МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени В. Г. Короленко»

Управление по воспитательной и социальной работе

Центр студенческих инициатив

ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Сборник материалов
по итогам научной сессии студентов
«Студенческая наука: новое качество роста»

Научное электронное издание
на компакт-диске

Глазов
ГГПИ
2016

© ФГБОУ ВО «Глазовский государственный
педагогический институт
имени В. Г. Короленко», 2016

ISBN 978-5-93008-222-7

1 – дополнительный титульный экран – сведения об издании

УДК 37
ББК 74
В77

Редакционная коллегия:
Я. А. Чиговская-Назарова, канд. филол. наук, доцент;
О. В. Куртеева, руководитель Центра студенческих инициатив;
И. А. Голубева, специалист Управления по воспитательной и социальной работе

В77 **Воспитание будущего учителя-исследователя:** сб. материалов по итогам научной сессии студентов «Студенческая наука: новое качество роста» [Электронное научное издание на компакт-диске]. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2016. – 3,9 Мб.

В электронный сборник вошли тезисы докладов обучающихся, представленных на научной сессии студентов. В тезисах рассматриваются актуальные вопросы исследований в разных областях науки.

Электронный сборник предназначен для широкого круга читателей.

Системные требования: PC не ниже класса Pentium I; 128 Mb RAM; свободное место на HDD 16 Mb; Windows 95/98/2000/XP/7/8; Adobe Acrobat Reader; дисковод CD-ROM 2-х и выше; мышь.

© ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», 2016

2 – дополнительный титульный экран – производственно-технические сведения

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Электронный сборник материалов по итогам научной сессии студентов «Воспитание будущего учителя-исследователя» поставляется на одном CD-ROM и может быть использован в локальном и сетевом режимах. В случае, когда система установлена на одном из серверов вычислительной сети, к ней обеспечивается одновременный доступ нескольких пользователей.

Технический редактор, корректор *В. В. Баженова*
Оригинал-макет: *А. А. Романов*
Дизайн обложки: *А. А. Романов*

Подписано к использованию 01.12.2016. Объём издания 3,9 Мб.
Тираж 17 экз. Заказ № 4123 – 2016.

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
имени В. Г. Короленко»

427621, Россия, Удмуртская Республика, г. Глазов, ул. Первомайская, д. 25
Тел./факс: 8 (34141) 5-60-09, e-mail: izdat@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ФАКУЛЬТЕТ ИНФОРМАТИКИ, ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ
Васенин А. Д., Закирова Н. М. Связь поверхностных интегралов с кратными и криволинейными интегралами. Поверхностные интегралы в примерах и задачах
Ваулин Л. П., Югова Н. Л. Среда визуального программирования Kodu
Владыкина И. Ю., Хлобыстова И. Ю. Методы активного обучения на уроке информатики
Главатских М. А., Леонтьева Н. В. Некоторые признаки сходимости знакоположительных рядов
Городских Д. М., Данилов О. Е. Использование OPENGL в компьютерных моделях
Гуменникова В. В., Трефилова А. Ю. Организация урока информатики на базе интерактивного учебного модуля
Дмитриев К. А., Дмитриева Н. А., Мирошниченко И. Л. Построение замечательных кривых в компьютерной программе
Завалина Д. С., Веретенникова О. Н. Роль межпредметных связей и возможности их применения на уроках математики
Лобанова Т. В., Закирова Н. М. Решение дифференциальных уравнений операционным методом
Максимова И. А., Мирошниченко И. Л. Решение физических задач с помощью скалярного и векторного произведений векторов
Максимова У. Н., Мирошниченко И. Л. Решение статистических задач с помощью MS EXCEL
Шадрин Д. И., Леонтьева Н. В. К вопросу об интегрировании функций с помощью подстановок Эйлера
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ И ФИЛОЛОГИИ
Бадертдинова Д. Р., Ившина Т. П. Наречия в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»
Бадертдинова Д. Р., Чиговская-Назарова Я. А. Сочинение как средство обучения русскому языку
Бесчастная Т. В., Зотова С. С. Психолого-педагогическая деятельность по преодолению интернет-зависимости в подростковом возрасте
Битерева Л. Л., Люкина Н. М. Фразеологизмы с названиями животных в удмуртском, русском и немецком языках
Блинова Е. Л., Мартьянова В. Н. Диалектный текст: аспекты анализа
Блинова Е. Л., Параняк С. С., Закирова Н. Н. Аллея поэта в родном городе: от замысла к воплощению молодежного социально-культурного проекта
Гурьева Е. Н., Колесников Е. А. Психологические стратегии манипуляции студентов в образовательном процессе педагогического вуза
Дементьева Е. И., Ившина Т. П. Эпиграмма Валентина Гафта под «лингвистическим микроскопом»

Зорина Е. Д., Богданова Л. А. Английская литература эпохи Возрождения: проблемы периодизации, писатели и поэты эпохи
Иванова А. С., Иванова Н. П. Формирование коммуникативных навыков у детей младшего подросткового возраста с ЗПР посредством игровой деятельности
Касимов Р. Р., Закирова Н. Н. Воспитательно-образовательный потенциал поэзии Д. В. Давыдова
Лебедева О. В., Закирова Н. Н. «Экогуманизм» В. Г. Короленко
Лусникова А. А., Бреннер Д. А. Реализация коррекционно-развивающей программы по формированию познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях малокомплектной школы
Максимова Ю. С., Баженова В. В. Развитие познавательных процессов младших школьников из неполных семей
Мерешкина В. А., Каракулов Б. И. Стереотипы, их значения и функции в межкультурной коммуникации
Мильчакова Н. А., Ившина Т. П. Сравнительный анализ произведений А. П. Чехова «Огни» и В. Г. Короленко «Огоньки»
Мотовилова А. О., Губина С. Т. Исследование взаимосвязи между самоконтролем и поведением в группе детей с умственной отсталостью
Некрасова Е. А., Иванова Н. П. Формирование творческих способностей младших школьников с ЗПР на кружковых занятиях по квиллингу
Останина А. И., Люкина Н. М. Фольклор и язык финно-угорских народов (на примере удмуртского, финского и коми языков)
Панфилова Д. Д., Зорин С. С. Исследование и корреляция агрессивного поведения подростков в коллективе класса
Пермитина Л. А., Люкин В. В. Факторы, возрастные и гендерные проявления подростковой агрессивности
Русских С. Л., Закирова Н. Н. Профессор Н. В. Витрук о художественной Короленковиане
Соковикова А. С., Люкин В. В. Индивидуальные различия в рефлексивных показателях самооценки при ярко выраженной экстра-интровертированности
Сысоева Д. А., Шиляева С. Н., Мартьянова В. Н. Группа слов с корнем бус- в современных русских говорах
Торкунова А. В., Штыкова Л. А. Особенности социализации детей с девиантным поведением
Ушакова Ю. В., Чупашева О. М. Номинации торговых учреждений города Глазова
Шишкина Е. В., Захаров В. В. Символика цвета в музыкальных текстах Виктора Цоя
Шишкина Е. В., Закирова Н. Н. Отражение фольклорных традиций в творчестве В. Г. Короленко: фольклоризм «Судного дня»
Яковлева М. С., Люкина Н. М. Апеллятивы микротопонимов д. Жобшур Балезинского района Удмуртской Республики

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Борисова И. А., Караваева Г. В. Формирование мыслительной деятельности младших школьников при помощи использования технологии РКМ
Булдакова А. С., Хорошева Т. Б. Развитие словаря детей старшего дошкольного возраста в процессе дизайнерской деятельности
Золотарева Д. В., Каландарова Н. Н. Роль урока литературного чтения в формировании эстетического вкуса младших школьников
Зюкова А. А., Куликова Т. С. Развитие мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста посредством пальчиковой гимнастики
Калинина К. О., Каландарова Н. Н. Развитие орфографической зоркости у младших школьников
Колегова А. С., Волков П. Б. Формирование основ здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста в рамках программы дополнительного образования детей «Здоровье школьника»
Копысова В. Н., Кущ Н. В. Сюжетно-дидактические игры как средство формирования морфологической стороны грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста
Максименко А. А., Волков П. Б. Активизация двигательной активности детей младшего школьного возраста средствами и методами художественной гимнастики
Марукян И. О., Каландарова Н. Н. Кружок литературного чтения как средство развития творческих способностей обучающихся
Мельничук А. В., Кущ Н. В. Использование сюжетно-дидактических игр в формировании представлений детей старшего дошкольного возраста о родном крае (достопримечательностях городов Удмуртии)
Морозова О. Г., Волков П. Б. Методика обучения технике выполнения общеразвивающих упражнений детей дошкольного возраста
Никитин А. В., Пестерева Е. Ю. Урок музыки и его возможности в формировании ценностного отношения к музыке младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО
Носкова М. Н., Кароян А. А., Дымова И. А. Формирование универсальных учебных действий при использовании интерактивных технологий на уроках ОБЖ
Погорелкина И. Н., Максимов Ю. Г. Комната релаксации как метод психологической разгрузки
Порсева А. И., Жуйкова С. Е. Влияние хронотипа на память, внимание, логику студентов в дневное и вечернее время
Пчельникова В. А., Новикова Е. В. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с портретной живописью
Тебенькова К. Н., Шкляева Н. М. Формирование конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста в строительной игре
ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Абзалова Л. М., Калинина Е. Э. Теория множественного интеллекта как эффективный метод обучения иностранному языку

Баранова Е. Д., Королев М. А. Преобразования военного воспитания в русской армии в конце XIX века
Бикеев М. А., Лихачева Л. А. Технология дифференцированного обучения как инновационный метод преподавания истории и ее практическая реализация
Ефремова Ю. А., Поторочина Г. Е. К вопросу об использовании учебных видеоматериалов на уроках немецкого языка
Зорина А. А., Поздеева Г. Г. Взаимосвязь современной политической философии с русской философией второй половины XIX – первой половины XX столетия
Зянкина А. В., Касимова Д. Г. Культура одежды населения города Глазова в 1980–1990-е годы
Иванов И. И., Касимова Д. Г. Советские календарные праздники в деятельности школ города Глазова
Касимова А. Р., Макурин А. И. Уго Чавес в Удмуртии
Кочурова Е. С., Королев М. А. Развитие лесной промышленности Вотской автономной области в первую пятилетку (1928–1932 годы)
Кошкарова Д. В., Руденко О. А. Монголия XIII века в представлении европейцев (на материале сочинений Плано Карпини и Рубрука)
Мерзлякова А. Н., Калинина Е. Э. Применение метода проектов и мультимедиа-средств при обучении иностранному языку в классах ЗПР
Поздеева И. В., Максимова М. В. Обучение переводу как один из способов развития межкультурной компетенции
Русских Н. А., Руденко О. А. Жизненный мир средневекового студента
Трефилова Е. А., Лихачева Л. А. Сельское хозяйство в Вавилонии в нововавилонский и ахеменидский периоды
Трефилова М. В., Поторочина Г. Е. К проблеме обучения креативному чтению учащихся старших классов через технологию развития критического мышления
Федорова А. М., Касимова Д. Г. Профессиональные функции учителя в условиях реформирования школьного образования в 1950–1980-е гг. на примере Кожильской школы Удмуртской Республики
Харина В. А., Лихачева Л. А. Эволюция производства уголовных дел в российском законодательстве
Ципилева А. В., Максимова М. В. Развитие социокультурной компетенции на уроке иностранного языка в рамках элективного курса «Неологизмы в сфере информационных технологий»
Щепина М. В., Касимова Д. Г. Воспоминания как ценность: к портрету современного сельского учителя

ФАКУЛЬТЕТ ИНФОРМАТИКИ, ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ

Васенин Антон Дмитриевич, студент 133 группы,
Закирова Нурия Музиповна, канд. техн. наук, доцент

СВЯЗЬ ПОВЕРХНОСТНЫХ ИНТЕГРАЛОВ С КРАТНЫМИ И КРИВОЛИНЕЙНЫМИ ИНТЕГРАЛАМИ. ПОВЕРХНОСТНЫЕ ИНТЕГРАЛЫ В ПРИМЕРАХ И ЗАДАЧАХ

Аннотация: В работе отмечены способы выражения поверхностных интегралов через двойные, тройные и криволинейные интегралы. Рассмотрены некоторые приложения поверхностных интегралов в теории векторных полей.

