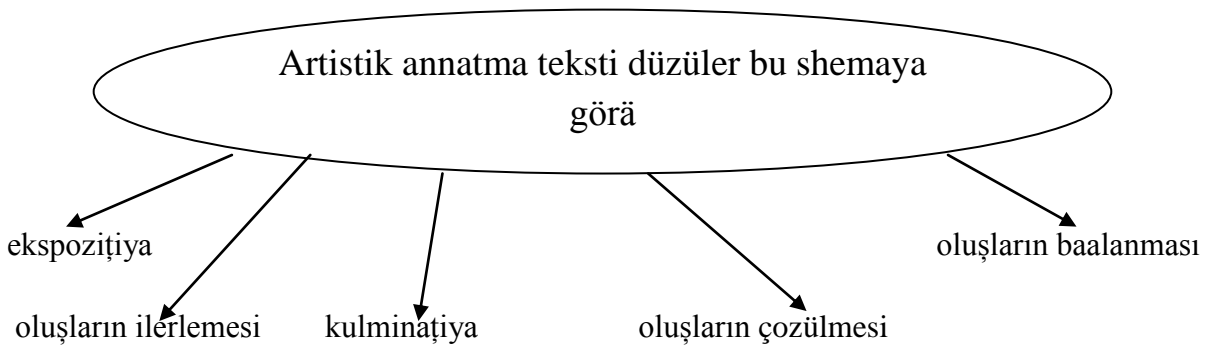
Ki tanıştırmama sizi fikirlemä tekstlän verecez bir örnek:

Moldovam

Ne sade büümer Moldovada?! Üzüm, alma, armut, erik hem taa çok başka eşilliklär. Salt Moldovanın meyvalarından hem eşilliklerindän var nicä hazırlamaa ada, konservalık, hoşaf hem bin türlü tatlılıklar hepsinä uşaklara.

Moldovada yaşêrlar türlü milletlär: moldovannar, ruslar, gagauzlar, bulgarlar hem başkaları da. Bän pek severim ana tarafımı, beenerim çalışkan halkımı.[1]

Annatma – tekstindä sölenen sıralıkça yaptıklar için. Annatma tekstlerdägösteriler işlemlerin hem oluşların sıradan geçmesi, açıklanêr onların örüyüşü. Annatma teksti var nicä olsun lafetmäk hem artistik stillerin formasında.



Tanıştırmama deyni sizi annatma tekstlän getireriz bir örnek:

Yabanı

Yazın yabanı tok. O insana hızlanmêêr. Kışın yabanı açlık çeker. O pek zabunnêêr. Suuklar onu zeetleer. Boran koolêêr onu oradan-orayı. Kış hep taa derin olêr. Yabanı imää arêêr. Kolay,

ama bulamêêr. Ona canın acıyêr. Ozaman yabancı adama da hızlanêr. Adam korunêr. Tüfek atarsa, yabancı kaçêr. Adam kurtulêr.[1]

Butakım, aaraştırıp materialları ayırılmış temada, var nicä çıkışları yapmaa:

1) Söz tiplerinnän iş gagauz dili uroklarında büünkü gün şkolada prioritetli bir yol. Bu fakt, bizim bakışımıza görä, tä neyâ baalı: bir taraftan, söz tiplerin özelliklerinnän, ani etkileer üürenicilerin düşünmâk logikasına; ikinci tarafta, ana dilindä ekzamen vermesinnän, neredä bakılêr üürenicilerin komunikativ kompetençiyası. Yaratma işleri verer üüreniciyâ kolaylık genişân göstermää komunikativ kompetençiyasını, ani lingvistika hem dil kompetençiyasının baalı. Bundan başka, yaratma gösterer diil sade üürenicinin praktikada söz becermelerini, açıklêêr, nicä üürenici becerer monolog sözünü kullanmaa, nicä kendi bakışını argumentleer, ama belli eder üürenicinin genel kişilik uuruunu, onun moral hem soçial olgununu, onun kulturasını.

2) Üüredici koyarsa neetinâ hazırlamaa skolacıları üüsek uurda bakalavriat ekzamenerini versinnär, lâázım taa 5-inci klastan çeketsin üüretmää onnarı yazılı sözü ilerletmää, türlü tiplerdä sözünü düzmää, kendini inandırmaa. Sade çetin sistemalı iş var nicä kolaylasın üüredicinin neetini da üüretim problemlerini çözdürsün: hepsi söz işlemlerini kapabilsin da cevaplarında, ekzamenerdä, yazılı tekstlerindä uygun kullanabilsin.

3) Gagauz dili metodikasında üürenicilerin söz ilerledilmesi büünkü günâ kadar aktual bir soruş, neredä üüredicilär bilim araştırmalarını bekleerlär, ki üüretmâk proçesi taa efektif olsun.

4) İşlettirdikiş sırasını/sınışsistemasını, angısınıvarnicäkullanmaasöztipleriniüüretmektä. Lişençiatpraktikasını geçärkän, buteoriyaideyalarımızı praktikadaaprobaçiyadenedikiyapmaa. Çıkışlargösterer, ani 5-incipistemalı işigötürärkän, üürenicilärsınaşêrlarkendiyazılı sözünâkontrolyapmaa, yannışlıkları doorutmaa.

Bütündän isteriz söylemää, ki iş oldu. Bizim işimizdä savaştık bulmaa, açıklamaa, kaaviletmää informaçiyayı tekstlerin çeşitleri için. Bilärdik, ki gagauz dilindä var üç tekst tipi – annatma, fikirlemä, yazdırma. Lâázım becermää ayırma herbir tipini, açıklamaa onun taraflarını.

Düşüneriz, ki gagauz dili ölä bir dil, angısı durgunmadı kendi yolunda. Bilim insannar, nekadar taa çok lâázım işlesinnär, kaaviletsinnär bizim dilimizi herbir taraftan. Ama biz insannar, lâázım lafedelim, unutmayalım adetlerimizi, ki bizim dilimiz yaşasın taa çok vakit bizim arasında.

Taa çok kuvet lâázım harcamaa, ki bizim gramatika tarafı olsun taa kaavi, dolu hem dooru. Sıkça biz buluşêrız türlü problemlerle, angıları baalı gramatika taraftan.

Bibliografiya

1. Vasilioglu K. Sofra. 2008, s. 88.
2. KaraÇobanD.Проза. 1986, s 82.
3. Sabaayıldızı №3 1997, s 6.

4. Tanasoglu D. Uzunkervan. s.340.
5. Włodzimierz Zajączkowski. Terminologia zwierząt domowych u Gagauzów // Rocznik orientalistyczny. T. XVII. Kraków, 1952. P. 386-392.
6. Włodzimierz Zajączkowski. Yęzyk i folklor gagauzów z Bulgarii. Kraków, 1966.
7. Гафаров Б. Г. Система спряжения в гагаузском языке. АКД. М., 1951.
8. Дмитриев Н. К. Долгие гласные в гагаузском языке // Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков. I. Фонетика. М., 1955. С. 203-207.
9. Калякина-Каледина Т. Г. Порядок слов в простом предложении гагаузского языка. АКД. М., 1955.
10. Мошков В. А. Гагаузы Бендерского уезда. Этнографические очерки и материалы // Этнографическое обозрение. Т. 44, № 1, 1900; т. 48, № 1, т. 49, № 2, т. 51, № 4, 1901; т. 54, № 3, т. 55, № 4, 1902.
11. Мошков В. А. Наречия Бессарабских гагаузов // образцы народной литературы тюркских племен. Изд. Акад. В. Радловым. т. X, СПб., 1904.
12. Покровская Л. А. Грамматика гагаузского языка. Фонетика и морфология. М.: Наука, 1964. — 298 с.
13. <http://www.psychologos.ru/articles/view/rech>

PUBLIŢISTIA STILINDÄ TEKSTLÄRLÄN İŞ GAGAUZ DİLİ UROKLARINDA GİMNAZİYA KLASLARINDA

**Pulukçu S.İ. MPG-14 gr. student
Bilim öndercisi doktor konferentiar Bankova İ.D.**

Cümnenin yaşaması hep bir diişiler. Dil, ani işleer cümneyä, hızlı hem kendiyesinä sınaşêr bu diişilmeklerä.

Publiştikanın genişlii hem cümnedä ayırı eri tutması isteerlär derindän publiştik stilindä dili üürenmesini.

Publiştika dili, nicä sözün funksiöal stillerin biri, hep bir meraklandırardı nicä rus, ölä da yabancı araştırmacıları. O ölä adlar, nicä В.В.Виноградов (1980), Х.- К.Л. Попок (2009), А.Н. Кожин (2007), В.Г. Костомаров (1971, 1976), О.А. Крылова (1997), В.В. Одинцов (1988), А.Д. Синявский (1973), Г.Я. Солганик (2001, 2012), Ю.С. Степанов (2007), Н.М. Фирсова (1986), Т.Н. Шишкина (1986), N.Baboglu (2000), M. Guboglo (1994).

Bitki onbeş yılda gagauz dilin ilerlemesinde oldu derindän diişilmeklär. En ilkin, cümneä komünikaşiyasında, angısının var ekstralingvistika sebepleri - büünkü cümnenin politika hem

ekonomika yaşamasında derindän diişilmeklär. Cümnedä olan soġial diişilmekleri hem onunnan baalı dildä diişilmekleri yazdırdılar ölä aaraştırcılar, nicä М.В. Панов, Г.Я. Солганик, В.Н. Шапошников. Gagauz dilindä bu problemayı esaba alardı N.Baboglu. Bundan çikêr, ani pek aktual hem önemnidir aaraştırcılara zamandaş dilin stilistika özelliklerin hem cümnä informaŷiya araçların üürenilmesi, ama taa konkret - publiŷtistika dilin üürenilmesi [10, 125]

Ki gećmää publiŷtistika stilin analizinä, ilkin läözım durgunmaa "funkŷional stili" annamakta (termindä).

Dilin funkŷional stilleri - çoktan düzülmüş hem cümnäylän üürenilmiş dil kolaylıkların sistemaları, angılarını kullanêrlar sözleşmenin türlü sferalarında hem angılar baalı türlü profesyonel uurlarınnan. Dilin funkŷional stillerinä verdilər bölä ad, ki düzerlär önemni funkŷiyaları, olarak sözleşmäk kolaylı, söyleyêrêk informaŷiyayı hem debreŷtirerêk okuyucuyu. Hepsi aaraştırcılar sayêrlar, ani üürenêrkän dili, läözım üürenmää diil sade dilin sistema aspektini (tarafını), ama läözım hesaba almaa onun funkŷional tarafını da. Taa onnar gelerlär bir çıkışa, ani funkŷional stili - söz bölümü. [9, 98]

Gagauz dilindä yok bir dä funkŷional stili, neredä kullanılmasın başka stil elementleri. Sınırları onnarın yok. Eer laf girêrsä bir stilä, bu olay engel etmeer ona kullanılmaa başka stildä. Bitki-bitkiyâ bir stildän tekstlerä var nicä girsin başka stil tekstlerindän büyük parçaları. Örnek gibi, lingvistika bilim tekstlerindä, analiz yapmaa material gibi, kullanilêr türlü tekstlär. Gazeta statyasında yazdırılêr eni kanonun teksti. İnsan kendi kiyadında (mektup) yazêr sevgili ŷiirindän strofaları. Sıradan çikêr ofiŷial-izmetçilik stili, ama zanaat sözleşmesinä da var nicä girsin hergünkü sözleşmenin elementleri.

Publiŷtistika stilin var hem konservativ hem dinamik karakteri. Bir tarhaftan, burada kullanilêr türlü cümnä-politika hem başka terminnär. Başka tarhaftan, inandırmaa deyni okuyucuyu hep bir läözım eni dil kolaylıkları. Taman bu neeti gerćeklemää deyni läözım artistik hem lafetmäk sözün zenginlikleri. [10, 135]

Publiŷtistika stilin leksikasının var parlak emoŷional-ekspresiv kalitesi, ona girer türlü jargon elementleri da. Onun var ekspresiv-notalamak elementleri da, örnek gibi laflar "**sarı presa**", "**presing**" diil sade göstererlär kendi girmesini publiŷtistik stilinä, ama onnarın var negativ notaları da. Lafların çoyu girer publiŷtistik stilinä ozaman, açan onnarı kullanêrlar karşı maanada. Örnek gibi, laf "signal" kableder publiŷtistik karakterini karşı maanada "itirmäk nesoyso olayın çeketmesinä" hem "annatmak nesoyso olay için, ani var nasıl olsun". [8, 164]

Publiŷtistika stilinä girer türlü janralar, angıların var sözleşmäk proŷesindä türlü daavaları. Var pek çok janra annamakları, ama birini da onnardan yok nicä saymaa dooru, angısını var nicä yaklaŷtırmaa hepsi publiŷtistika tekstlerin soylarına. Pek sık söyleniler, ani gazeta janraları ayırılêrlar

türlülüünnän hem biri-birinä girmesinnän: "Строгое разделение по жанрам существует лишь в теории, - yazêr Ирина Кадыкова İnternet-tiparlamasının "Медиаспрут" sayfalarında, - и, в определенной степени, в информационных материалах. Вообще жанрам свойственно взаимопроникновение, и на практике границы между ними часто размыты. [11]

Mass-media dilin kurulmak yolunu belli edärkän, lâazım nişannamaa, ani XX-nci asirin çeketmesindä jurnalistikaya geldilär aaz üürenmiş insannar. Da bu üzerä mass-medianın dili kabletti lafetmäk elementlerini.

Sovet birliin vakıtlarında çok er verilärdi dil ustacılarına hem da mass-media dilinä dä. Jurnalistın ustacılık uuru büüdü gazeta dili kalitesinin yardımınan. Perestroyka vakıdında mass-medianın çoyu ayırdılar kendilerinä lafetmäk stilini, nicä iş aracı.

Şindiki gazetanın dili gitti bir tarafa sovet jurnalistikanın kanonlarından da ilk erä çıkardı avtorun üzünü, onun bakışını, yaşamak durumunu. [11]

Gazetanın dilini bir dä kerä metetmedilär. Onu çekiştilär yazıcılar, lingvistlär, jurnalistlär hem başkaları. Bir laflan sölemää, gazeta kritiklerin yok sayısı.

Dooru mu, ani onnar kabletmeerlär gazeta dilini? Var nicä kayıl olmaa, var nicä kayıl olmamaa da. Onnar dooru, neçinki gazetalar verärdilär hem da şindi da vererlär sebepleri kritika yapması için. Diil yakışıklı lafbirleşmelär, şampplar, diil dooru alınma lafların kullanılması, yanlışlıklar – hepsi bunnar gazeta sözünü yapmêêrlar gözäl. "Gazeta dili" lafbirleşmesi öter nicä kuru dilin sinonimi, diil eterli literatūra dili için.

Ama kritiklär diil dooru, açan söleerlär, ani gazeta dilindä yok estetika kalitelär. Bu iş için onnar gazeta sözünü yaraştırêrlar literatūra sözünnän. Böla yaraştırmak diil dooru. Gazeta dilin var kendi daavaları, funktiyaları. Bu ayırı özelliklär, ayırı estetika, ayırı kanonnar hem kolaylıklar. Da çok erlerdä gazeta, publiştika dili taa üüsek uurda bulunêr, nekadar literatūra sözü. [10, 126-127]

Zamandaş şkolada funktional stilistikası üürenilmeer bir ayırı predmet gibi, onuştan kalkêr bir soruş üürenicilerin sözü vakıtça ilerlemesi için, stil duygusu ilerlemesi için, angısına dayanarak, ileri dooru düzülecek stilistika bilgileri hem becermekleri. Bunun için lâazım sistematik işlerin kullanılması, angılarında hesaba alınacak sözün stilistika özellikler

Belli, ani bilgilerin teoriya minimumu stilistika için lâazım verilsin gagauz dili üüretmesi vakıdında. Biz yaptık gagauz dili şkola kiyatlarına analiz. Belli oldu, ani stil için temalar geçer sade üstündän.

V-inci klasta üürenicileri tanıştırlar hepsi stillärlän birerdä (üürenicilerdä karışêrlar hepsi bilgilär). Lâazım nişannamaa, ani annamak publiştistik stili için IX-uncu klasta taa ilin annamaa deyni, nekadar annamaa annamayı, ani veriler uşaklara V-inci klasta. Kiyatta sölenilmeer, nicä var nicä ayırmaa bu stili başka stillerdän, yok sınırları (sade söleniler, ani o "*yakın artistik stilinä*").

Bütünnä dolaştırıp üürenicileri, veriler sınış: olur mu saymaa, ani bu tekstin stili - publiştik [2, 64]. Olur mu üürenicilär dooru cuvap versinnär, eer kiyatta yok läözımnı, annaşılı kural?

VI-ncı klasta sa üürenicilerin genişlederlär bilgileri, yazdırarak sade lafetmäk, bilim hem artistik stilleri, veriler sınışlar, angılar ilerletmeer üürenicilerin stil için bilgilerini. Läözım tanışırmaa üürenicileri stillerin leksika özelliklerinnän.

VII-nci klasta yok hiç haberlemäk stilleri için. Temanın ardına birdän gider sınışlar, neredä verili bir tekst bilim stilindä, öbür tekstlär da - artistik stilindä. Sınışlar da hepsi tipik: tekstin stilini söläyin.

VIII-inci klasta veriler publiştika stilin nişannarı, ama onnar bişey sölämeer. Läözım verilsin diil onun nişannarı, ama özellikleri (sintaksis, leksika, morfologiya), ozaman üürenicilerä taa kolay olacak ayırmaa stilleri biri-birindän. Sayfada 49 (iş 6) üürenicilerä verili tekst hem iş: tekstin stilini bulun. Ama bu teksti var nicä saymaa hem artistik hem bilim stili (busoy tekst soyları var herbir kiyatta) [5,49]. Onuştan üürenicileri läözım tanışırmaa stillerin özelliklerinnän.

IX-uncu klasta veriler busoy yazdırmak publiştika stili için: " *Publiştik stili - söz stillerin birisiydir. Publiştik stilini jurnalistlär taa çok kullanêrlar gazetalarda hem dergilerdä, radioda hem televiziyada. Publiştik stilindä yazılêr statyalar, reportajlar, intervyular, haberlär hem türlü informaşiyalar*" [6, 101]. Şindi yaraştıracez bu yazdırmayı V-inci klasa deyni kiyattan yazdırmaklan: " *Publiştik stili - o ölä yazı, angısında läözım çok hem dooru haberlär olsun, belli olsun insannarın adları, kimin için yazılêr. Bu stildä yazılar okuyucuları düşündürer, debreştirer. Bunun için gazetacılıkta läözım kullanmaa bir çok annaşılı dil, taa üstünä bu dildä, mutlak, olur kullanılsın süretlik tä. Bununnan publiştik stili yaklaşêr artistik stilinä*" . Angısını onnardan taa ii annayacak V-inci klasta üürenän uşak, angısı taa ii uyêr onnarın yaşlarına? Hep bu kiyatta veriler tema: "Publiştik stilin janraları", onnar sıralanêr, ama herbir janrasına örnek verilmeer (örneklär yardım eder taa ii annamaa temayı!).

Yaparak çıkış, var nicä sölemää, ani kiyatlarda stil için haberlär diil sistematik verili, ama parça-parça, onuştan üürenicilerin hiç yok haberi stil için, onuştan üürenicilerin yaratmalarında var ölä çok yannışlık (stil karıştırmak, hergünkü leksikayı kullanmak h.b.).

Läözım nişannamaa, ani kiyatların birisindä dä yok sınışlar, doorudulu işä stillän. Taa läözım sölemää, ani hepsi kiyatlara girer tekstlär, yazılı taa çok artistik stilindä, ama tekstleri bilim, publiştik hem lafetmäk stilindä kiyatların avtorları kullanêrlar sade bu temaları geçärkän (makarki bu stillerdä tekstleri läözım kullanmaa gramatika derslerindä, ki ilerletmää üürenicilerin laflını, üüretmää doorutmaa kendi yannışlıklarını, h.b.

Nicä gösterer pedagogların hem psihologların araştırmaları, üürenicilerin bilgileri düzüler becermeklerinnän birerdä türlü sınışların urokta yapmasında. Stilistika sınışları var nicä olsunnar

türlü-türlü. Hesaba alarak daavaları, ani durêr üüredicinin önündä nesoysoa üüretmâk etapında, var nicä nişannamaa onnardan temel soylarını.

I. Sınışlar, ani doorudulu stilistika kolaylıkların tanınmasına hem bulmasına maasuz ayrılma materialında.

II. Sınışlar, angıların neeti - annamaa dil kolaylıkların kullanmak sferasını, açıklamaa, nesoy stilistika funktiyasını onnar düzerlär, nekadar onnarın burada eri hem läüzım mı onnar burada.

III. Sınışlar, angılarında üürenicilär läüzım gazetalardan, kiyatlardan, dergilerdän, h.b. ayırsınar türlü stillerdä tekstleri, analiz yapmaa hem savaşmaa annatmaa kullanılan kolaylıkların düzeni hem funktiyasını.

IV. Sınışlar, angılarında üürenicilär kullanêrlar stilistika kolaylıklarını kendi sözündä, türlü janralarda hem soylarda.

V. Doorutma sınışları, neredä üürenicilär gözlederlär stilistika olaylarını türlü kontekstlerdä. [8, 166]

Alarak hesaba, ani gagauz dili uroklarında az vakit veriler stilistika temelleri üürenmesinä, biz teklif ederiz derinnetmää stilistika işini gagauz dili uroklarında. Görüner, ani sınışlar git-gidä taa zor olêrlar, onuştan onnarı var nicä ayırmaa klaslara görä, alarak hesaba psikologiya hem pedagogika istediklerini hem uşakların yaşlarını.

Hazırlamaa üürenicileri yaşamaya, üüretmää onnarı dooru kullanmaa sözü lafetmenin türlü olaylarda - yapmaa cümnenin maasuz istediini. Lingvistika becermesi - dooru okumaa, yazmaa hem seslemää, hesaba alarak hepsi dil, literatūra normalarını; düzmää aazdan hem yazılı sölemesini - düzüler gagauz dili uroklarında. Läüzım taa işlemää üürenicilerin stilistika becermeklerin ilerlemesinnän, neçinki üürenicilär yapêrlar çok yannışlık, pek sık karıştırlar stilleri (bozêrlar ii sözün temel kaliteleri - paklıklını hem olaya yakışıklını). [11]

Üüredicinin daavası - üüretmää yapmamaa busoy yannışlıkları, düzmää tekstleri, hesaba alarak olayı, düzmää annamayı sözün funktional stilleri için.

Şindiki vakıtta ekzamennerin var türlü neetleri, onnarın birisi - üürenicilerin komunikativ becermeklerin uurunu kontrol etmää; becermekleri notalamaa, ayırmaa hem kullanmaa dil kolaylıklarını kendi sözündä, hesaba alarak sözleşmenin neetlerini, daavalarını hem sebeplerini. Stilistika işi, angısı doorudulu üürenicilerin yaratma işin ii başarmasına, isteer eni bilim-metodika aaraştırmaklarını tekstin stilistika analizin üürenmesindä (taa derin - publiştika stilindä, neçinki onnarın var büyük terbiyetmâk funktiyası, vererlär kolaylık üürenicilerä düzmää fikirlemeyi cümnä yaşamasının aktual problemları için hem göstermää kendi bakışını.

Araştırılan problemanın aktuallığı baalı büünkü şkolaların lâazımlıkan ölä üüenicilerdä, angılar, temelleneräk gagauz literaturada dilin kanonların hem kolaylıkların üüenmesinä, islää bilerlä ana sözünü (biri-birinnän sözleşmenin baş aracı). [6, 8]

Bunun için var nicä yapmaa çıkış, ani lâazım yapmaa sık kantarlamaları üüenicilerin fikir hem söz ilerletmesinä, yaparak sistematik diagnostikaları (ki bilmää, angı uura kalkındı onun sözü, fikir keskinii), üüeneräk onların yaratmalarını (logika düşünmeklerini), vakıdında düzeräk onun stilistikasını (neçinki sık üüenicilär yazêrlar yaratmaları, katarak onnara türlü-türlü stilleri), orfografiyasını. Sade bu olayda üüretmenin ilerletmäk efekti olacak maksimal, sade bu olayda üüenicilär annayacaklar ne o yaratma, ne o stil birlemi.

BİBLİOGRAFIYA:

1. Bankova I., Baboglu I., Stoletnăyă A., Vasilioglu K., Baboglu N. Gagauz dili hem literaturada okumaları. 5-inci klas. Ştiința, 2010.
2. Bankova I., Baboglu I., Stoletnăyă A., Vasilioglu K., Baboglu N. Gagauz dili hem literaturada okumaları. 6-ncı klas. Ştiința, 2011.
3. Bankova I., Baboglu I., Stoletnăyă A., Vasilioglu K., Baboglu N. Gagauz dili hem literaturada okumaları. 7-nci klas. Ştiința, 2012.
4. Bankova I., Baboglu I., Stoletnăyă A., Vasilioglu K., Baboglu N. Gagauz dili hem literaturada okumaları. 8-inci klas. Ştiința, 2013.
5. Bankova I., Baboglu I., Stoletnăyă A., Vasilioglu K., Baboglu N. Gagauz dili hem literaturada okumaları. 9-uncu klas. Ştiința, 2010.
6. Kurikulum V-IX klaslarına deyni "Gagauz dili hem literaturası". A. Stoletnăyă, M. Mavrodi, O. Uzun, L. Pavlioglu, E. Kılçık, G. Sirkeli, Ştiința, 2010.
7. Çebotar P., Dron I. Gagauzça - rusça - romınca sözlük. Kişinêu, 2002.
8. Абрамович А.В, Толстой И.В. Стилистика газетных жанров. М., 1981. s.230
9. Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка. М.: Наука, 1977. s.264
10. Демина Е.И. Парадигматика семантических неологизмов последних десятилетий // Семантика языковых единиц. Доклады VI международной конференции. Том 1. -М.: СпортАкадемПресс, 1998. s.125-127, 135
11. school-of-inspiration.ru. Публицистический стиль черты и примеры.

GİMNAZİYA HEM LİTEY KLASLARINDA D.N.KARA ÇOBANIN YARATMALARINI ÜRENİMÄK

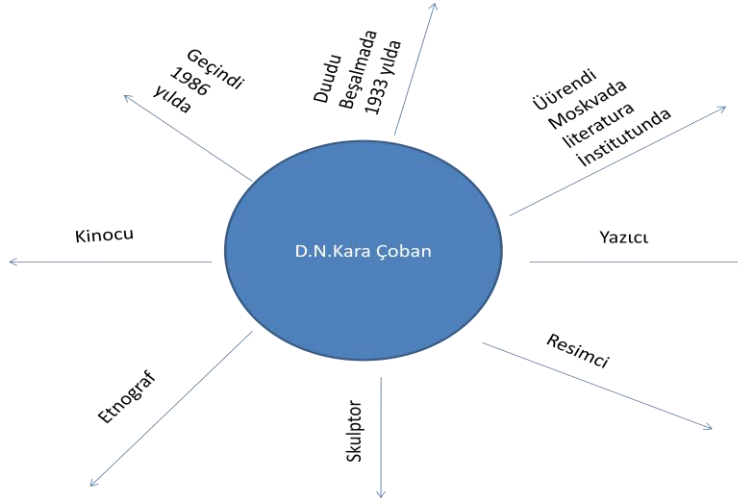
Saar Veronika GR-12 gr. Student
Bilim öndercisi Uzun D.F.

D.N. Kara Çobanın proza yaratmaları şkolada üreniler. Bu üzerä seftä denemäk yapêrız metodika tarafından annatmaları ürenmää, türlü metodları kullanıp, aaraştırmaa.

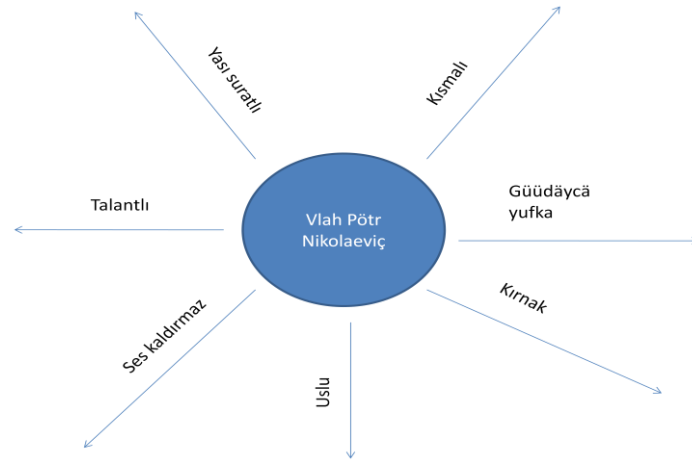
D.N. Kara Çoban annatmalarını ürenärkän, kullandık butakum aktiv hem interaktiv metodları: "Grafite", "Baş personajın piramidası", "Venn diagraması" "Köselär", "Blumun papadiyası."

1.Tehnikayı "Grafite" kullandık, ürenärkän Kara Çobanın biografiyasını, annatmaları "Savastin Dmitriy İvanoviç", "Vlah Pötr Nikolaeviç."

Koyerız soruşları: 1. Kim o D.N. Kara Çoban ? Neylän zanaatlandı? (ürenicilär söleerlär, ani Kara Çoban yazıcı, resimci, skulptor, etnograf, kinocu, üredici). 2. Angı yılda, neredä duudu? 3. Neredä ürendi? 4. Ne kurdu duuma küüyündä? 5. Angı yılda Kara Çoban geçindi?

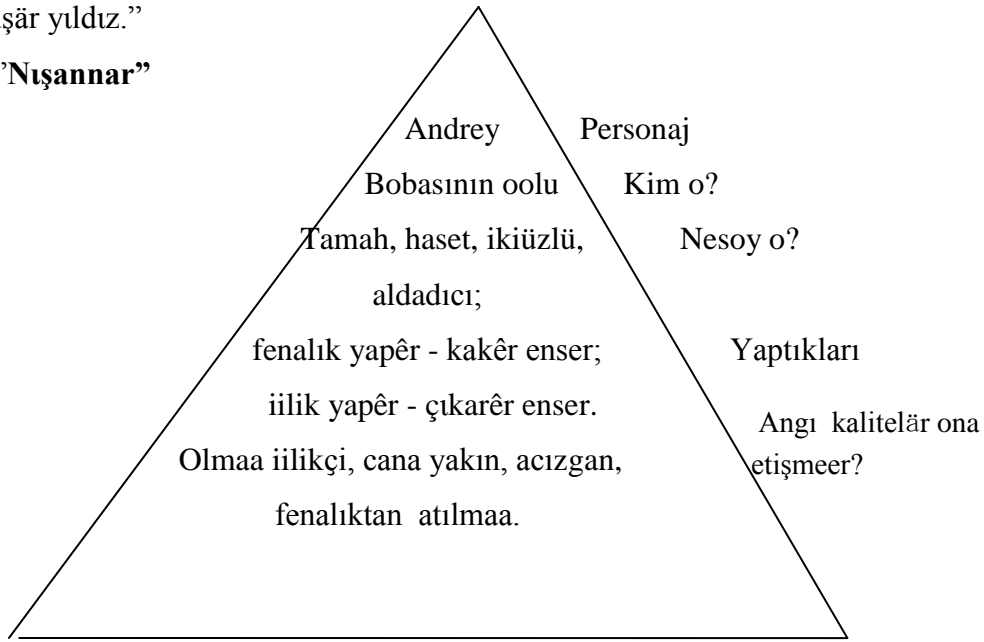


Annatma "Vlah Pötr Nikolaeviç". Ürenicilär Pötr Vlahı karakteristika vererlär, okuyêrlar kiyattan onun patredini, "Grafite" shemasını düzerlär:

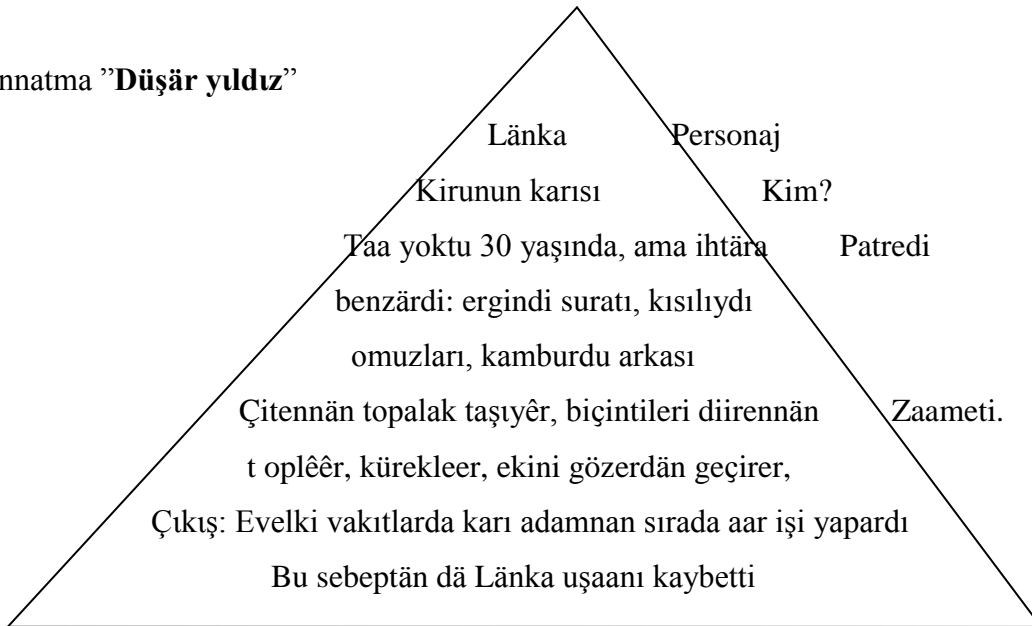


Baş personajın piramidasını kullandık, üürenärkän annatmaları ”Nşannar”, ”İnandırılmadı”, ”İhtär”, ”Düşär yıldız.”

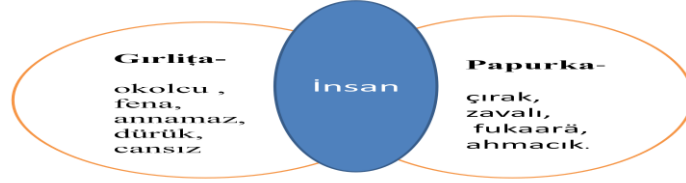
Annatma ”Nışannar”



Annatma ”Düşär yıldız”



3. Venn diagramasını kullandık, araştıran karakterleri anlatmalarda “Okolcu”, ”Bir çift çarık”.
Anatma “**Okolcu**”. Veriler karakteristika Gırlıya hem Papurkaya.

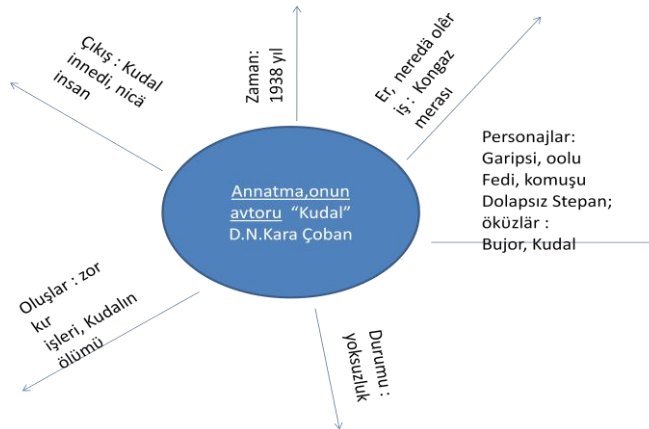


Anatma ”**Bir çift çarık**”. Veriler karakteristika Kama Ligora hem Piti Örgiya.



Tehnika “Blumun papadiyası” kullanıldı, araştıran karakterleri anlatmaları “Yolda karı”, ”Kudal”,
”İrmi minut”, ”Karaspandit”.

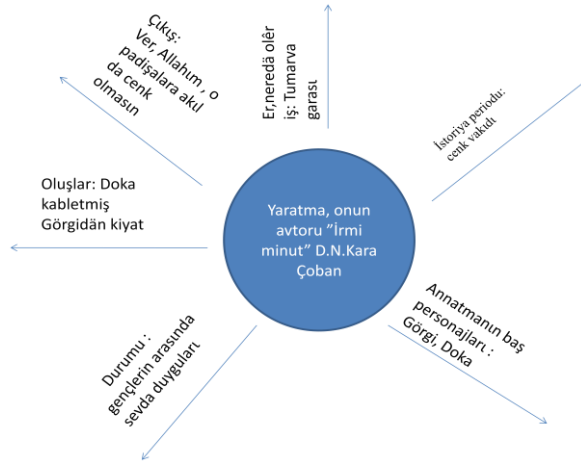
Anatma “**Kudal**”.Ürenicilär doldurêrlar shemayı, belli edip anlatmanın hronotopunu,
süjetini, süret sistemasını:



Annatma "Karaspandit"



Annatma "İrmi minut"



5. Teknikayı "Köşelär" kullandık, üürenärkän annatmayı "Yolda karı..".Üüredici problema soruşunu koyêr: "Dooru mu yaptı Flamburg, başladıyan karyya 15 ley? Bizim olacek 3 grupamız. Siz kendiniz ayurêrsınız, angı tarafta olmaa, biri-birinä karşı diskusiyada pay alma. Herbir grupa lâázım sıralasın argumentleri: 3 grupa - 3 köşä: kayılım, diilim kayıl, bilmeerim. Uşaklar, ani bilmeerlär, lâázım geçsinnär ya ilk, ya ikinci grupaya, hesaba alarak en kaavi argumentli cuvabı.

6. Adetçä uroon başlantısında üüredici tanışturêr üürenicileri uroon neetlerinnän, eni lafların maanasını açıklêêr, demekli okuyêr, soruş - cuvap konuşmasını geçirer, personajlara karakteristika veriler, zamandaş teknikalar kullantlêr. Üürenicilär teksttän laflara sinonim, antonim bulêrlar, literatura kolaylıklarını belli ederlär, annatmanın temasını, ideyasını açıklêêrlar.

7. Gimnaziya klaslarında üürenicilerin sözüünü, logika fikirini ilerletmää deyni, üüredici tekstä görä kendibaşına iş verer. Örnek: annatmayı "Nişannar" (5 klas) üürenärkän, üüredici soruşu koyêr: - Ne nasaat sän vereceydin Zaatlı Andreyaya?

Üörenicilerin nasaatları: - Yap iilik! - Yapma fenalık! - Kimseyi aldatma! - Kendi özünü kirletmä! - Korkma hem utanma yardım etmää fukaaralara, sakatlara!
- Ol hesaplı hem namuzlu! - Yaşa ölä, ki sora pişman olmayasın, ani yanniş yaşadın! - Hatırla bükleri!

Bibliografiya

1. Bankova İ.D., Stoletnäya A.İ., Rişilean İ.D., Çeban N.P. Gagauz dili hem literaturası Gid (X-XII klaslara) enilenmiş kurikuluma görä. Chişinäu, 2010, s.110.
2. Kara Çoban D.N. Seçmä yaratmalar. Ankara, 2004, s.-412.
3. Stoletnäya A., Mavrodi M., Uzun O., Gagauz dili hem gagauz literaturası. Kurikulum V-X klaslara deyni. Chişinäu, 2010, s.-52.
4. Stoletnäya A, Bankova İ, Baboglu İ. Gagauz dili hem literaturası. Kurikulum X-XII klaslara deyni. Chişinäu, 2010.

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ТРАДИЦИИ И
ИННОВАЦИИ**

Модераторы:

Сулак С.К., доктор, доцент,
зав. кафедрой иностранных языков
Милкан Е.В., студентка гр. АН-14

THE PRACTICAL VALUE OF PROVERBS

Чавдарь Ю. студентка группы АН-12
Николаева П.Д., магистр, преподаватель

It is not a secret that English Grammar has a lot of themes that have to be discussed. Many of them are worth researching and the theme of phrasal verbs is one of them. Studying phrasal verbs is not an easy task; we can say that they are more difficult to study than even English tenses. Phrasal verbs are very important because people use them both in writing and speaking.

Growing interest in the study of phrasal verbs, that constitute one of the most creative and distinctive parts of the English language, is one of the symptomatic features of present day linguistics. Although phrasal verbs are characteristics of the informal style, their use has recently been extended to a wider range of situations. The constantly increasing number of phrasal verbs and their frequent use in the Modern English language account for the increasing interest for word-building capacity of monosyllabic verbs and other elements that are variously treated as “particles”, “adverbs”, “preposition-like adverbs”, “postpositions of adverbial origin”, “post-positives”, etc. The English grammarians note that these combinations of monosyllabic verbs and other elements have increased significantly since the mid-nineteenth century and especially in the mid-twentieth century.