Ключевые слова: поверхностный интеграл, векторное поле, поток, дивергенция, циркуляция.

Abstract: This paper presents the ways of computing the surface integrals using double, triple and curvilinear integrals. Some applications of surface integrals are reviewed in the theory of vector fields.

Keywords: surface integral, vector field, flow, divergence, circulation.

Поверхностный интеграл второго рода определяется как предел интегральной суммы

$$\sum_{i=1}^{n} f(x_i; y_i; z_i)\Delta\sigma_i.$$

где поверхность S задана уравнением $z = f(x, y)$, $\Delta\sigma_i$ – площадь проекции S_i на плоскость Oxy, $n \to \infty$, а $\lambda = \max\ \Delta\sigma_i \to 0.$

Введённый интеграл по выбранной стороне поверхности обозначается

$$\iint_S f(x\,; y; z)dxdy.$$

Пусть D_{xy}, D_{yz}, D_{xz} – проекции поверхности S на плоскость Oxy, Oyz, Oxz соответственно. Проектируя поверхность S на все три координатные плоскости, получим формулу для вычисления общего поверхностного интеграла II рода

$$\iint_S P(x; y; z)dydz + \iint_S Q(x; y; z)dxdz + \iint_S R(x; y; z)dxdy\ =$$

$$= \pm \iint\limits_{D_{yz}} P(x(y;z);y;z)dydz \pm \iint\limits_{D_{xz}} Q(x;y(x;z);z)dxdz \pm$$

$$\pm \iint\limits_{D_{xy}} R(x;y;z(x;y))dxdy.$$

Отсюда видно, что вычисление поверхностного интеграла второго рода свелось к вычислению двойных интегралов. Однако следует отметить, что существует связь рассматриваемого интеграла с тройным и криволинейным интегралами. Эта связь выражается в виде формул Остроградского – Гаусса и Стокса.

Поверхностный интеграл имеет многочисленные приложения, особенно он широко используется в теории векторных полей. Рассмотрим некоторые из них.

Поток векторного поля $\vec{a}$ через некоторую поверхность S вычисляется как интеграл по поверхности от скалярного произведения вектора поля на единичный вектор нормали к поверхности, то есть

$$\Pi = \iint\limits_{S} (\vec{a}\,\vec{n})ds.$$

Учитывая, что $\vec{n} = (\cos\alpha;\cos\beta;\cos\gamma)$, $\vec{a} = (P;Q;R)$, где P, Q, R – проекции вектора $\vec{a}$ на соответствующие координатные оси, поток вектора $\vec{a}$ записывают так:

$$\Pi = \iint\limits_{S} (P\cos\alpha + \cos\beta + R\cos\gamma)\,ds \text{ или}$$

$$\Pi = \iint\limits_{S} Pdydz + Qdxdz + Rdxdy.$$

Пример 1. Вычислить поток векторного поля $\vec{a} = x\vec{i} + y\vec{j} - z\vec{k}$ через верхнюю сторону части поверхности $z = 2 - x^2 - y^2$, отсеченной плоскостью z = 0.

Решение: Поверхность z является параболоидом. Она проецируется на плоскость Oxy в область D_{xy}, как круг радиусом $R = \sqrt{2}$ с центром в начале координат.

Вектор нормали к поверхности S запишется так:

$$\vec{n} = 2x\vec{i} + 2y\vec{j} + \vec{k}.$$

Подынтегральная функция примет вид:

$$(\vec{a}, \vec{n})\big|_{z=2-x^2-y^2} = 3(x^2 + y^2) - 2.$$

Наконец, вычислим поток

$$\Pi = \iint\limits_{D_{xy}} (3(x^2 + y^2) - 2)\, dx\, dy = \left| \begin{matrix} x = r\cos\varphi, y = r\sin\varphi, \\ 0 \le \varphi \le 2\pi,\ \ 0 \le r \le \sqrt{2} \end{matrix} \right| =$$

$$= \int\limits_0^{2\pi} d\varphi \int\limits_0^{\sqrt{2}} (3r^2 - 2) r dr = 2\pi.$$

Теорема Остроградского – Гаусса устанавливает связь между поверхностным интегралом по замкнутой поверхности и тройным по объёму, ограниченному этой поверхностью [1, с. 431].

$$\iiint\limits_V \left(\frac{\partial P}{\partial x} + \frac{\partial Q}{\partial y} + \frac{\partial R}{\partial z}\right) dx\, dy\, dz =$$

$$= \oiint\limits_S P\, dy\, dz + Q\, dx\, dz + R\, dx\, dy, \qquad (1)$$

где $P, Q, R, P'_x, Q'_y, R'_z$ непрерывны в пространственной области V.

В векторной форме теорема примет вид:

$$\iiint\limits_V div\, \vec{a}\, dv = \oiint\limits_S \vec{a}\vec{n}\, dS. \qquad (2)$$

В теории векторного поля она интерпретируется как связь дивергенции векторного поля $\vec{a}$ и потока вектора через поверхность, ограничивающую этот объём.

Пример 2. Вычислить поток векторного поля $\vec{a} = x^2\vec{i} + y^2\vec{j} + z^2\vec{k}$ через полную поверхность конуса $z = 1 - \sqrt{x^2 + y^2}, z = 0,$ пользуясь формулой (2).

Решение. $div\ \vec{a} = \frac{\partial}{\partial x}(x^2) + \frac{\partial}{\partial y}(y^2) + \frac{\partial}{\partial z}(z^2) = 2(x + y + z).$

По формуле (1)

$$П = \iiint\limits_V div\ \vec{a}\ dxdydz = 2\iiint\limits_V (x + y + z)dxdydz.$$

Переходя к цилиндрическим координатам, получим

$$П = 2\int\limits_0^{2\pi} d\varphi \int\limits_0^1 \rho \int\limits_0^{1-\rho} (\rho cos\varphi + \rho sin\varphi + z)dz = \frac{\pi}{3}.$$

Формула Стокса устанавливает связь между поверхностными и криволинейными интегралами второго рода [1, с. 434].

$$\oint\limits_L Pdx + Qdy + Rdz = \iint\limits_S \left(\frac{\partial Q}{\partial x} - \frac{\partial P}{\partial y}\right)dxdy + \left(\frac{\partial R}{\partial y} - \frac{\partial Q}{\partial z}\right)dydx + \left(\frac{\partial P}{\partial z} - \frac{\partial R}{\partial x}\right)dxdz, \qquad (3)$$

где L – граница поверхности S.

Циркуляцией векторного поля $\vec{a}$ называется криволинейный интеграл по замкнутому контуру L от скалярного произведения вектора $\vec{a}$ на радиус-вектор $\overrightarrow{dr}$ вдоль кривой L

$$Ц = \oint\limits_L \vec{a} \cdot \overrightarrow{dr}.$$

В теории векторных полей формулу Стокса используют и в виде

$$\oint \vec{a}_l\, dl = \iint\limits_S \vec{n} \cdot rot_n\vec{a} ds.$$

То есть циркуляция векторного потока $\vec{a}$ вдоль замкнутого контура L равна потоку ротора вектора $\vec{a}$ через поверхность S, лежащую в поле этого вектора и ограниченную контуром L.

Пример 3. Вычислить циркуляцию вектора $\vec{a} = -y\vec{i} + x\vec{j} + \vec{k}$ вдоль окружности $x^2 + y^2 = 1, z = 0$ в положительном направлении.

Решение. $P(x, y, z) = -y, Q(x, y, z) = x, R(x, y, z) = 1.$ Поэтому

$$\frac{\partial Q}{\partial x} - \frac{\partial P}{\partial y} = 1 - (-1) = 2, \qquad \frac{\partial R}{\partial y} - \frac{\partial Q}{\partial z} = 0, \qquad \frac{\partial P}{\partial z} - \frac{\partial R}{\partial x} = 0.$$

Вычислим циркуляцию по формуле (3).

Список литературы

1. Письменный Т. Д. Конспект лекций по высшей математике: полный курс. 9-е изд. М.: Айрис-пресс, 2009. 608 с.

2. Фихтенгольц Г. М. Основы математического анализа. Ч. 2. 8-е изд., стер. СПб.: Лань, 2006. 464 с.

Ваулин Леонид Петрович, студент 137 группы,
Югова Наталья Леонидовна, канд. пед. наук, доцент

СРЕДА ВИЗУАЛЬНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ KODU

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования визуальной среды программирования Kodu для знакомства с программированием в школьном курсе информатики.

Ключевые слова: программирование, визуальное программирование, творчество.

Abstract: This article considers the possibility of using a visual programming environment for exploring Kodu programming in the school course of computer science.

Keywords: programming, visual programming, creation.

Удивление – шаг к познанию и творчеству. Чем сейчас удивить школьника на уроке? Как возродить интерес к программированию через созидание и творчество? Для решения проблемы применяют визуальные языки программирования.

Визуальное программирование предполагает вместо написания текста программы использование уже имеющихся в пакете программирования заготовок с установкой необходимых параметров. При этом на экране монитора сразу же

появляются те или иные изображения, идентичные тем, которые будет формировать созданная программа, или похожие на них. Средства визуального программирования способны упростить процесс создания программ, позволяя пользователю наблюдать за сложными программными структурами манипулировать ими.

Поэтому мы считаем актуальным поддерживать и развивать познавательный интерес, изучая визуальное программирование на уроках информатики, которое способствует активизации познавательной деятельности с помощью своего занимательного интерфейса и простоты работы.

Для знакомства с программированием в школьном курсе информатики возможно использовать программный продукт Microsoft Kodu GameLab, который является визуальной средой для создания казуальных игр, ориентированный на детскую и подростковую аудиторию.

Казуальная (от лат. casualis, что означает «случайный») игра является разновидностью компьютерных игр, предназначенных для широкого круга пользователей, т. е. это игра, в которую играют от случая к случаю, между делом, для приятного времяпровождения. Ввиду своего предназначения такая игра, как правило, обладает достаточно простыми правилами и не требует от пользователя хорошего владения компьютером. Подобные игры обладают яркой привлекательной графикой и минимумом пояснительного текста.

Среда для визуальной разработки 3D игр Kodu представляет многофункциональный инструмент для нарративного творчества, который за счет дружественного интерфейса мотивирует к конструированию различных миров: выбору объектов и среды их обитания, моделированию поведения объектов, условий действий, отношений между разными объектами. Создавая виртуальный игровой мир, дети придумывают собственный сюжет игры и рассказывают его, программируя действия персонажей средствами системы Kodu.

Методология Kodu демонстрирует творческий аспект программирования. Преимуществом среды Kodu является возможность визуализации написанного

сценария игры, что позволяет установить соответствие между планируемыми действиями исполнителя и его реальным поведением. Манипулируя исполнителями в их виртуальных мирах, обучающиеся получают первоначальный опыт работы с базовыми алгоритмическими структурами: при программировании в Kodu выбираются визуальные фрагменты для условия (WHEN) и действия (DO), т. е. осуществляется пропедевтика базовых алгоритмических конструкций. Визуальное программирование с использованием технологии Drag-and-Drop («перетащи и брось») базируется на языке высокого уровня Kodu Language. С его помощью можно управлять параметрами и настройками игрового мира, коллизиями, цветом и визуализацией.

Графический интерфейс программы обладает высокой степенью прозрачности, за счет чего пользователь легко управляет персонажами на экране, задает поведение объекта, работает с визуальным рядом, звуками и сценарием. Для создания миров используется библиотека, включающая стандартные игровые сценарии и базовые игровые элементы, редактор игрового поведения, персонажи с различными способностями.