Phrasal verbs are an important feature of English. The fact, that today we have hundreds of dictionaries on phrasal verbs, serves a bright example of using phrasal verbs in both spoken and formal English. They are commonly used in our everyday life. We can find them in a wide variety of contexts. They can be noticed in songs, for example “I’ll get by with a little help from my friends” by The Beatles. Phrasal verbs can also be found in film or book titles, in literary works and, of course, in our everyday speech. For instance, “Don’t forget to put on your warm clothes! It is cold outside.” said mother. It is clearly seen that phrasal verbs are combinations of ordinary verbs like turn, go, get, etc. and particles on, out, in, off, etc.. They are considered a very important part of contemporary English.

Some phrasal verbs are easy to understand because their meaning is quite obvious. For instance, “to stand up” has a definite meaning. Other phrasal verbs are idiomatic in their meaning because it is difficult to understand them by knowing what the verb and particle mean separately. For example, “to call up” is an idiomatic phrasal verb as far as there is no way to find out the meaning of the verb and particle used together, though we know their meaning when they are used separately. We know what the words “to call” and “up” mean. But this fact does not help us to understand that “to call up” means “to call on the telephone”. So, everybody needs a basic understanding of common phrasal verbs. In order to understand an English phrasal verb better we need to know its translation.

Translation is an art of transmitting the same information from one language to another with the help of the target language code. It is very important to translate correctly, because of a little mistake that is done during the translation the sentences can lose the meaning of the source language. In this case the main idea will be lost. Many linguists consider that the art of translating cannot be compared with any art, as it is a unique process that allows people to communicate with others from different countries and moreover everyone can translate, but not everyone can be a translator. That is why our main purpose is to make phrasal verbs be easy understood and studied. Their semantical value, structure and peculiarities of their translation are important, too.

As we know phrasal verb is a combination of a verb and a particle (preposition or adverb). According to its structure it can consist of two or three words. The one which consists of a verb and one particle is called two-word phrasal verb and another one which consists of three parts is called three-word phrasal verb. Let us analyze the structure of some phrasal verbs. The examples below are taken out from the literary works by Charlotte Bronte. The structural analysis of some phrasal verbs and their translation are given below.

1. Call in - a phrasal verb, literal meaning, transitive, separable, вызывать.

It has the following structure V (verb) + P (preposition).

2. Go out - phrasal verb, literal meaning, intransitive, inseparable, угасать, with the following structure V+A (Adverb)

3. Dote on - phrasal verb with literal meaning, intransitive, inseparable, душинечаять; with the structure V+P

4. Take off - phrasal verb semi-literal meaning; a transitive, separable, уходить. Its structure is V+P

5. Push about - phrasal verb with aspectual meaning, transitive inseparable, обращаться грубо. This phrasal verb has the following structure V+P.

6. Put on - phrasal verb literal meaning, transitive, separable, надевать. The structure of this phrasal verb is the following V+P

7. Guard against - phrasal verb literal meaning, intransitive, inseparable, остерегаться. PV structure is V+P

8. Bring up - phrasal verb with literal meaning, transitive separable, воспитывать. PV structure is V+A

9. Trust back into - phrasal verb literal meaning, transitive separable, заталкивать обратно. It is a three-word phrasal verb with the structure as follows V+A+P.

10. Look out on - phrasal verb with semi-literal meaning; intransitive, inseparable, рассматривать. It is a three-word phrasal verb, too with the structure as follows V+A+P.

11. Drive on - phrasal verb with semi-literal meaning; intransitive, inseparable, продолжать движение. The structure is V+P.

12. Make out - phrasal verb with aspectual, transitive, inseparable, разбирать. The structure is V+A.

13. File off - phrasal verb with idiomatic meaning, intransitive, inseparable, уходить, покидать. The structure is V+P.

14. Deliver up to - phrasal verb with literal meaning, transitive, separable, быть занятым чем-либо. It is a three-word phrasal verb, too with the structure as follows V+A+P.

15. Swallow up - phrasal verb semi-literal meaning, transitive, separable, глотать. The structure is V+A.

16. Help out of - a three-word phrasal verb with semi-literal meaning, transitive, separable, выручать. The structure is V+A+P.

17. Gulp back – a two-word phrasal verb with transparent meaning, transitive, inseparable, сдерживаться. The structure is V+A.

18. Knock out of - a three-word phrasal verb semi-literal meaning, transitive, separable, уничтожать. The structure is V+A+P.

19. Break down - phrasal verb with semi-literal meaning, intransitive, inseparable, губить. The structure is V+A.

20. Wrap up in – a three-word phrasal verb with transparent meaning, intransitive, inseparable, погружена. The structure is V+A+P.

21. Take out to – a three-word phrasal verb with literal meaning, transitive, separable, заставляя забыть. The structure is V+A+P.

Examples above represent a clear way of the usage of English phrasal verbs in the fiction. It is a short analysis of different examples of phrasal verbs that are more or less frequently met. We

studied their structure, usage and translation. According to our analysis we have the following results. Most of phrasal verbs have their literal meaning – 10 phrasal verbs and another majority of phrasal verbs are those with semi-literal meaning - 7, phrasal verbs with idiomatic meaning constitute 2 items and phrasal verbs with aspectual meaning are also two. As for the structure out of 21 phrasal verbs we have 14 one-word phrasal verbs and 7 three-word phrasal verbs. We can conclude that two-word verbs are mostly used.

References:

1. Alekseeva I.S., Introduction into Theory of Translation. St. Petersburg: Moscow: Academy Publishing Center, 2004. –71 p.
2. Carl W. Hart. The Ultimate Phrasal Book. Barron's Educational Series, 2009
3. Michael McCarthy. Felicity O'Dell English Phrasal Verbs in Use. Advanced Cambridge University Press, 2007
4. <http://www.englishclub.com/vocabulary/phrasal-verbs-list.htm>
5. <http://www.usingenglish.com/reference/phrasal-verbs/>

THE IDIOMATIC USE OF COLOURS IN ENGLISH

Андрушой В., студентка группы АН-12
Куртова Е.Р., магистр преподаватель

One of the aspects in science about language which is worth paying attention is phraseology. It is known that wisdom and spirit of people are shown in idioms and knowledge of idioms of these or those people promotes not only to the best knowledge of the language, but also to the best understanding of peoples' views and culture.

The choice of this subject is not casual as phraseology is a treasury of the language, and colour is a powerful communication tool and can be used to signal action, influence on mood and cause physiological reactions. The colours that we have around us, affect us subtly, energetically and psychologically.

Why is color such a powerful force in our lives? What effects can it have on our bodies and minds? These two questions evoke the linguists' sense of wonder and stimulate future exploration. Colour term is one of the most popular linguistic themes as the meaning of colors can vary depending on culture and circumstances, feelings about colour can also be deeply personal and are often rooted in our own experience or culture.

It is hypothesized that the same colour used in various phraseological expressions can evoke negative, positive or neutral emotions. It is for this reason the attempt has been made to investigate

the peculiarities of using different colours in English idioms that might evoke different connotations and emotions.

Thus, *the actuality of our research* is determined by the importance of understanding idioms across cultural and linguistic boundaries. Colour has always played an important role in people's lives. People themselves are the source of origin of idioms, respectively; the use of colour component in idioms is a reflection of their life and culture.

Considering *the actuality* of our work and aspiring to confirm the above-mentioned *hypothesis*, the present paper focuses mainly on the comparative analysis of idioms containing the colour component in the English language that have been selected from three dictionaries. The colour terms that are going to be analyzed as the headwords in the structure of idioms are *black, white, blue, brown, red, gray, green, yellow and pink*. These colours are treated as the basic ones in the paper.

The comparative analysis aims to analyze the characteristic features of idioms, classify them, as well as to identify the predominant colours that evoke positive, negative and neutral emotions.

The given purpose defines the statement of the following *objectives*: to analyze theoretical works of modern linguists on problems of approaches, classifications and functions of idiomatic expressions in a language; to present a cross-cultural perspective on a figurative language; to survey the literature about the evolution of the basic colour terms; to collect an appropriate amount of English idioms from dictionaries which are going to be analyzed and compared; to classify idioms with colour component, according to the semantic and the syntactical classifications.

Scientific novelty of our work is defined in a specification of available knowledge of phraseology to its investigation and practical application. Idioms exist in every language; they help the language user to convey a particular message in a figurative way, making the language more vivid and powerful.

Practical value of the issue is that the given work represents a great theoretical value for those willing to take up their future carrier in the field of phraseology and the received results can be used for carrying out the issues in colour studying, they can be also used to form the basis for writing scientific works: course and degree works. In addition, the given research can be applied in the course of the English language teaching, lexicology, stylistics, literature.

Firstly, the analysis of the linguistic material shows that there is a close connection between language, culture and phraseology. We are now convinced that existence of language as the phenomena is impossible without culture, as well as existence of culture is impossible without language. Idioms are stable word-groups with partially or fully transferred meanings “*drink till all's*

blue” that very often reflect the peculiarities of the culture of the language they belong to; moreover they reflect history of that nation, their attitude towards world, stereotypes they believe in, etc. Furthermore, idioms usually are formed from national sayings, prejudices, and cultural traditions.

Secondly, the article deals with the theory of colour universals, the meaning of colours in different cultures and their use in idioms. As a result, it was found that the colour is an integral part in the lives of the people settled on idiomatic expressions. Colour in these expressions can have not only a colour value (*As black as a skillet - black*), but also can add expressiveness to phraseological units (*As red as blood - completely red; deep red*), as well as it can completely change its own value reflecting the culture of the people (*To marry into the purple – to marry a member of aristocratic family*).

Thirdly, the article deals with the semantic and syntactical analysis of colour idioms, as well as with the comparative analysis of idiomatic use of colour in English and connotations they evoke.

Having analyzed and investigated the dictionaries of idioms, 100 units have been found to be analyzed and classified, according to the semantic and syntactical classification.

After classifying all the selected idioms into fusions, unities and collocations, we have the following results:

1) Phraseological fusions are presented in number of 43 units, e.g. *The green-eyed monster (jealousy)* is a phraseological fusion, while both components have transferred meaning: the phrase *green-eyed* stands for “jealous”, and the word *monster* denotes “bad feeling”

2) Phraseological unities are presented in number of 41 units, e.g. *To be in someone's black books (be in disfavor with someone)* is a phraseological unity as the word combination *black books* does not preserve its direct meaning, and denotes disfavor. So the first part has direct meaning and the second is transferred.

3) Phraseological collocations are in number of 13 units, e.g. *As white as the driven snow (very white)* is a phraseological collocation as the colour “white” is used in comparison with snow to express the intensity of epy colour.

Having analyzed all the selected idioms, according to the syntactic classification described by A. V. Arnold, the following results can be revealed:

1) Idioms that denote an object, a person or a living being make 35%, e.g. *The black sheep (the least reputable member of a group)* is a nominal phrase that has the following structure: Adj.+ N. and denotes a person.

2) Verbal phrases or verb phraseologisms denoting an action, a state or a feeling make 21%, e.g. *Show the white feather (appear cowardly)*

3) Adjectival phrases or adjective phraseologisms denoting a quality make 36%, e.g. *In the pink (healthy)*

4) Adverbial phrases or adverb phraseological units make 2%, e.g. *Once in a blue moon (rarely)*

5) Prepositional phrases or preposition phraseological units make 6%, e.g. *Out of the blue (without warning)*

6) Conjunctive phrases and interjectional phrases haven't been found.

Having analyzed the connotations that colour idioms evoke the following conclusions can be drawn:

1) The group of idioms that evoke the negative connotations is presented by 50 units. The share of idioms of the given group makes 50 % out of 100%;

2) The group of idioms that evoke the positive connotations is presented by 27 units. The share of idioms of the given group makes 27 % out of 100%;

3) The group of idioms that evoke the neutral connotations is presented by 23 units. The share of idioms of the given group makes 23 % out of 100%.

As the analysis shows, all the basic colours have positive, as well as negative connotations. There is no single colour which could be ascribed specifically to one group of emotions, either negative or positive or neutral because all (in one way or another) evoke different types of emotions, e.g. *See red* evokes negative feelings, as it means anger which comes unreasonably; *A red letter day* is a positive idiomatic expression that means holiday; *Red in the face* evokes neutral emotions because embarrassment is not a high level of feelings.

It is interesting to note that basically all colour terms appearing in the idioms show a tendency to evoke negative associations, even the *white* colour, e.g. *A black mark against someone* evokes negative emotions, as it means something that someone has done that is disliked or disapproved by the other people; *Between the devil and the deep blue sea* evokes negative emotions, because it means to be in a very bad position or inconvenient situation; *The grass is always greener* evokes negative emotions, because it denotes jealousy; *Like a red rag to a bull* evokes negative emotions, because it denotes thing used to annoy the person, to provoke aggression from his part; *As white as a sheet* evokes negative emotions, because it denotes illness or poor health.

The overall negative associations are evoked by 50 % of idioms, while positive connotations are seen in 27 % of all idiomatic expressions.

The idioms with the headword *black* almost totally belong to the group of negative associations (65% as compared with 10 %).

Red is also treated as more negative colour than positive (67 % of negative associations as compared with 5 % of positive ones).

Blue is also negative colour because 43 % of idioms with this specific headword evoke negative connotations as compared with 14 % of positive connotations evoked by this colour.

Only two colours which evoke only positive associations are *pink and purple* (100 %), e.g. *To marry into the purple* evokes positive feelings because it means that a man married in that kind of families will not have any problems in his life, he pulled the lucky ticket only after his marriage. *The pink of perfection* evokes positive emotions while it denotes acme of perfection.

Gray and *yellow* are treated as negative colours because each of them evokes negative emotions (100 %), e.g. *Yellow rag* evokes negative emotions; it denotes edition that is not based on truth and morality, but its purpose is to gossip about famous people or politics. *A grey area* is associated with something unclear and lacking specificity.

Silver is treated as neutral colour because it evokes positive as negative emotions in an equal percentage.

The analysis of the data demonstrates that idioms with the headwords denoting colour terms are specific to a given language. Colours, even though perceived in the same way, evoke different associations and emotions.

The hypothesis of the licentiate paper was that the same colour used in various phraseological expressions can cause both negative and positive or neutral emotions.

This hypothesis was only partially corroborated, as not all colours have variations of idioms causing positive, negative and neutral emotions, some colours evoke only one kind of emotions, for example, two colours which evoke only positive associations are *pink and purple*, some colours evoke two kinds of emotions: positive and neutral such as: *gold* and some colours evoke all three kinds of emotions, e.g. *black* evokes positive, negative and neutral emotions.

Bibliography

1. Cowie, A. R. Oxford Dictionary of English Idioms. 1996.
2. Kunin A.V. English-Russian Phraseological Dictionary. M., 1986.
3. Oxford Dictionary of Idioms \ ed. dir. Judith Siefring - Oxford university press, 2004.
4. Plümacher, M., Holz P. Speaking of Colors and Odors. John Benjamins Publishing Company, 2007.
5. Ryan, V. Colour – Moods and Emotions. World Association of Technology Teachers, 2004.
6. Spears, A. NTC'S American IDIOMS Dictionary . – NTC Publishing Group, 2000.
7. Wyler, S. Colour and Language: Colour Terms in English. Tübingen: Gunter Narr. 1992.

POLYSEMIE UND HOMONYMIE ALS ERSCHEINUNGSFORMEN DER ASYMMETRIE DES SPRACHLICHEN ZEICHENS

Константинова А., студентка гр. АН-12

Милкан Е., студентка гр. АН-14

Сулак С.К., доктор, доцент

Unter *Polysemie* oder *Mehrdeutigkeit* versteht man die Fähigkeit des Wortes mehrere mit einander verbundene Bedeutungen zu besitzen und dementsprechend verschiedene Gegenstände zu bezeichnen.

Die Polysemie ist eine weitverbreitete Erscheinung in verschiedenen Sprachen, die meisten Wörter einer Sprache sind vieldeutig:

ausziehen - *das Hemd ausziehen*
einen Zahn ausziehen
einen Tisch ausziehen
die Wurzel ausziehen
die Kinderschuhe ausziehen

Ein Lexem tritt in neue Kontexte, in neue Umgebungen. So entstehen neue Sememe durch metonymische Verschiebungen und metaphorische Übertragungen. Z.B. haben viele „Klimawörter“ metaphorische Sememe, die gesellschaftliche Sachverhalte widerspiegeln: *politisches Klima*, *politische Atmosphäre*, *Sturm der Entrüstung*.

Polysemie kann auch durch Bedeutungsentlehnungen entstehen. Unter dem Einfluss des lateinischen *casus* übernimmt das deutsche *Fall* eine zusätzliche Bedeutung – „grammatische Kategorie des Nomens“. Das Wort ist damit polysem geworden.

Polysemie entsteht auch dann, wenn ein bereits veraltetes Wort wieder in den lebendigen Sprachgebrauch übernommen wird und sich eine neue Bedeutung herausbildet. Das Wort *Truhe* trat mit dem Gegenstand. Heute wird es wieder für die Gegenstände verwendet, die gemeinsame Formen haben: *Tiefkühltruhe*, *Wäschtruhe*.

Homonyme sind Wörter mit gleichem Lautkörper und verschiedenen Bedeutungen, zwischen denen kein Zusammenhang besteht.

Es gibt zwei Hauptwege der Bildung von Homonymen:

- 1) der Zerfall der Polysemie;
- 2) die zufällige Übereinstimmung des Lautkomplexes verschiedener Wörter oder ihrer Formen.

Der Zerfall der Polysemie, d.h. der Abbruch der Verbindung zwischen lexikalisch-semantic Varianten eines Wortes führte zur Entstehung einer großen Anzahl von Homonymen.

Z.B.:

das Schild - die Schilder (вывеска)

der Schild - die Schilde (щит)

Weitere Beispiele für Homonyme sind folgende Wörter:

lesen – чистить lesen – перебирать

der Lauf – бег der Lauf – ствол

Homonyme können infolge phonetischer Prozesse entstehen, wenn die Wörter verschiedenen Ursprungs infolge des Lautwandels zufällig gleichlauten:

der Ball { ahd. *balla* – verwand mit lateinischem Wort *follis* (мяч).

der Ball – vom franz. *ball* (бал).

das Reis { mhd. *ris* (ветка)

der Reis – vom italienischen *riso* (рис).

Zum Auseinanderhalten der Homonyme dienen folgende Mittel:

a) die Gabelung der Pluralbildung:

das Band – *die Bänder* (ленты)

das Band – *die Bande* (узы: *die Bande der Freundschaft*)

b) die Gabelung des grammatischen Geschlechts:

die Heide – *die Heiden* (луг, пастбище)

der Heide – *die Heiden* (язычник)

c) die Gabelung des grammatischen Geschlechts und der Pluralbildung

der Kiefer – *die Kiefer* (челюсть) *die Kiefer* – *die Kiefer* (сосна)

d) die Wortbildung ist auch ein Mittel zur Differenzierung der Homonyme.

der Mund (рот) *der Mund* (защита)

Die Arten von Homonymen:

1) Homophone – sind Wörter, die gleiche lautliche Formen haben, aber verschiedene Bedeutungen:

die Strauße (букет) *die Strauße* (птица страус)

die Weise (способ) *die Waise* (сирота)

2) Homographen – sind Wörter, die gleich geschrieben werden, aber verschiedene Bedeutungen haben: *der Preis* (цена, приз),

die Mutter (мать, гайка).

3) **Homoformen** – sind Wörter, bei denen die Wortformen zufällig übereinstimmen.

Ich führe diese Arbeit (1.Per, Sng, Pras, Ind.)

Die Mutter sagte, er führe morgen nach Moskau (3.P., Sng. Prat. Kon-v).

Einige Fälle von Homonymie.

Nhd. *Enkel* „nepos“ und nhd. *Enkel* „(Fuß)knöchel“. Von diesem Homonymenpaar ist der Träger der Bedeutung „Fußknöchel“, ahd. *ankal* und *enkil*, mhd. *enkel* eine diminutive Ableitung zu ahd. *anka*, während das Wort für „nepos“, spät ahd. *einincbili*, mhd. *eninkel*, *enenkel* und, etwa seit dem 14. Jahrhundert, *enkel* eine Verkleinerung zu ahd. *ano* ist; der in mittelhochdeutscher Zeit eingetretene Gleichlaut ist nicht total, denn das Wort für „nepos“ hat bis zum heutigen Tag in den Mundarten mehrere abweichende Formen bewahrt. Von unserem Homonymenpaar hat R. Liebich kurz und bündig behauptet, dass diese beiden Wörter sich in der mundartlichen Verbreitung gegenseitig ausschließen. Aber heute ist es nicht schwer zu zeigen, dass diese Wörter jedenfalls nicht überall sich gegenseitig ausschließen.

In der Schriftsprache können wir deutlich den konsequenten Rückzug von Enkel „Knöchel“ beobachten. Dieses dem ganzen deutschen Sprachgebiet ursprünglich bekannte Wort wird noch in frühneuhochdeutscher Zeit von vielen Schriftstellern: bei Hans Sachs, Burkhard Waldis verwendet und von Wörterbuchverfassern herangezogen. Und in der heutigen Schriftsprache wird es, falls überhaupt berücksichtigt, als mundartlich bezeichnet.

Bei der Betrachtung der Formen von *Enkel* „nepos“ in den süddeutschen Dialekten fällt es auf, dass es unter ihnen viele Varianten gibt, die sich von *Enkel* „Fußknöchel“ lautlich abheben: so z. B. tirol. *enichel*, *enichlein*.

Im Rheinischen ist *enkel* „Knöchel“, „Rist des Unterschenkels“, wo der *enkel* sitzt“ durchaus lebendig; *enkel* „nepos“ dagegen wird hier meistens umschrieben durch Zusammensetzungen wie *enkeltochter*, *enkelsohn*.

Im Luxemburgischen sind sowohl *enkel* „Knöchel“ als auch *enkel* „nepos“ vorhanden, aber auch hier wird für „nepos“ gewöhnlich *enkelchen* verwendet.

Im Schlesischen *Enkel* „Fußknöchel“ ist üblich in den norddeutschen Mundarten.

Enkel „nepos“ ist wieder im Süden des Gebiets zu Hause.

Das niederländische Wort für „Fußknöchel“ ist, wie im Niederdeutschen, *enkel*.

Die beiden Wörter schließen sich zwar nicht überall gegenseitig aus, aber eine gewisse, keineswegs genaue Verteilung des deutschen Sprachgebiets zwischen ihnen ist eine schon früh bemerkte Tatsache, und vor allem: in einigen Gegenden, wo sie nebeneinander leben, ist die

Koexistenz keine friedliche, sondern hier herrscht eine ausgesprochene Neigung zu Zusammensetzungen, zum lautlichen Ausweichen und zur Meidung eines der betreffenden Wörter.

Diese Unruhe wurde in das Leben des Wortpaares offenbar durch die Homonymie hineingetragen, und zwar trotz der disparaten Bedeutungen dieser Wörter, die die Gefahr einer Verwechslung minimal erscheinen lassen.

Bibliographie:

1. Edgar W. Schneider. Variabilität, Polysemie und Unschärfe der Wortbedeutung. 1988
2. Christine Römer. Lexikologie des Deutschen: Eine Einführung. 2004
3. Julia Ratajczak. Zur Differenzierung von Homonymie und Polysemie im Deutschunterricht. 2004.
4. <http://www.christianlehmann.eu>

THE USE OF GAMES IN THE EFL CLASSROOM

Сивогло Н., студентка группы АН-12
Сукман А.Г., магистр преподаватель

Teaching is an art, teachers – are artists. Each teacher is unique. A good teacher uses all his creation, most effective methods and techniques, imagination to motivate and keep interested the student in learning a foreign language and ensure the retention of the material in student's memory. The best ways to motivate students are games. There are many games for teaching English in the classroom, all of them are interesting. They can be used by the teachers sometimes with large classes, sometimes with very small groups, sometimes with every type of resource we could wish for, sometimes with only a board to support their teaching. The activities make the students to learn English in an enjoyable way. The activities are useful, engaging and fun, when the teacher knows his students, knows their level, interests; they are useful, when the teacher knows how to use the activities and when use them. The lesson cannot consist only of funny activities, the students cannot only play, have fun during the lesson. The activity should be used in an appropriate way. Why use the games in the classroom? The answer is here - games are used to motivate, to encourage, to raise the interest level of the students, to achieve higher results. Games used in the classroom should be original and creative, and also they should be practical. With help of activities, for example, phonetics, grammar should be practiced. While using an activity we should know the ages of the children it is suitable for and the time it takes. Very often, the English level of the children is more important than their age to the success of the activity. In addition, the timing of the activity depends on the size of the class or how quick the children are to respond. The teacher is

the best judge of whether a game is suitable for your class and how long it is likely to take. We consider that without using games in the classroom it is impossible to teach pupils effectively.

The games should be used as teaching devices in school settings. Games fit the life style of children, games engage children in learning experiences. These learning styles differ from those usually required of them at school, since ordinarily children are free to engage in games for their own private reasons. Furthermore, games can absorb the participants for extended periods without their seeming to be aware of the passage of time. All these observations point to the fact that for children games are fun and powerful educational tools.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary defines game as an entertaining activity or sport, especially one played by children, or the equipment needed for such an activity or a particular competition, match or occasion when people play a game [5, 513].

But when we use a game in the classroom as a teaching tool for teaching English or an interactive classroom technique its definition changes as a form of play governed by rules, an activity with rules, a goal and an element of fun [6,154].

A game is a simplified, operational model of real life situation that provides students with participation in a variety of roles and events.

According to Wright a game is an activity which is entertaining an engaging, often challenging, and an activity in which the learners play and usually interact with others.

Some teachers think that language games are a waste of time and prefer not to use them in their classroom since games sometimes have been considered only its one element, which is fun. In fact, games can provide students more than that. Language games are not activities mainly aimed to break the ice between students or to kill time. Games involve many factors such as a small fixed set of players striving to reach goal, rules which define the legitimate actions of the players, a basic sequence and structure within which the actions take place, competition, relaxing, a time limit, fun and learning. The main focus of using game in class is to help students learn and during this learning process have fun. However, to use games in classrooms, it is equally important that before playing the rules of the games are clearly explained and well understood by the students. There should be only a few, well-explained rules. Demonstrations also can be very helpful because it can help students understand the game and help them follow the rules. Otherwise, they will misunderstand the purpose of the game and they may not get the benefits they should from the game. For example, if students do not understand the rules of the game called "Dictation Game" in which students work in pairs and one has to run and read the article posted and tell his partner who has to write down what his partner tells him and just write without following accuracy, pronunciation, or spelling at all. When playing games, competition is very important because it can

stimulate and encourage students to participate in the activity since naturally they want to beat the other teams or students.

There are many types of games the teacher may make use of. They are aimed to train different kinds of skills desired for students to be acquired. Over the time, it is profitable to keep changing the types of games to ensure the novelty and a surprise effect for the students. This way it is ensured that the outcome will have the highest possible impact.

An experienced teacher is able to recognize situation when a game is needed to be introduced to change the classroom atmosphere, therefore has several games on hand at all times. There are many types of games the teacher can make use of. However, it needs to be mentioned that no game uses only one type of activity or practices only one skill.

Learning another language gives the learner the ability to step inside the mind and context of that other culture. Today much attention is paid to intercultural understanding. We think that knowing a foreign language helps people to understand the culture of target language community. For this reason students should learn foreign languages effectively. Students should be interested in the learning process, they should be actively involved in group or pair work, they should be active. We, teachers have to motivate our students. The best ways to motivate students are activities. There are many activities for teaching English in the classroom; all of them are interesting and motivational. By using games, our students are motivated. By playing games, students learn consciously and also unconsciously. They both learn and acquire the subject. Because they exposure the language. They use the language into the context to communicate. This is very important. Whenever possible “authentic language” which means language as it is used in a real context should be introduced. Authentic language can be applied in our classrooms through games.

While playing the students take a more active place in the class environment. They enjoy the lesson, they are involved, and therefore they both learn and acquire the subject more easily and permanently.

We think, that good games should be used in the EFL classroom and now there are lots of activities, but the main purpose of the teacher is to educate human beings. The teacher should know that pupils in the classroom are not just boys and girls, everyone is a unique individual and we should try to motivate students, inspire them, direct in the right way.

Bibliography:

1. Allen, V.F. Techniques in teaching vocabulary. Oxford University Press, 1983.
2. Carrier M. Games and The Activities For the Language Learner, London: Harrap Limited, 1982.

3. Clark H. Using Language (6th Printing). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1996.
4. Crystal D. Longman Dictionary of Contemporary English. England: Pearson Education Limited, 2006.
5. Gillard P. Cambridge Advanced Learners Dictionary. Uk: Cambridge University Press, 2003.
6. Hadfield J. Beginners' Communication Games. Addison Wesley Longman, 1999.

DIFFICULTIES IN TRANSLATING ENGLISH AND GAGAUZIAN PROVERBS

**Копуцу Ю., студентка группы АН-14
Братунова Е.Г., магистр, преподаватель**

Proverbs surround us every day. Whether at work, school, and church or during a conversation with a friend, the likelihood of hearing a proverb is high. With the influx of different cultures and traditions in the United States, it is not uncommon to come in contact with many examples of proverbs. [7]

A *proverb* is a simple and concrete saying, popularly known and repeated, that expresses a truth based on common sense or experience. They are often metaphorical. A proverb that describes a basic rule of conduct may also be known as a maxim. Proverbs fall into the category of formulaic language. Proverbs are often borrowed from similar languages and cultures. [6]

But what is a proverb? Defining a “proverb” is a difficult task. Proverb scholars often quote Archer Taylor’s classic “The definition of a proverb is too difficult to repay the undertaking... An incommunicable quality tells us this sentence is proverbial and that one is not. Hence no definition will enable us to identify positively a sentence as proverbial”. Another common definition is from Lord John Russell “A proverb is the wit of one, and the wisdom of many.”

More constructively, Mieder has proposed the following definition, “A proverb is a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed, and memorials form and which is handed down from generation to generation.” Norrick created a table of distinctive features to distinguish proverbs from idioms, clichés, etc. Prahlad distinguishes proverbs from some other, closely related types of sayings, “True proverbs must further be distinguished from other types of proverbial speech, e.g. proverbial phrases, Wellerisms, maxims, quotations, and proverbial comparisons.” Based on Persian proverbs, Zolfaghari and Ameri propose the following definition: "A proverb is a short sentence, which is well-known and at times rhythmic, including advice, sage themes and ethnic experiences, comprising simile, metaphor or irony which is well-known among people for its fluent wording,

clarity of expression, simplicity, expansiveness and generality and is used either with or without change". [6]

Proverbs are short statements of wisdom or advice that are transmitted from generation to generation and have passed into general use. [11]

Proverbs often have an equivalent in the target language. However, even if a linguistic equivalent exists, there may be cultural differences to consider. For example, translation into English could vary based on whether the target is the UK.

It often helps to determine the origin of the proverb, especially if it isn't an entirely common saying. An obscure literary proverb should not be translated into a very familiar proverb in the target language. It is best to aim for equivalence between the proverb's standing within the context of the source culture and the target.

Often, proverbs deal directly with societal customs that might not translate directly to certain other societies. In these cases, it might help to find a saying that approximates the intended message of the proverb and use that.

Ultimately, the challenges of translating proverbs depend on the case at hand, and therefore, it is best for translators to adjust their method on a case by case basis. [8]

Having studied the theory of translation by V.N. Comissarov, we divided proverbs into following categories:

1. English proverbs that are fully translated into the Gagauzian language, in which the English version fully corresponds to the Gagauzian;
2. English proverbs that are partially translated into the Gagauzian language, where the English version is somewhat different from the Gagauzian;
3. English proverbs that are totally different when translated into the Gagauzian language, the English version does not match the Gagauzian.

With that said, here are a few examples of how specific proverbs could be translated:

1. *"The grass is always greener on the other side of the fence"* (E.P.) [10] – *"Aalemin tauu kaz görünürmüş"* (G.P.) [1, p.134]

There are the proverbs that teach us it's not good to be jealous (to want what other people have). It may seem like everyone around you has "greener grass," meaning nicer cars, better jobs, etc. But your neighbor probably thinks you have greener grass too, which means that your friends and other people think that you have better looks, a **happier** family, etc. So instead of thinking about what everyone else has, this proverb wants you to be thankful for what **you** have. [10]

2. *"Birds of a feather flock together / Like will to like / Men are known by the company they keep"* (E.P.) [4, p.7] – *"Garga garganın gözünü çıkarmaz"* (G.P.) [3, p.397]

The proverb is often used about people who are disapproved of. „Of a feather” means „of the same kind or family”, and „flock” means „to feel or travel in company”. Human beings with similar tastes or interests tend to come together in group. People tend to seek the company of those whose tastes or interests are similar to their own. [4, p.7]

3. „*Every Jack must have his Jill*” (E.P.) [4, p.8] – „*Tencerä tukurlanmış da kapaanı bulmuş*” (G.P.) [1, p.131]

Everyone gets a mate in the end. Jack and Jill here stands for man and woman, like „tencerä” is a woman and „kapaak” is a man in Gagauzian language. [4, p.8]

4. „*None but the brave deserves the fair*” (E.P.) [4, p.8] – „*Korku dayı beklärmış*” (G.P.) [1, p.131]

Are the proverbs which illustrate that success comes only to the people who are ready to work hard? This proverb means that one can attain success only when a person is bold enough to act and ready to give up every other enjoyment in life and sweat for his success. The goddess of success visits only those who dare to act and lay everything at her alter. [9]

5. „*A friend in need is a friend indeed*” (E.P.) [4, p.8] – „*Akıl verän çok ama ekmek verän yok*” (G.P.) [3, p.389]

Your real friends are those who remain your friends when you are really in need of help. [4, p.8]

6. „*Deeds, not words*” (E.P.) [4, p.11] – „*Alatlama dişlän, alatla işlän*” (G.P.) [3, p.389]

A person is known and judged more by his actions than by what he says. [4, p.11]

7. „*As you make your bed, so you must lie in it*” (E.P.) [4, p.11] – „*Nicä döşeycän ölä da yatacan*” (G.P.) [1, p.131]

Should you make your bed badly, you will probably have an uncomfortable night, for which you will have only yourself to blame. [4, p.11]

8. „*He cannot speak well that cannot hold his tongue / Speech is silver, silence is golden / Silence is colden*” (E.P.) [4, p.16] – „*Çok laf – aarlık, ama susmak – varlık*” (G.P.) [1, p.137]

Silence is valuable at times when to speak would do more harm than good.

9. „*If for a penny, in for a pound*” (E.P.) [4, p.24] – „*Horuya tutundun, oyna başdan / Verdin kendini kiraya - dayan*” (G.P.) [1, p.131]

Something you say that means that since you have started something or are involved in it, you should complete the work although it has become more difficult or complicated than you had expected. [5]

10. „*Where there's muck there's brass / Muck and money go together*” (E.P.) [4, p.26] –

„*Açan terlämersin – olmêêr / Açan su akêr baştan – başa – azaman olêr*” (G.P.) [3, p.389]

You can earn good money if you don't mind dirtying your hands. [4, p.26]

Proverbs are the traditional (historic) sayings of a country. They are short, clever sentences that usually offer life advice. Native English speakers often use them in conversation without even realizing it.

Proverbs can teach you more about a country's culture than any textbook. They show what's important to the group of people, what is considered good behavior and what bad behavior is. Proverbs can also tell you the history of a place. For example, proverbs from farming towns will use a lot of farming language, and fishing villages will talk about the sea. 10]

Bibliography

1. Baboglu N., GAGAUZ FOLKLORU. M.Maruneviç adina Bilim Aaraştırmaları Merkezi Gelen Üüretmek Müdürlüü, 2011, 208 p.;
2. Çebotar P., Dron I. Gagauzça-rusça-românce sözüük. Chişinău: Pontos, 2002;
3. Zanet T. Gagauzluk. Kultura. Ruh. Adetlär. Gagauz folkloru. Ch.: Pontos, 2010 (F.E.-P. "Tipogr. Centrală"). – 560 p.;
4. Комаров А.С. The Concentrated Wisdom of the Race. Пословицы английского языка и их русские аналоги [Электронный ресурс]: учеб. пособие- М: Флинта, 2012. – 112с.
5. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/in-for-a-penny-in-for-a-pound>;
6. <https://en.wikipedia.org/wiki/Proverb>;
7. <http://examples.yourdictionary.com/examples-of-proverbs.html>;
8. <https://www.altalang.com/beyond-words/2008/11/19/how-to-translate-a-proverb/>;
9. <http://www.english-for-students.com/none-but-the-brave-deserve-the-fair.html>
10. <http://www.fluentu.com/english/blog/useful-english-proverbs/>;
11. <http://www.learn-english-today.com/proverbs/proverbs.html>

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Модераторы:

Ибришим Л.Ю., ст. преподаватель кафедры педагогики,
Кара А., студентка группы НДП-2013.

PRICIPII DE OPTIMIZARE A COMUNICĂRII EFICIENTE DINTRE PĂRINȚI ȘI CADRE DIDACTICE

Belea Veronica, magistrandă, gr.MPM-14
Coordonator științific: Ianioglo Maria,
doctor, conferențiar universitar

Pentru a putea colabora, oamenii învață să comunice unii cu alții, să aibă deschidere, să se înțeleagă și să se cunoască pe sine. Totuși, prin comunicare, reușim să stabilim relații între o imagine personală și imaginea celuilalt și mai puțin între persoane cu întreaga lor realitate. Imaginile de sine implicate în comunicare sunt în continuă modificare în funcție de intenții, de nevoi, de nivel al autocunoașterii și al cunoașterii celuilalt.

Comunicarea poate permite relația în condiții de schimbare și de aceea atunci când apar defecte de comunicare acestea se resimt la nivelul relației interpersonale, tinzând să modifice imaginea celuilalt în mintea noastră. «De ce depinde succesul în munca grădiniței de copii cu familia? Un rol însemnat îl are stilul corect de comunicare a cadrului didactic cu părinții, ce presupune îmbinarea respectului, tactului, bunăvoinței și exigenței față de ei. Numai pe o așa bază pedagogii și părinții pot deveni aliați în procesul complicat de educație a copiilor» [1, p. 33].

Capacități necesare unei bune comunicări:

Capacitatea de a „ne pune în locul celuilalt”. E important ca mesajul pe care îl transmitem altora să fie analizat din punctul lor de vedere. Astfel, un exercițiu de empatie (cum m-aș simți eu dacă cineva mi-ar spune aceasta) ar putea aduce ajustări importante mesajului eliberându-l de eventuale elemente nerezonabile, de intruzivitate, de nedelicatețe.

Capacitatea de a găsi momentul potrivit. Atunci când este transmis un mesaj trebuie să existe disponibilitate de ascultare, de aceea este importantă găsirea momentului, a spațiului propice și de captarea interesului. Dacă transmitem un mesaj important pentru noi atunci când ascultătorul

nostru are o altă preocupare, are o problemă personală serioasă la care se gândește, este obosit, grăbit sau dezinteresat, este puțin probabil ca impactul să fie cel așteptat.

Capacitatea de verificare. Nu este suficientă transmiterea clară a unui mesaj, este important să verificăm felul în care el a fost înțeles. Aceasta pentru că înțelegerea unui mesaj este adesea bruiată de ceea ce dorim sau ne temem să auzim, de experiențe anterioare și așteptări. De aceea, este esențial să verificăm că ceea ce am vrut să transmitem s-a înțeles corect.

Capacitatea de ascultare a celuilalt. Exprimarea unui mesaj nu poate fi completă dacă nu lasă loc pentru răspunsul celui căruia i se adresează. Astfel se poate aproxima o construcție comună, flexibilă în care fiecare se poate regăsi. Aceasta pentru că un mesaj presupune o cerință de ascultare care are nevoie de reciprocitate: Voi fi mai degrabă ascultată dacă sunt capabilă de a-l asculta pe celălalt decât dacă mă interesează numai ceea ce doresc eu să transmit.

Dincolo de aceste capacități care creează un mediu mai bun pentru comunicare există mesajul ca și conținut al acesteia, un conținut conștient sau inconștient, direct sau subliminal, verbal sau nonverbal, direct sau indirect. Indiferent cum ar fi acest conținut el influențează în mod major relația de comunicare.

Baza unui parteneriat durabil este comunicarea permanent cu părinții [2, p.157]. De aceea este important ca mesajul să aibă câteva calități care să îl facă mai ușor de receptat:

- **Să fie interesant.** Mesajul ar trebui să fie interesant mai ales pentru cel ce îl receptează și nu doar pentru cel care îl transmite. De multe ori, atunci când comunicăm, selectăm acele mesaje care ni se par nouă interesante, dar ar fi bine să operăm această selecție în funcții de ceea ce îi interesează pe cei cu care comunicăm.