Таким образом, среда визуального программирования Kodu является удобной инструментальной платформой для знакомства с азами программирования, в том числе объектно-ориентированного, процессами моделирования и технологией создания компьютерных игр. Среда визуального программирования Kodu предоставляет свободу творчеству, возможность создания виртуального творения своими руками.

Список литературы

1. Бокова М. Мой урок информатики – самый современный // Информатика в школе. 2014. № 1. С. 43–44.

2. Брыксина О. Ф., Михеева О. П., Останин Я. Е. и др. Визуальное программирование в Microsoft Kodu Game Lab: первый шаг к ИТ-образованию // Информатика и образование. 2014. № 1. С. 33.

3. Курс «Создаем 3D игры вместе с Kodu Game Lab» [Электронный ресурс]. URL: http://www.it4youth.ru/page_text/337/ (дата обращения: 19.02.2016).

Владыкина Ираида Юрьевна, студентка 151 группы,
Хлобыстова Ирина Юрьевна, канд. пед. наук, доцент

МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация: В работе рассмотрены активные методы обучения, которые могут применяться на современном уроке. Выделены факторы, которыми руководствуется учитель при подготовке урока с использованием активных методов обучения. Перечислены методы, которые использовались при проведении урока по теме «Двоичная система счисления».

Ключевые слова: активные методы обучения, образование.

Abstract: This paper deals with active teaching methods that can be applied on modern lesson. The factors, which is guided by the teacher in preparing the lesson using active learning methods, are distinguished. The methods that were used during the lesson on "Binary system" are listed.

Keywords: active learning methods, education.

В настоящее время система образования претерпевает изменения. Если раньше учащийся на уроке занимал позицию пассивного участника образовательного процесса и знания ему передавались учителем в готовом виде, то сейчас в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом учитель должен спланировать урок так, чтобы организовать максимальную активность обучающихся на уроке, акцент при этом переносится на сам процесс познания. Центральное место занимает не учебный материал, усвоенный обучающимися на занятии, а то, как этот материал усвоен, и самочувствие обучающихся на уроке. Функция учителя в данной системе организационно-контролирующая, включающая написание сценария занятия и контролирование деятельности обучающихся. При этом сценарий должен быть составлен так, чтобы способствовать всестороннему развитию личности обучающегося. То есть учителю необходимо разработать не просто урок, на котором обучающиеся получают готовую информацию и выполняют действия по определенному алгоритму, а современный, «активный» урок, который направляет деятельность обучающихся, контролирует усвоение ими учебного материала.

Активность в обучении присутствовала всегда, только эта роль принадлежала не обучающемуся, а учителю. Одним из условий реализации ФГОС является использование на занятии активных методов обучения. Поэтому обучение должно стать активным. Следовательно, прежде чем внедрять активные методы в образовательный процесс, необходимо понять, разобраться, что такое активные методы, а только потом применить их на практике.

Проанализировав различные источники информации, мы пришли к выводу, что активные методы обучения – это система деятельностных, усиленно действующих приемов совместной целенаправленной деятельности учителя и обучающихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание. Данные методы мотивируют обучающихся к самостоятельному, нестандартному освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности, помогают учителям создать продуктивную, рабочую обстановку на уроке [1]. Активные методы позволяют создать «свободную атмосферу», в которой обучающиеся не боятся высказывать свое мнение, у них отсутствует страх сделать ошибку, происходит свободный обмен мнениями о путях решения учебной проблемы.

Одним из показателей успешности, ценности педагога, учителя является то, что он при работе с детьми использует активные методы обучения. Тогда возникает вопрос: «Как выбрать "правильный" метод?»

При выборе метода обучения необходимо учитывать ряд факторов:

- цель урока;
- возможности учителя;
- уровень развития, успеваемости класса;
- количество, возраст учащихся в классе;
- время обучения;
- объем содержания учебного материала, который необходимо изучить.

Но главным из этих факторов является то, для чего проводится данное занятие, то есть цель урока, так как выбранный метод должен быть уместным для

данной ситуации, качественно выполнять свою функцию: давать положительный результат, способствовать достижению поставленной цели.

На основании анализа учебников информатики [2] была выбрана тема «Двоичная система счисления». Урок разработан с применением активных методов обучения, таких как: «Поздоровайся на разных языках», «Отгадай слово», «Инфоугадайка», «Стикеры», «Древо мудрости», «В ресторане». Метод «Инфоугадайка» видоизменен: первоначально был применен с целью выяснения ожиданий учащихся, в дальнейшем на уроке он используется с целью структурирования информации, концентрации внимания учащихся. Метод «Стикеры» также был видоизменен. Данный метод позволяет учащимся высказать свое предложение, аргументировать его так, чтобы с ним согласились остальные участники образовательного процесса.

При подготовке и проведении урока решили чередовать традиционные и современные методы обучения. Поэтому разработанный урок учитывает данный факт: изложение нового материала происходит в традиционном стиле в сочетании с активными методами.

Итак, рассмотрев понятие активных методов обучения с разных сторон, можно прийти к следующим выводам: активные методы обучения выступают в роли помощника учителю; одной из функций активных методов обучения является формирование мотивации, интереса учащегося к учебному предмету.

Список литературы

1. Губина С. Т. Активное социально-психологическое обучение: применение дискуссионных, игровых и тренинговых методов: учеб. пособие. Глазов, 2010.

2. Хлобыстова И. Ю. Школьная линия по информатике в рамках ФГОС // Проблемы школьного и дошкольного образования: материалы V регион. науч.-практ. семинара «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений». Глазов, 2014. С. 164–165.

Главатских Мария Алексеевна, студентка 133 группы,
Леонтьева Наталия Владимировна, канд. пед. наук, ст. преподаватель

НЕКОТОРЫЕ ПРИЗНАКИ СХОДИМОСТИ ЗНАКОПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ РЯДОВ

Аннотация: В представленной статье рассматривается семейство признаков сходимости знакоположительных рядов, применение к решению задач. Сравниваются различные признаки по мощности.

Ключевые слова: знакоположительный ряд, признак Куммера, признак Раабе, признак Бертрана, признак Гаусса.

Abstract: In this article series convergence signs and their tasks solution application are considered. Differents series convergence signs are compared.

Keywords: a positive series, a sign of Kummer, a sign of Raabe, a sign of Bertrand, a sign of Gauss.

В теории числовых рядов одной из ключевых задач является исследование ряда на сходимость. Как известно, не всякая последовательность имеет предел, а потому, не у всякого ряда имеется сумма. Если ряд имеет сумму, то он называется сходящимся, соответственно, расходящийся ряд суммы не имеет. Однако во многих случаях и не требуется искать сумму ряда, достаточно установить сам факт ее существования.

В педагогических вузах изучают в основном только некоторые признаки: признак Коши, Даламбера и др., которые не всегда дают ответ на вопрос о сходимости конкретного ряда. В связи с этим рассмотрим семейство признаков сходимости знакоположительных рядов, в основу которого положен признак Куммера. Его можно рассматривать как общую схему, для того чтобы получить другие признаки, которые являются частными случаями признака Куммера.

Пусть дан ряд с положительными членами $\sum_{n=1}^{\infty} c_n$, такими, что ряд $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{c_n}$ расходится. Тогда ряд $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ сходится, если при всех $n > N$ выполняется

неравенство $c_n \frac{a_n}{a_{n+1}} - c_{n+1} \geq \delta,$ где $\delta > 0$. Если же $c_n \frac{a_n}{a_{n+1}} - c_{n+1} \leq 0$, то ряд расходится [3, с. 305]. В предельной форме признак Куммера записывается следующим образом: если существует предел $K = \lim\limits_{n\to\infty}\left(c_n n \frac{a_n}{a_{n+1}} - c_{n+1} \right)$, при $K > 0$ ряд сходится, а при $K < 0$ – расходится [3, с. 306]. При решении задач во многих случаях удобнее использовать именно предельную форму признака сходимости.

Частным случаем признака Куммера является признак Раабе.

Если при достаточно больших n выполняется неравенство $n\left(\frac{a_n}{a_{n+1}} - 1\right) \geq r + 1,$ где $r > 1$, то ряд $\sum\limits_{n=1}^{\infty} a_n$ сходится. Если $n\left(\frac{a_n}{a_{n+1}} - 1\right) < 1$, то ряд расходится [1, с. 217]. В предельной форме этот признак записывают иначе. Если существует предел $R = \lim\limits_{n\to\infty}\left(n \frac{a_n}{a_{n+1}} - n \right)$, то при $R > 1$ ряд сходится, а при $R < 1$ – расходится [1, с. 217]. Если же $R = 1$, то признак Раабе не дает ответа на вопрос о сходимости ряда. Рассмотрим применение данного признака на конкретном примере.

Исследовать на сходимость ряд $\sum\limits_{n=1}^{\infty} \frac{(2n-1)!!}{(2n)!!} \frac{1}{n}$.

Общий член ряда имеет вид $a_n = \frac{(2n-1)!!}{(2n)!!} \frac{1}{n}$. Запишем следующий член ряда $a_{n+1} = \frac{(2(n+1)-1)!!}{(n+1)(2(n+1))!!} = \frac{(2n+1)!!}{(n+1)(2n+2)!!}$ и составим отношение

$$\frac{a_{n+1}}{a_n} = \frac{(2n+1)!!(2n)!!n}{(2n-1)!!(2n+2)!!(n+1)} = \frac{(2n+1)n}{(2n+2)(n+1)} = \frac{2n^2+n}{2n^2+4n+2}.$$

Для начала применим к данному ряду признак Даламбера. Вычислим предел $\lim\limits_{n\to\infty} \frac{a_{n+1}}{a_n} = \lim\limits_{n\to\infty} \frac{2n^2+n}{2n^2+4n+2} = 1$. Так как предел равен 1, то признак Даламбера не дает

нам ответ на вопрос о сходимости ряда. Применим к данному ряду признак Раабе. В результате получаем

$$\lim_{n\to\infty}\left(n\frac{a_n}{a_{n+1}}-n\right)=\lim_{n\to\infty}\left(n\frac{2n^2+4n+2}{2n^2+n}-n\right)=\lim_{n\to\infty}\frac{3n^2+n}{2n^2+n}=\frac{3}{2}>1.$$

Следовательно, ряд сходится. Из рассмотренного примера очевидно, что признак Раабе чувствительнее или мощнее признака Даламбера. В тех случаях, когда признак Даламбера не дает ответ вопрос на вопрос о сходимости ряда, его можно получить с помощью признака Раабе.

Еще одним частным случаем признака Куммера является признак Бертрана, который значительно чувствительнее признака Раабе.

Если $\ln n\left(n\left(\frac{a_n}{a_{n+1}}-1\right)-1\right)\geq\delta$, где $\delta>1$, то ряд $\sum_{n=1}^{\infty}a_n$ сходится, а если $\delta<1$, то расходится. При $\delta=1$ признак не дает ответа на вопрос [1, с. 221]. Данный признак может быть использован для крайне медленно сходящихся рядов.

К числу признаков данного семейства относится признак Гаусса. Его можно получить из признаков Раабе и Бертрана, но он является более практичным по сравнению с последним.

Пусть для ряда $\sum_{n=1}^{\infty}a_n$ отношение соседних членов может быть представлено в виде $\frac{a_n}{a_{n+1}}=\lambda+\frac{\mu}{n}+\frac{\theta_n}{n^2}$, где λ и μ – постоянные, а θ_n – некоторая ограниченная величина.

Вывод о сходимости исследуемого ряда делают на основании сравнения значений величин λ и μ с единицей (табл.).

Таблица

Условия сходимости признака Гаусса

λ / μ	$\lambda<1$	$\lambda=1$	$\lambda>1$
$\mu<1$	расходится	расходится	сходится
$\mu=1$	расходится	расходится	сходится
$\mu>1$	расходится	сходится	сходится

Рассмотренные признаки взаимосвязаны. Можно увидеть, что признак Куммера рассматривается как общая схема для построения остальных признаков. Признак Гаусса выводится из признаков Раабе и Бертрана. Он более чувствителен, чем Раабе, и более практичен, чем признак Бертрана. Таким образом, мы видим целую цепь все усиливающихся и при этом усложняющихся признаков сходимости.

Рассмотренные признаки сходимости рядов основаны на теоремах сравнения и являются достаточными. При выполнении условий признака для данного ряда можно сделать определенные утверждения о его поведении, но если условия признака для него не выполнены, то ничего о сходимости ряда утверждать нельзя.

Список литературы

1. Воробьев Н. Н. Теория рядов. М.: Наука: Главная редакция физико-математической литературы, 1979. 408 с.

2. Демидович Б. П. Сборник задач и упражнений по математическому анализу: учеб. пособие для вузов. М.: Астрель: АСТ, 2003. 558 с.

3. Фихтенгольц Г. М. Курс дифференциального и интегрального исчисления. В 3 т. Т. 2. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2006. 864 с.

Городских Дмитрий Михайлович, студент 145 группы,
Данилов Олег Евгеньевич, канд. пед. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ OPENGL В КОМПЬЮТЕРНЫХ МОДЕЛЯХ

Аннотация: В статье описано решение задачи 3D-моделирования механической системы из нескольких тел с помощью библиотеки OpenGL. Кратко описано приложение для Windows, реализующее такое моделирование.

Ключевые слова: OpenGL, компьютерные модели, визуализация.

Abstract: The article describes the solution of the problem of 3D-modeling of the mechanical system of several bodies with OpenGL library. Application for Windows are briefly described, which implements this simulation.

Keywords: OpenGL, computer models, visualization.

В настоящее время велика роль использования информационных технологий во всех сферах деятельности человека, в том числе в науке и образовании. Физики и астрономы активно используют вычислительные мощности современных компьютеров [2, с. 14; 4, с. 10]. Педагоги внедряют информационные технологии в образовательный процесс.

При этом для проведения как научных, так и образовательных экспериментов часто используется метод исследования, называемый компьютерным моделированием. Для этого метода важна качественная визуализация результатов эксперимента, потому что человек гораздо лучше воспринимает визуальную информацию по сравнению, например, с набором чисел [2, с. 18].

Производительность ЭВМ и их возможности в области визуализации графики постоянно растут. Поэтому необходима разработка новых компьютерных моделей, в полной мере реализующих вычислительные и графические возможности современных ЭВМ [3].

Рассмотрим в данной статье решение классической задачи небесной механики, называемой «Гравитационная задача N тел». Дано начальное положение N тел. Каждое тело характеризуется массой (скалярная величина), положением и

начальной скоростью (вектор). Предполагается, что на тела не действуют никакие силы, кроме гравитационных. Под действием гравитации тела изменяют свое положение, а также скорость. Требуется смоделировать эволюцию данного набора взаимодействующих тел.

Используем математическую модель, предложенную М. Э. Абрамян [1].

Для ее реализации будем использовать современный язык программирования высокого уровня C#. Для этого реализуем два класса: Vector3D и Body. Экземпляры класса Vector3D будут представлять векторы в трехмерном пространстве, а экземпляры класса Body – исследуемые модели небесных тел.

Рассмотрим алгоритм работы программы:

1. После запуска пользователь видит перед собой главное окно программы.

2. Прежде всего пользователю необходимо ввести начальное состояние системы в виде списка тел с указанием их координат, масс и начальных скоростей.

3. При нажатии на кнопку «Сохранить» происходит считывание и сохранение списка тел в переменную, с которой будет работать программа при моделировании движения.

4. При нажатии на кнопку «Пуск» основной формы обнуляется счетчик времени и запускается новый поток, выполняющий метод, вычисляющий положение тел на каждом промежутке времени dt.

5. Операторы этого метода выполняются в цикле, пока не будет нажата кнопка «Стоп»:

– Происходит проверка каждого тела на столкновение с другим. При столкновении оба тела объединяются по модели абсолютно неупругого удара и движутся дальше как одно тело.

– Для каждого тела рассчитывается сумма действующих на него сил.

– С использованием математической модели [1] вычисляется приращение скоростей и координат каждого тела. Из полученных данных вычисляются новые координаты и скорости.

– Счетчик времени увеличивается на dt.

Для визуализации будем использовать OpenGL – платформонезависимый программный интерфейс, используемый для реализации двумерной и трехмерной компьютерной графики. В настоящее время OpenGL – это активно развивающийся инструмент, используемый во многих проектах, связанных с компьютерной графикой. Его популярность обусловлена большим количеством возможностей, которые он предоставляет разработчику. Используем одну из реализаций OpenGL для языка C# – Tao Framework.

Рассмотрим процесс визуализации модели. Для показа изображения на форме используется элемент типа SimpleOpenGLControl. Во время загрузки главной формы выполняется инициализация OpenGL с помощью кроссплатформенной библиотеки Glut. Кроме этого, устанавливается цветовой режим RGB, двойная буферизация, буфер глубины, белый цвет очистки экрана и размеры порта вывода, равные размерам элемента OpenGLWindow.

Далее происходит установка удобной для пользователя перспективы. После этого очищается объектно-видовая матрица. Она поворачивается так, чтобы оси координат отображались в привычном виде.

Для того чтобы у каждого отображаемого пикселя высчитывалась его глубина и объекты перекрывали друг друга правильно, устанавливаем правила для буфера глубины.

На этом инициализация окончена. Во время работы программы непрерывно работает таймер, который каждые 30 миллисекунд вызывает функцию рисования, что дает отображение со скоростью примерно 30 кадров в секунду. Рассмотрим эту функцию:

Сначала происходит очистка буферов глубины и цвета.

1. Затем рисуются оси координат и их буквенные обозначения.

2. Рисуются траектории полёта тел по предыдущим координатам, хранящимся в поле каждого объекта Body.

3. С помощью библиотеки Glut каждое тело отображается в виде сферы. Так как функции рисования библиотеки Glut не принимают координат, а рисуют сферу в начале координат, для каждого тела производятся следующие шаги:

– сохранение объектно-видовой матрицы в стеке;

– перенос начала координат в центр текущего тела;

– вызов функции рисования сферы;

– возвращение объектно-видовой матрицы из стека.

Управление камерой происходит с помощью мыши. Для этого обрабатываем события передвижения курсора и движения колесика мыши.

Движение колесика мыши отвечает за масштабирование изображения. Движение курсора мыши с нажатой левой клавишей приводит к вращению, а с нажатой правой клавишей – к визуальному перемещению системы координат.

Для реализации этих действий используются функции, отвечающие за поворот, перемещение и масштабирование объектно-видовой матрицы и матрицы проекций.

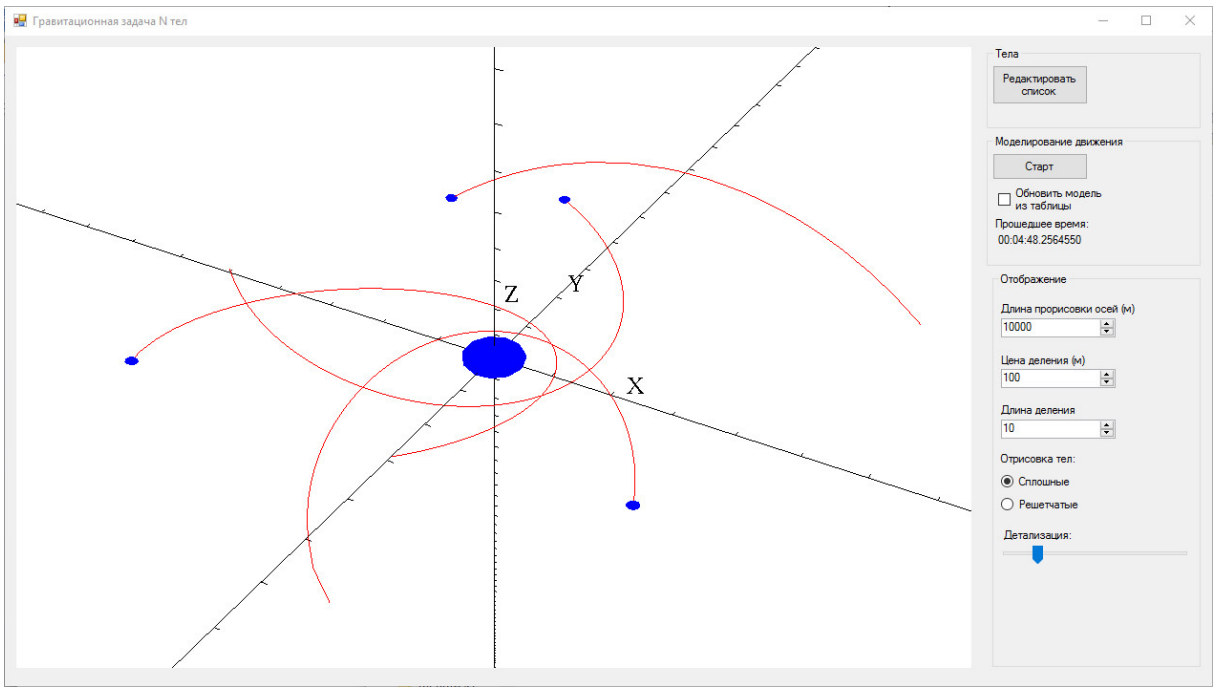


Рис. 1. Окно приложения, моделирующего движение тел

В результате получена программа, представляющая наглядную трехмерную визуализацию физической модели (рис. 1) и позволяющая провести эксперимент и анализ основных свойств исследуемой системы.

Список литературы

1. Абрамян М. Э. Параллельные методы решения гравитационной задачи n тел, основанные на технологиях OpenMP и MPI [Электронный ресурс]. URL: http://edu.mmcs.sfedu.ru/pluginfile.php/5634/mod_resource/content/1/OMPMPIGravit2015.pdf

2. Гулд Х., Тобочник Я. Компьютерное моделирование в физике. Ч. 1. М.: Мир, 1990. 350 с.

3. Данилов О. Е. Решение задач механики с помощью компьютерных моделей // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 3. С. 40–48.

4. Емельянов Н. В. Практическая небесная механика [Электронный ресурс]. URL: http://www.sai.msu.ru/neb/pcm/pcm.htm (дата обращения: 24.12.2015).

Гуменникова Вероника Васильевна, студентка 137 группы,
Трефилова Анна Юрьевна, канд. пед. наук, доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКА ИНФОРМАТИКИ НА БАЗЕ ИНТЕРАКТИВНОГО УЧЕБНОГО МОДУЛЯ

Аннотация: В работе предложена методика организации урока информатики на базе интерактивного учебного модуля, созданного в системе дистанционного обучения Moodle.

Ключевые слова: урок информатики, интерактивный учебный модуль.

Abstracts: The paper proposes a method of organization of computer science lesson on the basis of an interactive training module, created in the system of distance learning Moodle.

Keywords: lesson of informatics, interactive learning module.

Интерактивные учебные модули интересны для школы тем, что могут быть использованы как в индивидуальном обучении, когда обучающийся взаимодействует с модулем непосредственно, так и в демонстрационном варианте на интерактивной доске [1]. Для учителя в этом вопросе важны два аспекта: как

создать интерактивный учебный модуль и как организовать урок с применением такого модуля.

Нами были проанализированы различные среды и программные продукты для создания интерактивных учебных модулей. Например, программа Power Point, входящая в состав пакета Microsoft Office, позволяет создать такой модуль в виде интерактивной презентации. Используя эту программу, можно организовать взаимодействие с пользователем (учеником) разного уровня сложности. Интерактивность в этом случае обеспечивается путем использования управляющих элементов и триггеров.

Вместе с тем использование подобного рода программ приводит и к некоторым сложностям. Во-первых, из-за частичной несовместимости версий часть функционала может быть потеряна при переходе на новую версию Power Point. Во-вторых, конечный продукт может функционировать лишь в среде Power Point, что резко сужает возможности применения созданных в нем интерактивных учебных модулей в образовательном процессе.