- **Să fie rezonabil.** Forma și conținutul mesajului ar trebui adecvate la contextul relației existente, să nu fie în nici un fel deranjante, să nu pună în dificultate și nici să nu solicite mai mult decât oferă. Multe dintre mesajele pe care le transmitem sunt de fapt cerințe, solicitări, pretenții, așteptări. Toate acestea ne obolesc interlocutorul și îl fac să se apere ne mai ascultându-ne. De aceea este necesară o analiză pentru ca mesajele noastre să poată conține mai multe soluții, oferte de sprijin. Să conțină cât mai puține elemente de bruijaj. Bruijajul provine adesea din contradicții între:

- verbal și nonverbal - de pildă, în cazul unei minciuni, mesajul verbal este contrazis de aspecte ale comunicării nonverbale: vocea nesigură, privirea ce evită ochii celuilalt, mâinile își găsesc ceva de lucru;

- conștient și inconștient - în actul ratat „gura păcătosului adevăr grăiește”;

- direct și subliminal - mama poate să nege că este angoasată pentru că își lasă copilul la grădiniță, dar comportamentul ei arată exact opusul.

Toate aceste contradicții sunt obositoare și conduc la un sentiment de neîncredere. De aceea este bine să ne analizăm stările și să ni le acceptăm așa cum sunt pe principiul că mai bună este o stare proastă reală decât una bine ascunsă care naște o grămadă de suspiciuni.

- *Să fie adecvat.* Parafrazându-l pe Platon care spune că nu există fructe ca atare ci doar mere, pere etc., putem considera că nu există comunicare în mod ideal, ci situații particulare de comunicare. Astfel, este importantă adecvarea vie și spontană la cel cu care vorbim și la propria noastră stare din momentul comunicării. De aceea, aici „rețetele” pentru o bună comunicare mai mult încurcă deoarece lasă prea puțin loc pentru adecvare și veridicitate.

- *Să fie clar.* Receptarea conținutului mesajului depinde foarte mult de forma în care este transmis de aceea este important să se aleagă un limbaj potrivit pentru situație, să fie evitate exprimările prea lungi, prea complicate, prea condensate sau mixajele de mesaje. Să fie complet Un mesaj are nevoie să conțină toate „elementeleancoră” de care depinde realizarea lui: date despre timp, spațiu, mijloace, persoane.

- *Să fie flexibil.* Un mesaj al unei comunicări veritabile se construiește împreună cu cei cărora se adresează. Mesajul nu este oferit implacabil ca un verdict, ci se constituie și ajustează pe parcursul discuției adecvându-se la participanți în așa fel încât, produsul final al comunicării să aparțină deopotrivă tuturor partenerilor de discuție.

În comunicarea dintre părinți și educatoare este necesar să se mențină un cadru constant al acestei relații speciale care să fie asigurator pentru ambii parteneri. Elementele de structură ale acestui cadru sunt foarte importante și nu ar trebui tulburate dacă nu dorim degenerarea într-un alt tip de relație (de prietenie, de conflict, de concurență, de indiferență) care, cu greu, mai poate corespunde nevoilor copilului [5, p. 26].

Relația dintre părinte și educatoare se sprijină pe respectul reciproc și conștientizarea importanței celuilalt pentru munca proprie: educatoarea realizează susținerea părintelui și părintele apreciază implicarea educatoarei în devenirea copilului său. Relația dintre părinți și educatoare este subsumată unui scop comun care a făcut-o posibilă și care o menține. Dacă relația tinde să evolueze în alta, scopul comun are de suferit. De aceea este bine să nu se realizeze prea multe combinații relaționare în acest sector.

Menținerea unei relații de colaborare educativă între părinte și educatoare este foarte importantă pentru devenirea copilului și de aceea această relație nu ar trebui viciată de alte direcții tentante pentru adulți, de beneficii colaterale sau mixări de relații care ar putea impieta buna funcționare. Astfel, relația dintre părinte și educatoare este necesar să se prezinte ca o colaborare strict educativă în jurul copilului, plină de respect și de schimburi reciproce de informații și păreri.

Ce poate împiedica o bună comunicare?

Lipsa de susținere și înțelegere la nevoie. Dacă părintele are nevoie să fie înțeles într-o situație dificilă pentru el și nu găsește acest sprijin, s-ar putea să devină reticent, poate chiar răuvoitor. Înțelegerea însă nu înseamnă eludarea regulilor, ci deschidere constantă și asigurarea siguranței copilului.

Lipsa unei deschideri spre comunicare. Pentru a crea o relație de încredere reciprocă, oamenii au nevoie de un timp în care să se cunoască. Dacă însă, acest timp nu este acordat (fie de către educatoarea prea ocupată, fie de către părintele și el prea ocupat) – este foarte probabil ca lipsa cunoașterii realității să fie înlocuită de presupuneri și proiecții care deseori duc la conflict.

Comunicarea prin intermediari. O comunicare veritabilă se află adesea viciată de intermediari. De aceea părintele ar trebui să-și facă timp ca măcar din când în când să își ia sau aducă singur copilul la grădiniță. Bona sau bunica pot avea propria lor înțelegere care nu este musai să fie identică cu a părintelui. De asemenea, bona prin transmiterea rece a unor cerințe ale familiei poate, fără să vrea, să transmită o atitudine de superioritate deranjantă pentru educatoare. Același sentiment îl poate avea și părintele care, deși vine la grădiniță, în loc să-i fie comunicate verbal unele lucruri despre activitate și copil le citește exprimate impersonal, la un avizier. Nici comunicarea prin intermediul unui părinte anume delegat să înștiințeze părinții nu este acceptabilă deoarece părintele simte frustrarea de a nu avea o directă relație cu educatoarea care și-a ales preferați din rândul părinților.

Comunicarea unor nemulțumiri plecând de la fapte concrete. Adesea nemulțumirile în relația părinte-educator sunt difuze și generate mai mult de o lipsă de înțelegere reciprocă, de incompatibilități de personalitate sau de un start de relație defectuos. Cu toate acestea, atunci când aceste nemulțumiri sunt exprimate, formularea se centrează pe lucruri minore neesențiale, care adesea prind o formă exagerată. Exprimarea, în acest caz, este realizată pentru detensionare personală și nu pentru îmbunătățirea relației iar efectul este unul de exagerare a conflictului și de întărire a lui și nicidecum de soluționare.

Lipsa de colaborare între cele două educatoare. În grupele în care educatoarele nu sunt compatibile și nu se înțeleg între ele și părinții sunt mai tensionați și mai conflictuali. Se poate întâmpla chiar să existe tabere de susținători ai uneia sau alteia dintre educatoare, sau ca părinții să fie acaparați de către o educatoare și să o marginalizeze pe cealaltă. Este o tensiune care nu oferă copilului un mediu de siguranță și care tensionează părinții fără nici un scop pozitiv. Părinții aici ar trebui să ceară explicit și direct rezolvarea situației: fie să se găsească unele căi de armonizare, fie să se decidă încetarea colaborării celor două. Oricum părinții nu ar trebui să se lase antrenați într-un conflict care nu este al lor.

Comerțul. Dacă grădinița devine Mall, un spațiu în care se comercializează tot felul de lucruri, iar părinții sunt considerați o țintă sigură de cumpărare, aceștia încep treptat să se îndoiască de intențiile educative, ajungând în situația de a refuza și ceea ce copilul ar avea nevoie. Și aici este necesară o atitudine de nesustinere a acestor imixțiuni de roluri: la grădiniță copilul are nevoie de un spațiu adecvat în amenajarea căruia părinții se pot implica, dar asta nu înseamnă că se ajunge la supradimensionarea „parcului” de jucării, că „trebuie” un televizor, că părinții devin cumpărători siguri pentru tot ce nu s-ar putea comercializa în magazin (ca să nu o supere pe educatoarea, ca să nu fie mai prejos decât alți părinți, pentru că toți ceilalți copii au cumpărat).

Impunerea. Oamenii se simt respectați atunci când li se respectă libertatea de a decide. Dar dacă aceste libertăți îi sunt restrânse părintelui în sensul că el nu are acces la mediul de grădiniță, el nu poate decide nimic în privința copilului în perioada în care acesta este la grădiniță, părintele nu numai că se simte neliber și infantilizat, ci se simte și deposedat de propriul copil. Aici părintele nu are prea mult de câștigat dacă răspunde cu aceeași monedă adoptând el însuși o poziție de superioritate și impunându-și cerințe multe și nerezonabile. Cel mai adecvat este ca părintele să se arate interesat de stabilirea unei comunicări care să ducă la explicații asupra impunerilor respective și consecvent interesat de propriul copil indiferent de atitudinea grădiniței.

Stabilirea unui mediu în care comunicarea directă, încrederea și respectul înfloresc, reprezintă un pas important în sprijinirea participării efective a familiei.[5, p. 186]

Factorii de modelare a personalității umane trebuie să interacționeze ca un tot unitar, sub forma unui sistem bine încheiat, pentru atingerea țelului comun: *educarea copilului*. Pentru aceasta, este nevoie de un schimb permanent de informații, de completare și valorificare a influențelor dirijate spre micul învățăcel.

Referințe bibliografice:

1. Dumitrana M. Copilul, familia și grădinița. București: Compania, 2000.
2. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară/Min.Educației și Tineretului al Rep.Moldova, UNICEF. - Chișinău: Elan Poligraf, 2008.
3. Socoliuc N. Conlucrarea grădiniței de copii cu familia, Chișinău: Lumina, 1994.
4. Vrășmaș E. Consilierea și educația părinților, Editura Aramis, București, 2002.
5. 1001 idei pentru educație timpurie de calitate: Ghid pentru educatori /coord.: M. Vrânceanu. Chișinău: Tipogr. Centrală, 2010.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

**Кара Надежда, студентка гр. МПМ-2015
научный руководитель, Куртева О.В., доктор, конференциар**

В настоящее время школа живет в условиях модернизации образования, которая является процессом внедрения инноваций. Особый статус приобретает инновационный процесс в связи с компетентностным подходом в системе образования. Необходимое условие его реализации – освоение педагогами новых ориентаций образовательного процесса, развитие и преобразование профессиональной компетентности педагогических работников. В этой ситуации важно определить те проблемы и противоречия, которые сопутствуют реализации инноваций в целом и процессу повышения квалификации педагогических работников в частности. Все более очевидным ставится необходимость перестройки профессиональных стереотипов, установок, ценностных ориентаций педагогов. Недостаточным вниманием к личностным факторам педагогов, осуществляющих инновации, объясняется то, что школа зачастую не оправдывает ожидания гуманизации образовательной среды.

Одна из важнейших причин затруднений при внедрении новых педагогических технологий связана, на наш взгляд, со способом их передачи в практику. Зачастую используются неадекватные модели формирования профессиональной компетентности педагога, сводимые к информационным. В этом случае, как правило, у субъекта (педагога) инновации возникает угроза на пути достижения профессиональных целей, что приводит к появлению защитных реакций, барьеров на пути реализации инноваций.

«Профилактика» защитного поведения предполагает организацию целостного подхода к формированию профессиональной компетентности педагога, синтез основных блоков: мотивационного, целеполагания, информационного, принятия педагогических решений, организации образовательной деятельности.

Проведенные исследования показали, что повышение компетентности педагогов в условиях реализации инновации осуществляется в основном через организацию лекций, семинаров, практикумов, т.е. преобладают традиционные формы реализации инноваций, которые недостаточно ориентированы на педагога как субъекта инновационной деятельности; практически не используются такие формы как групповое проектирование образовательной деятельности, тренинги и другие активные формы обучения; использование интерактивных методов зачастую вызывает трудности «вписывания» их в практику реальной

деятельности педагога. В случае использования активных форм развития профессиональной компетентности, как правило, отсутствует целостный, системный подход к проблеме.

Полноценная инновационная программа в качестве важной составной части должна включать в себя программу по перестройке и развитию профессионального самосознания учителей, администраторов.

Требуется модернизация и внутришкольной системы повышения квалификации учителей, выбор и внедрение современных методов и форм обучения (организационно - деятельностные игры, анализ и разрешение проблемных ситуаций, проблемно - творческие группы, проектирование образовательной деятельности, экспертные лаборатории и т. д.), что способствует вовлечению всех педагогов в активную инновационную деятельность.

Особые требования предъявляются к психологической компетентности педагогических работников, поскольку впервые устанавливаются требования не только к результатам обученности, но и к результатам личностного развития обучающихся (УУД).

Анализ ситуации повышения квалификации выявляет основную проблему, проявляющуюся в отсутствии системного подхода к формированию профессиональной компетентности педагогических работников, недостаточной укорененности эффективных технологий развития профессиональной компетентности педагогических работников в условиях реализации инноваций, в силу чего результаты часто не соответствуют их целевым ориентациям.

Важно определить содержание, технологии, организационные формы развития профессиональной компетентности как инновационного проекта.

Важными задачами на пути становления новых моделей развития профессиональной компетентности педагогов являются:

1. Конкретизация требований к профессиональной компетентности в условиях компетентностного подхода для разных категорий педагогических работников.

2. Разработка методических рекомендаций по системно-деятельностному подходу в развитии профессиональной компетентности

3. Организация и обеспечение научно-методического сопровождения работы площадок по диссеминации передового опыта.

4. Разработка методических рекомендаций по созданию условий для свободного, личностно-ориентированного и востребованного профессионального роста учителя;

5. Разработка методических рекомендаций по психологическому обеспечению проектирования образовательной деятельности;

6. Разработка методических рекомендаций по реализации интерактивности, модульности, проектности и непрерывности как факторов, обеспечивающих творческий, индивидуальный подход к повышению квалификации.

С позиции системно-деятельностного подхода компетентность рассматривается как некая система, предполагающая взаимодействие компонентов, обеспечивающих ее существование и осуществление цели (функции). **Компетенции** мы рассматриваем как совокупность заданных извне требований к знаниям, умениям, навыкам, необходимым для достижения определенного качества выполняемой деятельности. **Компетентность** – владение человеком соответствующими компетенциями. **Компетентность** – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки. **Компетентность** - новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [3]. Квалификация педагога может быть описана как совокупность шести основных компетентностей:

1. Компетентность в области личностных качеств.
2. Компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности.
3. Компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности.
4. Компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений.
5. Компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности
6. Компетентность в организации педагогической деятельности.

Вместе с тем данная классификация не в полной мере отражает новшества, предполагаемые к освоению, вместе с тем она может быть доработана с учетом установленных требований.

Реализация развивающего образования, по мнению В.И. Панова предполагает наличие у педагогов кроме предметной соответствующей психологической и дидактической компетентности [2].

Подготовка педагога соответственно должна включать в себя:

- понимание того, что представляет собой развивающее образование, его отличие от традиционных форм обучения и воспитания и даже от развивающего обучения;

- знание о том, что такое образовательная среда и ее субъекты, ее структура, ее разновидности (семейная, школьная, внешкольная дополнительная и стихийная), ее типы (догматическая, творческая и др.) и типы взаимодействия между ее субъектами;

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях различных образовательных сред;

- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса, а для этого – умение выделить дидактические и психологические цели, выбрать адекватную дидактическую форму учебно-методического материала;

- умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между различными субъектами образовательной среды (субъект-объектный, субъект-субъектный, субъект-порождающий) с учащимися по отдельности и в группе, с родителями, с коллегами-учителями, со своим руководством;

- умение вставать в рефлексивную позицию по отношению к тому, что они делают, зачем делают, и как делают [2].

Согласно новым стандартам педагогический работник должен обеспечить условия для формирования личности, способной к саморазвитию. Таким образом, педагог должен уметь:

- Оценивать условия решения развивающих задач урока, оценивать текущее состояние и потенциал развития обучающегося;

- Выбирать и применять современные образовательные технологии, адекватные поставленным целям;

- Использовать данные профессионального мониторинга для планирования и реализации педагогической деятельности;

- Использовать современные способы оценочной деятельности;

- Осуществлять профессиональную рефлексию своей деятельности в соответствии с целевыми ориентациями;

- Анализировать программы, методические комплексы и отдельные дидактические материалы;

- Разрабатывать программы внеурочной деятельности и дидактические материалы.

Компетентность «задается» решаемой образовательной задачей (проблемой), при этом основная форма ее осуществления – деятельность, которая в свою очередь имеет определенное психологическое строение, основные ее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивно-информационный, операционально-технологический и

рефлексивно-регулятивный аспекты психологической компетентности педагога. В структуре компетентности И.А. Зимняя определяет такие характеристики, как:

- а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);
- б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);
- в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);
- г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Процесс овладения предполагает учет всех составляющих профессиональной компетентности, ее структурных компонентов. Если один из них западает – происходит частичное усвоение технологии, либо возникает сопротивление. Усвоение ценностно-целевых установок технологии предполагает соотнесение их с собственными, реализуемыми в практике. Психологическая перестройка может отличаться по уровню ее влияния на личность и быть поверхностной или глубокой. Глубина личностных преобразований будет небольшой, если изменениям подвергаются относительно пластичные структуры личности, например, познавательная, опирающаяся на знания и простейшие умения. В случае инноваций - это изменение содержательных или организационных компонентов учебно-воспитательного процесса. Труднее изменить психические свойства, характеризующие устоявшиеся особенности психических функций: стереотипы восприятия и мышления, навыки и привычки, устойчивые интересы, ценностные ориентации и установки. А перестройка мышления – это один из самых трудных моментов, т.к. от нее зависит изменение сложившейся у людей системы ценностей и жизненных позиций, мотивов деятельности, поведения и др.

Мотивационно-ценностный компонент психологической компетентности педагога представлен ценностными ориентациями, мотивами, целями, смыслами, идеалами педагога.

Когнитивный компонент психологической компетентности педагога включает в себя систему представлений знания о сущности, характере, структуре педагогической деятельности по решению данной образовательной задачи, скажем о формировании мотивации учебной деятельности.

Операционально - технологический компонент данной компетентности характеризуется освоением педагогами новых проектирования и организации педагогической деятельности, направленных на обеспечение условий для решения задач развития УУД.

Рефлексивный компонент психологической компетентности включает самооценку педагогом своей подготовленности и соответствия профессиональной деятельности задачам развития УУД.

Соответственно развитие профессиональной компетентности педагога должно охватывать все компоненты, а не быть обращено только к информационной составляющей.

Компетентность структурируется решаемой педагогом образовательной задачей.

Программы развития компетентности должны быть ориентированы на целостный, системный подход к профессиональной деятельности, **учитывать особенности обучения взрослых:**

- осознанное отношение к процессу своего обучения;
потребность в самостоятельности;
- потребность в осмысленности обучения (для решения важной проблемы и достижения конкретной цели), что обеспечивает мотивацию;
- практическая направленность в отношении обучения, стремление к применению полученных знаний, умений и навыков;
- наличие жизненного опыта - важного источника знаний;
- влияние на процесс обучения профессиональных, социальных, бытовых и временных факторов.

Как правило, взрослые люди **хотят** учиться, если они понимают **необходимость** обучения и видят **возможности** применить его результаты для улучшения своей деятельности. Кроме того, взрослые люди стремятся **активно** участвовать в обучении, привносят в обучающие ситуации собственный опыт и свои жизненные ценности, стараются соотнести обучающую ситуацию со своими целями и задачами. Взрослый человек, как правило, имеет множество семейных и социальных обязанностей, поэтому учится без отрыва от основной профессиональной деятельности. Взрослые осваивают новые знания и навыки с разной скоростью, поэтому при работе с ними требуется уделять особое внимание индивидуализации обучения, повышать самооценку и чувство собственного достоинства каждого человека.

Таким образом, психологический аспект освоения технологий подразумевает конкретизацию механизмов реализации развивающих задач той или иной образовательной технологии. Кроме того, он включает организацию преобразования структуры психологической компетентности педагога в соответствии с целевыми установками технологии, предполагаемой к реализации. Решение этих задач наиболее эффективно

осуществляется в условиях психологического обеспечения преобразования педагогической деятельности.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
2. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. - СПб.: Питер, 2007.
3. Шадриков В.Д., Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. – М., 2011.

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

**Кара Анастасия, студентка гр. НДП- 2015,
Научный руководитель, Левинтий Г.Г.**

Речь – явление социальное и служит средством общения людей друг с другом. Своевременное и правильное речевое развитие – необходимое условие формирования личности ребенка. Благодаря речи малыш познает окружающий мир, накапливает знания, расширяет круг представлений о предметах и явлениях, овладевает нормами общественного поведения. В процессе развития речи ребенок овладевает языком.[5]

Среди родителей бытует глубоко неправильное мнение о том, что речь развивается самостоятельно, без специального воздействия и помощи взрослых, будто бы ребенок сам, постепенно, овладевает устной речью. Очень важно, чтобы ребенок с раннего возраста слышал правильную речь, отчетливую, на примере которой формируется его собственная речь. Родители просто обязаны знать, какое огромное значение для ребенка имеет речь взрослых, и как именно нужно разговаривать с детьми. Взрослые должны говорить правильно, не искажая слов, четко произнося каждый звук, не торопиться, не «съедать» слогов и окончаний слов. Если взрослые не следят за своей речью, то до ребенка многие слова долетают искаженно: «скока» вместо «сколько», «ложи» вместо «клади», не «заплотишь», а «заплатишь». Также нужно следить за правильностью постановки ударения, например: «балов`аться», а не «б`аловаться», «свёкла» а не «свекл`а». Особенно четко нужно произносить незнакомые, новые для ребенка и длинные слова. Следует объяснять их значение. Важно, чтобы взрослые осознавали, что невмешательство в процесс формирования детской речи почти всегда влечет за собой отставание в развитии, а от речевых возможностей зависит общее интеллектуальное развитие человека.

Обогащение пассивного и активного словаря ребенка и развитие у него грамматически правильной фразовой и связной речи – это задача, которую родители могут и обязаны решать ежедневно.[2]

Ребенок успешнее овладевает речью, когда с ним занимаются не только в дошкольном учреждении, но и в семье.

Рекомендации:

- Недостатки произношения могут быть результатом нарушений в строении артикуляционного аппарата: отклонения в развитии зубов, неправильное расположение верхних зубов по отношению к нижним и др. Чтобы предупредить дефекты речи, очень важно следить за состоянием и развитием зубочелюстной системы, вовремя обращаться за советами к стоматологу, устранять дефекты, лечить зубы.

- Особое внимание следует обратить на слух. Слуху принадлежит важная роль в овладении ребенком речью, в правильном и своевременном усвоении звуков. Слыша речь, отдельные слова, звуки, ребенок начинает и сам произносить их. Даже при незначительном снижении слуха он лишается возможности нормально воспринимать речь. Поэтому родителям очень важно обращать внимание на развитие слуха ребенка. Необходимо оберегать слух ребенка от постоянных сильных звуковых воздействий (включенные на полную громкость радио, телевизор), а при заболеваниях органов слуха своевременно лечить их, и не домашними средствами, а в медицинских учреждениях.

- Родители должны беречь еще неокрепший голосовой аппарат ребенка, не допускать чрезмерно громкой речи, особенно в холодную погоду, приучать дышать через нос, предупреждать хронический насморк.

- Взрослые должны помочь ребенку овладеть правильным звукопроизношением, но не следует форсировать речевое развитие. Вредно нагружать малыша сложным речевым материалом, заставлять повторять непонятные ему слова, заучивать сложные по форме, содержанию и объему стихотворения, учить правильно произносить звуки, которые в силу неподготовленности артикуляционного аппарата ему еще не доступны (например, в 2—3 года учить правильно произносить шипящие, звук **р**), читать художественные произведения, предназначенные детям школьного возраста.

- Ребенок овладевает речью по подражанию. Поэтому очень важно, чтобы взрослые следили за своим произношением, говорили не торопясь, четко произносили все звуки и слова.

Нередко причиной неправильного произношения звуков является подражание ребенком

дефектной речи взрослых, старших братьев, сестер, товарищей, с которыми малыш часто общается.

- Родителям стоит обратить внимание и на то, что в общении с ребенком, особенно в раннем и младшем дошкольном возрасте, нельзя «подделываться» под детскую речь, произносить слова искаженно, употреблять вместо общепринятых слов усеченные слова или звукоподражания («бибика», «ляля» и т.д.), сюсюкать.

Это будет лишь тормозить усвоение звуков, задерживать своевременное овладение словарем. Не способствует развитию речи ребенка частое употребление слов с уменьшительными или ласкательными суффиксами, а также слов, недоступных для его понимания или сложных в звуко-слоговом отношении. Если ваш ребенок неправильно произносит какие-либо звуки, слова, фразы, не следует передразнивать его, смеяться или, наоборот, хвалить. Также нельзя требовать правильного произношения звуков в тот период жизни малыша, когда этот процесс не закончен.

- Некоторые недостатки в речи детей, возможно, устранить только при помощи специалистов, учителей-логопедов. Но ряд недостатков устранить легко, и доступно это не только воспитателю, но и родителям. В семье обычно поправляют ребенка, когда он неправильно произносит тот или иной звук или слово, но делают это не всегда верно. К исправлению речевых ошибок надо подходить очень осторожно. Нельзя ругать ребенка за его плохую речь и требовать, чтобы он немедленно и верно повторил трудное для него слово. Часто это приводит к тому, что ребенок вообще отказывается говорить, замыкается в себе. Исправлять ошибки нужно тактично, доброжелательным тоном. Не следует повторять неправильно произнесенное ребенком слово. Лучше дать образец его произношения.

- Занимаясь с ребенком дома, читая ему книгу, рассматривая иллюстрации, родители нередко предлагают ему ответить на вопросы по содержанию текста, передать содержание сказки (рассказа), ответить, что изображено на картинке. Дети справляются с этими заданиями, но допускают речевые ошибки. В этом случае не следует перебивать ребенка, надо предоставить возможность закончить высказывание, а затем указать на ошибки, дать образец. Очень часто дети задают нам разные вопросы. Иногда на них трудно найти правильный ответ. Но уклоняться от вопросов ребенка нельзя. В этом случае можно пообещать дать ответ, когда ребенок поест (погуляет, выполнит какое-либо задание и т. п.), взрослый же время подготовится к рассказу. Тогда ребенок получит правильную информацию, увидит в лице взрослого интересного для себя собеседника и в дальнейшем будет стремиться к общению с ним. [1]

При этом нельзя забывать элементарные принципы обучения:

- Обучающий может научить обучаемого, если сам владеет материалом. Вы должны быть образцом для подражания.

- Принуждать ребёнка заниматься нельзя. Занятия дадут наилучший результат при сочетании разных приёмов обучения.

- Ребёнок должен учиться, играя

Ниже приведём пример того, как проводить домашние задания по развитию речи. Для этого ничего специально не нужно организовывать. Родителям не понадобятся сложные пособия и методики. Стоит лишь настроиться на ежедневную работу и внимательно посмотреть вокруг себя или даже просто перед собой. Поводом и предметом для речевого развития детей может стать абсолютно любой предмет, явление природы, привычные домашние дела, поступки, настроение. Неисчерпаемый материал могут предоставить детские книжки и картинки в них, игрушки, мультфильмы.[4]

Итак, вы посмотрели перед собой и увидели, например, яблоко. Прекрасно, считайте, что у вас в руках готовый методический материал для развития речи ребенка, причем любого возраста. Для начала устройте соревнование «подбери словечко» (Яблоко какое? – сладкое, сочное, круглое, блестящее, большое, спелое, душистое, желтое, тяжелое, вымытое).

Игра пройдет интереснее, если вы пригласите других членов семьи, друзей вашего ребенка, их родителей. Тот, кто придумал следующее слово – откусывает кусочек яблока.

А пока оно еще цело, его можно срисовать и заштриховать цветным карандашом. Это полезно для пальчиков. Готовая картинка пусть украсит стену в детской комнате.

Следующая игра будет называться «Вспомни сказку». (В каких сказках упоминаются яблоки? – «Гуси-лебеди», «Белоснежка и семь гномов», «Молодильные яблочки» и др.) Тут уж за правильный ответ можно заслужить и целое яблоко.

А когда в руках несколько яблок, самое время их рассмотреть повнимательней и сравнить между собой – игра с союзом «а» - «Сравни два яблока» (1 яблоко желтое, а 2 – красное; одно сладкое, а другое – кислое; у первого коричневые семечки, а у второго – белые и т. д.)

Аналогичным образом любой предмет, ситуация, впечатление могут послужить материалом и поводом для развития речи.

На прогулке. Вы можете прививать знания и закреплять у него речевые навыки по темам: «Одежда», «Обувь», «Осень», «Зима», «Весна», «Лето», «Город», «Транспорт», «Птицы» и др.

Полезно проводить разнообразные наблюдения за погодой, сезонными изменениями в природе, растениями, птицами, животными, людьми. Все это обязательно нужно

комментировать, обсуждать, оформлять в виде беседы. Экспериментальные опыты, изучающие свойства снега, воды, песка, травы, росы расширят кругозор ребенка, а вместе с ним словарь существительных, глаголов, прилагательных. Новые, незнакомые ребенку слова следует объяснить, повторить несколько раз, научить ребенка понятно говорить их.

Полезно вслушиваться в звуки улицы: шелест листьев, шум шагов, гудение машин, голос птиц, звуки ветра, дождя, снега, града и т. д. Это развивает слуховое внимание. Ребенку будут интересны игры «О чем рассказала улица?», «Помолчи и расскажи, что услышал», «Внимательные ушки», «Кто позвал?».

На кухне. У вас появляется возможность развивать словарь, грамматику, фразовую речь ребенка по следующим темам: «Посуда», «Продукты питания», «Бытовая техника», «Фрукты», «Овощи» и др. Например, выясните у ребенка, где растут овощи, вспомните вместе названия различных блюд из овощей (гороховый суп, картофельное пюре).

Рассказывайте сыну или дочке, как называются продукты, какое блюдо вы готовите, какие действия при этом совершаете («нарезаю», «перемешиваю», «соллю», «обжариваю» и т. д., часто бывает так, что дети заменяют эти действия общими словами «готовит» или «делает»). Не ограничивайтесь примитивным бытовым словарем, предлагайте ребенку все новые и новые слова. Старайтесь, чтобы он запоминал и повторял их за вами.

Называйте свойства (цвет, форму, размер, вкус) продуктов (горячий, остывший, сладкий, острый, свежий, черствый и т. д.). Задавайте ребенку соответствующие вопросы («Попробуй, какой получился салат?», «Что мы еще забыли положить в суп?», «Какую морковь выберем?» и др.). Подводите его к тому, чтобы он повторял ваши слова. Поручите ему посильную помощь на кухне. И пусть рассказывает вам о том, что он делает. Ведь в деятельности речевой материал усваивается значительно быстрее и естественнее.

На даче. Перед вами открывается простор для словарной и грамматической работы по темам «Весна», «Лето», «Осень», «Растения сада», «Цветы», «Деревья», «Насекомые», «Ягоды», «Весенние (летние, осенние) работы в саду» и др.

Наблюдения, впечатления, речевые навыки, полученные на даче необычайно ценны и наглядны. Они остаются в памяти ребенка на всю жизнь. Только здесь ребенок в естественных условиях усвоит значение глаголов «вскопать», «подрыхлить», «прополоть», «удобрить» и многих других. Не на картинке, а в живую увидит растения в разную пору их вегетативного периода (рост, цветение, плодоношение, увядание). Узнает, как и где вырастают ягоды, овощи и фрукты. Каким трудом дается урожай.

Даже если названия цветов, кустарников, овощей кажутся вам сложными для ребенка, все равно почаще называйте их вслух (нарцисс, примула, жимолость, гладиолус, патиссон и

др.). На первых порах они пополняют пассивный словарь ребенка, он будет их знать. Постепенно эти слова перейдут и в активное употребление и существенно обогатят словарный запас.

Практически на любом наглядном материале окружающем нас могут быть проведены такие речевые игры как «Четвертый лишний», «Чего не стало?», «Что поменялось местами?», «Что изменилось?», «Подбери пару», «Кому что подходит?», «Назови ласково», «Преврати в огромное», «Подбери 5 признаков», «Угадай, о чем я говорю», «Скажи наоборот» и т. д. [3]

Не стоит упускать малейшего повода, что-то обсудить с ребенком. Именно обсудить. Одностороннее «говорение», без диалога – малополезно. Неважно, кто при этом молчит: ребенок или взрослый. В первом случае у детей не развивается активная речь, во втором – пассивная (умение слушать, слышать, понимать речь; своевременно и правильно выполнять речевую инструкцию; вступать в партнерские отношения).[4]

При современном ритме жизни все труднее становится найти время для занятий со своими детьми... Но, например, простое чтение перед сном не только положительно повлияет на развитие речи и кругозора ребенка, но и скажется на школьных отметках по чтению и литературе! Создайте новую семейную традицию взамен просмотра телевизора. Ведь когда мы смотрим телевизор – ребенок молчит, я уж не говорю о содержательной части телепередач. А когда читается книга, то невольно возникают вопросы, на которые нужно ответить, что-то обсудить, таким образом, получается беседа, ситуация общения. Семейное чтение «на ночь» применимо не только к дошкольникам, но и к школьникам. Такая семейная традиция отразится не только на речи, но и на ваших отношениях с ребенком.

Важно отметить, что занятия станут наиболее успешными, если они доставляют удовольствие. Положительный эмоциональный настрой совершенно необходим, поскольку занятия по принуждению, при негативном отношении к ним со стороны ребенка не дают и не могут для положительного результата.

Литература:

1. Винарская Е. Н. «Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии». - М., 1995.
2. Максаков А. И. Развитие правильной речи ребенка в семье. - М. 2005.
3. Резниченко Т. С., Ларина О. Д. Русский язык – от игры к знаниям. – СПб., 2004
4. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего дошкольного возраста). - М., 1981.
5. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Развитие речи. – М. 2008.

РОЛЬ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Короляк Мария, студентка гр. НДП 2014,
Научный руководитель, Левинтий Г.Г.**

Игра – ведущий вид деятельности дошкольников. В игре ребенок развивается как личность. Классификация игр разнообразна: сюжетно – ролевые, театрализованные, дидактические, подвижные. В последнее время большое значение уделяется пальчиковым играм, которые способствуют развитию мелкой моторики.

И. Кант говорил, что рука - это вышедший наружу мозг человека. Проблема развития мелкой моторики детей дошкольного возраста на протяжении многих лет актуальна для теории и практики дошкольного образования, так как мелкая моторика благоприятно влияет на развитие всех психических процессов. Учеными доказано, что развитие руки находится в тесной связи с развитием речи и мышления ребенка. Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь.[1]

Развитием мелкой моторики и подготовки руки к письму, занимались Т. В. Фадеева, С. В. Черных, А. В. Мельникова, и многие другие; анализом графических умений детей – Д. Тейлор, показывают, что недостаточное развитие общей и мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания, может привести к возникновению задержки развития ребёнка, проблем во взаимодействии с взрослыми и сверстниками и, как следствие, к негативному отношению к детскому саду, а потом к учебе в школе.[4]

Поэтому работа по развитию мелкой моторики должна начинаться задолго до поступления в школу. К сожалению, в последнее десятилетие во всем мире значительно возросло количество детей, у которых есть нарушения речи проблемы с письмом. Еще недавно таких детей было гораздо меньше. Какова причина - просто в то время не было одежды и обуви на липучках, а были ботиночки на шнуровке и одежда с пуговицами и завязками. Дети ежедневно завязывали шнурки, застегивали пуговицы, таким образом, тренируя свои пальчики. Ведь для таких движений требуется сноровка и развитие мелкой моторики. Выходит, что раньше мелкая моторика детей развивалась за счет таких обыденных действий, а сейчас она страдает.[3]

В современной учебно-методической литературе описано достаточно количество игр и упражнений, способствующих развитию мелкой моторики.

Пальчиковые игры помогают налаживать коммуникативные отношения на уровне соприкосновения, эмоционального переживания, контакта глаза в глаза, имеют развивающее значение, так как наилучшим образом способствуют развитию не только мелкой моторики рук, но и речи.[6]

Пальчиковые игры и упражнения развивают мелкую моторику, тактильную чувствительность рук, развивают психические процессы: внимание, память, мышление, воображение. Совершенствуют двигательную память, развивают речемыслительную деятельность.[4]

Известно, что между речевой функцией и общей двигательной системой человека существует тесная связь. Такая же тесная связь установлена между рукой и речевым центром мозга. Гармонизация движений тела, мелкой моторики рук и органов речи способствует формированию правильного произношения, помогает избавиться от монотонности речи, нормализовать её темп, учит соблюдению речевых пауз, снижает психическое напряжение. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь. Игры, упражнения, пальчиковые разминки необходимо проводить ежедневно, в детском саду и дома, во дворе, во время выездов на природу. Во время занятий необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, его возраст, настроение, желание и возможности. То, что кажется простым для нас, взрослых, очень сложно и трудно выполнить детям. Первые неудачи могут вызвать разочарование, и даже раздражение. Нужно заботиться о том, чтобы деятельность ребенка была успешной, - это будет подкреплять интерес к играм и занятиям. [1]

Работу по развитию мелкой моторики руки необходимо реализовывать в двух направлениях: проводить работу, как с детьми, так и с родителями.

Наша работа была реализована в двух направлениях:

-с детьми

-с родителями.

I направление – работа с детьми.

Для реализации данного направления использовался широкий спектр детской деятельности:

Работа шла в нескольких направлениях:

- *Центр воды и песка.* Организуя игры с водой и песком, мы не только знакомим детей со свойствами различных предметов и материалов, но и закрепляем элементарные представления о форме, величине, цвете предметов, развивает мелкую моторику ребенка. Малыши очень любят такие игры. Песок можно пересыпать из ладошки в ладошку, из совка

в формочку, в него можно закапывать различные предметы и откапывать их, строить горки и т.д. Игры с водой вызывают положительные эмоции, способствуют внутренней раскованности малыша. Здесь формируются навыки переливания, наливания, отжимания. [5]

- *Центр искусств.* В этой зоне ребенок имеет возможность рисовать пальцем по манке, мелом на доске, может работать с соленым тестом, пластилином и бумагой. Большое внимание уделяется приобретению детьми сенсорного и сенсорно – моторного опыта. Акцент делается на получение ими впечатления от цветового пространства (разные фоны, краски по выбору, разнообразные формы листа). Создание детьми композиций (имеется в виду дополнение рисунка аппликацией или аппликации рисунком) приобретают форму дизайна. Значительная роль отведена обыгрыванию рисунка с использованием лепки, мелких игрушек, что способствует накоплению представлений и развитию воображения.[2]

- *Центр двигательной активности,* как правило, находится в спальне. Проложена «дорожка здоровья», включающая массажные коврики, гимнастическую скамейку, коврики разной фактуры. Здесь же находятся мячи и другие пособия, необходимые для проведения утренней гимнастики и гимнастики пробуждения, для организации подвижных и самостоятельных игр детей этого возраста.[2]

- *Центр настольных игр.* В данном месте в группе собраны игры, направленные на развитие сенсорного восприятия, мелкой моторики, речи, воображения. В этой зоне находятся игрушки – шнуровки разного вида, разные виды мозаик, наборы колец разной величины для нанизывания их на стержень, лото по разным тематикам, сюжетно – дидактические панно с прикрепляющимися на пуговицах, кнопках, изображениями животных и растений и других предметов и т. д. В результате у детей не только формируются мелкая моторика пальцев рук, но и координируется работа руки и глаза, обеих рук.[5]

- *Центр символических игр.* Для успешного развития ребят важно, чтобы они с детства приобрели необходимые сведения об окружающих их предметах и явлениях, овладели определенными навыками действий с этими предметами. В игре они стараются подражать взрослым. В игровой собраны игрушки и предметы, которые максимально приближают детей к окружающим их предметам быта.[2]

Работу по развитию движений пальцев и кисти рук необходимо проводить системно в режиме дня. Большое внимание необходимо уделять пальчиковой гимнастике. Для этого сначала важно подобрать простые упражнения, сопровождаемые стихотворным текстом, также не забывали о развитии элементарных навыков самообслуживания: застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать шнурки и т. д.

С первых дней педагогической практики нами была организована работа по развитию мелкой моторики руки дошкольников. С самого начала дети испытывали затруднения в выполнении многих упражнений. Каждый ребенок по-своему реагировал на приглашение заняться пальчиковой гимнастикой. Были и такие дети, которые в самом начале обучения отказывались от гимнастики и наблюдали за происходящим. Поэтому отрабатывались упражнения постепенно и вначале выполняли пассивно в медленном темпе. Учитывался индивидуальный подход к каждому ребенку и особенности развития каждого ребенка. Нашей задачей была – заинтересовать ребенка и помочь ему овладеть тонкой моторикой рук, превратив обучение в игру.

II направление – работа с родителями.

К работе по развитию моторики нами были подключены и родители. Многие мамы, бабушки лишают малышей возможности проявлять самостоятельность даже в застегивании пуговиц, молний, кнопок, потому что торопятся или считают своих детей слишком маленькими.