В конечном итоге мы пришли к заключению, что удобнее использовать среду, которая позволяла бы отображать и осуществлять интерактивность независимо от платформы, на которой запущена. Это мог бы быть какой-нибудь сервис в Интернете, который требует для своего запуска и функционирования единственную программу – браузер. Учитывая тот факт, что в школах стали активно внедрять дистанционные образовательные технологии, используя системы дистанционного обучения, мы проанализировали возможности подобных систем.

В школах Глазова и Глазовского района для реализации дистанционных образовательных технологий используют систему управления обучением Moodle. Эта среда для создания дистанционных курсов, контроля усвоения обучающимся знаний, учета успеваемости и организации общения между учителем и учениками, а также между учениками поддерживает стандарт SCORM, который предусматривает использование интерактивных элементов в учебных модулях. Таким образом,

Moodle обладает всем необходимым для создания интерактивного обучающего модуля функционалом.

Мы создали интерактивный учебный модуль, который охватывает тему «Основы алгоритмизации». В модуль входят интерактивная лекция, тест и пакет SCORM, содержимое которого построено на базе ресурса learningapps. Таким образом, интерактивный учебный модуль позволяет организовать полностью самостоятельное обучение школьников по данной теме с прохождением контроля и получением конечной оценки сформированности универсальных учебных действий. Такой модуль можно использовать для организации самостоятельного изучения темы во время морозных дней, когда дети не ходят в школу.

Однако интерес представляет также методика организации обычного урока с использованием разработанного интерактивного учебного модуля. Мы разработали вариант, когда на уроке используются различные образовательные технологии, предложили технологическую карту урока и конспекты фрагментов урока. Использование интерактивного учебного модуля позволяет учителю применять дифференцированный подход в обучении. Так как уроки информатики проходят в компьютерных классах, каждый ученик всегда имеет возможность индивидуального взаимодействия с обучающей программой, в нашем случае – с интерактивным учебным модулем. Роль учителя в этом случае сводится к консультированию. Вместе с тем подготовка такого урока с использованием интерактивного учебного модуля требует дополнительных временных затрат и высокого уровня сформированности ИКТ-компетенции учителя.

Разработанная нами методика использования интерактивного учебного модуля на уроках информатики была проверена в рамках педагогического эксперимента. Результаты педагогических измерений статистически обработаны и проанализированы согласно G-критерию знаков, U-критерию Манна-Уитни [2]. Анализ показал, что построение урока информатики на базе интерактивного учебного модуля повышает эффективность учебного процесса.

Список литературы

1. Бешенков С. А., Мозолин В. П., Ракитина Е. А. Некоторые проблемы содержания и методики обучения информатике в общеобразовательной школе // Компьютерные инструменты в образовании. СПб.: Информатизация образования. 2000. № 3–4. С. 9–14.

2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2007. 350 с.

Дмитриев Константин Алексеевич, студент 135 группы,
Дмитриева Нина Александровна, учитель русского языка и литературы,
Мирошниченко Ирина Леонидовна, канд. пед. наук, доцент

ПОСТРОЕНИЕ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ КРИВЫХ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЕ

Аннотация: В работе представлены замечательные кривые, построенные с помощью программы. Программа вырисовывает кривую при помощи вставленной в программный код формулы кривой, которая задана в полярных координатах или параметрическими уравнениями.

Ключевые слова: компьютер, программа, замечательные кривые, формулы, Lazarus.

Abstract: This work presents some wonderful curves, that are built with program. The program draws a curve using the code inserted in the formula of the curve, which is defined in polar coordinates or parametric equations.

Keywords: computer, the program, wonderful curves, formulas, Lazarus.

Для построения графиков кривых, заданных формулами, имеются готовые программы: GeoGebra, Grafikus.ru, Graph и т. д. Но интерес представляют программы, написанные самостоятельно. Для написания программ существует большое количество программных обеспечений, таких как Lazarus, Delphi, C Sharp и т. д. Мы решили использовать среду разработки Lazarus, которая является открытой и написана на языке Object Pascal для компилятора Free Pascal. Она позволяет достаточно несложно переносить Delphi-программы с графическим интерфейсом в различные операционные системы.

При исследовании формул кривых и построения их графиков от руки очень сложно выявить закономерность изменения формы кривой от параметра. При

изменении данных в программном коде можно увидеть, как изменилась та или иная кривая в зависимости от параметра. Рассмотрим некоторые примеры.

«Розами» называют линии, заданные полярным уравнением или уравнением $\rho = a\,cosk\varphi$, где a и k – постоянные, которые будем считать положительными числами.

Количество лепестков зависит от величины модуля k.

1. Если модуль k – целое число, то роза состоит из k лепестков при k нечётном (рис.1) и из $2k$ лепестков при k чётном (рис. 2).

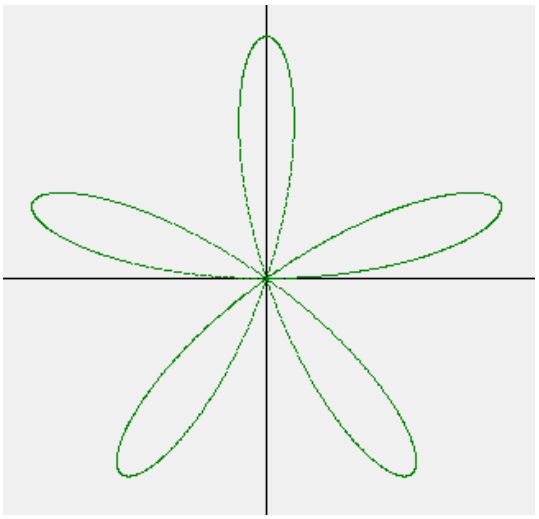


Рис. 1

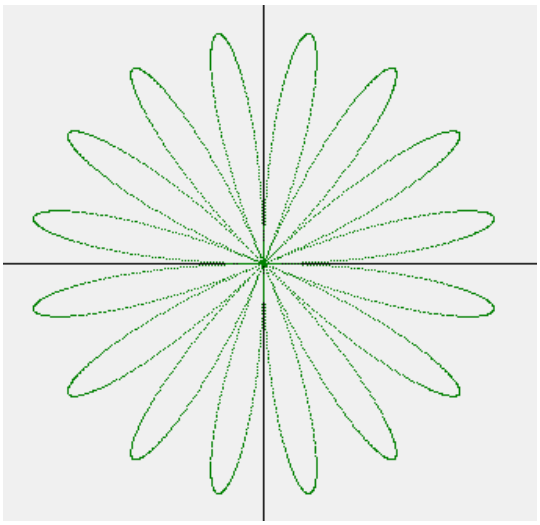


Рис. 2

2. Если модуль k – рациональное число, равное m/n (n >1), то роза состоит из m лепестков в случае, когда оба числа m и n нечётные, и из $2m$ лепестков, если одно

из этих чисел является чётным; при этом, в отличие от первого случая, каждый следующий лепесток будет частично перекрывать предыдущий (рис. 3, *m*=6, n=5).

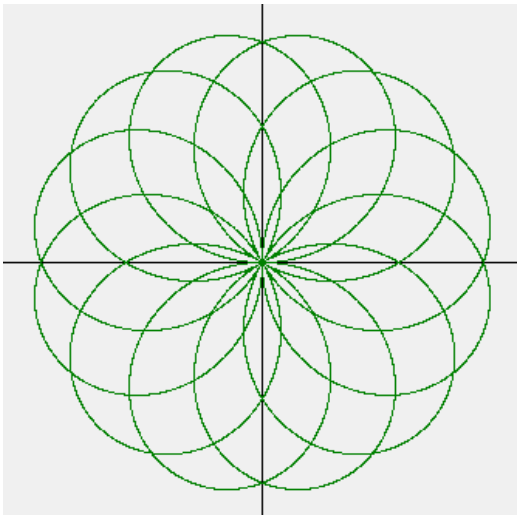


Рис. 3

Для того чтобы построить лемнискату Бернулли (рис. 4) используется формула: $\rho = 2c^2 cos2\varphi.$ Лемниската Бернулли – это плоская алгебраическая кривая, которая определяется как геометрическое место точек, произведение расстояний от которых до двух заданных точек постоянно и равно квадрату половины расстояния между фокусами.

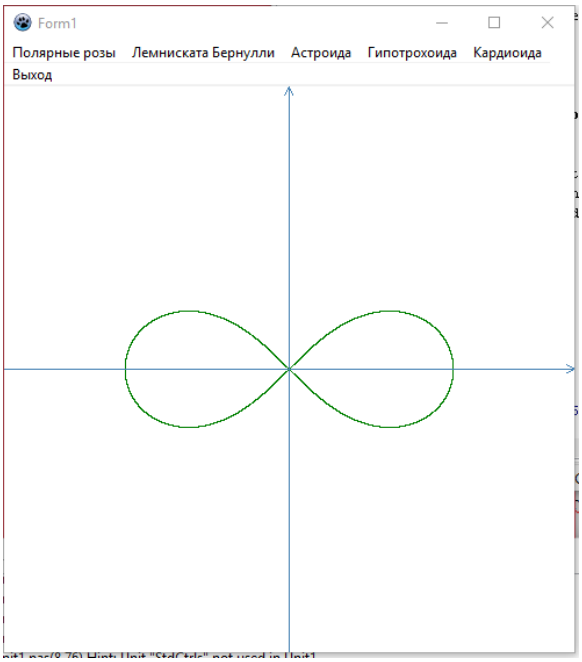


Рис. 4

Для изображения астроиды (рис. 5) используются параметрические уравнения:

$x = rcos^3t, y = rsin^3t.$

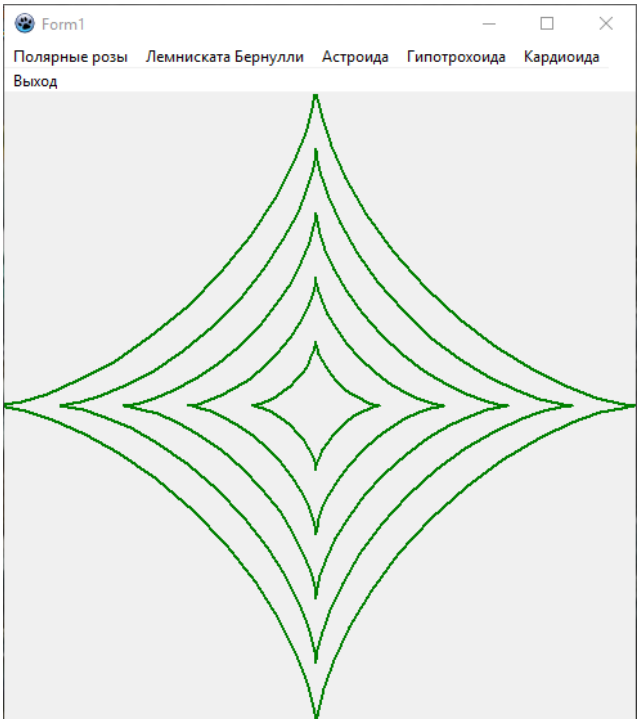


Рис. 5

Астроида – это плоская кривая, описываемая точкой окружности радиуса *r*, катящейся по внутренней стороне окружности радиуса *R* = *4r*. Иначе говоря, астроида – это гипоциклоида с модулем *k*=4.

В программе при изменении параметра *r* увеличивается изображение астроиды.

Гипотрахоида – это плоская кривая, образуемая фиксированной точкой, находящейся на фиксированной радиальной прямой окружности, катящейся по внутренней стороне другой окружности (рис. 6).

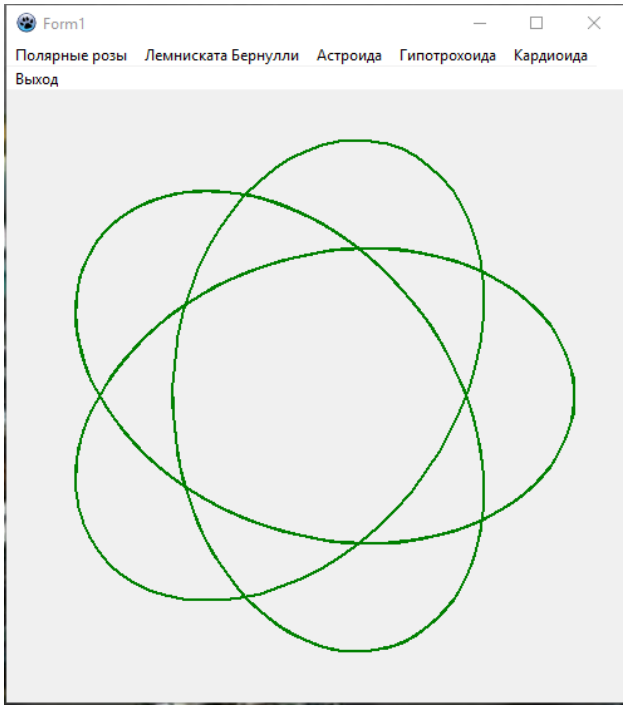


Рис. 6

Для изображения кривой используется параметрическое уравнение в прямоугольной системе:

$$\begin{cases} x = (R-r)cos\varphi + hcos\left(\frac{R-r}{r}\varphi\right) \\ y = (R-r)sin\varphi - hsin\left(\frac{R-r}{r}\varphi\right). \end{cases}$$

Кардиоида (рис. 7) – это плоская кривая, которая описывается фиксированной точкой окружности, катящейся по неподвижной окружности с таким же радиусом. Получила свое название из-за схожести своих очертаний со стилизованным изображением сердца.



Рис. 7

Программа для изображения кардиоиды использует уравнение в полярных координатах: $r = 2a(1 - cos\varphi)$.

Для любой замечательной кривой можно составить программный код, который строит исследуемую кривую. Программа вырисовывает кривую при помощи вставленной в программный код формулы кривой, которая задана в полярных координатах или параметрическими уравнениями.

Список литературы

1. Выгодский М. Я. Справочник по высшей математике. 14-е изд. М.: Джангар: Большая Медведица. 864 с.

2. Рагулина М. И. Информационные технологии в математике: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. М. П. Лапчика. М.: Академия, 2008. 304 с.

Завалина Дарья Сергеевна, студентка 143 группы,
Веретенникова Ольга Николаевна, канд. пед. наук, ст. преподаватель

РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: В статье описывается роль межпредметных связей в обучении и примеры связи математики с историей, биологией, географией, литературой и изобразительным искусством.

Ключевые слова: межпредметные связи, системность и обобщенность математических знаний учащихся, прикладная направленность обучения.

Abstract: The article describes the role of interdisciplinary connections in teaching and examples of the communication of mathematics to history, biology, geography, literature and visual arts.

Keywords: interdisciplinary connections, consistency and generality of mathematical knowledge of students, practical application of learning.

Мировоззрение личности отражает реальную взаимосвязь явлений объективного мира – природы, общества и мышления человека. Поэтому и в предметном обучении должны быть обеспечены тесные межпредметные связи, раскрывающие эту взаимосвязь. Каждый предмет школьного курса вносит свой вклад в формирование взглядов и убеждений. Однако часто ученик, вполне успешно занимаясь на уроках математики – математикой, на физике – физикой, на истории – историей, не может применить имеющиеся у него знания в рамках другой школьной дисциплины. Тем более он не сможет применить их в реальной жизни.

Межпредметность – это современный принцип обучения, который влияет на отбор и структуру учебного материала целого ряда предметов, усиливая системность знаний обучающихся, активизирует методы обучения, ориентирует на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса.

Кроме того, межпредметные связи в школьном обучении являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в

науке и жизни общества. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся, знания становятся обобщенными. Обобщенность же дает возможность применять знания и умения в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в будущей производственной, научной и общественной жизни выпускников школы [1, с. 167]. Таким образом, использование межпредметных связей является одним из условий реализации прикладной направленности обучения.

Учебный процесс, построенный на межпредметной основе, способствует решению важной педагогической задачи – повышению уровня личностного развития учащихся. Межпредметная интеграция способна придать личностный смысл одним областям знаний за счет удовлетворения интересов учащихся в других областях знаний. Тем самым происходит формирование личностных результатов обучения.

Наличие межпредметных связей на уроках математики позволяет создать у обучающихся интегрированные представления о системе математических понятий и универсальных законах развития, об общих теориях и комплексных глобальных проблемах человечества. Благодаря межпредметным связям наука для обучающихся представляется не только как система знаний, но и как система методов [2, с. 281]. Такое проникновение математических знаний и методов в различные учебные предметы создает благоприятные условия для формирования научного мировоззрения обучающихся.

Помимо этого, привлечение межпредметных связей при обучении математике в школе способствует систематизации и углублению знаний обучающихся, повышает научность обучения, доступность, занимательность математики [3, с. 29].

На уроках математики можно показать связь математики с такими дисциплинами, как физика, информатика, история, биология, экология, черчение, экономика, география, литература и др. Традиционно математику связывают с

физикой, информатикой, экономикой, экологией. Покажем некоторые конкретные примеры связи математики с другими дисциплинами.

История. 1. Летоисчисление – наша эра и до нашей эры – пример действий с положительными и отрицательными числами. 2. Развитие систем счета, применяемых в современном мире, – двоичной, двенадцатиричной, десятичной, шестидесятиричной. 3. Сюжетные задачи: В русской армии накануне Бородинского сражения пехота составляла 72 000 человек, численность кавалерии – в 4 раза меньше, чем пехоты; артиллерии – на 4 000 человек меньше, чем кавалерии, а казаков было в 2 раза меньше, чем артиллерии. Ратники ополчения составляли 10 000 человек. Какова численность русской армии накануне Бородинского сражения?

Биология. 1. Наблюдения за математическими законами в природе: симметрия (растения, бабочки, соты и др.), замечательные кривые (спирали – ракушки, вихри), показательная функция (рост численности населения, размножение бактерий) и др. 2. Сюжетные задачи: А. Курящий подросток тратит в месяц 7 % маминой зарплаты. Какая сумма домашнего бюджета будет потрачена за год на сигареты, если мама получает 10 000 рублей в месяц? Б. Больному прописано лекарство, которое нужно пить по 0,5 г 3 раза в день в течение 21 дня. В одной упаковке 10 таблеток лекарства по 0,5 г. Какого наименьшего количества упаковок хватит на весь курс лечения? В. У Саши и Паши глаза серые, а у их сестры Маши глаза зелёные. Мать этих детей сероглазая, хотя оба её родителя имели зелёные глаза. Ген, ответственный за цвет глаз, расположен в неполовой хромосоме (аутосоме). Определить генотипы родителей и детей. Составить схему скрещивания.

География. 1. Температура, атмосферное давление, уровень моря – пример положительных и отрицательных чисел и действий над ними. 2. Кристаллы – природные многогранники. 3. Широта и долгота – пример системы координат. 4. Масштаб.

Литература. 1. Писатели, увлекающиеся математикой (А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, Л. Кэрролл, Ж. Верн и др.). 2. Литературное творчество великих

математиков (Омар Хайям, П. Ферма, С. В. Ковалевская; Н. И. Лобачевский и др.). 3. Задачи в литературных произведениях: А. Рассказ Л. Н. Толстого «Много ли человеку земли надо». Крестьянин Пахом, обуреваемый жаждой приобретения земли, собрав необходимую для этого сумму денег, пошёл на поиски. Старшина, к которому он явился за землёй, поставил перед ним условие: «Сколько за день земли обойдёшь, вся твоя будет, но если к заходу солнца не возвратишься на место, с которого вышел, пропали твои деньги». Пахом очень постарался и выполнил условие, вернувшись на место вовремя, обогнув четырехугольник периметром 40 км. Как он это сделал? Какую наибольшую площадь при данном периметре мог получить Пахом? Б. Сказка П. Ершова «Конек-Горбунок». «Прекрасивых двух коней золотогривых / Да игрушечку-конька / Ростом только в три вершка, / На спине с двумя горбами / Да с аршинными ушами…» (Если перевести все старые меры длины в современные, то получится, что конек-горбунок был ростом 13,2 см, а его уши были 71 см!).

Изобразительное искусство. 1. Законы математики в искусстве – симметрия, золотое сечение, теория перспективы. 2. Художники, увлекающиеся математикой (Леонардо да Винчи, А. Дюрер, М. Эшер и др.).

Невостребованные знания быстро забываются, поэтому необходимо востребовать их на уроках других предметов и показать применение в жизни.

Список литературы

1. Сухаревская Е. Ю. Технология интегрированного урока: практическое пособие для учителей. 2-е изд. Ростов н/Д.: РПИ, 2007. С. 165–173.

2. Методика преподавания математики: учеб. пособие для вузов / А. А. Темербекова, И. В. Чугунова, Г. А. Байгонакова. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский гос. ун-т, 2011. 355 с.

3. Веретенникова О. Н. Об элементах творческой математической деятельности студентов математического факультета педвуза // Проблемы математического образования в вузах и школах России в условиях его модернизации: материалы Всерос. науч.-метод. конф. (23–24 мая 2011 г.) / под ред. В. А. Попова. Сыктывкар: Коми пединститут, 2011. С. 27–29.

Лобанова Татьяна Владимировна, студентка 133 группы,
Закирова Нурия Музиповна, канд. техн. наук, доцент

РЕШЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ ОПЕРАЦИОННЫМ МЕТОДОМ

Аннотация: В работе представлено применение операционного метода к решению дифференциальных уравнений. Рассмотрены возможности математического пакета MatCad по части реализации элементов операционного исчисления.

Ключевые слова: операционное исчисление, оператор Лапласа, математический пакет MatCad, дифференциальные уравнения.

Abstract: This paper presents the application of operational method to the solution of differential equations. The possibilities of mathematical package Mathcad as part of the implementation of the elements of operational calculus are considered.

Keywords: operational calculus, the Laplace operator, the mathematical package Mathcad, differential equations.

Классический метод решения линейных дифференциальных уравнений высших порядков часто приводит к определенным трудностям решения характеристического уравнения. К тому же нахождение частных решений также является трудоемкой процедурой. В этих случаях целесообразно использовать методы операционного исчисления, которые существенно упрощают решение таких задач. Операционное исчисление является одним из методов математического анализа, позволяющим в ряде случаев сводить решение обыкновенных дифференциальных уравнений и систем уравнений к рассмотрению более простых алгебраических задач.

Основой операционного исчисления является оператор Лапласа $F(p) = \int_0^\infty f(t) \cdot e^{-pt} \cdot dt$, где $p = s + i\sigma$, осуществляющий интегральное преобразование функции-оригинала $f(t)$ в изображение F(p), где функция $f(t)$ – это функция действительной переменной, а изображение оригинала F(p) – функция комплексного переменного.

Наиболее значимым применением методов операционного исчисления является решение линейных дифференциальных уравнений с постоянными коэффициентами, т. е. уравнений вида $y^{(n)} + a_1 y^{(n-1)} + \cdots + a_n y = f(t)$, удовлетворяющих начальным условиям $y(0) = c_0,\ y'(0) = c_1, \ldots, y^{(n-1)}(0) = c_{n-1}$, где $c_0, c_1, \ldots, c_{n-1}$ – заданные числа [1, с. 568].

Идея решения дифференциального уравнения операционным методом состоит в том, что от дифференциального уравнения относительно искомой функции (оригинала $f(t)$) и ее производных переходят к уравнению относительно другой функции F(p), называемой изображением $f(t)$. Полученное (операционное) уравнение обычно уже линейное алгебраическое (значит более простое по сравнению с исходным). Решая его относительно изображения F(p) и переходя затем к соответствующему оригиналу, находят искомое решение данного дифференциального уравнения.

Заметим, что на практике отыскание функции-оригинала проводят по следующему плану: прежде всего следует по таблице оригиналов и изображений попытаться отыскать для заданного изображения F(p) соответствующий ему оригинал. Второй путь состоит в том, что функцию F(p) стараются представить в виде суммы простейших рациональных дробей, а затем, пользуясь свойством линейности, пытаются найти оригинал. Наконец, когда оригинал изображения нельзя найти указанными выше способами, пользуются теоремами разложения, свойством умножения изображений и т. д. [2, с. 110].