На первый взгляд, отдельные бытовые умения не имеют никакого отношения к мелкой моторике, но в действительности они являются для нее базовыми, так как формируют ручную умелость. Кроме того, следует отметить, что, приобретая навыки самообслуживания и общаясь с взрослыми, ребенок продвигается и в речевом развитии. Также провели с родителями индивидуальные работы, дали домашние задания по развитию мелкой моторики рук. Советуем родителям учить ребенка манипулировать предметами – среди его игрушек обязательно должны быть различные пирамидки, матрешки, строительный материал, машинки, конструкторы. Созданная совместно с родителями предметно–развивающая среда позволила нам эффективно и системно проводить свою работу.

Важной частью работы по развитию мелкой моторики являются “пальчиковые игры”. Эти игры очень эмоциональны, увлекательны. Они способствуют развитию речи, творческой деятельности. “Пальчиковые игры” как бы отображают реальность окружающего мира – предметы, животных, людей, их деятельность, явления природы. В ходе пальчиковых игр дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности.

Пальчиковые игры дают возможность родителям и воспитателям играть с малышами, радовать их, вместе с тем развивать речь и мелкую моторику, ребенок получает разнообразные сенсорные впечатления, у него развивается внимательность и способность

сосредотачиваться. Такие игры формируют добрые взаимоотношения между детьми, а также между взрослым и ребенком.

Таким образом, пальчиковые игры очень важны для развития дошкольника. Они могут дать пищу для ума с самого раннего возраста, всегда создают условия, опережающие развитие способностей. Играя в эти игры со своими детишками, папы и мамы, бабушки и дедушки, а также все специалисты, работающие с детьми, незаметно для себя приобретают очень важное умение - сдерживаться, не мешать ребенку самому размышлять и принимать решения, не делать за него то, что он может и должен сделать сам. Самой важной особенностью пальчиковых игр, является развитие таких психических процессов как мышление, речь, воображение, память и внимание.

Литература:

1. Белая А.Е., Мирлсова В.И. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников. – М. АСТ., 1999.
2. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук. Игры и упражнения. – М., 2005.
3. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Пальчиковая гимнастика. – М., Издательство ГНОМ и Д., 2005.
4. Светлова М.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. – М: Эскимо, 2004.
5. Соколова Ю. Игры с пальчиками. – М., Эскимо 2002.
6. Журнал. Дошкольное воспитание. № 11 за 2006.
7. Журнал. Дошкольное воспитание. № 12 за 2006.

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Орманжи Анастасия, студентка IV курса, группа НДП-13
Научный руководитель, Ямбогло Е.И.**

Учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к овладению знаниями. Приохотит ребенка к учению гораздо более достойная задача, чем приневолить.

К.Д. Ушинский

Каждый учитель хочет, чтобы его ученики хорошо учились, с интересом и желанием занимались в школе. В этом заинтересованы и родители учащихся. Но подчас и учителям, и родителям приходится с сожалением констатировать: «не хочет учиться», «мог бы прекрасно

заниматься, а желания нет». В этих случаях мы встречаемся с тем, что у ученика не сформировались потребности в знаниях, нет интереса к учению.

В чем сущность потребности в знаниях? Как она возникает? Как она развивается? Какие педагогические средства можно использовать для формирования у учащихся мотивации к получению знаний? Эти вопросы волнуют многих педагогов и родителей.

Уже в начальной школе учебная мотивация становится достаточно большой проблемой для учителя - дети отвлекаются, шумят, не следят за тем, что говорит учитель, не прилагают достаточных усилий для выполнения классных и домашних заданий, любой ценой стремятся получать хорошие оценки или, наоборот, начинают проявлять полную апатию. Чем старше становится ученик, тем больше у него проблем, связанных с нежеланием учиться. Стандартным способом является попытка стимулировать учебную активность нерадивых учащихся плохими оценками, дети переживают, но и это не всегда помогает [1].

Следует различать понятия мотив и цель.

Цель - это предвидимый результат, представляемый и осознаваемый человеком.

Мотив - побуждение к достижению цели.

Общий путь формирования учебной мотивации заключается в том, чтобы способствовать превращению широких побуждений учащихся в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой и доминированием отдельных мотивов. [7]

Формированию мотивации в целом способствуют:

- общая атмосфера положительного отношения к учению, профессиональным знаниям;
- включенность учащихся в совместную учебную деятельность в коллективе учебной группы (через парные, групповые, бригадные формы работы);
- построение отношения «педагог- учащийся» не по типу вторжения, а на основе совета, создания ситуаций успеха, использования различных методов стимулирования (от похвалы, дачи дополнительных заданий на оценку, до жетонной системы, «солнышек» и т.д.);
- занимательность, необычное изложение нового материала;
- образная, ярко звучащая речь, укрепление положительные эмоции в процессе учения;
- использование познавательные игр, дискуссий, создание проблемных ситуаций и их совместное и самостоятельное разрешение; [6]

□ построение изучения материала на основе жизненных ситуаций, опыте самих педагогов и учащихся;

□ развитие самостоятельности и самоконтроля учащихся в учебной деятельности, планирования, постановки целей и реализации их в деятельности, поиске нестандартных способов решения учебных задач. [2]

Проводилось исследование мотивации среди учащихся младших классов, которое показало следующие результаты: [3]

Мотивация учащихся по видам мотивов указывает на то, что в первом классе преобладают внешние мотивы над внутренними (61,1% против 38,9%). При этом среди внешних мотивов доля отрицательных больше (38,9% против 22,2%). Во втором классе картина меняется: растет доля внутренних мотивов, уменьшается доля внешних. В третьем классе на долю внутренних мотивов приходится уже 64%, а доля внешних отрицательных снижается до 10,7%.

Анализ доминирования мотивов у учащихся показал, что среди учащихся первого класса очень велика группа детей, у которых нет доминирующих мотивов к учению (38,9%). Внешние отрицательные мотивы доминируют у 11,1% учащихся, внешние положительные – у 22,2%, внутренние – у 27,8%. Уже во втором классе наибольшую долю имеет группа учащихся, доминирующими мотивами у которых являются внутренние мотивы (41,7%). В третьем классе доля учащихся, у которых доминирующими являются внутренние мотивы является подавляющей – 80%. Доля учащихся, у которых преобладают внешние отрицательные мотивы, становится вовсе незначительной (4%).

Итак, можно сделать вывод, что за период обучения в начальной школе мотивация к учению претерпевает изменения от внешней к внутренней оказалась верной. В первом классе у детей преобладает внешняя мотивация к учению, причем отрицательные мотивы сильнее положительных («Я учусь потому, что заставляют родители», «...чтобы не отставать от своих товарищей», «...чтобы не опозорить свой отряд и класс»). Другими словами, «внешний кнут» сильнее, чем внешний пряник». К третьему классу положение меняется. Кнут и пряник как бы переходят во внутрь школьника. Ребенок начинает понимать, что знания нужны не для того, чтобы кому-то доставить удовольствие или чтобы быть не хуже других, а для того, чтобы быть более развитым, иметь в будущем хорошую работу. Об этом свидетельствует и динамика мотивации. Если в первом классе внутренние мотивы составляли 38,9% от общего числа ответов, то в третьем – уже 64%. Что касается доминирования мотивов, то в первом классе 38,9% учащихся не определяют доминирование мотивов. Эта группа является «группой риска». Педагогу очень важно вести с ними работу,

направленную на осознание необходимости знаний для жизни. При правильной ориентации учащихся к третьему классу доля «группы риска» снижается до 8%, доля учащихся, осознающих необходимость знаний вырастет до 80%. Для сознания ребенка, обучающегося в начальной школе, наиболее значимы такие широкие социальные мотивы, как мотивы самосовершенствования (быть культурным, развитым) и мотивы самоопределения (после школы продолжать учиться, работать). Ребенок осознает общественную значимость учения, и это создает личностную готовность к учению в школе. Эти мотивы — результат социальных влияний. Дети рассуждают так: «Надо учиться, чтобы потом хорошо работать, хочу быть шофером», «Я хочу быть врачом, чтобы лечить людей, а для этого надо много знать», «Учусь, чтобы быть культурным и развитым». Подобные рассуждения говорят о том, что школа и семья создают у ребенка определенную *социальную установку*, ребенок понимает, общественную значимость учения, понимает, что знания ему нужны для будущего, он хочет быть умным, культурным и развитым.[8] Такая установка определяет положительное отношение детей к деятельности и создает благоприятные условия для учения. Надо отметить, что мотивы самосовершенствования и самоопределения выступают для младшего школьника как «понимаемые» и связаны с далекими целями. Однако эта перспектива очень далекая, а младший школьник живет по преимуществу сегодняшним днем. В связи с той значимостью, которую младшие школьники придают мотивам самоопределения (будущая профессия, продолжение образования) и самосовершенствования (быть умным, развитым, культурным), важно строить учебный процесс так, чтобы учащийся «видел» свое движение вперед, свое ежедневное обогащение знаниями, умениями, свое движение от незнания к знанию. Это возможно, если ученик отдает себе отчет в том, что он уже знает и чего еще не знает, чему еще надо научиться, о чем он узнает и чему научиться, какими способами работы он уже овладел и какими предстоит овладеть на следующем уроке, в следующей четверти. В связи с этим первостепенное значение приобретает в учебном процессе четкая постановка на уроке ближних и дальних целей, учебных задач. [4]

Как правило, учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой. Мотивационная сфера – ядро личности. В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться. Причем учиться хорошо, отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, ведущими являются мотивы «доставить радость родителям», «хочу больше знать», «на уроке интересно». Имея знания, ученик получает высокие отметки, которые, в свою очередь – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости.

Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родителя, его ставят в пример другим детям. Более того, в классе, где мнение учителя – не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, эти аспекты выходят на первый план.[5] И хотя в какой-то мере абстрактное для учащегося начальной школы понятие «хорошо работать» или далекая перспектива получить образование в вузе непосредственно побуждать его к учебе не могут, тем не менее социальные мотивы важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с первого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных схемах.

Таким образом, мы выяснили, что у младших школьников большое количество различных мотивов, которые не могут поддерживать в течении длительного времени его учебную работу и постепенно теряют свое значение. [9] Поэтому для формирования у учащихся положительного отношения к процессу обучения, учителю важно выяснить, что может привлечь внимание детей на уроках, какие действия им нравятся, что вызывает положительные и отрицательные эмоции, какие мотивы следует развивать.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968.
2. Возрастная и педагогическая психология: Учебник / под ред. Гамезо. – М.: Наука, 1984.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Просвещение, 1982
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1972.
5. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
6. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика, № 2, 1979.
7. Немов Р.С. Психология. Учебник. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
8. Щукина Г.И, Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.
9. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Просвещение, 1971.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ МНЕМОТАБЛИЦ)

**Радова Надежда, группа НДП-14,
Научный руководитель, Бянова И.Е.**

Проблема развития связной речи детей хорошо известна широкому кругу педагогических работников. Давно установлено, что в дошкольном возрасте проявляются существенные различия в уровне речи детей. Главной задачей развития связной речи ребенка является совершенствование монологической речи. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах, явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, заучивание стихотворений, а также составление рассказов по картине.

Все названные виды речевой деятельности актуальны при работе над развитием связной речи детей. И, чтобы достигнуть высоких результатов, можно использовать нетрадиционные формы работы с детьми по формированию связной речи.

На сегодняшний день - образная, богатая синонимами, дополнениями и описаниями речь у детей дошкольного возраста – явление очень редкое. В речи детей существует множество проблем.

Односложная, состоящая лишь из простых предложений речь. Неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение.

Бедность речи. Недостаточный словарный запас.

Употребление нелитературных слов и выражений.

Бедная диалогическая речь: неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ.

Трудности в построении монолога: например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста своими словами.

Отсутствие логического обоснования своих утверждений и выводов.

Отсутствие навыков культуры речи: неумение использовать интонации, регулировать громкость голоса и темп речи и т.д.

Плохая дикция.

Поэтому педагогическое воздействие при развитии речи дошкольников – очень сложное дело. Необходимо научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях из окружающей жизни.

Учитывая, что в данное время дети перенасыщены информацией, необходимо, чтобы процесс обучения был для них интересным, занимательным, развивающим.

Рассмотрим факторы, облегчающие процесс становления связной речи.

Один из таких факторов, по мнению С.Л. Рубинштейна, А.М. Леушиной, Л.В. Эльконина и др. - **наглядность**. Рассматривание предметов, картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия.

В качестве второго вспомогательного фактора мы выделим **создание плана высказывания**, на значимость которого неоднократно указывал известный психолог Л. С. Выготский. Он отмечал важность последовательного размещения в предварительной схеме всех конкретных элементов высказывания.

К.Д. Ушинский писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам - он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он усвоит на лету» [3].

Мнемотехника - в переводе с греческого - «искусство запоминания». Это система методов и приемов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, и, конечно, развитие речи.

С помощью мнемотехники решаются следующие задачи:

- Развитие связной и диалогической речи.

Развитие у детей умения с помощью графической аналогии, а также с помощью заместителей понимать и рассказывать знакомые сказки, стихи по мнемотаблице и коллажу.

Обучение детей правильному звукопроизношению. Знакомство с буквами.

Развитие у детей умственной активности, сообразительности, наблюдательности, умения сравнивать, выделять существенные признаки.

Развитие у детей психических процессов: мышления, внимания, воображения, памяти (различные виды).

Как любая работа, мнемотехника строится от простого к сложному. Начинать работу необходимо с простейших мнемоквадратов, последовательно переходить к мнемодорожкам, и позже - к мнемотаблицам.

Содержание мнемотаблицы - это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий и др. путем выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа. Главное – нужно передать условно-наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям.

Схемы служат своеобразным **зрительным планом** для создания монологов, помогают детям выстраивать:

- строение рассказа,

- последовательность рассказа,
- лексико-грамматическую наполняемость рассказа.

Мнемотаблицы-схемы служат дидактическим материалом в работе по развитию связной речи детей для:

- ✓ обогащения словарного запаса,
- ✓ при обучении составлению рассказов,
- ✓ при пересказах художественной литературы,
- ✓ при отгадывании и загадывании загадок,
- ✓ при заучивании стихов.

Работать с мнемотаблицами рекомендуется начинать со средней группы. Хотя уже в младшем возрасте можно использовала простейшие схемы одевания, формирования культурно-гигиенических навыков, экологических представлений т.д.

Для систематизирования знаний детей о сезонных изменениях используются модельные схемы, мнемотаблицы по блокам "Зима", "Весна", "Лето", "Осень".

Опираясь на опыт педагогов, разработаны мнемотаблицы для составления описательных рассказов об игрушках, посуде, одежде, овощах и фруктах, птицах, животных, насекомых. Данные схемы помогают детям самостоятельно определить главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков; обогащают словарный запас детей.

Для изготовления этих картинок не требуются художественные способности: любой педагог в состоянии нарисовать или, владея компьютером сделать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу.

Для детей среднего дошкольного возраста необходимо использовать цветные мнемотаблицы, так как у детей остаются в памяти отдельные образы: елочка - зеленая, ягодка – красная. Для детей старшего возраста схемы создаются в одном цвете, чтобы не отвлекать внимание на яркость символических изображений.

Стихотворения.

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений. Суть заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, все стихотворение зарисовывается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком. На начальном этапе предлагают готовую план - схему, а по мере обучения ребенок также активно включается в процесс создания схемы.



Заучивание стихотворения “Весна – красна”

Ты, весна, весна - красна,
 Что с собою принесла?
 Принесла я для лугов
 Покрывало из цветов.
 Принесла для ёлки
 Новые иголки.
 Для осины и берёз
 Свежих листьев целые воз.



Описательный рассказ.

Это наиболее трудный вид в монологической речи. Описание задействует все психические функции (восприятие, внимание, память, мышление). Дети не

располагают теми знаниями, которые приобретают в течение жизни. Чтобы описать предмет, его надо осознать, а осознание - это анализ. Что ребенку очень трудно. Считаю, что здесь важно научить ребенка сначала выделять признаки предмета.

«Пришла весна - красна. Солнце стало так пригревать, что снег начал таять. Побежали, зажурчали ручьи. На деревьях набухли почки, появились новые листочки. Прямо из-под снега расцвёл подснежник. Проснулись насекомые. Из тёплых мест возвращаются птицы, они вьют гнёзда, заселяют скворечники».

Пересказ. Ему принадлежит особая роль в формировании связной речи. Здесь совершенствуется структура речи, ее выразительность умение строить предложения. И если пересказывать с помощью мнемотаблиц, когда дети видят всех действующих лиц, то свое внимание ребенок уже концентрирует на правильном построении предложений, на воспроизведении в своей речи необходимых выражений.

Творческие рассказы Предложение придумать рассказ или сказку дети обычно встречают радостно. Но чтобы рассказы детей были не однообразные, логично построенные, существенную помощь окажут мнемотаблицы [2].

Работу на занятиях по мнемотаблицам можно построить в три этапа.

1 этап: Рассмотрение таблицы и разбор того, что на ней изображено.

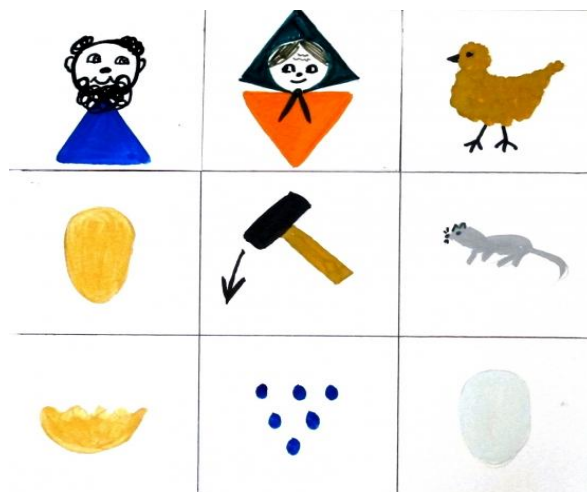
2 этап: Осуществляется перекодирование информации, то есть преобразование из абстрактных символов слов в образы.

3 этап: После перекодирования осуществляется пересказ сказки или рассказа по заданной теме. В младших группах с помощью воспитателя, в старших – дети должны уметь самостоятельно.

Мнемотехника многофункциональна. На основе их созданы разнообразные дидактические игры. Продумывая разнообразные модели с детьми, необходимо придерживаться следующих требований:

- модель должна отображать обобщённый образ предмета;
- раскрывать существенное в объекте;
- замысел по созданию модели следует обсуждать с детьми, что бы она была им понятна [4].

Параллельно с этой работой можно использовать речевые игры, настольно-печатные игры, которые помогают детям научиться классифицировать предметы, развивать речь, зрительное восприятие, образное и логическое мышление, внимание, наблюдательность, интерес к окружающему миру, навыки самопроверки. Для индивидуальной работы с детьми можно использовать компьютерную программу «Учимся говорить правильно», разработанную на основе приёмов мнемотехники, серию компьютерных презентаций «Школа весёлого колобка» для составления описательных рассказов.



Применять модельные схемы можно и на других занятиях, в других видах деятельности (Продуктивная деятельность, экспериментирование, театрализованная деятельность и др.)

Литература:

1. Большова Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. СПб., 2005.
2. Громова О.Е., Соломатина Г.Н., Савинова Н.П. Стихи о временах года и игры. Дидактические материалы по развитию речи детей 5 - 6 лет. М., 2005.
3. Жардимова Е. Использование мнемотаблиц, схем, в познавательно-речевом развитии дошкольников. //www.maam.ru
4. Растеряева Е.Д. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи детей. Зверев, 2012.

АКТИВНАЯ ПРАКТИКА - НЕОБХОДИМОЕ ЗВЕНО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

**Узун Людмила, студентка группы НДП-13,
Научный руководитель, Ямбогло Е.И.**

Активная практика является составной частью образовательного процесса, имеет целью закрепление и углубление знаний и умений, полученных студентами в процессе обучения, а также приобретение необходимых знаний, умений и навыков практической работы по изучаемой специальности.

Педагогическая практика является основополагающим звеном в подготовке методически грамотного учителя. Она способствует обогащению и закреплению полученных в университете знаний по педагогике, психологии, частным методикам, общественным и специальным наукам, позволяет будущим учителям познакомиться с особенностями преподавания в школе, с используемыми там учебными и методическими пособиями, программным обеспечением, компьютерным классом.

1. Цели и задачи практики

Основная задача педагогической практики: овладение умениями и навыками практической деятельности учителя начальных классов в современной школе. Первая практика студентов педагогической специальности предполагает ввести практикантов в реальный педагогический процесс и предложить им частичное участие в этом процессе.

Куррикулумом педагогической специальности определено, что педагог должен знать: сущность процессов обучения и воспитания, их психологические основы;

воспитательные и образовательные системы прошлого и настоящего; содержание и структуру базового и предметного куррикулума, программ и учебников; требования к минимуму содержания и уровню подготовки учащихся по (предмету), устанавливаемые образовательным стандартом;

Педагог должен уметь: проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность; планировать учебные занятия в соответствии с учебным планом и на основе его стратегии; ясно, логично излагать содержание нового материала, опираясь на знания и опыт учащихся; отбирать и использовать соответствующие учебные средства для построения технологии обучения; анализировать учебную и учебно-методическую литературу и использовать ее для построения собственного изложения программного материала; применять основные методы объективной диагностики знаний, учащихся по предмету, вносить коррективы в процесс обучения с учетом данных диагностики; создавать и поддерживать благоприятную учебную среду, способствующую достижению целей обучения; развивать интерес учащихся и мотивацию обучения, формировать и поддерживать обратную связь.

2. Трудности, возникающие во время прохождения активной педагогической практики.

Была предложена анкета студентам группы НДП-13, которые проходили практику в теоретическом лицее им. Дмитрия Карачобана. Анкета помогает студентам обобщить собственные впечатления, осмыслить практику не только как важный этап обучения, но и как свой первый педагогический опыт, а также данная анкета помогает выявить типичные трудности, возникающие у студентов во время практики.

Трудности, которые возникали у студентов при подготовке и проведении уроков:

- 1) При подготовке уроков было сложно найти теорию, написанную на достойном уровне.
- 2) Сложно было найти упражнения для закрепления, выполненные в соответствии со всеми нормами.
- 3) Неумение находить общий язык с учащимися.
- 4) Неспособность преодолеть страх перед аудиторией.
- 5) Отсутствие индивидуального подхода к каждому учащемуся.
- 6) Плохое владение собой.
- 7) Возникли трудности при подготовке информации к проведению урока.
- 8) Возникли трудности с организацией начала урока.
- 9) Возникли трудности в поддержке дисциплины в классе.

Что было для студентов самым сложным в период прохождения практики:

- 1) Сложно было следить за посещаемостью, дежурствами по классу.
- 2) Отсутствие у класса своего личного кабинета.
- 3) Уложиться в 45 минут урока.
- 4) Сложно было наладить дисциплину.
- 5-9) Сложностей не возникло.

Изменилось у студентов представление о работе учителя начальных классов:

- 1) данная профессия очень ответственная.
- 2) учитель должен быть толерантным, справедливым.
- 3) учитель должен быть трудолюбивым.
- 4) быть учителем очень благородная профессия.
- 5) работать учителем очень сложно.
- 6) учитель играет важную роль в формировании личности учащихся.
- 7) работа учителя интересная и весёлая.

8) учителя окружают веселые лица ребят, радость, смех, беготня, здоровье, работая в такой обстановке, учитель заряжается позитивом и всегда юн.

- 9) учителя каждый день ждут новые «происшествия», новые заботы, новые дела.

В какой степени помогли знания, полученные на лекциях и практических занятиях по методикам:

1) Знания, полученные на лекциях по методикам преподавания дисциплин помогли в написании планов-конспектов уроков.

2) Практические занятия по методикам дали представление о проведении и анализе уроков для школьников.

3) Очень помогли практические занятия по методике математики: именно решение задач на разностное сравнение.

4) Помогли знания и умений полученные на лекция по русскому языку: именно главные члены предложения.

5) Помогли практические занятия по изобразительной деятельности.

6) Очень помогли знания, полученные на лекциях.

7) Помогли практические умения составлять дидактические проекты по методикам на семинарах.

8) Благодаря семинарским занятиям, были приготовлены множество дидактических проектов, которые являлись шаблонами.

9) Теоретические знания очень помогли при объяснения тем.

Каких знаний студентам не хватало:

- 1) Иногда наблюдались пробелы в знаниях по определенным темам, но приходилось восстанавливать их с помощью пособий и учебников.
- 2) Не хватало больше практических заданий.
- 3) Не хватало знаний в организации начала урока.
- 4) Не хватало определённых коммуникативных умений.
- 5) Не хватало опыта в проверке домашнего задания.
- 6-9) Всё хватало.

Трудности, которые возникают во время активной практики, помогает преодолеть постепенное вхождение в практическую деятельность студентов. Благодаря пассивным практикам на младших курсах, студенты получают возможность ознакомиться с особенностями работы общеобразовательной школы и подготовиться к прохождению активной практики.

А также была проведена Экспресс-оценка самочувствия, активности и настроения, по методике САН (приложение № 1) до и после прохождения активной педагогической практики в группе НДП- 13. Опросник состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым испытуемого просят оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемый отмечает степень выраженности той или иной характеристики своего состояния. Предлагается описать свое состояние с помощью таблицы, состоящей из 30 пар полярных признаков. Студенты должны в каждой паре выбрать ту характеристику, которая наиболее точно описывает состояние, и отметить цифру, которая соответствует степени выраженности данной характеристики. Данная методика позволяет выявить Самочувствие, активность и настроение студентов до практики и после практики. Результаты оценки САН:

1. Самочувствие. До практики: хорошее 55%, напряжённое 22%, работоспособное 22%. После практики: хорошее 100%, работоспособное 77%.

2. Активность. До практики: подвижное 33%, увлечённое 33%, малоподвижное -33%. После практики: подвижное 88%, увлечённое 33%, малоподвижное -33%.

3. Настроение. До практики: весёлое 44%, спокойное 33%, пессимистичное 22%. После практики: весёлое 77%, спокойное 22%.

Можно сделать вывод, что после практики самочувствие, активность и настроение только улучшились, это говорит о том, что не стоит переживать, волноваться, а наоборот быть уверенными в своих силах и идти только вперёд с позитивным настроением. Данная

практика в теоретическом лицее им. Дм. Карачобана оказала положительное впечатление на нашу группу, и с мотивировала нас определиться с нашим выбором стать педагогами.

3. Рекомендации для успешной активной практики

В ходе наблюдения и участия в педагогической практикой были составлены рекомендации для успешной активной практики:

1. Необходимо начать подготовку к самостоятельному проведению занятий еще в рамках пассивной практики.

2. Следует согласовать с учителем-предметником срок проведения первого занятия, уточнить тему занятия.

3. Следует перед проведением урока обсудить специфику изучаемой темы с методистом и учителем предметником, тщательно выслушать их рекомендации и учесть их при подготовке к уроку.

4. Для проведения уроков необходимым условием является написание конспектов. Рекомендуется заранее показать учителю-предметнику развернутый конспект урока (особенно это касается студентов, которые впервые проходят активную практику), и на основании полученных замечаний произвести необходимые исправления.

5. Проведение уроков является важнейшей частью практики. В ходе урока студент приобретает практические умения и навыки преподавания, а также ведения воспитательной работы. Однако не следует забывать, что помимо этого проводимые уроки есть часть единого учебного процесса. Обучаемые за этот период тоже должны получить необходимые знания, умения и навыки.

6. При проведении уроков необходимо максимально использовать знания и умения, полученные в ходе занятий по педагогике, возрастной психологии, методике преподавания предмета.

7. Посещение уроков, проводимых другими студентами группы важно, так как практиканты получают возможность наблюдать за действиями своих товарищей, учиться на их ошибках, помогать однокурсникам устранять эти недостатки.

Выводы

Таким образом, с помощью активной педагогической практики мы обобщили имеющиеся знания, расширили понимание данной профессии, научились работать с классом, налаживать дисциплину, использовать игровые моменты на уроках, удерживать внимание учащихся на протяжении всего урока. Активная практика способствовала обогащению и закреплению полученных в университете знаний по педагогике, психологии, частным методикам, общественным и специальным наукам. Познакомились с особенностями

преподавания в школе, с используемыми там учебными и методическими пособиями, программным обеспечением. На активной педагогической практике мы закрепили умения составлять дидактические конспекты уроков и проводить внеклассную работу с тем. Данная практика учит нас быть готовыми полностью исполнять обязанности учителя и классного руководителя, или быть готовым работать в общеобразовательном учебном заведении. Активная практика благоприятно влияет и на ваше самочувствие, настроение.

Литература:

1. Бабосов Е.М. Социология управления: Учеб. пособие для студентов вузов. – Мн.: Тетра Системс, 2001
2. Герасимюк Т.Н. Социальный менеджмент. – М.: 2002.
3. Девятко И.Ф. Методы социологических исследований. - М., 1998.
4. Пищулин Н.П., Пищулин С.Н., Бетуганова А.А. Социальное управление: теория и практика: Учеб. пособие: Т. 1,2. -М., 2003.
5. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю [Текст] / В. А. Сухомлинский. — К.: Рад. Школа. — 1984. - 256с.

Секция 5

АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Модераторы:

Влах М.К., преподаватель кафедры педагогики.

Куюмжу Е., студентка группы СЗ – 2014

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО АССИСТЕНТА В КОНСИЛИУМЕ

Димитрова Марина, студентка группы СЗ-13.

Научный руководитель: Влах М.К. преподаватель.

Пройдя долгий путь, человечество пришло к пониманию необходимости интеграции и реинтеграции в общество лиц с различными физическими дефектами и психосоциальными нарушениями. Ведь на сегодняшний день инвалидность следует рассматривать как проблему не одного человека, а общества в целом.

В комплексе мероприятий по социальной заботе о трудоустройстве и быте человека с ограниченными возможностями значительное место отводится медико-социальному направлению. Полная или частичная утрата способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, участвовать в трудовой деятельности, обусловлена у инвалида, как правило, перенесенным заболеванием или травмой, что и приводит к ограничению его жизнедеятельности

Консилиум является одним из видов медицинской экспертизы, устанавливает причину и группу инвалидности, степень утраты трудоспособности, определяет виды, объем, сроки проведения реабилитации, меры социальной защиты, дает рекомендации по трудовому устройству граждан.

Основное положение, регламентирующее проведение консилиума изложено в Постановлении РМ от 23 января 2013 года №65 «Об определении ограничения возможностей и трудоспособности». Постановление было создано, в целях реализации закона № 60 от 30 марта 2012 года о социальной защите лиц с ограниченными возможностями.

Признание гражданина лицом с ограниченными возможностями осуществляется только в консилиуме установления ограничения возможностей и трудоспособности.

В структуре инвалидности взрослого населения по классам болезней в Республики Молдова:

на первом месте стоит инвалидность по причине болезней системы кровообращения, на втором - злокачественных новообразований,

далее идут болезни костно-мышечной системы, травмы, болезни глаза, органов дыхания, психические расстройства, болезни нервной системы

Деятельность консилиум проводится для установления структуры и степени ограничения жизнедеятельности гражданина (в т. ч. степени ограничения способности к трудовой деятельности).

В зависимости от степени нарушения функций организма и ограничения жизнедеятельности человека с ограниченными возможностями, устанавливается I, II или III группа инвалидности.

I группа инвалидности устанавливается больным, которые не могут себя обслужить и нуждаются в постоянной помощи, уходе или надзоре.

Критерии установления I группы инвалидности: неспособность к самообслуживанию или полная зависимость от других лиц, неспособность к самостоятельному передвижению и полная зависимость от других лиц, неспособность к ориентации, неспособность к общению, неспособность контролировать свое поведение.

II группа инвалидности устанавливается при выраженных нарушениях функций организма, не вызывающих, однако, полной беспомощности.

II группа инвалидности устанавливается при стойких выраженных расстройствах высших психических функций, нарушении динамики психической деятельности, выраженных эмоционально-волевых нарушениях и личностных изменениях.

III группа инвалидности устанавливается:

- при необходимости перевода лиц по состоянию здоровья на менее квалифицированную работу вследствие невозможности продолжать работу по своей прежней профессии (специальности);

- при необходимости по состоянию здоровья значительных изменений в условиях работы по своей профессии, приводящих к сокращению объема производственной деятельности; при значительном ограничении возможности трудового устройства лиц низкой квалификации или ранее не работавших;

- при анатомических дефектах или деформациях, значительно затрудняющих выполнение профессионального труда.

Консилиум проводится специалистами бюро по месту жительства гражданина (по месту пребывания, по месту нахождения пенсионного дела инвалида). Работа может проводиться *на дому* в случае, если гражданин не может явиться в бюро по состоянию

здоровья, что подтверждается заключением организации, оказывающей лечебно-профилактическую помощь, или *в стационаре*, где гражданин находится на лечении, или *заочно* по решению соответствующего бюро.

Решение о признании гражданина инвалидом либо об отказе в признании его инвалидом принимается простым большинством голосов специалистов, проводившие осмотр бенефициара. В состав консилиума входят различные специалисты: руководитель учреждения, психо-педагог, невролог, травматолог, социальный ассистент.

Совместная деятельность специалистов заключается в осмотре лица и в определении группы инвалидности гражданина.

Деятельность социального ассистента в консилиуме имеет свои должностные обязанности.

- Социальный ассистент присутствует на осмотре специалистов бенефициара;

- разрабатывает индивидуальные программы реабилитации лиц с ограниченными возможностями, в том числе совместно с другими специалистами определяет виды, формы, сроки и объемы мероприятий по медицинской, социальной и профессиональной реабилитации;

- устанавливает факт наличия инвалидности, группу, причины, срок и время наступления инвалидности;

- определяет стойкую утрату трудоспособности;

- участвует в разработке программ реабилитации инвалидов, профилактики инвалидности и социальной защиты инвалидов;

- определяет степень утраты профессиональной трудоспособности (в процентах). В основу данной задачи входит заполнение анкеты: « **Емкость и оценка эффективности и активное участие взрослых**». Эта анкета была одобрена **Всемирной организацией здравоохранения** и

применяется для улучшения жизни бенефициаров связанные с трудностями его здоровья. Под заполнением анкеты подразумевается - беседа с бенефициаром, которая занимает 15 мин, для выявления степени самообслуживания граждан. Данная анкета состоит из 36 вопросов, который заполняет непосредственно социальный ассистент, задавая вопросы бенефициару. В конечном итоге, после опроса бенефициара, социальным ассистентом подсчитываются баллы в процентном соотношении.

После выполненной работы, социальным ассистентом заполняется индивидуальная программа реабилитации лиц с ограниченными возможностями. Под этим подразумевается комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий, включающий в себя

отдельные виды, формы, объемы, сроки и порядок реализации медицинских, профессиональных и других реабилитационных мер, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных функций организма, формирование, восстановление, компенсацию способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности.

Программа составляется индивидуально для каждого лица, признанного лицом с ограниченными возможностями, и состоит из наиболее подходящих этому человеку медицинских, профессиональных, социальных и других реабилитационных мероприятий.

К основным направлениям деятельности относят: восстановительные медицинские мероприятия, протезирование и ортезирование, санаторно-курортное лечение; профессиональную ориентацию, обучение и образование, содействие в трудоустройстве, производственную адаптацию; социально-средовую, социально-педагогическую, социально-психологическую и социокультурную реабилитацию, социально-бытовую адаптацию; физкультурно-оздоровительные мероприятия.

Без сформированной программы лицо с ограниченными возможностями не может получать от государства никаких реабилитационных услуг, технических средств реабилитации санитарно-курортного лечения. Так же, без данной программы человек с инвалидностью не сможет встать на учет в службе занятости населения, как безработный гражданин, а значит - воспользоваться услугами по профессиональному обучению и получать пособие по безработице.

Таким образом, можно сказать, что характеристика деятельности социального ассистента заключается в определении структуры и степени ограничения жизнедеятельности освидетельствуемых лиц, формирование индивидуальной программы реабилитации лиц с ограниченными возможностями, коррекция индивидуальной программы реабилитации, контроль реализации индивидуальной программы реабилитации. Деятельность специалиста по социальной работе в консилиуме показало, что наиболее важным является недостаток нормативно-правовой базы, также существует дефицит как теоретических, так и практических знаний при составлении профессиональной программы. Это приводит к дефектам в формировании трудовых рекомендаций. Немало важную роль служит проблема контроля за реализацией индивидуальной программы реабилитации.

Список литературы.

1. Закон № 60 от 30 марта 2012 года «О социальной защите лиц с ограниченными возможностями».
2. Закон РМ №65 «Об определении ограничения возможностей и трудоспособности».
3. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=475877#1>

4. Л.З. Гостева «СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНО-МЕДИЦИНСКОЙ РАБОТЫ»
5. Декларация о правах инвалидов.
6. Л.М. Мухарямовой, И.Б. Кузнецовой-Моренко « СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА В ЗДРАВООХРАНЕНИИ»
7. П.В. ИВАЧЕВ Ю.С. ЧУРИЛОВ К.В. КУЗЬМИН «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНО-МЕДИЦИНСКОЙ РАБОТЫ»
8. Г. Ю. Козина, А. Б. Тугаров «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ЗДРАВООХРАНЕНИИ»

НЕПОЛНАЯ СЕМЬЯ – ПРОБЛЕМА НАШЕЙ СОВРЕМЕННОСТИ

Иварлак Виктория, магистрантка группы МСЗ-14

Научный руководитель: Яниогло М.А., доктор, конференциар университетар

Семья - это среда, предназначенная для полноценного развития ребенка, но, к сожалению, иногда эта среда не всегда совершенна. Семьи сталкиваются с различными проблемами. Которые, в свою очередь, препятствуют адаптации семьи в обществе.

В современном мире произошло разрушение старых ценностей, норм, уклада, также разрушена экономическая система. Безработица, низкий прожиточный уровень, невыплата заработной платы, инфляция, нарастающее напряжение в социальных отношениях, ухудшение обслуживания, разрушение прежних и несформированность новых ценностных установок – все это ведет к изменениям в составе и структуре семьи. Одним из них является увеличение количества неполных семей.

Факторами трансформации института семьи явилось множество макросоциальных процессов и изменений в области мировой экономики, политики, права, религии, медицины, педагогики и т.д. Безусловное влияние на трансформацию семьи в современном мире оказали:

- государство (смена общественных отношений, политики, идеологии, что привело к изменению образа жизни и сознания многих людей);
- мировые тенденции трансформации института семьи в сторону автономизации и нуклеаризации;
- социально-экономическая ситуации [3].

Из всего многообразия нетрадиционных форм брака и семейного жизнеустройства наиболее распространенными сегодня все же являются проживание людей в одиночестве или

с людьми, которые не являются их родственниками, бездетные браки, внебрачные гетерогенные и гомогенные (однополые) сексуальные союзы, а также семьи с одним родителем и ребенком (детьми), образовавшиеся после разводов, в результате внебрачного сожительства или случайных половых связей.

Такие формы семейного жизнеустройства в литературе и обиходе получили название неполных семей. Под термином «неполные семьи» понимаются такие категории семей, в которых одинокий родитель проживает с ребенком (детьми) несовершеннолетнего возраста и несет за него (них) основную ответственность. Проще говоря, неполные семьи – это семьи с одним родителем (чаще, матерью) и ребенком (детьми) [8].

Рост неполных семей непосредственно связан со сферой брачно-семейных отношений:

- изменение моральных норм в области взаимоотношений полов;
- распространение добрачных связей;
- изменение традиционных ролей (семейных) мужчины и женщины;
- утрата семьей своей производственной функции;
- неподготовленность молодежи к браку;
- завышенные требования по отношению к брачному партнеру;
- алкоголизм и наркомания [7].

Последние, из которых, выражаются в следующем:

- 1) Уменьшение ценности брака, семьи и особенно детей по сравнению с ценностями материального благополучия и достатка;
- 2) Увеличение так называемых “легкомысленных”, необдуманных браков;
- 3) Непонимание некоторой части молодежи проблем и трудностей семейной жизни, взаимных прав и обязанностей в семье;
- 4) Рост количества семей с одним ребенком, что не обеспечивает даже простого воспроизводства населения;
- 5) Увеличение числа аборт и всех последствий, связанных с ними;
- 6) Рост неполных семей, в которых дети воспитываются одним родителем;
- 7) Увеличение числа мужчин и женщин, которые затем не могут вступить в повторный брак;
- 8) Рост алкоголизма, который сильно подрывает семейные устои и ведет к рождению детей с различными врожденными дефектами и аномалиями;
- 9) Значительный рост разводов по этико-психологическим мотивам и причинам сексуальной безграмотности супругов, а, следовательно, неудовлетворенности интимной стороной супружеской жизни [9].

Следует выделить, что Молдова сегодня переживает сложный переходный этап развития, характеризующийся ростом негативных социальных явлений, которые проявились и в распаде семейных связей. Возрастание количества неполных семей свидетельствуют о глубоких потрясениях, которые переживает ныне семья и общество. В Молдове 30 % неполных семей [11].

Было проведено национальное исследование во всех районах Молдовы в период с марта по сентябрь 2012 года. Исследование проводилось по инициативе Министерства труда, социальной защиты и семьи совместно с Госуниверситетом Молдовы. В ходе проведенного исследования были рассмотрены ситуации почти в 168 тысячах семьях. Исследование показало, что большая часть всех детей - около 36% - живут только с мамой, лишь 33,5% живут в полной семье, почти 23% несовершеннолетних находятся под присмотром бабушек, старших братьев и сестер, дальних родственников или живут сами.

Уровень разводов в Молдове достиг 3,1 % на тысячу человек. Молдова находится на 5 месте в мире по количеству разводов. Лидером рейтинга является Россия, где на тысячу граждан приходится 4,7 развода. Второе место занимает Беларусь, где коэффициент число разводов на тысячу населения составляет 4,1. Далее расположились Латвия (4), Литва (3,2) и Республика Молдова (3,1) [12]

Необходимо подчеркнуть, что в последние годы специалисты, особенно демографы, все чаще обращают внимание на специфику положения в нашем обществе неполных семей. Число неполных семей более чем удвоилось за последние 10 лет [10]

Число людей, которые предпочитают в одиночку воспитывать ребенка, вообще не вступая в брак, либо усыновляя, либо беря на воспитание приемных детей, возрастает, а идея создания неполной семьи становится все популярнее. И не удивительно, что переписи населения последних десятилетий фиксируют рост числа неполных семей в общей численности семей.

Одной из причин возникновения неполной семьи становится смерть одного из супругов [5]. В г. Комрат на март 2016 года зарегистрировано 81 семья.

И все же основным фактором формирования семей одиноких матерей являются разводы, не компенсируемые последующим вступлением в брак. Среди наиболее распространенных причин разводов сегодня чаще всего фигурируют такие, как отсутствие общих взглядов и интересов, несходство характеров, супружеская неверность, алкоголизм.

По мнению В.А. Сысенко, развод - это стрессовая ситуация, угрожающая душевному равновесию одного или обоих партнеров, и особенно детей [1]. Таких семей в г.Комрат на март 2016 года -333 семьи.

При внебрачных рождениях семья изначально является неполной, ребенок с первых дней своей жизни воспитывается только матерью, без отца. Количество семей в г. Комрат – 107. В 2010 году в Молдове было зарегистрировано 19% от общего числа новорожденных [14].

Ещё один тип неполных семей - это распавшиеся семьи, когда супруги сохраняют брак только ради детей, при этом других отношений у них нет, в то же время они могут иметь уже другую семью.

Согласно исследованию, которое проводилось в феврале 2016 года были получены следующие данные:

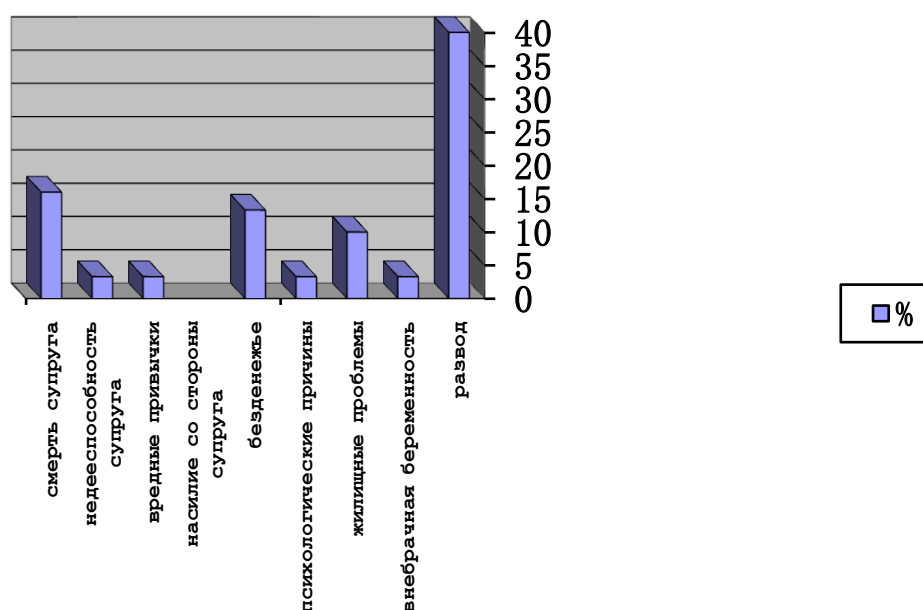


Рис.1. Причины образования неполной семьи

Сущность вышеизложенного сводится к тому, что проблема неполной семьи является очень важной. Одна из задач социальной защиты сводиться к работе по профилактике и уменьшению неполных семей.

Таким образом, можно дать следующие рекомендации: таким семьям, несомненно, требуется помощь социальных служб и государства, очень важно создать Центры помощи неполным семьям, так как таких семей очень много, необходимо повышать их уровень жизни, вести работу по созданию благоприятного психологического климата, оказывать консультационные услуги с помощью интернета, СМИ и т.д., так как не всегда есть возможность приехать в сам Центр, и решать различные проблемные вопросы жизнедеятельности такой семьи.

Также необходимо расширить систему подготовки молодого поколения к браку и семейной жизни, развивать систему социально-психологических служб помощи семье, систему служб подготовки к семейной жизни. Но в нашем мире такие семьи есть, и их достаточно, воспитывая детей в неполных семьях, прежде всего, нужно опираться на поддержку государства, как с материальной стороны, так и в социальном плане (т.е. сделать всё возможное, чтобы жизнь этих семей стала лучше, для необходимо увеличить размер пособия на детей, создать комфортные условия существования и т.д.). Также необходимо осуществлять поиск оптимальных решений, видов помощи и поддержки неполной семье, проводить профилактические мероприятия т.к. количество неполных семей с каждым годом увеличивается, растет число разводов и, необходимы конкретные меры по решению проблем такой слабо защищенной семейной группы, как неполная семья.

Библиография

1. Башкирова Н. Решение проблем неполной семьи / Н. Башкирова. - М: Наука и техника, 2007 г.
2. Гаспарян Ю.А. Семья в XXI веке / Ю.А. Гаспарян. - Спб, 1999.
3. Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социологические исследования. – 1997 г. – №1. – 82 с.
4. Демидов А.М. Особенности жизнедеятельности неполных семей / А.М. Демидов. - М.: Стрингер, 1998.
5. Зритнева Е.И. Социология семьи / Е.И. Зритнева. - М.: Владос, 2006.
6. Крайг Г. Неполная семья как социальная проблема / Крайг Г., Бокум Д. - СПб.: Питер, 2006.
7. Николаева Я.Г. Воспитание ребенка в неполной семье: организация социальной помощи неполным семьям / Я.Г. Николаева. - М: Владос, 2006
8. Черняк Е.М. Социология семьи: Учебное пособие. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003.
9. Шеляг Т.В. Мир семьи и социальная работа. - М.: МГСУ, 2004.
10. <http://www.investigatii.md/index.php?art=494>
11. <https://point.md/>
12. <http://tfolio.ru/item/zPI>
13. <http://informed.ofuo-generals.ru/>
14. http://www.vedomosti.md/news/Vnebrachnye_Deti_A_Takzhe_Ih_Roditeli
15. <http://www.sweli.ru/>

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО АССИСТЕНТА В ПРОФИЛАКТИКЕ ВИЧ/СПИДА.

Киорогло Мария, студентка группы СЗ-13
Научный руководитель: Влах М.К. преподаватель.

Проблема распространения ВИЧ-инфекции остается одной из наиболее острых и актуальных проблем, стоящих перед человечеством в целом. Развитие эпидемиологической ситуации принимает угрожающий характер. В Республике Молдова эпидемическая обстановка по ВИЧ-инфекции оценивается как чрезвычайная. По оценкам специалистов в Республике Молдова около 17 000 людей живут с ВИЧ, официально их число составляет 9 398 человек. Это означает, что половина из возможных носителей ВИЧ-инфекции не знают о своем статусе.

На территории АТО Гагаузии более 200 ВИЧ – инфицированных людей, в Комратском районе на учете стоят 83 человека, в Чадыр-Лунском районе – 46 человек, в Вулконешском районе около 20 человек. Комплекс профилактических мер может сдержать распространение инфекции и смягчить разрушительный характер эпидемии.

В связи с этим, социальная работа является мощным оружием в борьбе с ВИЧ/СПИДом, адекватное последствиям пандемии здесь и сейчас. В этом отношении социальная работа приобретает двойной смысл: указывая направление в борьбе с эпидемией ВИЧ, она подразумевает не только использование практических методов и профессиональной подготовки, но и социальный ответ: угроза ВИЧ не может рассматриваться только как личная или медицинская проблема - ВИЧ/СПИД должны стать предметом обсуждения в личных взаимоотношениях, семье, общине, обществе.

В связи с этим, роль социального ассистента в профилактике ВИЧ/СПИДа является неопределимой. Эффективными мерами противодействия, используемые социальными ассистентами, являются образовательные и информационные программы, направленные на изменение поведения населения, в первую очередь его уязвимых групп и на формирование мотивации на здоровый образ жизни. К таким направлениям относятся: разработка и распространение электронной и печатной продукции, листовки, брошюры, плакаты, проведение различных массовых акций, а также обучение специалистов, подготовка волонтеров, повышение уровня знаний школьников и студентов, посредством проведения профилактических лекций, семинаров, тренингов, ролевых игр, мозговых штурмов и т. д.

Социальные ассистенты выполняют важную социальную функцию, снимая дистресс посредством точного информирования населения, семей и лиц, пораженных вирусом, о

способах передачи ВИЧ и способах, и средствах предохранения от заражения ВИЧ инфекцией.

Еще одной, не менее важной формой работы является социальная работа с группами. Существует множество форм работы с группами, который социальный ассистент использует в своей профилактической деятельности. Среди них некоторые формы групповой поддержки и самопомощи, группы психотерапевтической помощи, группы потребителей для получающих помощь (к примеру, больничная палата), открытые дискуссионные обучающие группы, группы с конфликтными проблемами (в индивидуальных случаях), группы, где люди объединены горем и тяжелой утратой.

Социальные ассистенты, на которых лежит ответственность за осуществление программ по профилактике распространения ВИЧ и по обслуживанию больных СПИДом, должны обладать определенными базовыми знаниями, этическими знаниями и умениями: спокойно и открыто обсуждать «запретные» и интимные темы, но так, чтобы это не выходило за рамки культурных норм;

- соблюдать конфиденциальность при оказании социальной и психологической поддержки инфицированным и тем, кто ухаживает за ними;

понимать доступность первичной, а впоследствии и специализированной медицинской помощи;

- работать с ВИЧ - инфицированными, соблюдая определенные рамки, и в то же время стараясь их расширить;

- способствовать решению проблем ВИЧ, связанных с разнообразными моральными и практическими вопросами, а также дилемм, возникающих в процессе проведения профилактических мероприятий, диагностики и лечения ВИЧ - инфицированных и больных СПИДом;

- организовывать и вести группы поддержки для ВИЧ-инфицированных, а также их супругов, детей и других членов семьи;

- разрабатывать и осуществлять эффективные и культурно - приемлемые профилактические программы;

- информировать социальных работников других профилей и медицинский персонал о последствиях презрительного отношения к ВИЧ-инфицированным и страдающим СПИДом, а также о необоснованных страхах заразиться СПИДом при контактах в процессе лечения.

Подводя итог, хотелось бы сказать, что СПИД создал определенные препятствия для социальных ассистентов. Это не поддающееся лечению заболевание распространено по всему миру. И сочувственное отношение к ВИЧ-инфицированным и больным СПИДом не

должно мешать социальным ассистентам составлять свое собственное предварительное мнение, исследовать определенные линии поведения в соответствии с этим мнением. Кроме того, социальные ассистенты должны постоянно расширять свои знания и опыт, настойчиво противостоять мифам о ВИЧ, просвещать население, особенно лиц, облеченных властью, относительно кризиса в деле общественного здравоохранения, возникшего в связи с распространением этого вируса. ВИЧ затрагивает все аспекты общественной и частной жизни, начиная с личных проблем инфицированного человека и заканчивая расширением медицинских мероприятий путем создания социальных стратегий, обеспечивающих доступность лечения и препятствующих дискриминации ВИЧ-инфицированных и больных СПИДом. И как мы видим, роль социальных ассистентов в профилактике ВИЧ/СПИДа очень важна и неопределима.

Список использованной литературы:

1. Барабохина В.А., Замалдинова Г.Р., Травникова Н.Г. Программа профилактики распространения ВИЧ-инфекции. Нравственное воспитание молодежи. – СПб.: Речь, 2008.
2. Белозеров Е.С., Змушко Е.И. ВИЧ-инфекция. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2003.
3. Беляева В. В., Ручкина Е. В. Консультирование в системе реабилитации при ВИЧ-инфекции // Эпидемиология и инфекционные болезни. – 2001, № 1. С. 53—56.
4. Культуральные аспекты профилактики и борьбы с распространением ВИЧ/СПИД в России / Под ред. В. В. Колкова. — М.: Права человека, 2003.
5. Мартыненко А.В. Теория и практика медико-социальной работы: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2007.
6. Основы социальной работы: Учебник/Отв. Ред. П.Д. Павленок. – 3-е изд., испр. И доп. – М.: ИНФРА – М, 2006.

ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОЛОДЁЖИ В ГАГАУЗИИ

Комур Екатерина, студентка группы СЗ-13

Научный руководитель: Ямбогло Екатерина Ивановна

Несмотря на все процессы, происходящие в нашем обществе и влияющие на изменение личностных структур и взаимоотношений между людьми разных поколений и социальных слоев, всегда остается актуальной проблема воспитания молодежи.

Жизнедеятельность молодежи предельно насыщена и относительно строго регламентирована, а потому требует больших затрат физических, психических и

интеллектуальных сил. На этом фоне досуг помогает снять создавшееся напряжение. Именно в рамках досугового времени происходит восстановление и воспроизводство утраченных сил, то есть, реализуется рекреационная функция [5, с. 85].

В специальной литературе существуют различные точки зрения относительно того, что представляет собой досуг. Он часто отождествляется со свободным временем (Ф.С. Махов, А.Т. Куракин, В.В. Фатьянов и др.), с внеучебным временем (Л.К. Балясная, Т.В. Сорокина и др.). Большинство ученых считают досуг способом осознания себя в свободное время, его организации и планирования, включённости в какую-то деятельность и управления ею.

Досуг - это гораздо больше, чем просто свободное время или перечень видов деятельности. Досуг следует понимать как центральный элемент культуры, имеющий глубокие и сложные связи с общими проблемами учёбы, работы, семьи, политики [1].

Для молодёжи содержанием досуга является не только отдых и развлечения, но и решение жизненно важных проблем, т. к. идёт активный процесс самопознания, самореализации, самовыражения. Молодёжь - поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции [3]. Одним из важнейших направлений организации жизнедеятельности молодёжи является развитие досуговой деятельности. Досуговая деятельность – это целенаправленная активность, отвечающая потребностям и мотивам человека [4]. В своих высших формах досуговая деятельность служит целям воспитания, просвещения и самовоспитания молодого поколения [6, с. 235].

На базе населённых пунктов Гагаузии в этом направлении было проведено исследование, которое показало, что 6% молодёжи посвящают свободное время общению друзьям, абсолютное большинство (67%) - отдыху и развлечениям, другие (27%) не дали однозначного ответа, отметив, что занимаются «всем понемногу». Полученные результаты говорят о том, что сфера досуга должна быть подвергнута пристальному вниманию и, в случае необходимости, корректировке, дабы сделать досуг молодежи разнообразным и полезным с социальной точки зрения.

Молодёжь сама должна проявлять инициативу в организации своего досуга и рациональном использовании свободного времени. В ходе проведения данного исследования мы выяснили, что 20% респондентов кардинально бы изменили свой досуг, 80% - немного бы изменили свой привычный отдых. Это говорит о том, что в целом у молодых людей нет полной удовлетворённости своим досугом, как впрочем и желания что-либо менять в его организации.

Деятельность человека в свободное время определяется его объективными условиями, окружающей средой, материальной обеспеченностью, сетью культурно-досуговых учреждений [2].

Ценностные ориентации на досуговую деятельность зависят от возможности удовлетворения личных потребностей. Последние обуславливаются качествами, присущие молодёжному поколению: предрасположенность к новому, нетерпимость к рутине, динамизм, импульсивность. В этот период у молодого человека возникает проблема ориентации в многообразии жизненных ценностей. Он стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе, другим людям, определяется среди категорий: добро, зло, честь, достоинство, право, долг.

Для того чтобы досуг молодёжи носил воспитательный характер и был направлен на позитивные изменения в структуре их личности необходимо создавать оптимальные условия для гармоничного развития всех качеств, стимулировать стремление молодых к активному проведению досуга, сводить к минимуму ничем не занятое свободное время молодых людей.

При этом огромное значение необходимо придавать самоуправлению молодежи. Самоуправление вырастает вокруг подготовки и реализации конкретных коллективно-творческих дел, проектов, событий. В результате, мы получаем социально-полезную досуговую деятельность молодёжи, организуя подобные мероприятия, а также организованный досуг всех задействованных лиц.

В заключение отметим, что сегодня востребованы новые формы организации досуговой деятельности молодежи, где они могут приобрести опыт организации собственной жизнедеятельности и успешно социализироваться. В своём исследовании, кроме анализа существующей ситуации, связанной с досугом молодёжи на фоне этих данных не возникает сомнения в важности и социально-досуговых молодёжных клубов и центров в населённых пунктах Гагаузии. Среди основных можно выделить следующие группы:

- комплекс социально-досуговых центров детей и молодежи;
- клубы для детей, подростков и молодежи;
- молодежные центры:
- агентства сезонной занятости и информационного обеспечения молодежи;
- центры гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи;
- центры развития физической культуры детей и молодежи.

Такие мастерские позволят не только организовать содержательный и интересный досуг молодёжи, но и решать задачи их социализации и личностного становления, удовлетворения познавательных, профессиональных и других потребностей.

Библиография:

1. Каплан М. Основные модели досуга. М.2008.
2. Клубоведение: Учебное пособие. Под ред. Ковшарова В.А. – М.: Просвещение, 2005.- С. 29-46.
3. Лисовский В.Т. Социология молодежи. СПб: 1996.
4. Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Автор-составитель Мардахаев Л.В. – М: Изд. центр «Академия», 2002.
5. Фатов А. Проблемы досуговой деятельности молодежи и пути их преодоления // Закон и право. 2006. № 10. С. 85-87.
6. Шеховцова Е.Ю. Культурно-досуговая деятельность учащейся молодежи: уровни, стадии, модели, 2004.

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С МАЛООБЕСПЕЧЕННЫМИ СЕМЬЯМИ.

**Кысса Наталья, студентка группы СЗ-14
Научный руководитель: Влах М.К. преподаватель.**

Повышение благосостояния населения является одной из основных целей любого общества, стремящегося к прогрессу. Государство, заботящееся о своих гражданах, должно создавать благоприятные условия для долгой, безопасной, здоровой и благополучной жизни людей, обеспечивая экономический рост и социальную стабильность в обществе. В настоящее время негативное влияние на благосостояние семей оказывают высокий уровень безработицы, высокие тарифы на жилищно-коммунальные услуги, низкий, не соответствующий стоимости жизни уровень оплаты за труд. Малообеспеченные семьи практически не имеют возможности оплачивать дорогостоящие услуги образования и здравоохранения, туристические и рекреационные услуги и многие другие материальные, социальные и духовные блага. В этих условиях становится невозможной качественная социализация детей, реализация их потенциальных возможностей, их духовное и интеллектуальное развитие. Проблема бедности в семье приобретает устойчивый характер. Таким образом, бедность - одна из наиболее актуальных и острых проблем современной Молдовы.

Именно неудовлетворительное социально-экономическое положение значительной части семей вызывает социальную напряженность, негативно влияет на все процессы в обществе, препятствует успешному развитию страны.

Одной из основных целей экономических реформ, проводимых Правительством Республики Молдова, является повышение уровня жизни населения страны. Уровень жизни населения во многом определяется размером доходов граждан, а также доступностью услуг образования, здравоохранения, жилищно-коммунальных и других социальных услуг. Государство при этом принимает на себя соответствующие социальные гарантии, под которыми понимается некоторый гарантированный набор социально значимых благ и услуг для всех граждан. Социальные гарантии на практике воплощаются в определенных минимальных стандартах, связанных с доходами населения, возможностями получения образования и медицинской помощи, обеспеченностью жильем и т. д.

Подобно всем социальным институтам, институт социальной защиты и социальной работы, в конечном счете, выполняет важнейшую для государства и общества задачу - задачу стабилизации и сохранения социума, поддержания и гармонизации существующих общественных отношений и обеспечения условий для его всестороннего развития - т.е. по сути дела является одним из существенных факторов обеспечения стабильности и безопасности государства.

Исходя из Закона о социальном пособии N 133-XVI от 13.06.2008 малоимущая семья – это семья, у которой совокупный среднемесячный доход меньше, чем размер минимального гарантированного ежемесячного дохода, который на 2015 год составлял 1724 лея.

Определяющее значение в поддержке малообеспеченных категорий населения имеет государственная экономическая и социальная политика. Данную проблему решают новыми методами. Главными из них являются индексация и компенсация.

Индексация - механизм автоматической корректировки доходов. Обычно индексация осуществляется двумя способами: путем увеличения доходов на определенный процент через определенное время или путем корректировки доходов по мере роста уровня цен на заранее оговоренный процент. Выплаты по индексации проводятся в основном за счет средств государственного и местного бюджетов. Индексируются все виды денежных доходов граждан, а именно заработная плата, пенсия, стипендия, другие виды социальных выплат, за исключением единовременных.

Критериями предоставления социальной помощи могут быть: совокупный семейный или среднедушевой доход ниже суммы установленного на региональном уровне прожиточных минимумов всех членов семьи по социально-демографическим группам, или соответствующей величины регионального прожиточного минимума (ниже уровня минимально заработной платы, минимальной пенсии и др.); отсутствие средств к

существованию; одиночество и неспособность к самообслуживанию; материальный ущерб или физические повреждения вследствие стихийных бедствий, катастроф, межнациональных конфликтов, а также в результате исполнения служебных обязанностей.

В Республике Молдова на сегодняшний день реализуются следующие формы помощи малоимущим:

Прямые формы помощи:

- Государственная социальная помощь - предоставление малоимущим семьям, малоимущим одиноко проживающим гражданам, а также иным категориям граждан, социальных пособий, социальных доплат к пенсии, субсидий, социальных услуг и жизненно необходимых товаров.

Государственная социальная помощь оказывается малоимущим семьям и малоимущим одиноко проживающим гражданам в следующих формах:

- денежные выплаты (социальные пособия, субсидии, единовременные и другие выплаты);
- натуральная помощь (топливо, продукты питания, одежда, обувь и другие виды натуральной помощи).

- Социальное пособие - безвозмездное предоставление гражданам определенной денежной суммы за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Республики Молдова.

- Социальная доплата к пенсии - предоставление гражданину (пенсионеру) денежной суммы к пенсии с учетом денежных выплат и отдельных мер социальной поддержки, предоставляемых в натуральной форме, которые предусмотрены республиканскими законами, законами и иными нормативными правовыми актами субъектов Республики Молдова, до величины прожиточного минимума пенсионера в субъектах Республики Молдова по месту его жительства или месту пребывания, за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Республики Молдова.

Косвенные формы помощи:

- Средние цены по РМ и регионам (показывают дифференциацию населения)
- Индекс потребительских цен и тарифов на товары и платные услуги населению характеризует изменение во времени общего уровня цен и тарифов на товары и услуги, приобретаемые населением для непроизводственного потребления
- Прожиточный минимум представляет собой стоимостную оценку минимальной потребительской корзины, а также обязательные платежи и сборы.
- Потребительская корзина представляет собой набор продуктов питания,

непродовольственных товаров и услуг, необходимых для сохранения здоровья человека и обеспечения его жизнедеятельности.

– Понижение ставок налогообложения для малоимущих категорий граждан.

В настоящее время в РМ наиболее острой проблемой является проблема бедности, которая всё больше перерастает в проблему нищеты. Число, лиц оказавшихся за чертой бедности, неуклонно растёт, в стране наблюдается последовательное усиление расслоение населения по доходам и материальному обеспечению, носящее стихийный характер, поскольку до недавнего времени воздействие на него со стороны государства было малозаметно.

В прошедшие годы было принято большое количество законодательных актов, регулирующих правоотношения в социальной сфере. Принятие данных законов свидетельствует о том, что социальная политика в Молдове находится в развитии, большое внимание уделяя проблеме бедности тем группам населения, которые до настоящего времени не были защищены государством.

Принятые законы впервые дали законодательное определение понятию государственной социальной помощи. Под ней понимается предоставление малоимущим семьям или малоимущим одиноко проживающим гражданам за счёт средств соответствующих бюджетов бюджетной системы РМ социальных пособий, субсидий и компенсаций, жизненно необходимых товаров.

Основными целями оказания данной помощи являются: поддержание уровня жизни нуждающихся граждан, среднедушевой доход которых ниже величины прожиточного минимума, установленного в соответствующем субъекте нашей страны, а также адресное и рациональное использование бюджетных средств.

В результате можно сделать вывод, что в настоящее время в РМ высокими темпами осуществляется государственная социальная политика, направленная прежде всего на преодоление крайней степени социального неравенства в современном молдавском обществе, и оказание государственной помощи наиболее незащищённым группам населения, а именно малоимущим семьям и малоимущим одиноко проживающим гражданам.

Список используемой литературы

1. Электронный вариант учебника: Ахинов Г.А., Калашников С.В.: Социальная политика. Теория и практика, стр. 61
2. Электронный вариант учебника: Гуслова М.Н.. Теория и методика соц. работы: учебник для начального профессионального образования/ М.Н. Гуслова – М., 2007, стр.5

3. Электронный вариант учебника: Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений.
4. Электронный вариант учебника: Теория социальной работы: Учебник/ Под ред. проф. ТЗЗ Е.И.Холостовой – М., 2001, стр. 19
5. Закон РМ №547 от 25.12.2003 о социальной помощи
6. Закон РМ №133-XVI от 13.06.2008 о социальном пособии
7. Закон РМ №152 от 05.07.2012 о прожиточном минимуме
8. Официальный сайт бюро статистики РМ
<http://www.statistica.md/newsview.php?l=ru&idc=168&id=5146>
9. Электронный вариант учебника: Социальная политика: Учебник/ Под общ.ред. Н.А. Волгина – М., Издательство «Экзамен», 2002
10. Электронный вариант учебника: Аверин А.Н. Государственная система социальной защиты населения: Учебное пособие – М., Издательство РАГС, 2007, стр. 124
11. Электронный вариант учебника: Веселова Н.Г. Социальное управление и элементы его культуры / Под ред. В.А. Трайнева. М.: ИТК «Дашков и К», 2002, 340 с.
12. Электронный вариант учебника: Дураснова Т.П. Введение в специальность «социальная работа». Учебное пособие. Балашов, 2000.
13. Электронный вариант учебника: Карелова Г.А. Социальная защита: вчера, сегодня, завтра. // Человек и труд. – 2002.
14. Электронный вариант учебника: Павлюнок П.Д. Основы социальной работы: Учебник. М.:ИНФРА-М,2003.
15. Электронный вариант учебника: Шарин В. Социальное обслуживание; проблемы, пути развития // Социальное обеспечение. – 2003.
16. Электронный вариант учебника: Холостова Е.И. Социальная работа с семьёй / Е.И.Холостова. – М.: Дашков 2007
17. Электронный вариант учебника: Тюрина Э.И. Социальная работа с семьёй и детьми / Э.И.Тюрина, Н. Ю. Кучукова. – М.: Академия, 2009
18. Электронный вариант учебника: Смирнов С.Н. Социальная политика / С.Н. Смирнов. – М.: ВШЭ, 2007
19. Электронный вариант учебника: Парамонов В.С. Социальная политика / В.С. Парамонов. – М.: РУДН, 2007
20. Электронный вариант учебника: Павленок П.Д. Технологии работы с различными группами населения / П.Д. Павленок. – М.: Инфра-М, 2009

21. Электронный вариант учебника: Кравченко А.И. Социальная работа / А.И.Кравченко. – М.: Велби, 2008
22. Электронный вариант учебника: Зритнева Е.И. Социология семьи: учебное пособие для студентов вузов / Е.И.Зритнева. – М.: Владос, 2006
23. Электронный вариант учебника: Капица Л.М.: Проблемы социального неравенства // Экономика, М. 1990
24. Официальные данные Главного Управления Здравоохранения и социальной защиты Гагаузии.

СОЦИАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА АЛКОГОЛИЗМА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ.

Лунгу Мария Ивановна, магистрантка гр. МСЗ – 14

Научный руководитель: Стратан В.С., доктор, конференциар университетар

Сегодня в нашей стране существует множество неразрешенных проблем. Наряду с такими проблемами как бедность, низкий уровень жизни населения, высокий уровень преступности, возросший процент инвалидизации, отмечается проблема алкоголизации нации, и, прежде всего, молодого поколения.

Проблема алкоголизма в Республике Молдова, как и большинство социальных проблем, носит системный характер, затрагивающий все стороны жизни человека.

В медицинской энциклопедии алкоголизм определяется так: это заболевание, вызываемое систематическим употреблением спиртных напитков, характеризующееся влечением к ним, приводящее к психическим и физическим расстройствам и нарушающее социальные отношения лица, страдающего этим заболеванием. [14].

В 2014 году в Молдове официально зарегистрировано 3414 человек, страдающих от алкогольной зависимости, в том числе и больных алкогольным психозом.

В 2013 году этот показатель достигал 3120 человек. По данным Министерства здравоохранения, в 2014 году заболеваемость алкоголизмом в среднем по республике составила 96 случаев на 100 тысяч человек, тогда как в 2013 году таких случаев было 88.

Самая тревожная ситуация сложилась в Леовском районе, где зафиксировано 236 случаев на 100 тысяч населения, в Яловенском районе – 225 случаев и в Ниспоренском районе – 216 случаев. Меньше всего страдают от алкогольной зависимости жители Дубоссарского района - 15 случаев на 100 тысяч человек, Вулканештского района – 12 случаев и муниципия Бельцы – 9 случаев [15].

Самым первым симптомом алкоголизма является тяга к спиртному - патологическое влечение к алкоголю. Тяга алкоголю - не только ранний, но и самый стойкий симптом

алкоголизма, она существует на всем протяжении заболевания, изменяется и утяжеляется. Влечение к алкоголю возникает не внезапно, а постепенно [9, с.63]. В целом развитие влечения к алкоголю (тяги), его интенсивность и реализация (удовлетворение желания выпить) зависят от многих факторов: особенностей характера, уровня интеллектуального развития, условий воспитания, наличия нравственно-этических представлений, влияния ближайшего окружения, возраста, когда начинается злоупотребление алкоголем, состояния центральной нервной системы, индивидуальной реактивности организма, а также частоты приема, количества и крепости спиртных напитков [6, с.76].

Вторым важным признаком начала алкоголизма является симптом утраты количественного контроля. Потеря контроля над количеством выпиваемого спиртного подразумевает трудность или невозможность для больного остановиться на определенных дозах выпитого, неспособность сознательно ограничивать начавшийся прием спиртного [11].

Третий ранний симптом алкоголизма - утрата защитного рвотного рефлекса. Обычно на любое вредное внешнее воздействие организм реагирует защитной реакцией. Чрезмерные дозы спиртного для подростка, шве не больного алкоголизмом, являются токсическими, а алкоголь - ядом, от воздействия которого организм пытается защититься, исторгая этот яд в виде рвотной реакции [9].

По мнению М.И. Нижегородцева причины широкого потребления алкоголя можно разделить на две основные группы: общие, предрасполагающие, или первопричины, и непосредственно ведущие.

К первой группе относятся следующие причинные факторы: материальные (экономические, санитарно-гигиенические); нравственно-культурные (бытовые, профессиональные и семейные условия, культурные, правовые, нравственные); расовые, национальные, религиозные различия, пол, возраст).

Ко второй группе были причислены биологические (наследственность, физическое и психическое вырождение индивидуума), психические (подражание, заражение) и физиологическое [9].

Социальный аспект проблемы заключается в том, чтобы понять всю сложность взаимоотношений между человеком, употребляющим алкоголь, и разными уровнями его социального окружения.

Моральный аспект. В результате систематического употребления алкоголя происходит стремительная девальвация личности человека. Постепенно у алкоголика разрушается моральная основа регуляции поведения: оно становится направленным

исключительно на непосредственное удовлетворение потребности в алкоголе. Ценности жизни, закреплённые традиционной моралью, оказываются низвергнутыми [13].

Психологический аспект. Известно, что алкоголиков можно встретить среди любых типов личности и что потребность в изменениях состояния сознания является характерной для рода человеческого вообще. Однако не все же употребляют алкоголь, а тем более становятся алкоголиками. Что толкает некоторых людей к употреблению алкоголя? [7].

В связи со сложностью и многозначностью проблем, возникающих перед работниками социальных служб, предполагает серьёзный и вдумчивый подход к поиску путей решения. Эффективность решений любой социальной задачи или проблемы во многом будет зависеть от того, насколько точно была проведена профилактика, насколько объективно было оценено состояние социального объекта и насколько верно были выбраны ориентиры, нормативы диагностируемой сферы жизнедеятельности, служащие основой социального исследования и измерения.

Тем не менее, общая схема методики осуществления профилактики сложилась и ее можно рассматривать в качестве исходной базовой модели. Она включает в себя ряд этапов:

- предварительное ознакомление с объектом, которое предполагает получение достоверного представления о предмете изучения, определение его сильных и слабых сторон, возможных направлений изменения и совершенствования;
- проведение общей профилактики, т. е. постановка задач, выделение состава диагностируемых ситуаций, определение эталонных (нормативных) параметров ситуаций, выбор методов диагностирования;
- проведение специальной профилактики по каждой из взятых для усугубленного исследования проблем, измерение и анализ всех необходимых показателей; - построение выводов, на основе которых делается заключение [3].

Профилактика подросткового алкоголизма имеет медицинскую и социальную сторону. Медицинская сторона сводится к санитарному просвещению, а также к выявлению людей с повышенным риском развития подросткового алкоголизма.

Санитарное просвещение сводится в распространении информации о вреде алкоголя для здоровья подростка и о первых симптомах формирующегося алкоголизма. Для подростков медицинская информация преподносится вместе с социальной. Социальная информация – о неблагоприятных последствиях алкоголизма для подростков, для их друзей и для общества в целом. Главную роль в профилактике подросткового алкоголизма играют работники охраны правопорядка и воспитатели [12]. .

Социальная профилактика создает тот необходимый фон, при котором более успешно осуществляются все другие виды профилактики: психологическая, педагогическая, медицинская и социально-педагогическая. Профилактика предусматривает решение еще не возникших проблем. Поэтому ряд мер принимается задолго до их возникновения. Другие профилактические меры принимаются непосредственно перед возникновением проблем [1]. Первичная профилактика подросткового алкоголизма состоит в предупреждении негативного влияния алкогольных обычаев микросоциальной среды, формирование у подростков таких нравственных и гигиенических убеждений, которые бы исключали и вытесняли саму возможность любых форм злоупотребления спиртными напитками. Основой первичной профилактики подросткового алкоголизма является здоровый образ жизни.

Задачи первичной профилактики:

- а) Изменение школьной политики по отношению к алкоголю, наркотикам и табачным изделиям; внедрение позитивной профилактики в школьные уроки.
- б) Ориентировать подростков на способность сделать свой собственный выбор, подростки должны чувствовать, что действительно могут сделать правильный для себя выбор.
- в) Дать подросткам возможность овладения определенными поведенческими навыками, облегчающими следование здоровому образу жизни.
- г) Сформировать позицию молодого человека на основе самореализации как личности и индивидуальности, которая будет способствовать тому, что ребенок самостоятельно сможет найти свою социальную нишу.
- д) Выявление группы риска [4].

Вторичная профилактика подросткового алкоголизма состоит в выявлении групп подростков, наиболее уязвимых по отношению к алкоголизму, и больных, максимально ранней формой, полным и комплексном осуществлении лечебных мероприятий, оздоровлении микросоциальной почвы, применением всей системы мер воспитательного воздействия в семье.

Задачи вторичной профилактики.

- а) Работа с подростками групп риска (выявление патологии, лечение и наблюдение у специалистов; создание программ для работы с ними).
- б) Создание центра реабилитации, где все методы психотерапевтической работы направлены на социализацию и адаптацию (тренинги повышения самооценки, уверенности в себе, снятие напряжения, психотерапия творческим самовыражением и т.д.) [10].

Третичная профилактика подросткового алкоголизма направлена на предупреждение прогрессирования заболевания и его осложнений, реализуется в противорецидивной, поддерживающей терапии, в мероприятиях по социальной реабилитации подростков.

Задачи третичной профилактики.

- а) Формирование реабилитационной среды (реализация реабилитационных программ, включающих психотерапевтические, психологические, социальные и духовные методики).
- б) Создание групп взаимопомощи.
- в) Взаимодействие с группами «Анонимные алкоголики» [5].

Таким образом, первичная, вторичная и третичная профилактика алкоголизма является осознание форм собственного поведения, развитие, личностных ресурсов и стратегий с целью адаптации к требованиям среды или изменения дезадаптивных форм поведения на адаптивные.

Последствия подросткового алкоголизма очень плачевны. Алкоголь разрушает организм подростка, губительно влияет на психику и здоровья, ведет к формированию алкоголизма. Что и приводит подростка к низкому самоконтролю и антиобщественному поведению и толкает его в дальнейшем к преступлениям [8].

Социальная профилактика подросткового алкоголизма является основной и имеет целью предотвратить возникновение болезни, предупредить негативные последствия и усилить позитивные результаты развития подростка. Для активно направленной профилактической работы необходим переход от установок по информированию детей о негативных последствиях алкоголизации к формированию у детей ценностного отношения к здоровью, активной психологической защиты от предложений попробовать, принять, к формированию не только индивидуальной жизнестойкости, но и групповых форм противодействия (на уровне подросткового коллектива) различным формам алкоголизации и отклонений в поведении.

И только общие совместные действия социального ассистента и других организаций может привести к эффективной работе по профилактике алкоголизма среди подростков.

Библиография

1. Березина С.В., Предупреждение подростковой и юношеской наркомании и алкоголизма. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304с.
3. Дерюгин В.И. Специальные методы социально-профилактического воздействия и влияния на людей. 3-е изд. - [Челябинск](#), 2005.

4. Егоров А.Ю. Рано начинающийся алкоголизм. М. 2002.
5. Еникеева Д.Д. Как предупредить алкоголизм у подростков. М: Издательский центр «Академия», 2001.
6. Климович В.Ю. «Профилактика детского и подросткового алкоголизма»: наглядно-методическое пособие. - М: Центр «Планетариум», 2004.
7. Мельников А.М. Алкоголизм: Руководство по выздоровлению для пьющих людей и их близких. – М.: Полюс, 2001.
8. Митюхляев А.В. Ранний алкоголизм. Архангельск: Изд-во АГМА, 1999.
9. Стратан В.С., Е.В. Лапошина, М.А.Яниогло, М.К.Влах. Алкоголизм. Социально-медицинская и социально- терапевтическая работа с лицами зависимыми от алкоголя: Учебное пособие. Под ред. В.С.Стратан. - Комрат, 2012.
10. Никитин Ю.И. Профилактика и лечения алкоголизма. Киев: Здоровье, 1994.
11. <http://indepres.ru/alkogolizm/alkogolizm-u-podrostkov.html>
12. <http://www.russlav.ru/alkogolizm/profilaktika-podrostkovogo-alkogolizma.html>
13. <http://stopalkogolizm.ru/>
14. http://www.rubricon.com/dmt_1.asp
15. <http://www.elitesteamer.ru/skazhi-alkogolju-net/profilaktika-alkogolizma-dlja-roditelej.html>

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Некит А., магистрантка гр. МСЗ – 14

Научный руководитель: Яниогло М.А., доктор, конференциар университетар

В связи с политическими преобразованиями и обострением социально-экономической ситуации, в ходе реформирования страны положение семей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями, значительно осложнилось. Резкое снижение качества жизни отрицательно отразилось на здоровье членов семьи, удовлетворении их духовных, образовательных, культурных потребностей. Существенно деформировались социально-экономическая и психологическая функция семьи. Поэтому одной из основных целей реализации государственной семейной политики в настоящее время определена как профилактика инвалидности, детского и семейного неблагополучия, защита прав детей с ограниченными возможностями и их семей, социальная реабилитация и успешная адаптация детей данной категории в современном социуме.