Рассмотрим пример:

Решить операционным методом дифференциальное уравнение

$$y'' + y = 2\cos t \text{ при условиях } x(0) = 0, y'(0) = -1.$$

Решение. Пусть $y(t) \doteqdot Y(p) = Y$, тогда $y'(t) \doteqdot pY - y(0) = pY$.

$$y''(t) \doteqdot p^2 Y - py(0) - y'(0) = p^2 Y + 1, u\ \cos t \doteqdot \frac{p}{p^2+1}.$$

Подставляя эти выражения в дифференциальное уравнение, получаем операторное уравнение $p^2Y + 1 + Y = \frac{2p}{p^2+1}$. Отсюда $Y(p) = \frac{2p}{(p^2+1)^2} - \frac{p}{p^2+1}$. Находим оригинал $Y(p)$. По таблице имеем $\frac{p}{p^2+1} \div \sin t$.

Для нахождения оригинала для функции $\frac{2p}{(p^2+1)^2}$ воспользуемся свойством дифференцирования изображения: $\frac{p}{(p^2+1)^2} = -\left(\frac{1}{p^2+1}\right)'_p \div t \sin t$.

В итоге получаем: $Y(p) \div t\sin t - \sin t = (t-1)\sin t$ и $Y(p) \div y(t)$. Отсюда искомое решение $y(t) = (t-1)\sin t$.

Отметим, что при решении дифференциальных уравнений и систем операционным методом можно использовать возможности математического пакета MathCad. Он позволяет автоматизировать отдельные операции рассматриваемого исчисления. Пакет предусматривает прямое и обратное преобразования Лапласа, реализуемые с помощью блока символьных вычислений.

Рассмотрим некоторые операции MathCad:

Laplase – позволяет выполнить прямое преобразование Лапласа относительно выделенной переменной (результат – функция от переменной *s*);

Given – вычислительный блок, необходим для решения уравнений или системы уравнений;

Find (x, y,…) – возвращает точное решение системы уравнений или одного уравнения относительно заданных переменных *x*, *y*, … ;

Inverse Laplase – позволяет выполнить обратное преобразование Лапласа относительно выделенной переменной (результат – функция от переменной *t*) [3, с. 321].

Продемонстрируем решение дифференциального уравнения операционным методом, используя пакет MathCad.

Решить операционным методом дифференциальное уравнение

$y'' + y = 2\cos t$ при условиях $y(0) = 0, y'(0) = -1$.

Решение.

1. Найдем изображение для правой части уравнения. Для того чтобы вычислить изображение, щелкните в панели Symbolic по ключевому слову laplace, удалите слева от ключевого слова одну метку, введите выражение для функции-оригинала, после ключевого слова введите запятую, затем имя переменной и щелкните вне рамки

$$2\cos t \ \ laplace, t \rightarrow \frac{s}{(s^2+1)}$$

2. Запишем изображение левой части уравнения: обозначим через Y изображение $y(t)$, тогда изображение $y'(t) \doteqdot pY$, изображение $y''(t) \doteqdot p^2Y + 1$.

3. Определим и решим алгебраическое уравнение относительно $Y(p)$. Введите ключевое слово Given, затем введите левую часть уравнения, знак символьного равенства («Ctrl» + « = »), правую часть уравнения, функцию Find аргумента Y и щелкните вне выделяющей рамки

$$p^2Y + 1 + Y = 2\frac{p}{p^2+1}$$

$$Find(Y) \rightarrow \frac{-(1-2p+p^2)}{(p^2+1)^2}.$$

4. Выполним обратное преобразование Лапласа – найдем решение задачи Коши. Для того чтобы выполнить обратное преобразование Лапласа, в меню Symbolic выберите операцию Inverse Laplace

$$\frac{-(1-2p+p^2)}{(p^2+1)^2} \ \text{invlaplace}, p \rightarrow t \cdot \sin(t) - \sin(t)$$

5. Определим решение как функцию переменного t.

$$y(t) \doteqdot t\sin(t) - \sin(t)$$

6. Подставим найденное решение в левую часть уравнения и упростим полученное выражение. Для того чтобы ввести оператор дифференцирования,

щелкните по нужному символу в панели Calculus и введите переменные и параметры в помеченных позициях

$$\frac{d^2}{dt^2}y(t) \to 2\cos(t) - t \cdot \sin t + \sin(t)$$

$$y(t) \doteq t\sin(t) - \sin(t)$$

$$2\cos(t) - t\sin(t) + \sin(t) + t\sin(t) - \sin(t) \to 2\cos(t)$$

7. Проверим начальное условие

$$y(0) = 0$$

$$\frac{d}{dt}y(t) \to \sin(t) + t\cos(t) - \cos(t)$$

$$t \doteq 0$$

$$\frac{d}{dt}y(t) \to \sin(0) - \cos(0) = -1.$$

Заметим, что пакет MathCad далеко не всегда способен выполнить в символьной форме результат обратного Лаплас-преобразования. Дело в том, что в блок символьных преобразований пакета заложены правила выполнения данной процедуры для выражений, записанных в виде элементарных дробей. Поэтому Лаплас-образ предварительно разлагается на элементарные дроби. Однако если корни полинома в знаменателе представляются в виде комбинации сложных радикалов, то MathCad «отказывается» работать. В этом случае ему необходимо «помочь», вручную выполнив разложения полинома в знаменателе в соответствии с соотношением:

$a_0 s^n + a_1 s^{n-1} + \cdots + a_{n-1}s + a_n = a_0(s - s_1)(s - s_2)\cdot \cdots \cdot (s - s_n)$, где $s_1, s_2, \ldots, s_n$ – корни уравнения $a_0 s^n + a_1 s^{n-1} + \cdots + a_{n-1}s + a_n = 0$.

Решение задач в пакете MathCad побуждает интерес к операционному исчислению, а также демонстрирует связь математического анализа и информационных и коммуникационных технологий.

Список литературы

1. Письменный Д. Т. Конспект лекций по высшей математике. М.: Айрис-пресс, 2005. 608 с.

2. Шостак Р. Я. Операционное исчисление. Краткий курс: учеб. пособие для вузов. Изд. 2-е, доп. М.: Высшая школа, 1972. 139 с.

3. Алексеев Е. Р., Чеснокова О. В. Решение задач вычислительной математики в пакетах Mathcad 12, MATLAB 7, Maple 9. М.: НТ Пресс, 2006. 496 с.

Максимова Ирина Андреевна, студентка 133 группы,
Мирошниченко Ирина Леонидовна, канд. пед. наук, доцент

РЕШЕНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ СКАЛЯРНОГО И ВЕКТОРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЙ ВЕКТОРОВ

Аннотация: В работе представлены физические задачи, решаемые с помощью скалярного и векторного произведений векторов.

Ключевые слова: скалярное и векторное произведения, работа силы по перемещению материальной точки, момент силы, угловая скорость движения.

Abstract: The paper presents the physical problems, that are solved with the help of the scalar and vector product.

Keywords: scalar and vector product, the work of force for the movement of a material point, torque, angular speed.

Вектор является величиной, которая характеризуется своим направлением и численным значением. Скалярное и векторное произведения векторов широко применяются не только в математике к решению содержательных геометрических задач и доказательству теорем, но и в некоторых разделах курса физики. На языке векторов описываются основные законы механики и электродинамики. Рассмотрим применение скалярного и векторного произведений векторов в решении физических задач.

Скалярным произведением двух векторов называется число (скаляр), равное произведению их длин на косинус угла α между ними:

$$\vec{a} \cdot \vec{b} = |\vec{a}| \cdot |\vec{b}| \cdot \cos\alpha$$

Скалярное умножение векторов обладает геометрическими и алгебраическими свойствами. В геометрических свойствах фигурируют геометрические величины

(длина, угол, перпендикулярность, проекция и т. д.), алгебраические свойства – это свойства, аналогичные свойствам сложения и умножения действительных чисел [1, с. 24].

В физике скалярное произведение векторов применяется для вычисления работы силы $\vec{f}$ по перемещению материальной точки из положения M_1 в положение M_2 (рис. 1):

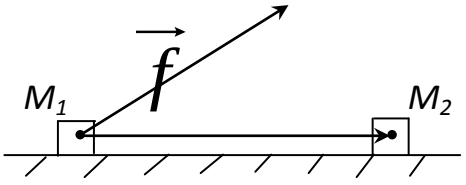


Рис. 1

$$A = \vec{f} \cdot \overrightarrow{M_1M_2}.$$

Пример 1. Даны силы $\overrightarrow{F_1} = \{3, -4, 2\}$ и $\overrightarrow{F_2} = \{2, 3, -5\}$, приложенные в одной материальной точке. Определить работу сил при перемещении точки $\vec{S} = \{1, -4, 3\}$ [2, с. 11].

Решение:

$$\overrightarrow{A_1} = \vec{F_1} \cdot \vec{S} = 3 \cdot 1 + (-4)^2 + 2 \cdot 3 = 25$$

$$\overrightarrow{A_2} = \vec{F_2} \cdot \vec{S} = 2 \cdot 1 + 3 \cdot (-4) - 5 \cdot 3 = -25$$

Общая работа двух сил будет равна 0.

Ответ: А= Дж.

Пример 2. Автомобиль массой 300 кг, двигаясь с начальной скоростью 70 км/ч, под действием силы трения 3 кН останавливается. Какую работу совершает автомобиль при торможении? [2, с. 15].

Решение: при равнозамедленном движении путь, пройденный до остановки, равен

$$S = \frac{a \cdot t^2}{2}, \text{ где } t = \frac{v_0}{a}, a = \frac{F_{mp}}{m}.$$

$$\text{Тогда } S = \frac{v_0^2 \cdot m}{2 \cdot F_{mp}} = \frac{20^2 \cdot 300}{2 \cdot 3 \cdot 10^3} = 20 \text{ м.}$$

$$\cos\gamma = -1, \text{так как угол между } \overrightarrow{F_{тр}} \text{ и } \vec{S} \text{ равен } 180°$$

$$\text{Работа } A = \vec{F} \cdot \vec{S} \cdot \cos\varphi.$$

$$\text{Тогда } A = \overrightarrow{F_{mp}} \cdot \vec{S} \cdot \cos\varphi = 3 \cdot 10^3 \cdot 20 \cdot (-1) = -60 \text{ кДж.}$$

Ответ: -60 кДж.

Пример 3. Под действием двух взаимно перпендикулярных сил 30 Н и 40 Н тело переместилось на 10 м. Найти работу каждой силы в отдельности и работу равнодействующей силы [4].

Решение: предполагая, что начальная скорость тела равна нулю, отметим, что ускорение, скорость и перемещение будут направлены по направлению вектора равнодействующей силы $\vec{F}$.

$$F = \sqrt{F_1^2 + F_2^2}$$

$$\cos\alpha = \frac{F_1}{F} = \frac{F_1}{\sqrt{F_1^2 + F_2^2}}$$

$$\cos\beta = \frac{F_2}{F} = \frac{F_2}{\sqrt{F_1^2 + F_2^2}}$$

По определению

$$A_1 = F_1 \cdot S \cdot \cos\alpha = \frac{F_1^2 \cdot S}{\sqrt{F_1^2 + F_2^2}} = \frac{30^2 \cdot 10}{\sqrt{30^2 + 40^2}} = 180\,Дж$$

$$A_2 = F_2 \cdot S \cdot \cos\beta = \frac{F_2^2 \cdot S}{\sqrt{F_1^2 + F_2^2}} = \frac{40^2 \cdot 10}{\sqrt{30^2 + 40^2}} = 320\,Дж$$

$$A = F \cdot S = S \cdot \sqrt{F_1^2 + F_2^2} = 10 \cdot \sqrt{30^2 + 40^2} = 500\,Дж$$

Ответ: A_1=180 Дж, A_2=320 Дж, A=500 Дж.