Процесс социальной реабилитации является двухсторонним и встречным. Общество должно идти навстречу лицам с ограниченными возможностями, адаптируя среду обитания и

мотивируя их к интеграции в общество. С другой стороны, люди с ограниченными физическими возможностями должны сами стремиться стать равноправными членами общества. Ученые выделяют, что положение детей с ограниченными возможностями является самым неблагоприятным. Это обусловлено тем, что дети с ограниченными возможностями имеют серьезные проблемы [2].

Одной из основных задач социальной реабилитации, является создание условий для их социальной интеграции, восстановления или формирования социального статуса, утраченных связей. Для решения данной задачи необходимо применение самых различных методов и форм реабилитации: медицинской, психолого-педагогической, социокультурной, спортивной, трудовой и т.д. Усилия должны быть направлены не только на детей с ограниченными возможностями, но и на членов их семей. Главная задача специалистов, занимающихся социальной реабилитацией, состоит в том, чтобы обеспечить положительные изменения клиента как личности, а также положительные изменения в окружающей среде клиента. Для этого необходимы не разовые и не односторонние меры, а комплексный, системный подход, предполагающий учет как внешних, так и внутренних воздействующих факторов. Поэтому деятельность специалиста по социальной реабилитации должна быть многоплановой и включать в себя все основные направления социально - реабилитационного процесса [1].

Для комплексного решения проблем семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями начиная с 2002 г. в Комратском районе и в г. Комрате начинали создаваться социальные службы для предоставления услуг данной категории детей, а именно Реабилитационный центр «Fidanjik», Ресурсный центр «Луч», Ресурсный центр «Луч солнца», Ресурсный центр «Umut» ресурсные центры по инклюзивному образованию (РЦРИО), служба психопедагогической поддержки (СПП). Данные службы осуществляют социальную реабилитацию детей с ограниченными возможностями с заболеваниями различного профиля в соответствии с законом «О социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями». Деятельность центров направлена на оказание детям и подросткам, имеющим отклонения в физическом или умственном развитии, квалифицированной медико-социальной, социально-психологической и социально-педагогической помощи, содействие в максимально полной и своевременной социальной адаптации к жизни в обществе, семье, к обучению и труду [3].

В нашей стране наметились определенные тенденции к созданию системы социальной работы с детьми с ограниченными возможностями. Они проявляются в создании специализированных реабилитационных центров по работе с различными категориями

детей. В таких центрах совместными усилиями специалистов разного профиля – медиков, психологов, социальных ассистентов, социальных педагогов и др., осуществляется социальная реабилитация. Интегрирует все виды помощи социальная работа, ведущее место при этом отводится социально-педагогической деятельности, обеспечивающей позитивную направленность процесса социализации личности ребенка. В АТО Гагаузия частично развита сеть социальных услуг, адресованных детям, разлученным с биологическими семьями (опека, реабилитационный центр для семьи и ребенка, центр размещения), а также услуг, предоставляемых детям, которые растут и воспитываются в семье (семейная поддержка, социальная помощь, социальные столовые, мобильная группа, многофункциональный коммунитарный центр, дневной центр, персональный ассистент). В то же время, в районе не создано ни одной услуги типа общинного дома для молодежи с ограниченными возможностями, а услуги патронатного воспитания и персонального ассистента находятся на начальном этапе внедрения. Также слабо развиты и другие услуги, необходимые для поддержки детей с ограниченными возможностями в социальной реабилитации так и в инклюзивном образовании: психологическая помощь, логопедическая помощь, кинетотерапия и т.д. Инклюзивное образование в Республике Молдова находится в стадии формирования, поэтому для нашей страны задача налаживания системы инклюзивного образования требует решения на государственном уровне. Именно инклюзивное образование обеспечит детям с особыми образовательными потребностями, наравне с их здоровыми сверстниками, равные возможности получения развития, необходимого для максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество. Основным принципом социального обслуживания детей с ограниченными возможностями и их семей провозглашен максимальный учет интересов и потребностей каждого ребенка, каждой семьи, гарантия действенной помощи тем, кто испытывает жизненные затруднения [4].

Реализация данного принципа возможна лишь при условии развития существующих и внедрения инновационных моделей оказания специальной комплексной помощи детям с ограниченными возможностями и их семьям, в том числе и модели социальной реабилитации детей с ОВЗ в г. Комрат. Реабилитационный центр «Fidanjik» для детей и подростков с ограниченными возможностями (далее - Центр) является учреждением социального обслуживания, осуществляет свою деятельность на основании решения Муниципального Совета г. Комрат от 29.08.2002. Изначально центр функционировал как Реабилитационный центр для детей со специальными потребностями и для детей из семей социального риска «Fidanjik». Согласно этому положению Центр осуществляет социальную

реабилитацию детей и подростков с отклонениями в умственном развитии в возрасте от 7 лет до 18 лет, а также семей, в которых дети воспитываются.

Целью деятельности реабилитационного Центра являются оказание услуг детям и подросткам, имеющим отклонения умственном развитии, квалифицированной социально-педагогической, социально-психологической, социально-бытовой помощи, обеспечение их максимально полной и своевременной социальной адаптации к жизни в обществе, семье, к обучению и труду.

Основными задачами Центра являются:

- выявление в городе всех детей и подростков с ограниченными возможностями, проживающих в семьях, создание компьютерной базы о детях и подростках данной категории;
- оказание помощи семьям, воспитывающим детей и подростков с отклонениями в развитии, их социальной реабилитации;
- формирование социальной и психолого-педагогической компетентности родителей, имеющих детей с отклоняющимся развитием;
- организация интеллектуального и личностного развития детей с учетом коррекции нарушения развития и индивидуальных особенностей;
- коррекция общественного мнения на проблемы детей со специальными нуждами.

Центр оказывает услуги логопеда, психолога, социального педагога, учителя музыки, кинетотерапевта, учителя труда. Услуги оказываются всем, кто обращается в центр, центр обслуживает бесплатно. В Центре имеется хороший физкультурный, тренажёрный зал, где есть оборудование для развития детей. Так же центр является своего рода методологическими консультативными центром, оказывающим помощь родителям и семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями.

На наш взгляд система оказания помощи ребенку с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра не может реализовать все необходимые направления реабилитации, хотя является на сегодняшний день уникальным примером симбиоза реабилитационных направлений: педагогического, психологического, социального, творческого, культурно-досугового, спортивного, информационного; реализует модули организационно-управленческий, консультативный, реабилитационный, информационно-аналитический, межведомственного взаимодействия и связей с общественностью.

Организационно-управленческий модуль включает достаточный уровень нормативно-правовых, информационных, организационных, материально-технических условий оказания

специальной помощи ребенку с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра системы социального обслуживания.

Вместе с тем, необходима корректировка имеющихся программно-методических, кадровых, мотивационных условий, и внедрение услуг по раннему вмешательству, что позволит повысить эффективность реабилитационного процесса. Анализ системы оказания помощи ребенку с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра «Fidanjik» свидетельствует о незначительно развитом модуле межведомственного взаимодействия со структурами, занимающимися оказанием помощи ребенку с ограниченными возможностями и его семье. Наличие необходимых нормативно-правовых, информационных, организационных, кадровых условий развития межведомственного взаимодействия реабилитационного центра «Fidanjik» способствовало оптимизации деятельности по оказанию специальной помощи ребенку с ограниченными возможностями повышению качества оказываемых услуг, а, следовательно, повышению эффективности социально реабилитации.

Вместе с тем, не смотря на наличие недостаточно отработанного механизма межведомственного взаимодействия, реабилитационный центр как система характеризуется определенной степенью закрытости: дети с ограниченными возможностями и их семьи оказываются, как правило, изолированными от взаимодействия с благополучными семьями. Реабилитационный центр системы социальной защиты способен обеспечивать хороший уровень развития информационно-аналитического, диагностического и реабилитационного модулей. Информационно-аналитический и диагностический модули призваны выполнять роль основополагающих модулей, результаты деятельности которых позволяют осуществлять социально-психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка.

Далее функционируют блоки: информационный банк данных о детях с ограниченными возможностями и семьям, воспитывающих детей-инвалидов, проживающих на территории города; блок мониторинга положения детей с ОВЗ и семей, воспитывающих детей, проживающих на территории города. Наличие организационных и материально-технических условий позволяет в рамках диагностического модуля осуществлять системное изучение ребенка с ограниченными возможностями, проводить систематическую диагностику его развития, вносить необходимые уточнения и коррективы в рекомендации специалистам, родителям, осуществляющим реабилитацию ребенка. В рамках реабилитационного модуля в центре функционируют следующие блоки: социально-реабилитационный, блок творческой реабилитации, блок культурно-досуговой и спортивной реабилитации, позволяющие компенсировать как структурно-функциональные нарушения

развития ребенка, так и недостатки семейного воспитания, корректировать вторичные отклонения. Анализ реабилитационного модуля позволяет говорить о необходимости развития таких блоков, как: профессионально-трудова реабилитация, что связано актуальностью проблемы профессионального обучения и трудоустройства детей с ограниченными возможностями из-за их несоответствия новым требованиям организации общественного труда. Данный модуль может включать блоки системного изучения способностей и возможностей ребенка, системной работы по формированию способов социального взаимодействия в различных сферах деятельности, системной работы по включению ребенка во все доступные формы и виды деятельности на основе их моделирования в реальных условиях, организации занятости подростков и молодых инвалидов. Также необходимо усилить и расширить блоки творческой, культурно-досуговой и спортивной реабилитации, позволяющих компенсировать имеющиеся нарушения в развитии ребенка, основываясь исключительно на интересах и увлеченности ребенка, его мотивации, индивидуальных потребностях, возможностях, а также блока раннего вмешательства, позволяющего на ранних этапах развития ребенка не только компенсировать имеющиеся нарушения, но и предупредить вторичные отклонения.

Деятельность реабилитационного центра позволяет качественно реализовывать модуль профилактической работы с населением, взаимосвязанный и взаимодополняющий консультационный модуль. В рамках данных модулей осуществляется просветительская работа и повышение социальной и психолого-педагогической культуры и компетентности родителей, оказывается необходимая помощь специалистам и родителям в вопросах воспитания, обучения и развития, коррекции и реабилитации ребенка с ограниченными возможностями, навыками взаимодействия с ним. Тем не менее, модуль профилактической работы с населением требует своего дальнейшего развития через расширение субъектов работы, спектра оказываемых услуг, форм и методов работы с населением.

Таким образом, проведенный нами анализ системы реабилитации ребенка с ограниченными возможностями в условиях центра «Fidanjik» показывает как существенные позитивные моменты данной, так и необходимость корректировки существующих модулей и дополнения новыми модулями, использованием реабилитационного потенциала и возможностей оказания помощи детям с ограниченными возможностями в рамках муниципального образования. Главным образом, это связано с осознанием того факта, что реабилитация ребенка не является самоцелью деятельности центра, необходима переориентация в работе с подмены родительских функций на просветительскую и образовательную работу с родителями ребенка с ограниченными возможностями, а также

отказ от узко реабилитационных мероприятий и переход многофункциональному сопровождению развития ребенка.

Библиография:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Герасимов В.Н. Правовая и социальная поддержка семей с детьми-инвалидами // Социальное и пенсионное право. – 2012. – № 3. – С. 27–30.
3. Закон Республики Молдова от 30 марта 2012 года № 60 О социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями.
4. Корой Е.Ф. Особенности инклюзивного образования Республики Молдова [Электронный ресурс] // Минский городской методический портал. – Минск, 2009. – URL: <http://mp.minsk.edu.by/sm.aspx?uid=882> (20.09.10).

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ ГРУППЫ РИСКА

Собор Ф., студентка группы МСЗ-14

Научный руководитель, Кер Л.С. доктор, конференциар университетар

В семье человек усваивает нормы и правила человеческого поведения. Семья призвана обеспечивать ребёнку базисное чувство защищённости, стать его путеводителем в освоении внешнего мира и правил взаимодействия с ним. В настоящее время увеличилось количество семей, социальное функционирование которых по субъективным или объективным причинам затруднено или нарушено, а их существование как семей, находится под угрозой. Это социально-неблагополучные семьи, которые нуждаются в особой социальной помощи, в большом внимании государства, социальных ассистентов, так как данные семьи не в состоянии справиться с проблемами.

Семьи «группы риска» - семьи социально опасной ориентации (азартные игры, криминальная среда и преступность, принадлежность к экстремистским объединениям), семьи, где родители не исполняют свои обязанности по воспитанию детей, и отрицательно влияют на их поведение, а также многодетные, неполные семьи, семьи, имеющие детей-инвалидов. [5]

Неблагополучные семьи в настоящее время острая социально-педагогическая проблема. Социологическими, психолого-педагогическими и медицинскими исследованиями выявлено отрицательное влияние неблагополучной семьи на нравственное и психологическое развитие детей.

Семья «группы риска» - это та категория семей, которая в силу определенных обстоятельств подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, что является причиной дезадаптации детей, то есть попадания ребёнка в «группу риска». [7]

Дети «группы риска» - это те дети, которые находятся в критической ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов. Рискуют обычно подвергаются дети из-за отсутствия нормальных условий их полноценного развития. Нежелательными факторами, которые воздействуют на детей с особенностями развития и обуславливают большую вероятность их неблагоприятной социализации, являются физические недостатки, социальная и педагогическая запущенность. К ним относятся:

- 1) дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- 2) дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- 3) дети из неблагополучных, асоциальных семей;
- 4) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- 5) дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптацией. [2]

➤ Существует множество причин, из-за которых ребенок может попасть в группу риска: асоциальное поведение родителей, пьянство;

- устройство на квартире родителями притонов;
- сексуальное развращение собственных детей;
- пребывание одного из родителей в тюремном заключении;
- лечение одного из родителя от алкоголизма, психического заболевания;
- жестокое обращение с детьми;
- оставление одних малолетних детей без пищи и воды;
- отсутствие постоянного места жительства;
- побег из дома, конфликты со сверстниками и многие другие причины. [3]

Чаще всего, неблагополучная семья является результатом того, что родители, будучи детьми, воспитывались в подобных условиях жизнедеятельности. Родительское поведение откладывается в детской психике, на бессознательном уровне, еще в дошкольном возрасте. В дальнейшем человек воспроизводит поведение родителей в своей семье. Из-за невыполнения родителями обязанностей, появляются дети беспризорные, безнадзорные и дети-беглецы. [4] Посредником между государством, общественными организациями и законодательными органами выступает социальная служба. Без помощи социального ассистента современная

семья может обойтись далеко не всегда. Его социальные услуги ориентированы на создание лучших условий жизнедеятельности семьи, возможности саморазвития, защиту её прав и интересов. В семье человеческие ценности, убеждения, идеалы превращаются в личностные характеристики, формируют дальнейшие жизненные поступки и поведения.

Социальная работа в работе с семьями риска должна быть направлена на решение повседневных семейных проблем, укрепление и развитие позитивных семейных отношений, восстановление внутренних ресурсов, стабилизацию достигнутых положительных результатов, социально-экономическом положении и ориентации на реализацию социализирующего потенциала. Исходя из этого, социальный ассистент призван выполнять следующие функции:

1. *Диагностическая* (социальная диагностика) – выявление социальных проблем детей из семей «группы риска», выявление влияния на них микросреды.
2. *Прогностическая*. Социальный ассистент должен уметь осуществлять нормативный, поисковый, верификационный прогноз.
3. *Правозащитная*. Консультирование, участие в правовой защите личностных интересов детей, помощь в написании и оформлении документов, связанных с защитой прав и интересов детей.
4. *Организаторская* – помощь в организации социальных служб на предприятиях и по месту жительства, привлечение общественности к оказанию помощи и социальных услуг населению.
5. *Предупредительно-профилактическая*. Меры, мероприятия по предупреждению попадания детей в группу риска.
6. *Социально-медицинская* – социальная работа в учреждениях здравоохранения, профессиональная работа в социальных учреждениях, патронаж семей, имеющих детей с ограниченными физическими или умственными возможностями, обучение родителей навыкам ухода за ребенком-инвалидом.
7. *Социально-педагогическая* – работа социальным педагогом по выявлению интересов и потребностей детей в различных видах деятельности, а так же групповая работа по развитию навыков общения и эмоциональной сферы детей; коррекционная помощь детям с нарушениями речевого развития, аутизмом, неврозами, содействие культурно - досуговой деятельности детей.
8. *Психологическая* – консультация по вопросам межличностных отношений, адаптации, реабилитации личности, психотерапевтическая помощь, психологическое вмешательство в кризисных ситуациях; коррекция отношений и поведения.

9. *Коммуникативная* – обмен информацией, помощь во взаимодействии, восприятии и понимании детей группы риска.

10. *Посредническая* (помощь посредника в коррекции поведения ребёнка). [1]

Работа с ребёнком из семьи «группы риска» включает в себя несколько этапов:

1 этап: выявление детей, находящиеся в «группе риска», изучение его семьи и осознание существующих в ней проблем.

2 этап: первичное обследование жилищных условий неблагополучной семьи, в котором живёт ребёнок (какой из видов актов о жилищно-бытовых условиях будет заполняться социальными ассистентами, зависит от проблемы семьи).

3 этап: комплексная оценка семьи с ребенком, комплексная оценка взрослых членов семьи (знакомство с членами семьи и ее окружением, беседа с детьми, оценка их условий жизни).

4 этап: составление индивидуального плана помощи семье совместно с мультидисциплинарной командой (педагог, психолог, юрист, врач).

5 этап: вмешательство, текущие и контрольные посещения семьи ребёнка.

6 этап: выводы о результатах работы с детьми из семей «группы риска». [6]

На учёте в отделе социального обслуживания населения с. Конгаз состоят разные виды семей «группы риска» с детьми. С каждой неблагополучной семьёй работают специалисты данного социального отдела. Привлекаются и другие специалисты из других областей (психолог, педагог, инспектор по делам несовершеннолетних, врач) для комплексной работы, как со взрослыми членами семьи, так и с детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации.

Соотношение детей и семей «группы риска» от общего числа населения представлены в таблице 1.

Таблица 1. Соотношение детей и семей «группы риска» от общего числа населения (с 2014 по 2016 гг.)

Виды семей		Малообеспеченные	Неполные	Многолетние с 3 и более	С ограниченными возможностями до 18 лет	Криминально-аморальная семья	Полные сироты (под опекой)	Лишённые родительских прав
СЕМЬИ								
КОЛИЧЕСТВО	За 2014г.	83	66	410	43	4	4	--
	За 2015г.	89	69	428	45	8	4	--
	За 2016г.	98	74	502	52	11	5	--
ДЕТИ								

	За 2014г.	102	82	1382	45	11	6	Ни одного случая
	За 2015г.	111	91	1479	48	16	6	Ни одного случая
	За 2016г.	118	94	1693	56	25	8	Ни одного случая

Главные проблемы семей – это материальное положение, низкий средний доход, безработица, ввиду этого семья становится малоимущей. Другие проблемы семей – слабое состояние здоровья детей и взрослых, ввиду чего увеличивается количество детей с каким-либо отклонением. Так же существует проблема асоциального поведения, как взрослых, так и детей. Проблема роста числа неполных семей - утрата одного или обоих родителей.

Таким образом, в нашей стране, как и во всем мире, в последнее десятилетие наблюдается значительное увеличение численности детей и семей «группы риска». Удельный вес детей из семей «группы риска» в структуре населения Республики Молдова неукоснительно растёт.

Проблемы социальной защищенности таких детей становятся особенно актуальными в современных условиях. Поэтому деятельность социальных служб по работе с детьми и их родителями в ситуации риска, необходимо совершенствовать, повышать уровень специалистов, участвующих в преодолении социальных проблем детей и семей «группы риска».

Список литературы:

1. Проект Закона АТО Гагаузия «Об охране семьи, материнства, отцовства и детства в АТО Гагаузия» от 01.01.2010.
2. Руководство для социальных ассистентов «Работа с делом бенефициария» от 3 октября 2008г. Приказ МСЗСР №71.
3. Герасимова Т.В. Технологии оказания социальных услуг подросткам и детям в трудной жизненной ситуации. - М., 2004.
4. Мешкова О. С. Технологии работы с неблагополучной семьей. - М., 2011.
5. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М., 2002.
6. Павленок П. Д. Технологии социальной работы с различными группами населения. Учебное пособие. - М.: ИНФРА-М., 2010.

7. Холостова Е. И. Социальная работа: Учебное пособие / Е. И. Холостова. - 7-е изд. - М.: ИТК "Дашков и К°", 2010.

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ОДИНОЧЕСТВА ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Чавдарь Е., студентка группы МСЗ-14
Научный руководитель: КерЛ.С. доктор, конференциар университетар.

Данная статья посвящена *«Деятельности специалиста по социальной работе в решении проблемы одиночества пожилых людей (на примере социального отдела с. Копчак)»*.

Проблема социальной работы с одинокими пожилыми людьми в настоящее время находится в центре внимания многих социальных институтов, социальных и исследовательских программ, направленных на обеспечение приемлемого уровня жизни пожилых и старых людей.

Одинокие пожилые люди и особенно проживающие в сельской местности, где условия жизни порой жестче, а доступ к основным коммуникациям сложнее становятся крайне уязвимой категорией населения нашей страны.

Актуальность исследования проблемы переживания одиночества в пожилом возрасте обусловлена её высокой степенью значимости для людей этого возрастного периода, которым нередко приходится испытывать объективные коммуникативные трудности в силу целого ряда жизненных обстоятельств: одинокого проживания, отсутствия былых друзей и затрудненностью или невозможностью установления новых отношений, слабого здоровья и т. д. В такой ситуации именно одиночество наиболее болезненно переживается пожилыми людьми.

Одинокие пожилые люди, согласно практике социальной работы, это лица пенсионного возраста, не имеющие детей или близких родственников в районе проживания. Одинокое живущие пожилые люди представляют собой особую «группу риска».

Одиночество в старости – это понятие далеко не однозначное, имеющее, по существу, социальный смысл. Это, прежде всего, отсутствие родственников, детей, внуков, супругов, а также отдельное проживание от молодых членов семьи. Нередко старые люди бывают полностью лишены человеческого общения, но для многих старых людей, живущих в семье, чувство одиночества порою бывает не менее тяжелым. Наличие семьи не решает проблемы одиночества в старости так же, как одинокий образ жизни вовсе не обязательно приводит к

одиночеству: многие старые люди ведут активную общественную жизнь, общаются с родными и друзьями.

Пожилые люди могут чувствовать себя одинокими по ряду причин: 1. Смерть старых знакомых и друзей. И хотя их можно заменить новыми товарищами, это не служит для человека достаточным утешением. 2. Взрослые дети отделяются от родителей, иногда лишь физически, но чаще из эмоциональной потребности быть самими собой и иметь время и возможность заниматься собственными проблемами и взаимоотношениями. 3. Со старостью приходят опасение одиночества, вызванное ухудшением здоровья и страхом смерти. Поэтому, в целях наилучшего приспособления к среде, пожилой человек должен иметь того, к кому он лично привязан, кто может оказать необходимую помощь и поддержку.

Основной задачей государства Республики Молдова по отношению к пожилым людям остается их материальная поддержка (пенсия, пособия, льготы и т.д.). Важную роль играет оказание им действенной социально-психологической, педагогической, социально-медицинской, организационной и другой помощи. В целом политика в отношении одиноких пожилых направлена на продление активного образа жизни и сохранение здоровья гражданам пожилого возраста.

Основные принципы, на которых строится работа в сфере социального обслуживания пожилых:

а) соблюдение прав человека и гражданина; б) предоставление государственных гарантий в сфере социального обслуживания; в) обеспечение равных возможностей в получении социальных услуг и их доступности для граждан пожилого возраста; г) преемственность всех видов социального обслуживания; д) ориентация социального обслуживания на индивидуальные потребности граждан пожилого возраста и инвалидов.

Структура отдела социальной защиты с. Копчак Данное учреждение было создано в 1798. Учреждение создано в целях оказания семьям и отдельным гражданам, попавшим в трудную жизненную ситуацию, помощи и реализации, законных прав и интересов граждан.

Основными целями отдела социальной защиты являются: - выявление и учет граждан, нуждающихся в социальных услугах;

- содействие гражданам, обслуживаемыми социальными работниками, в активизации возможностей, самореализации своих потребностей;

- предоставление различных форм и видов социальной помощи;

- организация социального обслуживания граждан;

- оказание консультативных, социальных, бытовых, педагогических, медицинских, психологических, торговых и иных услуг постоянного, временного или разового характера гражданам, нуждающимся в социальной защите;

-организация и проведение благотворительных акций, культурно-массовых мероприятий и т.д.

В селе Копчак проживает -9658 человек. Из этого числа пожилые люди составляют 306 человек: мужчин-147; женщин-159.

Для изучения проблемы одиночества пожилых людей нами была проведена анкета о выявлении степени одиночества пожилых людей. Данная работа проводилась в отделе «Социального обслуживания села Копчак». Наш выбор обусловлен тем, что на сегодняшний день, пенсионеры и пожилые люди действительно нуждаются в помощи и в поддержке со стороны государства.

Целью нашего исследования является изучение возникновения и преодоления чувства одиночества у пожилых людей, а также разработка психологического тренинга с целью снижения чувства одиночества и повышения эмпатии. В опросе, приняли участие 30 жителей села Копчак. Среди респондентов 50% пенсионеров по старости, 50% одинокие люди. Возраст респондентов – от 60 лет и старше. 80% опрошенных женщины и 20% мужчины. Семейное положение - в большинстве вдовцы и вдовы. В общем, можно отметить, что люди пожилого возраста довольно таки испытывают чувство одиночества. Нынешнее старшее поколение больше отдает своим детям и внукам, чем получает от них помощи. Они вносят свой вклад в воспитание внуков, помогают среднему поколению в ведении домашнего хозяйства, а также в материальном плане. При этом дети не всегда проявляют к своим пожилым родителям достаточно уважения и почтения. В связи с этим, пожилые люди нуждаются в помощи социальных работников.

Итак, из результатов опроса видно, что пожилые люди, живущие в селе Копчак, в общем, очень сильно испытывают чувство одиночества. Но из-за нехватки специалистов в сфере социального обслуживания, а именно социальных работников, не все пожилые люди имеют возможность пользоваться услугами социальных работников. К великому сожалению, три социальных работника села, обслуживают только по 9 пожилых - это одинокие пожилые, которые остались одни, чьи дети и родственники уехали за границу.

По состоянию на 01.01.2016 года на территории села Копчак проживает более 1808 пожилых людей, из них: престарелые от 80 и старше около -156; пожилые прикованные к постели -59; одинокие пенсионеры -31; пенсионеры по возрасту, прикованные к постели -24; одинокие пожилые, обслуживаемые, к сожалению, только-27.

Я считаю, что действительно, у нас в селе одна из острых проблем – это нехватка социальных работников. А если не хватает работников, то соответственно, не все пожилые имеют возможность пользоваться услугами социальных работников на соответствующем уровне. На сегодняшний день, причиной утечки кадров, является низкая заработная плата, которая не удовлетворяет даже минимальный прожиточный уровень, и по причине которой молодые специалисты вынуждены уезжать за границу, чтоб прокормить и содержать свои семьи.

Таким образом, чтобы разрешить данную, непростую проблему, нами было принято решение - организовать совместную работу с волонтерами села, в число которых входят школьники, в основном старшеклассники лицея им. И.С. Барановского.

Организация работы волонтеров, как способ оптимизации социального обслуживания пожилых людей на дому и преодоления одиночества пожилых людей

В селе Копчак, имеется клуб волонтеров, под названием «Gunescik», которая состоит из 23 волонтеров. Девиз клуба: «Наш клуб «Gunescik» на каждый души крик отзывается в миг».

Основная деятельность волонтеров:

1. Оказывают реальную помощь нуждающимся людям, организуют благотворительные мероприятия;
2. Проводят практические природоохранные акции по очистке и озеленению территорий села, охране здоровья человека;
3. организуют познавательный и развивающий досуг молодежи в лицее, селе;
4. Поддерживают партнерские отношения с единомышленниками- волонтерами других клубов Юга Молдовы и Приднестровья.

Для реализации дальнейшего сотрудничества с волонтерами, нами была организована встреча с волонтерами для привлечения их в оказанию помощи пожилым людям и одиноким, которые нуждаются в помощи социальных работников. Встреча организовывалась в учреждении Примэрии села Копчак. На данной встрече присутствовали три социальных работника и три социальных ассистента отдела. Социальные работники данного учреждения поделились своим опытом работы с пожилыми людьми, какую помощь они оказывают, какие услуги предоставляют пожилым на дому. А социальные ассистенты в свою очередь, рассказывали о нормативных актах, то есть какие услуги предоставляются по закону пожилым людям, по каким законам они работают.

Во время встречи, можно было пронаблюдать, что у каждого волонтера, после всего сказанного, загорелись глаза, появилось желание помочь хоть в чем-то пожилому человеку, который очень нуждается в помощи.

На сегодняшний день волонтеры начали очень тесно сотрудничать с отделом «Социального обслуживания населения». После проведенных встреч организованных нами, у волонтеров изменилось направление работы по отношению к одиноким пожилым людям. Совместно с волонтерами мы организовали график регулярного посещения пожилых на дому. В течение недели волонтеры по два- три человека посещают пожилых людей. В начале недели обеспечивают их необходимыми продуктами питания, медикаментами, бытовой химии и всем необходимым. А концу недели организовывается субботники по уборке помещения, территории вокруг дома, а также работа приусадебных участков.

На данный момент волонтерская работа охватывают более 50-ти пожилых людей. И за последнее время, наблюдается значительное улучшение обслуживания пожилых на дому

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Винтор.К. Старость в современном обществе: руководство по социальной геронтологии– М., 1994.
2. Одиночество людей пожилого возраста как социальная проблема [Электронный ресурс]. - <http://www.morgau-centr.soc.cap.ru/page/3682#.VJ6mOl4iA0>
3. Одиночество людей пожилого возраста как социальная проблема [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.morgau-centr.soc.cap.ru/page/3682#.VJ6mOl4iA0>
- 4 Bulgaru M. Dilion M. Concepte fundamentale ale asistentei sociale. Chişinău, 2000.
- 5.. <http://www.sociologybest.ru/solots-113-4.html>

СОЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

**Ясыбаш С., студентка группы СЗ-13
Научный руководитель: Ибрищим Л.Ю.**

В настоящее время люди с ограниченными возможностями, а особенно дети с ограниченными возможностями - это одна из наиболее незащищённых категорий населения. Рождение ребенка с инвалидностью оборачивается нескончаемой вереницей проблем для семьи.

Для решения проблем, с которыми сталкивается ребенок с инвалидностью и его семья в нашей стране появляются специализированные ресурсные центры. Совместные усилия профессионалов, работающих в ресурсных центрах в первую очередь направляются на

воспитание у ребенка и у семьи уверенности в себе. Семья, воспитывающая ребенка с проблемами в развитии, сталкивается с жизненными трудностями, имеет свои специфические нарушения: во взаимоотношениях ребенка с родителями, в системе взаимного влияния членов семьи. Тяжелые нарушения семейных представлений и переживания родителей приводят к нарушению социально-психологического состояния семьи. Возможность выйти на путь совладания с трудностями зависит от умения родителей принять особенности развития ребенка и организовать свое поведение соответственно его способностям.

Система социально-психологической реабилитации в ресурсных центрах предусматривает значительный набор услуг не только детям, но и их родителям. Естественно, организация процесса такой реабилитации требует решения сложных проблем, в том числе на концептуально значимом уровне и среди многих вопросов, требующих специального обсуждения, вопросы отношения родителей к факту наличия ребенка-инвалида в семье и психологической помощи в построении этих отношений.

Большинство исследований фиксируют пять основных наиболее характерных психологических реакций близких на ребенка-инвалида: шок, отрицание, агрессия, депрессия, принятие. Итак, остановимся более подробно на каждой фазе процесса адаптации.

Первой реакцией на рождение больного ребенка является шок, "онемение", беспомощность, отсутствие какой бы то ни было реакции. Иногда рождение ребенка-инвалида порождает невыносимый ужас: "жизнь закончена". По данным исследования Р.Ф. Майрамяна, сообщение об умственной отсталости ребенка вызвало у 65,7% матерей острые эмоциональные расстройства, суицидальные намерения и попытки, аффективно-шоковые и истерические расстройства. [3]

Затем наступает вторая стадия - стадия отрицания. Действия родителей в этот период диктуются эмоциональными переживаниями. Внешне это проявляется как отрицание очевидного: все неправда, произошла ошибка, обследование было проведено небрежно и т.д. Данный этап можно охарактеризовать как сопротивление горю. Для данного периода характерно активное несогласие, неверие, желание "не знать".

Следующей является реакция агрессии - нападение. Поиск вины и виновного. Эта реакция также является психологическим механизмом самозащиты, которая помогает разрядить накопившуюся напряженность. Агрессия направлена на внешнее окружение: виноват кто угодно супруг, супруга, теща, дальний родственник, врач, здравоохранение, нравы и т.д. Агрессия может обратиться и внутрь, превратиться в постоянное чувство

собственной вины, часто сопровождается поиском причин рождения больного ребенка в своем поведении.

Негативизм и отрицание, как правило, явление временное, и, по мере того как родители начинают принимать диагноз и частично понимать его смысл, они погружаются в глубокую печаль. Наступает период депрессии. Депрессивное состояние, связанное с осознанием истины, является результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия у него положительных изменений, "несоциализируемости" его психического и физического дефекта, неутраченной боли от осознания неполноценности родного человека, который находится только еще в начале жизненного пути. Период депрессии характеризуется наличием тревожного компонента.

Наконец, пятая стадия - стадия принятия, характеризующаяся социально-психологической адаптацией всех членов семьи. В этот период происходит принятие появления больного ребенка как факт своей жизни, когда родители в состоянии правильно оценить ситуацию, готовы руководствоваться интересами ребенка, устанавливать адекватные эмоциональные контакты со специалистами и достаточно разумно следовать их советам.

В связи с этим возникает необходимость сохранения и поддержания психического и психологического здоровья членами семей с ребенком-инвалидом, так как именно они являются тем ресурсом для ребенка, который вселяет уверенность, дает силы к преодолению трудностей. Поскольку семья является первичной средой развития ребенка, члены семьи, формирующие эту среду, должны стать первыми, кому оказывается психологическая помощь, в случае рождения больного ребенка. [5]

Психологическая помощь - это воздействие на чувства, импульсы, мысли, отношения, способствующие снятию психологических проблем, беспокоящих клиента.

Цель психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями заключается в содействии адекватной социальной адаптации в условиях изменившихся микросоциальных факторов. Тактика психолога, психотерапевта зависит от того, на какой стадии переживания случившегося находится клиент.

В числе основных факторов, определяющих степень успешности вхождения ребенка в социальную среду, выступают особенности самого ребенка и особенности микросоциальной среды, в которую он включается. К индивидуальным особенностям ребенка, от которых зависит эффективность его адаптации, относят его потребностно-мотивационную сферу (потребности, цели, мотивы, установки и т. п.), эмоциональные и интеллектуальные свойства, а также некоторые характерологические и типологические особенности.

Дети, посещающие центр "Лучик солнца", представляют очень разнородную группу по своей клинической характеристике. Это дети с различными инвалидизирующими заболеваниями, большинство из которых сопровождаются различными отклонениями в поведении. У некоторых детей медицинские диагнозы связаны и с выраженными нарушениями поведения, требующие лечения и ухода.

На базе дневного ресурсного центра « Лучик солнца» было проведено анкетирование, в котором приняли участие 20 родителей воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Возраст детей составил от 2 до 16 лет. Детей с ограниченными возможностями здоровья состоит на обслуживании мужского пола 13 человек, женского 7 человек. Семьи имеют различный социальный статус. Род занятий родителей в основном рабочих профессий. Род занятия, ребенка с ограниченными возможностями здоровья в большинстве своем это посещение отделения реабилитационного центра.

Цель анкетирования - изучение мнения бенефициаров центра по поводу удовлетворенности и качества предоставляемых услуг, специализированным отделением.

На обслуживании в Центре состоят не только дети с ограниченными возможностями, но и вся семья в целом. Социальная деятельность по реабилитации детей проводится комплексно, так как сотрудники отделения на опыте своей практической деятельности убедились, что эффективное проведение реабилитации ребенка возможно лишь при условии предоставления ему максимально большого набора социальных услуг: социально – бытовых; социально – психологических; социально – педагогических; социально – экономических; социально – правовых; социально – медицинских.

Большинство опрошенных семей пользуются услугами ресурсного центра от одного года до двух лет. Из этого можно сделать вывод, что услуги, предоставляемые, ресурсным центром «Лучик солнца» пользуются, спросом у семей такого профиля.

Чтобы выяснить, какие услуги наиболее востребованы у бенефициаров из предлагаемого перечня услуг был задан вопрос, «Какие услуги Вы получаете».

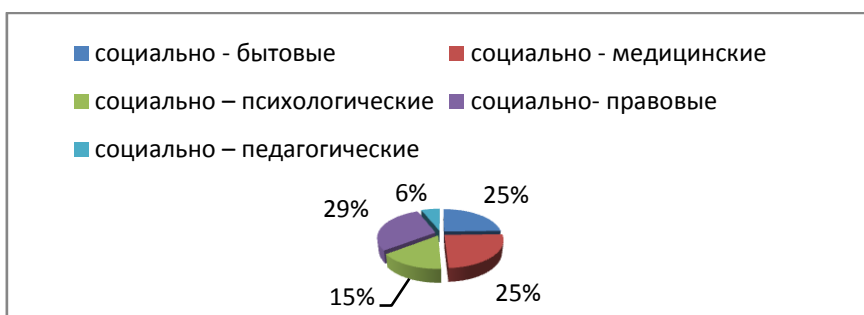


Рисунок 1. Процентное соотношение основных услуг, которыми воспользовались бенефициары центра «Лучик солнца».

Наиболее востребованными у бенефициаров центра являются социально – правовые услуги (29%) . На втором месте социально – психологические и социально – педагогические услуги, на третьем социально – медицинские и на 5 соответственно социально – бытовые. Эти данные служат достаточным основанием для вывода, что ресурсный центр оказывает не только социальную поддержку семьям, воспитывающих детей с ОВЗ, но также предоставляет услуги по правовому информированию и содействию в защите прав. Чтобы выяснить, какие услуги более всего удовлетворяют индивидуальные потребности семей, был задан вопрос: « *Какие услуги наиболее эффективны для Вас и Вашего ребенка? (пронумеруйте по степени значимости.)*»

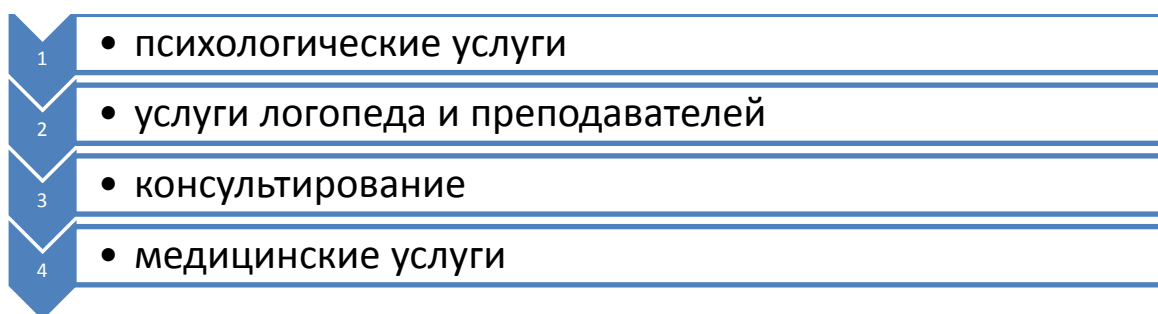


Рисунок 2. Рейтинг услуг РЦ «Лучик солнца» у семей-бенефициаров.

Данный рейтинг демонстрирует востребованность психологической поддержки в значительной мере. Такая поддержка семье бывает порой необходима гораздо больше, чем даже материальная помощь, так как психологическое истощение в семьях воспитывающих детей с ОВЗ не редкость.

Так же родителям был задан вопрос о том, в каких дополнительных услугах они нуждаются. Это важный вопрос для качественного дальнейшего развития ресурсного центра.

Семьи, бенефициары ресурсного центра, участвующие в анкетировании отметили, что нуждаются в таких дополнительных услугах как: материальная поддержка; предоставление нового и инвентаря хорошего качества для реабилитации на дому (ходунки, инвалидные коляски, ортопедическая обувь, тренажеры и др.). Родители отметили необходимость в хорошем квалифицированном медицинском работнике специализирующийся в работе с детьми с ОВЗ различных направлениях. Это важный аспект для бенефициаров центра. Наличие такого специалиста в центре освободило бы их от необходимости ходить в поликлинику и выстаивать длинные очереди. Не секрет, что дети с ОВЗ часто болеют. К дополнительным услугам также было включено необходимость открытия бассейна, для проведения водных процедур, так как родители уверены, что это

будет способствовать улучшению здоровья и развития их детей. И важно место было отведено специализированному транспорту для подвозки детей в ресурсный центр.

На просьбу оценить эмоциональную поддержку семьи ресурсным центром, все двадцать родителей отметили на 10 бальной шкале 9 и 10 баллов. Это показывает, что все семьи удовлетворены качеством предоставляемых ресурсным центром услуг.

Так же высоко оценили родители информационную поддержку. Из этого следует, что ресурсный центр предоставляет социально-правовые и консультативные услуги достаточно высокого качества, является полезным для социальной адаптации семей воспитывающих детей с ОВЗ учреждением.

В заключении, хотим отметить, что все родители отмечают положительную динамику у детей с особенностями в развитии. Таким образом, родители в целом информированы о работе ресурсного центра и высоко её оценивают. Подводя итог исследования можно сказать, что РЦ «Лучик солнца» выполняет важную социальную миссию в селе и имеет шансы развиваться, чутко реагируя на потребности бенефициаров.

Список использованной литературы.

1. Дементьева, Н.Ф. Социальная работа с семьей инвалида [Текст]: Учебное пособие / Н.Ф. Дементьева, Э. В. Багаева – 2-е изд. – М.: Феникс, 2006.
2. Технология социальной работы [Текст]: Учеб. пособие / Под ред. И.Г.Зайнышева. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000.
3. Холостова, Е.И. Социальная реабилитация: Учебное пособие/ Е.И.Холостова, Н.Ф. Дементьева, М.: Дашков и К, - 2002.
4. Ярская-Смирнова, Е.Р. Социальная работа с инвалидами [Текст]: Е.Р. Ярская-Смирнова, Е.К. Наберушкина. СПб.: Питер, 2004.
5. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=475897>
6. http://knowledge.allbest.ru/sociology/3c0a65625a2bd78a5d53b88421206c36_0.html

Секция 6

ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Модераторы:

Муткогло Т.Д., преподаватель кафедры культуры и искусств
Станцой Н., студентка группы ЗНМ-12

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С ДЕТЬМИ

Градинар М., студентка гр. П-13

Научный руководитель: Иофчу Н.И., преподаватель

В числе самых распространенных профессий среди музыкантов, пианистов можно с полной уверенностью назвать профессию концертмейстера. В настоящее время концертмейстер нужен буквально везде: и в классе – по всем специальностям, и на концертной эстраде, и в хоровом коллективе, и в оперном театре, и в хореографии, и на преподавательском поприще.

Что же собой должен представлять сам концертмейстер, в чём заключаются его задачи в искусстве, в чём специфика его профессии?

Часто концертмейстера называют аккомпаниатором, но термины “концертмейстер” и “аккомпаниатор” не тождественны, однако на практике и в литературе часто применяются как синонимы.

Но, **“аккомпаниатор”** – это музыкант, играющий партию сопровождения солистам на эстраде.

Концертмейстер – «пианист, помогающий вокалистам, инструменталистам, артистам балета разучивать партии и аккомпанировать им на репетициях и в концертах» [8, с. 270]. Сейчас в этот термин вкладывается следующий смысл: «способность быть партнером, единомышленником, участником процесса совместного музицирования».

Деятельность концертмейстера включает в себя также **обязанности второго педагога**.

Педагогические функции концертмейстера.

- Концертмейстер может по поручению хормейстера *проводить занятия с группой*, распевки, обучающие музыкальные игры, разучивать и проверять партии. Для этого, с одной стороны, необходимо знать методику работы с хором, разбираться в основах предмета.

- Концертмейстер должен уметь *оценить качество звучания хора*, видеть возникающие ошибки, неполадки, предложить способы их преодоления. Концертмейстер, работая с детским хором, постоянно вникает в основы преподавания хорового пения. Без этого не получится полноценного взаимодействия с коллективом.

- С другой стороны, концертмейстер детского хора, как любой преподаватель, участник педагогического процесса, должен *владеть общепедагогическими знаниями, знать особенности психологии* младшего школьного возраста, методы установления контакта с группой, методику воспитательной работы.

Работа с хором требует от концертмейстера особой организованности, определенных организаторских умений.

Организаторская работа концертмейстера.

- Концертмейстер отвечает полностью за организацию музыкального сопровождения: наличие нот, фонограмм, готовность рабочего места, инструмента, подключение при надобности электроаппаратуры.

- На сводных репетициях, когда собирается большой коллектив младших школьников, концертмейстер совместно с руководителем поддерживает дисциплину, рабочий порядок, помогает в размещении, выстраивании рядов.

- Особенно много организационных проблем возникает в концертной работе. Помимо творческо-исполнительских, нужно решать вопросы размещения на сцене, выхода-ухода, переодевания детей в концертные костюмы.

Однако при этом многие музыканты склонны относиться к концертмейстерству свысока: **игра «под солистом» и по нотам якобы не требует большого мастерства.** Это глубоко ошибочная позиция. Более того, концертмейстерское искусство доступно далеко не всем пианистам. Оно требует высокого музыкального мастерства, художественной культуры и особого призвания. Почти все выдающиеся композиторы занимались аккомпанементом. Стоит вспомнить яркие примеры сотрудничества Шуберта с Фогелем, Мусоргского с Леоновой, Рахманинова с Шаляпиным. Вспомним слова одного из крупнейших педагогов, профессора Ленинградской консерватории М.Н. Бариновой: “Влияющий на успех солиста аккомпаниатор должен быть не ниже солиста по талантливости. Деятельность аккомпаниатора вовсе не является менее достойной, чем деятельность эстрадного пианиста. Талант пианиста, если таковой есть, выразится ярко и в аккомпаниаторе, если же таланта нет, то и эстрада пианиста не спасёт” [4].

Ошибочно думать, что каждый пианист может быть концертмейстером. Для данной деятельности мало обладать высокотехническими навыками игры на инструменте.

Здесь необходим целый ряд качеств и умений как психологического, так и профессионального характера.

Перечислим, какие же знания и навыки необходимы концертмейстеру для начала **профессиональной деятельности** в работе с детьми различных специальностей: [5, с. 120]

1. В первую очередь, **уметь читать с листа** фортепианную партию любой сложности, что предполагает быстроту ориентировки в нотном тексте, чуткость к фразировке, умение охватить характер и настроение произведения, понимать смысл воплощаемых в нотах звуков, их роли в построении целого. Нельзя стать профессиональным концертмейстером, если не обладаешь этим навыком.

В учебной практике музыкальной школы часто бывают ситуации, когда у аккомпаниатора нет времени для предварительного ознакомления с нотным текстом. К тому же обилие репертуара, находящегося в обороте в работе с учащимися разных специальностей не создает условий для заучивания текстов и их приходится играть всегда по нотам. Игра с листа нотного текста представляет собой одну из самых сложных форм чтения обще. Помимо напряженной деятельности зрения, в чтении активно участвует слух, контролирующей логику музыкального развития, создающий мысленное представление о ближайшем продолжении музыкального материала. Возникший в сознании исполнителя звуковой образ требует немедленного реального воспроизведения. Это достигается мобилизацией игрового аппарата. Таким образом, задействуются слуховые, зрительные, двигательные, мыслительные и психологические процессы.

2. Овладеть **навыками целостного зрительного и слухового охвата трехстрочной партитуры**, включая слово, т.е. текст .

3. Владеть **навыками игры в ансамбле** (прежде всего, уметь слушать и слышать солиста, подстраиваться под него). Если, к примеру, солист ускоряет темп от переживания, то идти за ним.

4. **Транспонировать** в пределах кварты текст средней трудности. Применяется, чтобы выигрышно приспособить вокальную партию под возможности хорового коллектива.

В процессе транспонирования с листа нет времени для мысленного перевода каждого звука на тон ниже или выше. Поэтому огромное значение приобретает умение аккомпаниатора мгновенно определять тип аккорда (трезвучие, сектаккорд, септаккорд в обращении и т.п.), его разрешение, интервал мелодического скачка, характер тонального родства и т.д.

5. Владеть основными **дирижерскими жестами** приемами.

Помимо игры на инструменте, концертмейстер должен также владеть элементарными дирижерскими жестами - ауттакт на вступление и снятие, «точка», «снятие звука», жестов,

изображающих штрихи и оттенки в музыке, дирижерских сеток дает возможность концертмейстеру играть «по руке» дирижера, «дышать» вместе с хором, оставаясь при этом в нужном темпе.

К примеру при разучивании нового произведения, или отработки трудных мест, пианист должен показывать одной рукой движение мелодии, а другой играть мелодию. Здесь главное значение приобретает координация движений. Для того чтобы не выглядеть перед детьми смешно и глупо, концертмейстеру необходимо заранее потренироваться дома, так как эта задача является весьма непростой. Любой неверный жест может вызвать ошибку в звучании хора: неправильное вступление голосов, ошибочный динамический нюанс, неточное взятие дыхания, ритмическое колебание и др.

6. **Знать основы вокала:** постановку голоса, дыхания, артикуляции, нюансировки; быть особенно чутким, чтобы уметь быстро подсказать солисту слова, компенсировать, где это необходимо, темп, настроение, характер, а в случае надобности – незаметно подыграть мелодию.

7. Уметь «на ходу» **подобрать мелодию и аккомпанемент;** без подготовки иметь навык импровизации .

8. Знать **историю музыкальной культуры,** изобразительного искусства и литературы, чтобы верно отразить стиль и образный строй произведений.

9. Одна из тонкостей концертмейстерского мастерства – **умение видеть боковым** зрением руку дирижера. Это важно, например, в темповых отклонениях в хоровых произведениях, когда пианисту приходится смотреть то в ноты, то на дирижера, контролируя при этом качество своего ансамбля с хоровым звучанием.

10. **Накопить** большой **музыкальный репертуар,** разнообразный по содержанию и стилям. Чтобы овладеть стилем какого-либо композитора изнутри, нужно играть подряд много его произведений. Хороший концертмейстер проявляет большой интерес к познанию новой, неизвестной музыки, знакомству с нотами тех или иных произведений, слушанию их в записи и на концертах. Концертмейстер не должен упускать случая практически соприкоснуться с различными жанрами исполнительского искусства, стараясь расширить свой опыт и понять особенности каждого вида исполнительства. Любой опыт не пропадет даром.

А теперь перечислим **психологический комплекс качеств** необходим для успешного сотрудничества с детским коллективом и учителем:

Лидерство – концертмейстер должен уметь увлечь детей на уроках и выступлениях.

Ответственность.

Готовность сотрудничать, способность работать в команде.

Заинтересованность в конечном художественном результате.

Концертмейстер должен обладать рядом положительных психологических качеств:

- 1) **внимание концертмейстера** – это внимание совершенно особого рода. Оно многоплоскостное: его надо распределять не только между двумя собственными руками, но и относить к солисту – главному действующему лицу. В каждый момент важно, что и как делают пальцы, как используется педаль, слуховое внимание занято звуковым балансом, не перекикивает ли инструмент хоровой коллектив, звуковедением у солиста; сохраняется ли ансамблевое соотношение. Такое напряжение внимания требует огромной затраты физических и душевных сил;
- 2) **мобильность, быстрота и активность реакции.** Он обязан в случае, если солист на концерте или экзамене перепутал музыкальный текст, переставая играть, вовремя подхватить солиста и благополучно довести произведение до конца. Опытный аккомпаниатор всегда может снять неконтролируемое волнение и нервное напряжение солиста перед эстрадным выступлением. Лучшее средство для этого – сама музыка.
- 3) **воля и самообладание** – качества, также необходимые концертмейстеру и аккомпаниатору. При возникновении каких-либо музыкальных неполадок, происшедших на эстраде, он должен твердо помнить, что ни останавливаться, ни поправлять свои ошибки недопустимо, как и выражать свою досаду на ошибку мимикой или жестом.
- 4) **память** – как в отношении запоминания музыкального текста, так и способность стабильно воспроизводить установленные на репетициях темп, звуковой баланс, подробности трактовки.

Исследуя психологические аспекты деятельности концертмейстера нельзя не сказать о важнейшей роли **воображения**. Наличие артистизма невозможно без развитого воображения. Это основополагающая черта, определяющая способность человека к творчеству. Д. Мур писал о том, что развитое воображение важнее технических навыков в работе концертмейстера. Богатое воображение создает образы, и исполнитель обретает вдохновение, следуя им, продумывая звучание каждой фразы.

Работа концертмейстера постоянно связана со стрессовыми ситуациями. Это и волнение перед выступлением, и ситуации срывов, и непредвиденные остановки солиста в момент исполнения, ответственность за солиста и коллектив на концерте.

Необходимой чертой характера здесь выступает **чувство юмора** – отличный антистрессовый фактор, помогающий сгладить неловкие ситуации. Обладателем такого ценного качества среди знаменитостей является Джеральд Мур.

Е. Шендерович в профессиональной деятельности концертмейстера на первое место по значимости ставил быстроту реакции, обеспечение удобства для солиста, способность «быть «музыкальным лоцманом» - уметь провести «исполнительский корабль» сквозь всевозможные рифы» [6, с. 5].

Одним словом, концертмейстер ДМШ и должен быть настоящим универсалом, мастером своего дела, но самое главное – чутким педагогом,

т. е. обладать всеми основными педагогическими качествами, необходимыми при работе с детьми различных возрастов, в том числе знать особенности возрастной психологии и педагогики, владеть различными методиками обучения детей, а также выработать свой, определенный стиль общения с учащимися и свою определенную педагогическую технологию, отвечающую требованиям современного обучения.

В заключении хотелось бы сказать, что концертмейстер должен питать особую, бескорыстную любовь к своей специальности, которая (за редким исключением) не приносит внешнего успеха – аплодисментов, цветов, почестей и званий. Он всегда остается «в тени», его работа растворяется в общем труде всего коллектива. Концертмейстер – это призвание, и труд его по своему предназначению сродни труду педагога.

Библиография

1. Музыкальный энциклопедический словарь / ред. Г. В. Келдыш. – Изд. 2-е. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
2. Крючков Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения. – Л.: Государственное музыкальное издательство, 1961.
3. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор: Воспоминания. Размышления о музыке / пер. с англ., предисл. В. И. Чачавы. – М.: «Радуга», 1987.
4. Баринаева, М. Н. Очерки по методике фортепьяно. – Л.: Музыка, 1926.
5. Крючков Н. Указ. соч. – С. 54.
6. Там же.
7. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс: учеб. пособие для студ. музыкальных факультетов педагогических вузов. – М.: Академия, 2002. – С. 24.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003.
9. Останина С. А. Ретроспективный анализ проблемы творчества в междисциплинарном контексте // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: науч. журн. – Челябинск, 2014. – № 1. – С. 175–185.

10. Кубанцева Е. И. Указ. соч. – С. 89.
11. Виноградов К. О специфике творческих взаимоотношений пианиста – концертмейстера и певца // Музыкальное исполнительство и современность: сб. ст. Вып. 1 / сост. М. А. Смирнов. – М.: Музыка, 1988. – С. 156.
12. Взаимодействие солиста и аккомпаниатора как одна из форм художественного общения // Концертмейстерское искусство: теория, история, практика: материалы Всерос. науч. практ. конф., Казань, 24–25 ноября 2009. – Казань: Изд-во КГК, 2011. – С. 19.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА СКРИПКЕ

Кысса З. студентка гр. П-13
Научный руководитель: Иофчу Н.И., преподаватель

Постоянное развитие технологий, смена интересов и мировоззрений следующих поколений в сравнении с предыдущими, не могут не влиять на нашу жизнь, а особенно на такую важную ее сферу, как образование. Таким образом, особую актуальность приобретает совершенствование базового звена музыкального образования. Важной задачей внедрения современных методик и технологий является раскрытие всего потенциала учащихся, поиск новых решений в работе над различными аспектами обучения, которые, позволили бы сделать учебный процесс гораздо эффективнее и интереснее для начинающих музыкантов.

Проанализировав определение понятия «инновация», можно выделить ключевые аспекты, с которыми согласны большинство ученых:

- инновация – это новые внедрения в определенной системе;
- не все новое можно считать инновационным, а лишь то, что имеет прогрессивное содержание, развивает, совершенствует систему;
- совершенствование может происходить как за счет привнесения в систему новых связей и элементов, так и на основе оптимизации существующей структуры.

Комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования нововведений можно рассматривать как инновационный процесс, характеризующийся «жизненным циклом нововведений»:

1. Этап зарождения
2. Этап введения новшества в теорию и практику образования
3. Этап освоения, использования и распространения инноваций

Скрипичная педагогика непрерывно развивалась благодаря таким виртуозам и знатокам своего дела, как Л.С.Ауэр, К.Г.Мострас, Д.Ф.Ойстрах, Ю.И.Ямпольский и др.

Данные мастера написали множество трудов, в которых раскрываются те, или иные стороны скрипичного исполнительства. Однако в этих работах вопросы начального образования мало затронуты. И не смотря на чрезвычайную проницательность многих выдвигаемых в то время идей, большинство из них не нашли должного развития.

Однако многие из этих идей нашли свое воплощение в, существующих на данный момент, инновационных методиках. Что свидетельствует о том, что преемственность поколений не утрачивает своей значимости, а является основой для возникновения новых знаний.

Самыми распространенными и представляющими наибольший научный интерес инновационными системами являются: методика Ш. Сузуки «Вращенные с любовью» и его принцип «родного языка», методика П.Ролланда, методика Г.Зилвея «Цветные струны», ритмика Жака Далькроза, приемы начального скрипичного обучения И. Бурского и методические разработки М. Берляничика.

Главный принцип метода **Сузуки**: «музыкальность – не врожденный талант, а способность, которая, как и любая другая, может быть развита». Овладение игрой на инструменте не начинается до тех пор, пока сам ребенок не захочет этого так, что его невозможно будет удержать. Именно в формировании подобного желания и заключается педагогическая инновация метода Сузуки.

Данная методика не подразумевает читку с листа на первых этапах обучения, а позиции изучаются, когда ребенок уже достаточно овладел основными приемами игры. Считается, что изучение позиций целесообразнее начинать с освоения четвертой позиции. С первых уроков ученики начинают осваивать технику ведения смычка, параллельно с техникой левой руки. Автор методики считает, что тренировка техники рук по отдельности не дает должного результата. А для лучшего ориентирования левой руки, на ранних этапах обучения гриф временно разлиновывают полосками, соответствующими положению пальцев на струнах.

Ш.Сузуки предлагает использование метода «материнского языка», который реализуется посредством обеспечения следующих условий:

- Соответствующей окружающей среды;
- Обучение ребенка путем постоянного повторения.
- Природные успехи благодаря ежедневной практике.

В методе Сузуки очень большое внимание уделяется донотному периоду обучения: в это время ребенок стремится овладеть правильной постановкой рук, точной интонацией, красивым звучанием и целостностью музыкальных фраз.

Важное место в школе Ш. Сузуки занимают **групповые занятия**, поскольку именно они значительно повышают реакцию и музыкально-слуховые возможности ребенка. На групповые занятия дети собираются дважды в месяц. Все ученики школы обучаются на основе одного музыкального материала, причем повторение изученных ранее произведений является обязательным, что и создает условия для групповых занятий, где дети играют в унисон. На таких уроках используются различные варианты изучения сложных мест, проигрывания по слуху мелодичных диктантов: аналогично эхо, когда ученик повторяет за учителем, или вся группа повторяет материал, который изучается, или один начинает, а следующий продолжает. Так же большая роль в данной системе отводится родителям, которые ведут записи на уроках и следят за домашними занятиями ребенка, которые должны составлять от 15 до 30 минут в день в зависимости от возраста.

В отличие от Ш. Сузуки, по методике П. Ролланда ученики начинают читать с листа на ранних этапах обучения. Большое внимание в этой методике уделяется постановке скрипача и препятствованию возникновению напряжения в мышцах. В связи с чем Ролланд выработал особые упражнения, которые помогают формировать правильную постановку и раскрепощают движения в момент игры на инструменте, позволяя телу принимать более естественные положения. Одним из таких упражнений является «летающее пиццекато» - раскачивание с ноги на ногу и при щипковом движении правой руки корпус должен пойти в том же направлении. Так же во избежание появления напряжения в мышцах во время игры, Ролланд советует прибегать к легким ненавязчивым движениям не связанных с игровым аппаратом частей тела. Так перенос веса тела с одной ноги на другую во время игры ведет к устранению напряжения и позволяет игроку сохранить естественный баланс тела. Однако следует, чтобы к этому моменту навыки интонирования были уже сформированы, позволяя сосредоточиться на движениях корпуса и управлении смычком. Направление, в котором тело качается зависит от продолжительности хода смычка (длины штриха). Ускоренные движения смычка побуждают тело раскачиваться вопреки направлению хода смычка, так как это способствует укорочению штриха. В случае длинных - устойчивых тонов, однако, ход будет напрасно сокращен с помощью этой процедуры; и поэтому тело, в таком случае, инстинктивно движется со смычком.

В своей системе обучения Ролланд использует точки на грифе, которые помогают на начальных этапах лучше ориентироваться и проще переходить в позиции.

Так же Ролланд предлагает представлять правую руку и смычок как качели, чья точка опоры находится на струне. Поднятием или опусканием локтя можно располагать смычок на той или иной струне.

Так же среди различных методов начального обучения детей игре на инструменте следует выделить методику «Цветные струны», которую разработал Г. Зилвей. Одной из главных особенностей методики является использование цвета и визуальных презентаций в процессе обучения. Ритм, высота звука, интервалы и другие элементы музыкальной грамоты подаются визуально, в соответствии с особенностями детского восприятия.

Г. Зилвей за каждой струной закрепил свой визуальный образ: струне Соль соответствует образ медведя, Ре – папы, Ля – мамы, Ми – птички. Кроме визуального образа каждая струна имеет соответствующий цвет: соль – зеленая, ре – красная, ля – синяя и ми – желтая. Визуальные презентации позволяют ребенку уже при первом знакомстве со скрипкой и струнами не только овладевать навыками чтения с листа, но и сделать данный процесс очень приятным и интересным. Тем самым устанавливаются первые связи между игрой, чтением с листа и вслушиванием в собственную игру, что является основой всей последующей работы по овладению игрой на скрипке.

Несмотря на удовольствие и доступность учебного процесса для ребенка, автор методики с первых уроков решает сложную задачу – создание фундамента качественной инструментальной техники. Так, в истории обучения игре на скрипке это первая попытка использования пиццикато левой руки на начальных уроках, а также внедрение инновационной идеи «номерного» пиццикато (пиццикато всеми пальцами левой руки). Большое внимание уделяется овладению с первых уроков игре в разных позициях, игре натуральных октавных флажолетов как в середине грифа, так и в самых высоких позициях. По данной методике дети сначала учатся играть натуральные флажолеты и лишь затем переходят к становлению пальцев на гриф в первой позиции. Кроме свободного владения всем грифом, флажолеты позволяют настроить слух ребенка на качественное звучание: флажолеты звучат только при хорошем звукоизвлечении.

С целью повышения интереса детей к музыкальным занятиям Зилвеем разработана серия музыкальных сказок, рассказов, книжек с донотной записью и записаны музыкальные произведения для домашнего прослушивания. Таким образом, доинструментальная подготовка включает пение песен, исполнение упражнений, знакомство с донотной музыкальной записью.

Значительно облегчает ребенку овладение нотной записью донотная запись, которая моделирует, при помощи рисунков, характеристики музыкального звучания. В разработанных Г. Зилвеем тетрадях с донотной записью происходит постепенный переход от изображения мелодии при помощи рисунка до приближения к ее реальной нотной записи.

Также в тетрадях с донотной записью дети постепенно переходят от простого раскрашивания картинок к самостоятельной записи мелодий.

Кроме овладения навыками игры на инструменте, Г. Зилвей в своей методике придает особое значение развитию у ученика навыков чистого интонирования мелодии голосом, поэтому каждый урок содержит пение песен со словами и сольфеджирование.

Также автор предлагает упражнения для транспонирования. Ребенок учится играть мелодии на слух, играть их разной аппликатурой, в разных позициях. В заданиях для транспонирования используются короткие песни, достаточно легкие технически, которые ребенок знает наизусть.

С первых уроков обучения ребенок овладевает основами камерного музицирования и ансамблевой игры с помощью игры различных дуэтов, трио, квартетов и пьес для камерного оркестра.

Урок по данной методике должен быть творческим и включать следующие элементы: использование цвета и визуальных презентаций, чтение с листа; овладение навыками скрипичной игры путем подражания, создание собственных мелодий и их запись; транспонирование на основе релятивной системы; импровизацию; пение.

Важное место среди методик начального обучения игре на скрипке принадлежит методике Е. Далькроза. Одной из предпосылок успешного овладения игрой на инструменте является развитие у музыканта чувства ритма. Поэтому в работе с начинающими скрипачами сначала необходимо максимум внимания уделять воспитанию чувства ритма и ритмических навыков. Осуществлять это требование помогают следующие упражнения на развитие чувства ритма:

- Шаги с одновременным прохлопыванием ритмического рисунка
- Движения под музыку : шаги - четверти , бег - восьмые , подскоки - восьмая с точкой и шестнадцатая ;
- Отображение метрической пульсации : хлопок на сильную долю , на слабую - развести руки в стороны ; топать ногой на сильную долю или при ходьбе делать на нее упор ;
- Определять ритмический рисунок;
- Записывать ритм палочками разной длины;
- Выполнять упражнения с ритмо - складами и ритмо - жестами.

Несколько интересных приемов применительно к начальной скрипичной педагогике предложил Игорь Бурский.

Его система обучения представляет принципиальное отличие от существующих школ. Это, прежде всего, подача материала "на слух", использование музицирования ученика с первых же шагов.

С первых же звуков ученик уже должен быть артистом, то есть изображать звуками. Поэтому любое упражнение (начиная с самых-самых простых) должно преследовать, прежде всего, художественную задачу, а затем уже техническую. Но, тем не менее, все упражнения должны строиться в порядке освоения базовых навыков игры на музыкальном инструменте.

Учитель должен не только показывать на инструменте какие-либо приёмы игры, а сам играть вместе с учеником. Таким образом, ученик будет представлять, что он играет, звуком учителя, как бы растворяется в нём. По мнению И. Бурского целесообразно начинать с воспроизведения таких музыкальных образов, которые предполагают скрипучий звук и фальшивые ноты ("Шарманка").

Автор считает, что необходимо как можно чаще играть перед публикой (родителями, одноклассниками), слушать дома магнитофонные записи тех пьес, которые находятся в работе в данное время (даже играть в сопровождении магнитофона), а также и тех пьес, которые будут в работе в ближайшее время, чтобы этот материал был "на слуху".

Параллельно должен осваиваться технический материал, но, только для того, чтобы подготовить ученика к исполнению конкретных художественных задач. На первых порах технические упражнения целиком подчинены партии в пьеске. Общая схема занятий такова: сначала с учеником "на слух" изучается какой-либо приём, или ритмическая фигура, или одна-две ноты, а затем (даже, может быть, по истечении нескольких уроков) показывается, как это выглядит на нотной бумаге.

Педагог считает целесообразнее начинать обучение с освоения двойных нот, руководствуясь тем, что двумя пальцами лучше, чем одним можно ощутить положение левой руки на грифе. К тому же, когда неумелая рука играет одну ноту (то есть играет одним пальцем и на одной струне), то часто смычок цепляет другие струны и, таким образом, к основному звуку добавляются неаккордовые ноты.

Остатные двойные ноты, как, впрочем, и многие другие упражнения, полезно играть в разных позициях, что положительно влияет на постановку. Автор рекомендует начинать играть 1-ым, 2-ым и 3-им пальцами, и только потом переходить к постановке 4-го. Это нужно для того, чтобы уверенно прочувствовать положение большого пальца левой руки.

Для домашних занятий педагог использует видеозаписи – «звучащие фантазии», на которых он воспроизводит свою партию пьесы, и которые сопровождается яркой

мультипликацией, позволяющей ребенку держать ритм. Занимаясь самостоятельно, ученик играет в сопровождении данной видеозаписи, что делает процесс увлекательным и позволяет отрабатывать необходимые технические приемы в сумме с образным восприятием музыки и художественным воплощением данных образов.

Методика работы со «звучащими фантазиями»:

1. Сначала надо слушать звуковой файл дуэта, вслушиваться в характер и образ пьесы.
2. Пробовать играть партию ученика под видеофайл ученика. Можно также пробовать ученику играть вместе с аудиофайлом, одновременно слушая пьесу в наушниках, которые дают возможность слышать как пьесу, так и свою игру.
3. Наконец, играть (как караоке) вместе со звуковым файлом самого дуэта.
4. В последнюю очередь, посмотреть как это выглядит в нотах и пробовать играть по нотам.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

Блеца И., студентка гр. ЗНМ-12

Научный руководитель: Барбанягра Н.В., преподаватель

*«Без зачатков положительного и прекрасного
нельзя выходить человеку в жизнь из детства.
Без зачатков положительного и прекрасного нельзя пускать
поколение в путь».*
А.С. Макаренко

В последние годы наше общество в полной мере ощутило издержки проходящих социально-экономических реформ, которые особенно болезненно сказываются на неустойчивой психике подрастающего поколения. Размытость нравственных идеалов, определённый идеологический вакуум, агрессивное наступление худших образцов западной и отечественной массовой культуры, превратное понимание свободы и демократии являются питательной средой для роста многочисленных явлений в среде школьников.

В связи с этим значительно усилился педагогический интерес к духовно-нравственной проблематике. В условиях отсутствия чётких нравственных ориентиров, снижения уровня духовной культуры все острее ощущается потребность в воспитании духовно богатой, высоконравственной личности, способной созидать, а не только потреблять. Такая личность характеризуется высокой дисциплиной духа, требовательностью к себе, осознанностью нравственной сущности своих поступков, четкой ориентацией на здоровую, полноценную,

творческую жизнь, которая невозможна без духовно-нравственного развития. Поэтому именно с духовно-нравственным образованием связывают сегодня возможность сохранения, как самой личности, так и всего общества.

Следует понимать, что решение этих задач требует комплексного подхода, так как на становление личности подростка влияет всё: семья, школа, дополнительное образование, микросреда, общественные организации, средства массовой коммуникации, искусство, а также социально-экономическая ситуация в стране. Это делает процесс воспитания лёгким: появляется много способов воздействия – и одновременно трудным: сложно интегрировать все факторы, управлять процессом, ограждать его от стихийности.

Известно, что основой духовно-нравственного воспитания является духовная культура той среды, в которой живет ребенок, в которой происходит его становление и развитие. В первую очередь, это духовная культура семьи и образовательного учреждения, вынужденного брать на себя функцию компенсации недоработок и упущений семейного воспитания. Тот дух, который царит в семье и детском саду, школе, детском объединении, дух, которым живут родители и педагоги - люди, составляющие ближайшее социальное окружение, - оказывается определяющим в формировании внутреннего мира ребенка. Поэтому ведущая роль в этом вопросе отводится именно родителям и педагогам.

«Невозможно воспитать человека, не воспитав в нем чувства прекрасного» - сказал некогда Р.Тагор. И действительно, опираясь на фундаментальную Концепцию воспитания искусством Д.Б. Кабалевского, исследования в этой области известных педагогов, музыкантов (В.А. Сухомлинского, Д.Шостаковича, Алексеевой Л.Н., А. Апраксиной, Ю. Алиева, Н. Терентьевой, Н. Ветлугиной), последние научные публикации о роли музыки в процессе духовно-нравственного воспитания, мы еще раз убеждаемся в том, что музыка, является сильнейшим средством воздействия на душу человека, воспитания его чувств. Велика роль музыкального искусства в приобщении ребенка к миру гармонии, добра и красоты. Как отмечал В.А. Сухомлинский: *«Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности... Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека»*. Д. Шостакович писал о том, что любовь и уважение к великому искусству музыки делает человека духовно богаче, чище, совершеннее. Действительно, высокая музыка очищает мысли и чувства от всего мелкого и случайного, укрепляет достоинство человека. Она отражает моральную красоту человека, ценность идеалов: любви, дружбы, верности долгу, раскрывает богатство душевного мира.

Особый интерес сегодня представляют положения ведущих ученых – педагогов в области методики преподавания музыки, прежде всего Алексеевой Л.Н., ее программа

обобщает лучшие достижения А. Апраксиной, Ю. Алиева, Н. Терентьевой, Н. Ветлугиной, развивает их связи с особенностями социальной ситуации сегодняшнего дня. Предлагаемый курс может служить дополнением к программе Д.Б. Кабалевского, ориентируя нас на проблемы современности, обновляя духовно – нравственными акцентами.

Проблема преподавания музыки в школе, как носителя духовно-нравственного воспитания, всегда стояла остро перед педагогами. Несмотря на общие тенденции, каждый преподаватель решал ее в основном индивидуально. Главное, что должен сделать педагог, преподающий музыку, - научить смотреть и видеть, слушать и слышать. Однако, как отмечал Л. Выготский, «музыка не может прямо «перенести» нравственность в душу человека, она способна лишь непосредственно разбудить дремлющие в нём нравственные силы, возбуждая человеческие эмоции. Переживая содержание музыки, человек становится более отзывчивым на различные эмоции-смыслы, и этот тренинг позволяет ему тоньше чувствовать чужую боль, чужие проблемы».

Все из области музыки, что возможно для школы, что можно организовать, - все должно быть использовано преподавателями для того, чтобы получаемое учащимся музыкальное образование было возможно более полным и всесторонним и направленным на духовно-нравственное развитие.

Школа как отражение социальной среды является сферой активнейшего влияния на духовный мир ребенка, что ставит учителя перед необходимостью систематически и целенаправленно заниматься вопросами духовно-нравственного развития на любом уроке, особенно на уроках музыки. Однако целенаправленность формирования духовного мира личности школьника средствами музыки не должна стать синонимом насильственности. Современная педагогика и психология утверждают, что всякая личность самоценна и имеет свою индивидуальность, неповторимость. Учитывая сказанное, школа должна формировать личность не только как носителя духовно-нравственной культуры, но и как активного ее преобразователя. Педагогические концепции последних лет подчеркивают необходимость учета в учебно-воспитательном процессе не столько возрастных особенностей школьника (хотя и это необходимо), сколько индивидуальных.

Но мы понимаем, что ряд причин (присутствие случайных людей в сфере образования; недостаточная квалификация педагогов; зачастую низкий уровень культуры самих педагогов; пассивная позиция руководства, родителей, педагогов; недооценка музыки, как действенного вида искусства в духовном становлении личности; перегруженность учебной программы; недостаточное количество часов, выделяемое для музыкального воспитания; процесс оптимизации школ; ранняя компьютеризация детей и т.д.) делают

невозможным решением данной проблемы только в рамках школьного образования. Чтобы максимально заполнить вакуум свободного времени подростков полезной деятельностью, позволяющей целенаправленно влиять на формирование личности ребенка, следует уделить больший интерес учреждениям дополнительного образования, где предусмотрен массовый охват детей, и где процесс образования и воспитания может проходить в творчески-свободной, ненавязчивой форме. Это дома детского творчества, музыкальные школы, школы искусств и т.д.

Наблюдения за детьми, занимающимися в разных студиях и кружках, связанных с музыкой (рок-группа, кружок эстрадных танцев, хореографическая балетная студия, музыкальная студия по обучению игре на музыкальных инструментах, хоровой класс) показали разительные отличия в поведении, внешнем облике ребят, их манере общаться и пр. И это еще раз подчеркивает особую роль музыки в формировании личности, взаимосвязь музыкальных предпочтений с уровнем духовно-нравственной культуры подростков, а также наталкивает на необходимость грамотного использования высокого музыкального искусства, как фактора воспитания на всех уровнях образовательного процесса.

Начиная с XIX века, наука накопила немало жизненно-важных сведений о воздействии музыки на человека и живые организмы, полученных в результате экспериментальных исследований.

Эксперименты велись в нескольких направлениях:

- влияние отдельных музыкальных инструментов на живые организмы;
- влияние музыки великих гениев человечества;
- индивидуальное воздействие отдельных произведений композиторов;
- воздействие на организм человека традиционных народных направлений в музыке, а также
- современных направлений.

В нашем сложном мире любое явление можно направить как в положительную, так и в отрицательную стороны. Музыка - не исключение.

В психологии действует такой термин как "СЛУХОВОЙ ПУТЬ". Это путь от начала звука до результата, который достигается раздражением одного или нескольких нервных центров мозга. Каждое слово, музыкальное произведение или просто звук имеют свои слуховые пути.

Классическая, духовная музыка имеет свои слуховые пути. В основном, она написана в ритме работы сердца (60-70 ударов в минуту) и поэтому благотворно влияет на основные функции всего организма. Некоторые произведения, музыкальные фразы,

проникая в мозг, успокаивают возбуждённые нервные центры (например, гнева или недовольства), снимают состояние стресса, снимают боль, способствуют росту растений, улучшению процессов обмена. Всё это происходит под воздействием духовной классической музыки таких композиторов как Бах, Бетховен, Моцарт, Гендель и др. Но каждое произведение имеет свой слуховой путь, своё воздействие и свой результат на психическое состояние.

Как известно, далеко не каждое музыкальное направление позитивно влияет на организм человека. Рассуждая об этой закономерности, можно взять в пример современную рок-музыку, которой повально увлекаются современные подростки. Этот музыкальный стиль имеет свои отличительные черты или средства воздействия на психику: жёсткий ритм, монотонность, громкость, сверхчастоты, светоэффект...

Ритм - одно из сильных способов воздействия на человеческий организм. Простые, но мощные ритмы вынуждают человека к ответной реакции (движения в ритм), от экстаза до галлюцинаций, от истерики до потери сознания. Если ритм кратен полутора ударам в секунду и сопровождается мощным давлением сверхнизких частот, то способен вызвать у человека экстаз. При ритме, равном двум ударам в секунду на тех же частотах, слушающий впадает в танцевальный транс, похожий на наркотический. Переизбыток как высоких, так и низких частот серьёзно травмирует мозг. На рок концертах нередко контузии звуком, звуковые ожоги, потеря слуха и памяти.

Последние научные исследования о работе головного мозга человека во время восприятия различной информации, в том числе и музыки, раскрыли удивительные факты. Сканирование головного мозга в момент восприятия тяжелой рок-музыки большой громкости (около 80 децибел) показало, что слуховой центр головного мозга активно передает возбуждение в двигательный центр и центр почек. Получив команду центра, почки начинают выбрасывать большое количество адреналина, который, окисляясь, превращается в адренохром. А адренохром, по своему химическому составу аналогичен мескалину – наркотическому веществу. При повышенной концентрации в мозге светло-красная жидкость (адренохром) провоцирует шизофренический психоз. Не случайно западные медики ввели в свой лексикон новый диагноз - "музыкальный наркоман", «шизофония»...

Каковы же последствия воздействия тяжелой рок-музыки на поведение слушающего?

Как отмечалось выше - у каждого звука или произведения есть свой "слуховой путь" и от этого зависит реакция в изменении поведения человека. Если задействованы нервные клетки, связанные с отрицательными эмоциями, то это немедленно отражается на поведении. Да и в самом тексте часто содержатся призывы к насилию, разрушению общественных норм

и идеалов. По наблюдению психологов, сами рок-музыканты и композиторы заранее знают, чем может закончиться рок концерт. Вот возможные результаты воздействия рок произведений на мозг человека: агрессивность, ярость, гнев, депрессия, страхи, состояние транса различной глубины, склонность к самоубийству. У подростков эта склонность начинает проявляться с 11-12 лет, но при прослушивании рок-музыки, эта особенность подростковой психики провоцируется или намного усиливается в более старшем возрасте. Это конечно, вовсе не значит, что человек, страстно любящий рок, обязательно обладает всеми этими качествами, просто у него гораздо большая к ним предрасположенность, и при соответствующем сочетании других факторов, он обязательно будет подвержен этому влиянию.

Общественная опасность заключается в том, что рок-музыка в отличие от народной, классической, духовной музыки, с самого начала своего появления выступила как бунтарская, разрушающая авторитет родителей и общества, предлагая иную шкалу ценностей, основанную на эгоизме и представлении человека о своей самодостаточности вне связи с предыдущими поколениями, их традициями и культурой.

Педагогический аспект заключается в том, что у подростка формируется искаженное представление о характере человеческих отношений, роли в них любви, взаимопомощи, сострадания, цели и смысла жизни. В юношеском возрасте важное значение имеет формирование идеала поведения, поэтому музыкальный кумир, порой ведущий аморальный образ жизни, начинает определять и мировоззрение, и систему ценностей, а подражание ему несет для личности опасность саморазрушения. Никогда раньше не существовало искусства, направленного так явно на свращение молодежи, оказывая на нее влияние даже большее, чем открытая порнография, призывая к получению удовольствий любой ценой.

Духовный аспект проблемы заключается в том, что рок-музыка в своих текстах, признавая наличие сверхъестественной силы, управляющей миром, воспекает не Бога, как высшее добро и любовь, и даже не слепую «судьбу» языческих поэтов, а нечто мрачное и жестокое, связанное с оккультизмом, а то и открыто с сатанизмом.

Едва ли не "общим местом" в исследованиях такого рода считается разрушительное действие на человеческий организм сверхгромких звуков - подобную музыку специалисты называют "музыкой-убийцей", "звуковым ядом". Множество музыкальных произведений современности созданы из "звуков-убийц". Кто-то скажет: "Если такая музыка существует - значит, она кому-то нужна." Да, наш земной мир соткан из совершенства и несовершенства. Каждый человек волен выбирать, что ему ближе (наркоман тоже находит положительное в приеме героина). И, все же, чтобы уберечь себя от разрушения, нужно наполнять

окружающий мир прекрасным с помощью живописи, музыки и других видов искусства. Гармоничная музыка явится особой панацеей от многих бед, ибо ее звуки, проникающие всюду способны сделать мир прекрасней, а человека - совершенней. В этом смысле значение классической, духовной музыки трудно переоценить: она способствует умиротворению страстей, воссоздает вокруг мир красоты и гармонии. Подросток вправе придерживаться личных вкусов при выборе музыки, однако он не должен терять здравый смысл в объективной оценке музыкальных произведений. Помочь ему сделать свой выбор сознательным – задача педагога-музыканта.

Итак, подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу, что музыкальное искусство несет в себе огромный, еще не до конца изученный, потенциал способствующий формированию духовно-нравственной личности.

В связи с этим, учитывая насущную потребность в воспитании высоко-нравственного подрастающего поколения, следует особое внимание уделить подготовке квалифицированных педагогов-музыкантов, которые бы вели не только образовательную, но и просветительскую работу; разработать нравственно-ориентированные программы не только для общеобразовательных и музыкальных школ, а также и для школ искусств, музыкальных студий при домах детского творчества, максимально вовлекая подростков в различные виды музыкальной деятельности, поднять ценность настоящего искусства. Развивая эмоции, интересы, воображение, вкусы ребенка, мы формируем основы его музыкальной культуры в целом. В условиях чудовищной засоренности мирового музыкального быта, следует создать «иммунитет против пошлости», прививая любовь к настоящему высокому искусству, любовь к Прекрасному.

Слушать Прекрасное, видеть Прекрасное - значит улучшаться!

Библиография

- 1.Зими́на А.Н. основы музыкального воспитания и развития детей младшего школьного возраста М; ВЛАДОС, 2000.
2. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. М; Просвещение, 1984
- 3.Выготский Л.С. Психология искусства. Издание третье. М.: «Искусство», 1986.
- 4.Вендрова Т.Е., Писарева И.В. Воспитание музыкой.- М.: 1991.
- 5.Красильников И.М., Крюков М.А. Музыкальное искусство и педагогика завтра // Музыка в школе. – 2000. - № 3.
- 6.Лившиц Р.Л. Духовность и бездуховность личности.- Екатеринбург. Изд-во Урал. Ун-та. 1997.

7.Шилова Н.Е. статья Роль музыки в процессе воспитания нравственных чувств ребенка. Педагогическое образование в России, 2013

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО СРЕДСТВОМ БОЛГАРСКОЙ НАРОДНОЙ МУЗЫКИ

Ламбова Е., студентка гр. ЗНМ-12
Научный руководитель: Барбанягра Н.В., преподаватель

Каждая образовательная область вносит свой вклад в формирование человека, который будет жить в новом тысячелетии. Образовательная область, искусство предоставляет учащимся возможность осознать себя как духовно-значимую личность, развить способность художественного, эстетического, нравственного оценивания окружающего мира, освоить непреходящие ценности культуры, перенять духовный опыт поколений.

В наше время весьма актуальна проблема разностороннего воспитания человека уже в самом начале его пути, в детстве, воспитания Человека, в котором гармонично развивалось бы эмоциональное и рациональное начала. Не зная подлинных ценностей, дети легко принимают ценности лживые, мнимые. Внедрение элементов фольклора в практику музыкально-эстетического воспитания, изучение традиций и обычаев своего народа являются важнейшим звеном в процессе формирования у учащихся высокой художественной культуры. Знание музыкальной культуры своего народа позволит осознать специфику музыкального творчества и культуру других народов. Поэтому в различных учебных и воспитательных учреждениях используются элементы фольклора, но не всегда активно и профессионально. На современном этапе главная задача музыкального воспитания школьников средствами музыкального фольклора – повернуться лицом к народной музыке, начиная с самого раннего, когда еще только закладываются основные понятия у ребенка, формируется речь и мышление, развиваются способности, умения и навыки. Сейчас лишь немногие школьные учреждения в своей работе опираются на национальное искусство, в частности музыкальный фольклор, изначально несущий в себе нравственность, эстетику, элементы народной мудрости, народной педагогики.

Вопрос погружения в родную традицию касается всех уровней обучения подрастающего поколения, начиная с детских садов. Внедрение элементов фольклора в практику музыкального воспитания, изучение традиций и обрядов своего народа является важнейшим звеном в процессе формирования у учащихся высокой художественной культуры. Обращение к музыкальному фольклору в воспитании школьников открывает

широкие возможности педагогическому творчеству, смелому поиску инновационных методов обучения и воспитания.

В современных условиях решение задач по восстановлению ценностей национальной культуры может быть обеспечено применением всех образовательных форм и способов погружения ребёнка в культурную традицию: в рамках учебных курсов и через воссоздание культурных ситуаций в художественно-творческой и празднично-обрядовой деятельности.

В настоящее время в Молдове и в соседних регионах заметно возрос общественный интерес к народной культуре, что связано с ростом национального самосознания. Многие аспекты народной культуры болгар оказались в центре внимания современных исследователей. В числе проблемных вопросов находится и календарная обрядность, в которой как бы в сжатой форме объединились различные представления и верования болгарского народа, связанные со многими сторонами общественного и семейного быта.

Болгарский музыкальный фольклор включает как вокальную так и инструментальную народную музыку. Следует понимать одно в понятиях «народная музыка» и «музыкальный фольклор». Характеризуя болгарское музыкальное творчество можно сказать, что это произведения в которых народ вкладывает свой художественный замысел. В развитии болгарского музыкального творчества существуют определённые закономерности, которые, в свою очередь, являются результатом исторического бытия и фактов истории болгарского народа. Болгарские народные песни являются самым большим богатством, явным доказательством этого можно считать жизненный путь болгарского народа. Проявление исторических подтверждений этого можно искать далеко, ещё в глубокой древности, во времена создания болгарского царства в 681 году. Однако научный интерес к болгарскому народному творчеству появляется значительно позже других европейских стран. Причиной этого можно считать многовековое рабство болгарского народа. В тот период у болгарского государства не было возможности достаточно развиваться ни экономически, ни культурно, ощущался общественный упадок всей страны.

Музыка, всегда являлась элементом духовного и интеллектуального развития человека, она всегда была его духовным спутником, начиная от ритма, танца, первых звуков, которые сопровождали развитие его духовной и социальной культуры. Нельзя найти точных сведений, памятников, записей о развитии болгарского фольклора, но мы можем предполагать о развитии некоторых фольклорных жанров, которые базируются в хронике, рассказах, преданиях, легендах оставшихся от путешественников проходивших через Болгарию. А так же можно найти подтверждение этим историческим фактам читая образцы средневековой литературы. Один из трудов, в котором рассматриваются эти проблемы,

можно считать книгу академика Петра Динекова - «Болгарский фольклор». Эта книга была написана по образцу книги Юрия Соколова «Русский фольклор». В ней автор говорит, что «фольклор- это не только отзвук прошлого, но в тоже время является и громким голосом настоящего».

Систематизация знаний о болгарском народном календаре помогает лучше понять этническую культуру болгар, их представления об окружающем мире, эстетические и морально-этические взгляды и позволяет заполнить имеющиеся пробелы в знании древних пластов традиционной культуры. В основе календарной обрядности болгар лежит трудовая деятельность древнего скотовода и земледельца. Народный календарь болгар, как и многих европейских народов, является, главным образом, аграрным. Его основу и сущность составляют преимущественно народные обычаи и верования, на которые впоследствии наслоились церковные элементы. Если иметь в виду, что календарь – это целая система организации бытовой и реальной жизни народа, который регулирует хозяйственную, трудовую деятельность, перекодирует на годовую ось всю структуру жизненного цикла человека, тогда становится понятным и ясным близость и однотипность календарной обрядности болгар с балканскими народами. Изучение народных обрядов дает возможность сохранить творческое наследие народа. Все вышесказанное определяет актуальность изучения болгарской календарной обрядности, то есть установленных традиций.

Возрождение национальной культуры должно происходить не только с помощью более успешного овладения своим родным языком, но и путем изучения, сохранения и возрождения своих национальных традиций, сконцентрированных в том числе в календарных и семейных обычаях и обрядах. Таким образом, комплексный подход является необходимым условием для наиболее полного освещения проблем этнической истории, а также для современного развития культуры болгарского народа. Календарная обрядность - одна из форм традиционной духовной культуры, в которой из поколения в поколение передается содержание и форма всех годовых обрядов, отражающих духовную сущность этноса. При всей своей консервативности календарные обряды, в определенной мере, отражают и изменения, происходившие в культуре народа на протяжении его истории будь то смена хозяйственного уклада, территории проживания, религии и т. д., которые происходят под действием глубоких и длительных этнокультурных процессов. Изучая динамику календарных обычаев и обрядов можно раскрыть также и процессы этнокультурного взаимовлияния народов. Под термином “календарная обрядность” исследователи понимают совокупность праздников, обычаев, обрядов, примет и связанных с ними верований, относящихся к определенным временам года. Календарные праздники,

верования и приметы хранятся в народной памяти и передаются из поколения в поколение, являясь как бы неписанным сводом правил поведения в семейном и общественном быту.

Календарный обрядовый фольклор болгар Молдовы можно условно разделить на четыре блока в соответствии с его функциональной направленностью:

- 1) рождественские колядки (коледарски песни и обичаи, звезда);
- 2) новогодние поздравления (сурвакане);
- 3) лазарские песни (лазаруване);
- 4) песни, исполняемые при совершении обряда Папаруда (пеперуда). На другие праздники, в том числе на такие значимые, как день св. Георгия (Гергёвден) и день св. Дмитрия (Димитровден), так же исполнялись специальные песни.

Систематизация знаний о народном календаре помогает лучше понять этническую культуру болгар, их представления об окружающем мире, эстетические и морально-этические взгляды и позволяет заполнить имеющиеся пробелы в знании древних пластов традиционной культуры. Изучение народных обрядов даёт возможность сохранить творческое наследие народа. Всё вышесказанное определяет актуальность изучения болгарского музыкального фольклора. Школа может и должна взять на себя миссию сохранения и передачи культурного наследия подрастающему поколению во всей его полноте, включая и традиционное музыкальное народное творчество. Музыкальное воспитание в школе, как известно, наиболее эффективно осуществляется при сочетании урочной и внеклассной деятельности. Для музыкального фольклора это сочетание становится необходимым. С одной стороны, урок – основная форма обучения, где происходит передача подрастающему поколению накопленного человеческого опыта в форме материальной и духовной культуры. С другой стороны, внеклассная работа, которая, будучи необязательной, дополнительной формой обучения, является всё же действенной частью работы, направленной на формирование всесторонне развитой личности.

Различают общие (умственные способности - развитая память, совершенная речь, точность ручных движений и специальные способности, например, музыкальные). Они определяют успехи в специфических видах деятельности, для которой необходимы задатки определенного рода (в нашем случае - музыкальные) и их развитие. В эти задачи входят три основные музыкальные способности.

1. Ладовое чувство или эмоциональный перцептивный компонент музыкального слуха.
2. Способность к слуховому представлению, т.е. способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающая звуко-высотные движения. Способность к

слуховому представлению совместно сладовым лежит в основе гармоничного слуха. Это способность образует основное ядро музыкального воображения.

3. Музыкально-ритмическое чувство, то есть способность активно переживать музыку, чувствовать выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить последний - это лежит в основе музыкальной отзывчивости на музыку, многоплановость и разнообразие видов деятельности, в которую одновременно включается школьник, выступает одним из условий комплексного и разностороннего развития его способности. Основное требование к деятельности, развивающей способности - творческий характер деятельности. Развитие музыкальных творческих способностей - это выработка у ребенка стремления к проявлению собственной инициативы, музыкального таланта: стремление создать что-то новое, свое лучшее, стремление расширить кругозор, наполнить новым содержанием свои познания в области народной музыкальной культуры. Для развития творческих способностей школьников посредством фольклора был создан ряд условий. Необходимо включение элементов народной культуры в процесс обучения и воспитания. В учебно-воспитательном процессе школы урок фольклора может являться отдельной дисциплиной или же народная культура может охватить другие предметы учебного плана. Во время проведения эксперимента фольклорный материал был включен в урок музыки придумывание колыбельных песен и исполнение их куклам (колыбельные, потешки), урок труда, где учащиеся знакомились и участвовали в процессе изготовления рождественских "козуль", подготовка к празднику "Масленица": изготовление масленичного чучела. Урок физкультуры явился хорошей возможностью использования народных игр на занятиях. Проведение традиционных праздников, экскурсий, посещение выставок по традиционным ремёслам, народному костюму, концертов - все это является продолжением постижения основ народной культуры и ее проживанием.

Возрастные особенности детей младшего возраста таковы, что игра остается одним из любимейших видов деятельности. Необходимо включать народные игры в урок. Во время игры могут быть использованы такие методы обучения:

- 1) упражнения по приобретению навыков самостоятельных действий в пении;
- 2) упражнения в самостоятельном подборе вариантов игр, танцевальных движений;
- 3) творческие задания как метод развития песенного, музыкально-игрового творчества.

В народных играх дети учатся общаться, приобщаются к народным традициям, проявляют взаимовыручку, знакомятся с малыми жанрами народного творчества.

Игровая деятельность на занятии позволяет решать следующие задачи:

- 1) развитие творческой индивидуальности;

- 2) эмоциональное развитие;
- 3) воспитание эстетических, патриотических чувств;
- 4) развитие музыкальных способностей;
- 5) развитие духовной сферы;
- 6) развитие самостоятельности, физическое развитие.

В качестве приемов для воспитания у детей устойчивого интереса к творчеству на занятиях может использоваться личный пример учителя, использование атрибутов, костюмов, показа. К таким приемам можно отнести знакомство с лучшими литературными произведениями, которые стимулировали бы потребность детей в активном выражении чувств, придавали своеобразие музыкальному творчеству. Фольклор в учебно-воспитательном процессе выступает как средство для гармонического развития детей:

Во-первых, фольклор способствует углублению знаний о народной духовной культуре в ее прошлом и настоящем. Фольклор знакомит с бытом, традициями, обычаями своего и “народа-соседа”.

Во-вторых, с помощью фольклора осуществляется усвоение нравственно-поведенческих культурных норм и ценностей, закрепленных в культуре какого-либо народа. Нравственно-поведенческие нормы и ценности находят выражение в системе образов. Раскрывая характеры сказочных персонажей, вникая в суть их поступков, школьник понимает, что хорошо и что плохо, тем самым легко определяет свои симпатии и антипатии, постигает народные представления о красоте человеческой. О поведенческих нормах сообщают мудрые народные пословицы и поговорки.

В-третьих, с помощью фольклора возможно воспитание уважительного отношения, как к культуре собственного этноса, так и толерантного отношения к другим этническим культурам. Изучая фольклор, ребенок осознает, что народ – творец, создатель культурного наследия, которым нужно восхищаться, гордиться. Фольклор – многовековой народный труд, хранящий историю этноса.

В-четвертых, фольклор способствует развитию эстетического вкуса. Ребенок чувствует красоту народной мысли, у него возникает потребность в общении с народом. Он стремится понять, какие средства использует народ в своем творчестве, пытается применить их в дальнейшем.

Болгарский музыкальный фольклор занимает особое место в национальной культуре и выполняет следующие функции: эстетическая, воспитательная, познавательная.

Эстетическая функция фольклора заключается в том, что он формирует у детей художественный вкус, вырабатывает умение ценить и понимать прекрасное, способствует формированию гармонически развитой личности.

Суть воспитательной функции заключается в том, что устное народное творчество, являясь средством народной педагогики, формирует качества человеческого характера. Пословицы, поговорки, сказки наполнены высоким моральным и нравственным смыслом и дают характерологические оценки личности с позиций “хорошо” и “плохо”.

Познавательное значение фольклора заключено в том, что это способ знакомства ребенка с окружающим миром.

Продуктивное творческое развитие младших школьников в процессе освоения болгарского музыкального фольклора будет протекать более эффективно только при условии современного понимания проблемы музыкального обучения детей – вовлечения их в процессе общения с музыкой на основе принципа деятельности и творческой игры. Приобщение к музыке наиболее естественно происходит в активных формах совместного музицирования (игра на музыкальных инструментах, пение, движение), которое должно составлять фундамент для музыкального воспитания учащихся.

Обучение через творчество способствует проявлению универсальной креативности, которая есть в каждом ребёнке и развитие которой становится всё более очевидной задачей образования. В данной связи проблема адаптации системы музыкального воспитания в условиях отечественного музыкального образования является остро актуальной. Именно элементарная музыка, базирующаяся на лучших образцах народных культур - первейший акт самовыражения и творчества человека. Успешность обучения музыкальной импровизации заключается в предварительном формировании умения фантазировать, придумывать, изменять, комбинировать в речевых и двигательных упражнениях. Здесь развивается то особое и совершенно необходимое качество – импровизационность мышления.

Библиография

1. Букурешлиев, М. Български детски песенен фолклор. С., СЪД, 1974, кн.42.
2. Вакарелски Хр. Етнография на България. С., Наука и изкуство, 1977.
3. Виноградов Г.С. Детский фольклор / Публ. А.Н. Мартыновой // Из истории русской фольклористики / Отв. ред. А.А. Горелов. - Л., 1978.
4. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков – М.: Издательский центр «Академия», 1999.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кристиогло И., студент гр. ЗНМ-12
Научный руководитель: Терзи В.К., преподаватель

К сожалению, у значительной части современной молодёжи отсутствует интерес к так называемой «серьёзной музыке». Одной из причин этого обстоятельства является неразвитое музыкальное восприятие, и как следствие - несформированность музыкальной культуры молодёжи. Причиной тому являются недостатки в воспитании музыкальной культуры детей, серьёзные упущения в формировании восприятия музыки, прежде всего в детском саду и начальной школе. Целью данной статьи является проанализировать научно-методическую литературу, авторы которых занимались изучением методов развития музыкального восприятия у младших школьников.

Большой вклад в исследование внесли Б. В. Асафьев, Б. М. Теплов, Б. Л. Яворский, В. Н. Шацкая, Н. Л. Грозненская, Д. Б. Кабалевский, В. Д. Остроменский, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, Н. А. Ветлугина и другие. В научно-методических разработках этих авторов раскрыты разнообразные педагогические пути формирования способностей к восприятию музыки у младших школьников на уроках музыкального воспитания.

Задачи музыкального воспитания подчинены общей цели всестороннего и гармонического воспитания личности ребенка и строятся с учетом своеобразия музыкального искусства и возрастных особенностей дошкольников.

1. Воспитывать любовь к музыке.
2. Знакомить их с разнообразными музыкальными произведениями.
3. Развивать эмоциональную отзывчивость.
4. Содействовать возникновению и первоначальному проявлению музыкального вкуса.
5. Развивать творческую активность во всех доступных детям видах музыкальной деятельности.

Для педагога, который ставит перед собой такие важные задачи, как привить интерес и любовь к искусству, самое главное – любить детей и музыку, уметь общаться с детьми и творчески относиться к процессу музыкального воспитания, сохранив при этом основные методологические принципы программы и систематически обновляя методы работы и музыкальный материал. Только при этих условиях ребенок может эмоционально откликнуться на музыку [1].

Дети приобщаются к музыкальному искусству в процессе музыкальной деятельности: слушания-восприятия, исполнительства (пения, музыкально-ритмических движений, игры на детских музыкальных инструментах), творчества, музыкально-образовательной деятельности (получая общие сведения о музыке как виде искусства, а также специальные знания о способах и приемах исполнительства).

Восприятие музыки является ведущим видом музыкальной деятельности. И исполнительство, и творчество детей базируются на ярких музыкальных впечатлениях. Развитое восприятие обогащает все музыкальные проявления детей.

Учёными доказано, что музыка влияет даже на процесс усваивания ребенком школьного материала. Очевидно, что это огромный плюс, особенно с учётом того, что именно в начальной школе зарождаются все проблемы обучения, которые в дальнейшем снежным комом обрушиваются на уже повзрослевшего ребёнка. Музыка воспитывает в ребёнке усидчивость, внимательность, аккуратность и, конечно же, культуру общения и речи, ведь любое искусство так или иначе связано с культурой [2].

Выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский называл музыку могучим средством воспитания. «Умение слушать и понимать музыку - один из элементарных признаков культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания», - писал он [3].

Для умения слушать серьезное музыкальное произведение необходимо иметь достаточный уровень развития специальных музыкальных способностей - слуха, памяти, мышления, воображения. Все они развиваются в процессе целенаправленных музыкальных занятий, как-то: пение в хоре, ритмика, прослушивание одних и тех же музыкальных произведений, разучивание мелодических тем, которые встречаются в прослушиваемом произведении, изучение биографий композиторов и особенностей их творческого пути.

Процессы восприятия музыкального произведения зависят от индивидуальных особенностей ребенка-слушателя, его общего и музыкального развития, жизненного опыта, интересов, от социального окружения и статуса их семьи, который определяется уровнем образования родителей и родом их занятий. Слушая, например, пьесу П.И. Чайковского «Песня жаворонка» и не зная еще ее названия, а воспринимая лишь спокойный, светлый характер мелодии, дети, даже имеющие одинаковую подготовку, будут переживать и мыслить по-разному. У одних может возникнуть представление о картине природы, о птицах. Другие могут почувствовать лишь характер изложения: «тихая, легкая, нежная». У третьих появятся приятные чувства, которые ассоциируются с определенными жизненными явлениями. Педагог должен словесными пояснениями вызвать конкретные переживания и

направить внимание детей на особенности средств музыкальной выразительности,- которые придают произведению светлый, мечтательный характер и создают образ поющего жаворонка.

Слушание музыки - одна из лучших форм работы для развития способностей активно воспринимать музыку и внимательно вслушиваться в разные ее особенности. Слушание дает возможность услышать музыку разных жанров, форм, стилей, эпох в исполнении известных исполнителей и композиторов. Предлагая вниманию ребят музыкальный материал для слушания, важно учитывать объем их слухового внимания. Например, дети в 6-7 лет способны внимательно слушать музыку 1-1,5 минут, учащиеся 3 кл.- около 3 минут, а 4 класс уже могут охватить вниманием музыкальный образ, звучание которого длится 4-5 минут [4]. Музыкальные произведения для детей должны быть художественными, мелодичными, доставлять наслаждение своей красотой. Кроме того, они должны передавать чувства, настроения, мысли, доступные детям.

Особенно яркое воздействие на учащихся оказывает «живое» исполнение произведения учителем. Однако не всякое произведение учитель может исполнить сам. Если музыка написана для хора или оркестра, то ее необходимо слушать в аудиозаписи.

Большое значение для воспитания интереса к восприятию музыки имеют создание эмоционально благоприятной обстановки и эмоционально положительное отношение к музыке. Для этого необходимо провести вступительную беседу, используя стихотворения или наглядные пособия в виде рисунков, постеров, плакатов.

Кроме того, особую роль в формировании эстетического восприятия музыки играет разнообразие форм занятий. На уроках необходимо давать ученикам творческие задания, которые помогут развить не только воображение, но и мышление, речь, активность ребенка.

На своих занятиях я использую следующие творческие задания:

- Иллюстрации к музыкальным произведениям.
- Школьники воплощают музыкальные образы в художественные. Часто это домашнее задание. Важно сформировать у них серьезное отношение к их выполнению, т.к. в процессе воплощения музыкальных произведений художественными образами происходит развитие воображения и ассоциативно-образного мышления.
- Сочинение - миниатюра.
- Перед слушанием учащимся ставится творческая проблемная ситуация – придумать свою историю, которую, на их взгляд, поведала им музыка.
- Музыкально-дидактическая игра «Узнай образ».

В этой игре происходит синтез музыки и движения. Она помогает ученикам правильно определить образ, выделить мелодию, познакомиться с жанрами.

Класс делится на 3 группы, каждой группе включается отрывок музыкального произведения с ярко обозначенным музыкальным жанром. Учащиеся должны правильно определить жанр, подобрать конкретный образ, к данному отрывку произведения.

«Играем в композитора».

Детям предлагалось прочитать выразительно стихотворение, т. е. выделить главное ключевое слово. Ученики, в количестве 5 человек, по очереди выразительно, нараспев читают стихотворения, остальные дети выбирают понравившиеся.

Воображение рождается и развивается, прежде всего, в игре, а так как игра направлена на познание мира, то и воображение выступает в своей познавательной функции. Непрерывная связь с игрой, подчинение игровому действию - самая яркая черта воображения детей. В игре ребенок сам организует и регулирует жизнь воображаемого мира [5, с.76-77].

После прослушивания и анализа произведения детям даётся возможность передать свои впечатления от увиденного и услышанного в исполнительской и творческой деятельности: пении, рисовании, музыкально-ритмических движениях.

Интеграция различных видов искусств дает возможность ярче проявить себя в творчестве, помогает ощутить свои возможности и укрепляет веру в успех. Слушая музыку на занятиях и развивая в ребенке музыкальность педагог предоставляет ему свободу выражения, интеллектуальную и эмоциональную раскованность.

Самое главное для педагога - это результат его работы. В.Сухомлинский сказал: «Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребёнок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута ни какими другими средствами» [3].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, включение в учебно-воспитательный процесс творческих заданий, музыкально-дидактических игр, способствует не только развитию творческого воображения, но и становлению творческой раскрепощенности личности. Большое значение для решения этих задач имеют принципы построения занятий:

- 1). Использование на занятиях хорошо знакомого материала, именно на материале, не представляющем особых трудностей, может впервые появиться, а в дальнейшем и развиваться, несформированное воображение.

2). Интеллектуальная раскованность детей и общий эмоциональный фон занятий. Сам урок часто является сковывающим фактом, поэтому большое значение в развитии творческой активности имеют музыкально-дидактические игры, свободная, творческая обстановка в классе.

Естественно, что эти занятия должны иметь систематический и целенаправленный характер. Сначала ребенка нужно постоянно направлять и лишь постепенно он сможет стать более самостоятельным и свободным. В этом смысле, младший школьный возраст наиболее удобен для включения ребенка в сознательное творчество, т.к. восприятие мира - эмоциональное, пронизанное достраивающей деятельностью воображения. Он способен целенаправленно искать наиболее подходящие пути решения творческой задачи.

Библиография

1. Иванов А.А. Музыкальное воспитание, как средство становления и развития эстетических и нравственных качеств личности – научная работа. <http://www.rae.ru/forum2011/134/945>
2. Попова Т.В. Влияние музыки на развитие школьников – г. Пермь http://gymnasium8perm.ru/userfiles/ufiles/iyun/vliyanie_muzyki_na_razvitie_shkolnikov.pdf
3. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. - М., 1975.
4. Формирование и развитие эстетического восприятия музыки http://assol.net/publ/metodicheskaja_stranica/formirovanie_i_razvitie_ehsteticheskogo_vosprijatija_muzyki/1-1-0-744-10.
5. Шабанова Н.С. «Возможности уроков музыки в развитии творческого воображения младших школьников посредством музыкально-дидактической игры» - 2014.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Тумба Н., студент гр. ЗНМ-12
Научный руководитель: Терзи В.Н., преподаватель

Развитие музыкальных способностей - одна из главных задач музыкального воспитания детей. Одной из основных тенденций в сфере музыкальной педагогики XXI века является внедрение информационно-компьютерных технологий в процесс образования. Применение компьютерных обучающих программ в системе музыкального образования реально может стать основой для формирования художественного вкуса, развития творческого потенциала ребенка и гармоничного развития личности в целом.

Двадцать первый век – это век информационных технологий. Информационные технологии сейчас активно внедряются в различные сферы жизни, в том числе и в систему

образования. В настоящее время большое количество информационных технологий применяется в учебном процессе. Использование информационных технологий в образовательном процессе дает учителю музыки и музыкальному руководителю большие возможности при проведении уроков и музыкальных занятий в детском саду, делают уроки более увлекательным, запоминающимся. Персональные компьютеры давно уже стали повседневным и обычным инструментом в жизни человека, широкое распространение сети Интернет дает нам возможность широко ее использовать в образовательном процессе. Современный учитель и музыкальный руководитель, благодаря сети Интернет, имеет возможность найти тот материал, который понадобится для него и предоставит широкую информацию учащимся о его предмете.

Внедрение компьютера в учебный процесс способствует развитию личности, формирует у него потребность в самообразовании, саморазвитии. Возникающие задачи требуют включения новейших технических и технологических средств с целью повышения эффективности и оптимизации учебного процесса.

Человек не рождается способным к той или иной деятельности, его способности складываются, формируются, развиваются в правильно организованной соответствующей деятельности, в течение его жизни, под влиянием обучения и воспитания.

Творческие способности – это индивидуально-психологические особенности личности. Развитие творческих способностей – одна из основных задач музыкального воспитания: это выработка у ребенка стремления к проявлению собственной инициативы, музыкального таланта; стремление создать что-то новое, свое, лучшее, стремление расширить кругозор, наполнить новым содержанием свои познания.

Наблюдения показали, что занятия с использованием музыкально-компьютерных технологий проходили с большим оживлением и неподдельным интересом со стороны детей.

Компьютер на уроке становится неотъемлемым методическим пособием. Применение обучающих и игровых программ в ходе занятия ускоряет процесс усвоения материала, активизирует деятельность учащихся.

По сравнению с традиционными формами воспитания и обучения компьютер обладает рядом преимуществ:

- предъявление информации на экране компьютера вызывает огромный интерес к деятельности;
- движения, звук, краски, анимация надолго привлекают внимание обучающегося;
- ИКТ вовлекают обучающихся в учебный процесс, способствуют наиболее широкому раскрытию их творческих способностей, активизации познавательной деятельности;

- компьютер позволяет существенно повысить мотивацию к обучению;
- использование развивающих компьютерных программ;
- использование мультимедийных презентаций.

Дидактические возможности использования мультимедийного компьютера на уроках музыки достаточно обширны. Он может служить источником информации, изложенной в структурированной лаконичной форме, представлять качественный наглядный материал в процессе устного изложения содержания новой темы учителем. Цифровое воспроизведение произведения наиболее полно передает картину, образ произведения, создавая эмоциональное отношение к звуковой информации.

Если проанализировать разные подходы к применению компьютерных технологий в области музыкального образования можно выделить несколько направлений их применения, среди них:

- прослушивание и анализ музыкальных произведений (слушательская деятельность);
- вокально-хоровая работа (использование минусовок, наглядного материала для разучивания песен);
- изучение истории и теории музыкального материала;
- внеклассная работа;
- получение разной музыкальной информации с использованием сети Интернет.

Одним из актуальных направлений внедрения информационных технологий в образовательный процесс являются мультимедийные презентационные технологии. Одним из инструментов внедрения презентационных технологий является программа Power Point. В данной программе учителем и учениками составляются презентации, которые позволяют создать информационную поддержку при подготовке, проведении уроков музыки, а также во внеклассной работе. Данная методика подразумевает использование мультимедийного проектора. Презентация позволяет учителю иллюстрировать свой рассказ, не перегружать зрительное пространство, фиксируя внимание на изучаемом объекте, и, кроме того, вернуться к любому моменту урока, затратив при этом минимальное количество времени.

- Для подготовки презентации, как педагог, так и ученик должен провести огромную научно-исследовательскую работу, использовать большое количество источников информации, что позволяет избежать шаблонов и превратить каждую работу в продукт индивидуального творчества.
- Ученик при создании каждого слайда в презентации превращается в компьютерного художника (слайд должен быть красивым и отражать внутреннее отношение автора к

излагаемому вопросу). Данный вид учебной деятельности позволяет развивать у ученика логическое мышление, формирует навыки самостоятельной работы.

Подготовка презентаций – серьезный творческий процесс, каждый элемент которого должен быть продуман и осмыслен с точки зрения восприятия.

Таким образом, при подготовке презентаций ученики сами, непроизвольно для себя, закрепляют пройденный материал, запоминают и применяют в своей речи, используемые музыкальные термины, запоминают музыкальные произведения композиторов. В процессе демонстрации презентации ученики приобретают опыт публичных выступлений, который, безусловно, пригодится в их дальнейшей жизни. Включается элемент соревнования, что позволяет повысить самооценку ученика, т.к. умение работать с компьютером является одним из элементов современной молодежной культуры.

Внедрение в систему музыкального образования мультимедийных средств обучения способствует обращению к таким формам проведения занятия, как урок-экскурсия, с демонстрацией фрагментов концертов выдающихся исполнителей, фестивалей классической и современной академической музыки, спектаклей опер и балетов. Урок-концерт может быть составлен из конкурсных выступлений учеников, исполняющих песни с караоке-сопровождением. На уроке-путешествии можно получить представление о развитии музыкальной культуры определенной страны, узнать информацию о наиболее известных композиторах и их произведениях с помощью электронных энциклопедических изданий, которые также способствуют организации монографических уроков, раскрывающих жизненный и творческий путь изучаемого композитора и знакомящих с его выдающимися произведениями. Сравнивая и анализируя образцы культурно-исторического наследия, ученик приходит к осознанию различия нюансов звучания музыкального произведения, пониманию образного содержания произведений классического наследия.

Одним из ведущих видов музыкальной деятельности на уроках музыкального воспитания является слушание-восприятие. Слушание музыки предваряет разучивание песни, пляски, партитуры для детского оркестра.

В основе развития музыкального восприятия лежит выразительное исполнение музыкального произведения и умелое применение педагогом разнообразных методов и приемов, помогающих понять содержание музыкального образа.

Компьютерные презентации, позволяют обогатить процесс эмоционально-образного познания, вызывают желание неоднократно слушать музыкальное произведение, помогают надолго запомнить предложенное для слушания музыкальное произведение. Они незаменимы при знакомстве детей с творчеством композиторов, в этом случае яркие

портреты, фотографии привлекают внимание детей, разнообразят их впечатления, развивают познавательную деятельность. Возможны очень короткие фрагменты видео для знакомства с эпохой, страной и так далее. Есть темы, при подаче которых МКТ незаменимы. Как познакомить детей с симфоническим оркестром или оркестром народных инструментов? Как научить различать тембры инструментов? Мы думаем, использование видеозаписей концертов симфонического оркестра, оркестра народных инструментов, сольного звучания различных инструментов прекрасно могут помочь в работе. Интересно, ярко и понятно можно познакомить ребят с разными видами искусства, такими, как театр, балет, опера, продемонстрировав не только фотоматериал, но и видеоролики.

ВЫВОД

Анализируя опыт использования ИКТ на различных уроках в начальной школе и на музыкальных занятиях в детском саду, можно с уверенностью сказать, что использование информационно-коммуникативных технологий на уроках музыки позволяет:

- 1.обеспечить положительную мотивацию обучения;
- 2.проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация);
- 3.обеспечить высокую степень дифференциации обучения (почти индивидуализацию);
- 4.повысить объем выполняемой на уроке работы в 1,5 – 2 раза;
- 5.усовершенствовать контроль знаний;
- 6.рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность урока.

БИБЛИОГРАФИЯ

- 1.Белов Г.Г. Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта). Учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений / Г.Г. Белов, И.Б. Горбунов, А.В. Горельченко. – СПб: СМИО Пресс, 2006.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. - М., 2008.
3. Волков В. Современные мультимедиа // Компьютер-ИНФО, 9'99. С. Воспитание интереса к музыке у детей старшего дошкольного возраста средствами компьютерных обучающих программ. // Библиофонд. Электронная библиотека. [Электронный ресурс].
URL: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=467393>.
4. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия РГПУ им. А.И. Герцена.2004, № 9.
- 5.Графический редактор Paint. Редактор презентаций PowerPoint (+ CD) /под. ред. Житковой О.А. и Кудрявцевой Е.К. - М.: Интеллект-Центр. 2003.

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарное выступление

Rustamova Yulä UŞAK BAŞÇASINDÄ ÜÜRETMÄK NEM TERBİETMÄK İŞLEMİNDÄ TEKST BİR TEMELDİR.....	4
Ionița T. LIMBA ŞI GÂNDIRE. FORȚILE MOTRICE ALE PROGRESULUI LIMBII.....	9
Слесаренко М. ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ.....	13
Бачу Д. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ГИМНАЗИСТОВ В АДАПТИВНОЙ ШКОЛЕ.....	18

Secția 1.

EDUCAȚIA LINGVISTICO – LITERARĂ

Murzacoi V. COSMOPEEA POETICĂ BLAGIANĂ.....	27
Jeleva E. EVOLUȚIA ETIMOLOGICĂ A CUVÂNTULUI CRĂCIUN.....	31
Tomită V. ARGOUL ÎN LIMBAJUL TINERILOR.....	35
Bolgar T. MOTIVUL FOLCLORIC AL ZBURĂTORULUI.....	37
Angela B. PRINCIPIUL AXIOLOGIEI GENERALE ÎN EDUCAȚIA LINGVISTICĂ ŞI LITERARĂ...	41
Paslari M. EFECTELE STANDARDIZĂRII LA ORELE DE LIMBA ŞI LITERATURA.....	46

Sekțiya 2.

GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA ÜÜRENMÄK UURUNDA

Avramoglo M. UŞAK BAŞÇASINDA KULLANILAN ZAMANDAŞ METODLARI.....	54
Dülger S. ARALIKSIZ KANTARLAMAK KLASTA, NİCÄ ÖNENMNİ PAY ADERLİİN AARAŞTIRMASINDA.....	58
Moskoglo M. SÖZ TİPLERİNİ ÜÜRENMÄK METODİKASI 5 KLASTA.....	66
Pulukçu S. PUBLİȚİSTIA STİLİNDÄ TEKSTLÄRLÄN İŞ GAGAUZ DİLİ UROKLARINDA GİMNAZİYA KLASLARINDA.....	72
Saar V. GİMNAZİYA HEM LİȚEY KLASLARINDA D.N.KARA ÇOBANIN YARATMALARINI ÜÜRENMÄK.....	78

Секция 3.

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Чавдарь Ю. THE PRACTICAL VALUE OF PROVERBS.....	83
Андрушой В. THE IDIOMATIC USE OF CLOURS IN ENGLISH.....	86
Милкан Е., Константинова А. POLYSEMIE UND HOMONYMIE ALS ERSCHENUNGSFORMEN DER ASYMMETRIE DES SPRACHLICHEN ZEICHENS.....	91
Сивогло Н. THE USE OF GAMES IN THE EFL CLASSROOM.....	94
Копуцу Ю. DIFFICULTIES IN TRANSLATING ENGLISH AND GAGAUZIAN PROVERBS.....	97

Секция 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Belea V. PRICIPII DE OPTIMIZARE A COMUNICĂRII EFICIENTE DINTRE PĂRINȚI ȘI CADRE DIDACTICE.....	101
Кара Н. ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА.....	106
Кара А. РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	112
Короляк М. РОЛЬ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	118
Орманжи А. МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	122
Радова Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ МНЕМОТАБЛИЦ).....	127
Узун Л. АКТИВНАЯ ПРАКТИКА - НЕОБХОДИМОЕ ЗВЕНО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.....	132

Секция 5

АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Димитрова М. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО АССИСТЕНТА В КОНСИЛИУМЕ.....	138
Иварлак В. НЕПОЛНАЯ СЕМЬЯ – ПРОБЛЕМА НАШЕЙ СОВРЕМЕННОСТИ.....	142

Киорогло М. РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО АССИСТЕНТА В ПРОФИЛАКТИКЕ ВИЧ/СПИДА.....	147
Комур Е. ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОЛОДЁЖИ В ГАГАУЗИИ.....	149
Кысса Н. ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С МАЛООБЕСПЕЧЕННЫМИ СЕМЬЯМИ.....	152
Лунгу М. СОЦИАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА АЛКОГОЛИЗМА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ.....	157
Некит А. К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	162
Собор Ф. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ ГРУППЫ РИСКА.....	168
Чавдарь Е. ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ОДИНОЧЕСТВА ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ.....	173
Ясыбаш С. СОЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	177

Секция 6

ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Градинар М. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С ДЕТЬМИ.....	183
Кысса З. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА СКРИПКЕ.....	189
Блеца И. ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ПОДРОСТКОВ.....	195
Ламбова Е. ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО СРЕДСТВОМ БОЛГАРСКОЙ НАРОДНОЙ МУЗЫКИ.....	202
Кристиогло И. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	209
Тумба Н. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	213