Пример 4. Стержни AC и BC соединены между собой и с вертикальной стеной при помощи шарниров. На шарнирный болт C действует вертикальная сила $\vec{F} = 1000$ Н. Определить реакции этих стержней на шарнирный болт, если $\alpha = 30°, \beta = 60°$ (рис. 2) [3, с. 128].

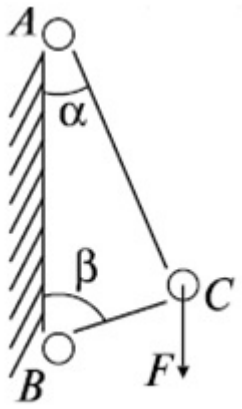


Рис. 2

Решение: покажем на рисунке активную силу $\vec{F}$ и реакции связей T_1 (стержень АС) и T_2 (стержень ВС). Поскольку шарнирный болт С находится в равновесии, то можно записать $\overrightarrow{R} = \overrightarrow{F} + \overrightarrow{T_1} + \overrightarrow{T_2} = 0$.

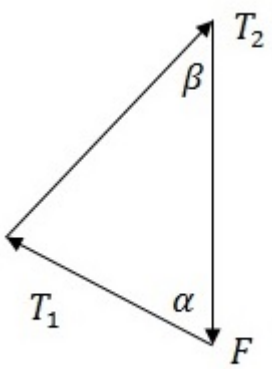


Рис. 3

Построим замкнутый силовой многоугольник (рис. 2), откладывая от концов $\vec{F}$ под углами α и β реакции связей T_1 и T_2. Из силового многоугольника видно, что $T_1 = F \cdot \cos\alpha = 1000 \cdot \cos 30 = 866\ H$;

$T_2 = F \cdot \cos\beta = 1000 \cdot \cos 60 = 500\ H.$

Ответ: 866 Н, 500 Н.

Векторным произведением двух неколлинеарных векторов $\vec{a}$ и $\vec{b}$ называется вектор, обозначаемый $\vec{a} \times \vec{b}$ и удовлетворяющий трем условиям:

1. Длина $|\vec{a} \times \vec{b}| = |\vec{a}| \cdot |\vec{b}| \cdot \sin(\vec{a}, \vec{b})$.
2. $\vec{a} \times \vec{b} \perp \vec{a}$ и $\vec{a} \times \vec{b} \perp \vec{b}$.
3. Базис $\vec{a}, \vec{b}, \vec{a} \times \vec{b}$ ориентирован так же, как базис $\vec{i}$, $\vec{j}$, $\vec{k}$.

Так же, как и скалярное произведение, векторное обладает геометрическими и алгебраическими свойствами.

С помощью векторного произведения можно определить момент силы относительно точки и линейную скорость вращения.

Пусть в точке приложена сила $\vec{F} = \overrightarrow{AB}$ и пусть O – некоторая точка пространства (рис. 4). Из физики известно, что моментом силы $\vec{F}$ относительно точки называется вектор $\vec{M}$, который проходит через точку O и удовлетворяет следующим условиям:

1) перпендикулярен плоскости, проходящей через точки O, A, B;

2) численно равен произведению силы на плечо $\left|\vec{M}\right| = \left|F\right| \cdot \left|\vec{OA}\right| \cdot \sin\varphi$;

3) образует правую тройку с векторами $\overrightarrow{OA}$ и $\overrightarrow{OB}$. Следовательно, $\left|\vec{M}\right| = \vec{OA} \times \vec{F}$.

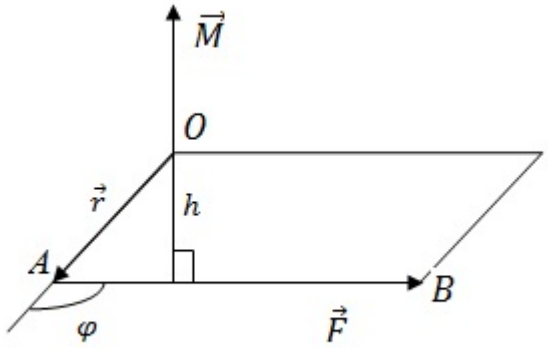


Рис. 4

Приведем ряд задач, решаемых с помощью векторного произведения.

Пример 1. Найти расстояние от орбиты спутника до поверхности Земли, если угловая скорость $\vec{v}$ движения искусственного спутника равна $7{,}8 \cdot 10^3$ м/с, а $\omega = 1{,}2 \cdot 10^{-3}\ c^{-1}$ [2, с. 18].

Решение: линейная скорость спутника

$$\vec{v} = [\vec{\omega} \cdot \overrightarrow{R}]$$

Тогда для нашей задачи формула имеет вид

$$v = \omega \cdot R \cdot \sin 90^\circ = \omega \cdot R,$$

где $R = R_1 + h$, *а* $R_1 -$ *радиус Земли.*

Выразим h.

$$v = \omega \cdot (R_1 + h)$$

$$R_1 + h = \frac{\vec{v}}{\omega}$$

$$h = \frac{\vec{v}}{\omega} - R_1$$

Подставим известные данные.

$$h = \frac{7{,}8 \cdot 10^3}{1{,}2 \cdot 10^{-3}} - 6{,}38 \cdot 10^6 = 120 \text{ км.}$$

Ответ: $h = 120$ км.

Пример 2. Сила $\vec{F} = \{2, -4, 5\}$ приложена в точке А (4, − 2, 3). Определить момент силы относительно точки С (3, 2, − 1) [2, с. 19].

Решение: вектор силы $\vec{F} = 2\vec{i} - 4\vec{j} + 5\vec{k}$

$\overrightarrow{CA} = \{x_A - x_C; y_A - y_C; z_A - z_C\} = \{1, -4, 4\}$ - плечо силы $\vec{F}$.

Через векторное произведение найдем момент силы:

$$\vec{M} = \overrightarrow{CA} \times \overrightarrow{F} = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ 1 & -4 & 4 \\ 2 & -4 & 5 \end{vmatrix} = -4\vec{i} + 3\vec{j} + 4\vec{k}$$

Ответ: М= {− 4, 3, 4}.

Пример 3. Определить силу, с которой однородное магнитное поле действует на проводник длиной 20 см, расположенный под углом 45 градусов к вектору магнитной индукции, которая составляет 0,5 Тл, если сила тока в нем 300 мА [4].

Решение: сила Ампера находится по формуле

$$F_a = B \cdot I \cdot l \cdot \sin\alpha.$$

Подставляя значения, мы получаем

$$F_a = 0{,}5 \cdot 0{,}2 \cdot 0{,}3 \cdot \sin 45° = 0{,}02\ H$$

Ответ: 0,02 Н.

Пример 4. Какова скорость заряженного тела, перемещающегося в магнитном поле с индукцией 2 Тл, если на него со стороны магнитного поля действует сила 32 Н. Скорость и магнитное поле взаимно перпендикулярны. Заряд тела равен 0,5 мКл [4].

Решение: сила Лоренца находиться по формуле

$$F_л = |q| \cdot B \cdot \mathrm{V} \cdot \sin\alpha, \sin\alpha = 1.$$

Тогда получаем

$$F_л = |q| \cdot B \cdot \mathrm{V}$$

Выражаем V

$$V = \frac{F_л}{|q| \cdot B}$$

$$V = \frac{32}{5 \cdot 10^{-4} \cdot 2} = 32\ км/с$$

Ответ: 32 км/с.

Таким образом, теория векторной алгебры применяется в курсе физики. Наиболее часто скалярное произведение применяется при нахождении работы силы по перемещению материальной точки на вектор, при определении электрических и магнитных потоков в электродинамике, а векторное произведение векторов применяется при нахождении момента силы, угловой скорости движения, сил Лоренца и Ампера.

Список литературы

1. Крежевских Л. Т. Тексты лекций по аналитической геометрии [Электронный ресурс]: учеб. пособие. Глазов: ГГПИ, 2006. 109 с.

2. Кузнецов А. М. Введение в физику, механика. М.: Наука, 2004. 189 с.

3. Клетеник Д. В. Сборник задач по аналитической геометрии: учеб. пособие. М.: Наука, 1980. 243 с.

4. Задачи на векторное произведение [Электронный ресурс]. URL: http://www.Class-fizika.spb.ru/sad /927-sem1 (дата обращения: 05.12.2015).

Максимова Ульяна Николаевна, студентка 135 групп,
Мирошниченко Ирина Леонидовна, канд. пед. наук, доцент

РЕШЕНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ MS EXCEL

Аннотация: В данной статье рассматриваются статистические задачи, решаемые с помощью программы MS Excel. Даются определения разновидностей методов сбора и анализа статистических данных (дисперсионный, корреляционный, регрессивный).

Ключевые слова: выборка, эмпирическая функция распределения, дисперсионный анализ, корреляционный анализ, регрессионный анализ.

Abstract: This article discusses the statistical problems solved with the help of MS Excel program. We give the definition of species collection and analysis of statistical methods (variance, correlation, regression).

Keywords: the sample, empirical distribution function, analysis of variance, correlation analysis, regression analysis.

Математическая статистика – раздел математики, который изучает методы сбора, систематизации и обработки результатов наблюдений массовых случайных явлений, а также служит для выявления существующих закономерностей. Целью статистического исследования являетс обнаружение и исследование соотношений между статистическими данными и их использование для изучения, прогнозировани и принятия решений [2, с.165].

Исследование статистической совокупности может быть сплошное и несплошное. Основным методом несплошного исследования является выборочный метод. Его задача заключается в том, чтобы сделать правильные выводы относительно совокупности всех объектов.

«Выборочной (эмпирической) функцией распределения называется функция $F_n(x)$, определяющая для каждого значения x, как часто появляется событие X<x. $F_n(x) = p(X < x)$.

$$F_n(x) = \frac{n_x}{n},$$

где n – объем выборки, а n_x – число наблюдени меньше 1» [3, с. 167]. Чтобы построить выборочную функцию распределения в программе MS Excel нужно использовать функцию ЧАСТОТА и процедуру пакета анализа ГИСТОГРАММА.

Функция ЧАСТОТА вычисляет частоты появления случайной величины и выводит их как массив цифр. Функция задается в виде формулы массива. Частота (*массив_данных, массив_карманов*). Процедура ГИСТОГРАММА используется для нахождения выборочных и интегральных частот попадания данных в указанные интервалы значений. Процедура представляет результаты в виде таблицы и гистограммы.

Пример 1. Построить эмпирические функции распределения успеваемости в классе из 20 учеников.

Решение:

1. В ячейку A1 введите слово Наблюдения, а в диапазон A2:E12 успеваемость класса.

2. Выберите ширин интервала 1 балл, тогда при крайних значениях оценок 3 и 5 получится 3 интервала. В ячейк G1 и G2 введите значения интервала Оценка. В диапазон G3:G5 введите граничные значения интервалов (3, 4, 5).

3. Введите заголовки создаваемой таблицы: в ячейк H1:H2 – Абсолютные частоты, в ячейки I1:I2 – Относительные частоты, в ячейки J1:J2 – Накопленные частоты.

4. Заполните столбец абсолютных частот. Для этого выделите для них блок ячеек H3:H5. В панели инструментов Стандартная вызовите Масте функций (кнопка f(x)). В появившемся диалоговом окне Масте функций выберите категорию Статистические и функцию ЧАСТОТА после чего нажмите кнопку ОК. Указателем мыш в рабочее поле МАССИВ_ДАННЫХ введите диапазон данны наблюдений (A2:E5). В рабочее поле ДВОИЧНЫЙ_МАССИВ мышью введите диапазон интервалов (G3:G5). Последовательно нажмите комбинацию клавиш Ctrl+Shift+Enter. В столбце H3:H5 появится массив абсолютных частот

5. В ячейке H6 найдите общее количество наблюдений. Табличны курсор установите в ячейку H6. На панели инструментов Стандартная нажмите на кнопку Автосумма. Убедитесь, что диапазон суммирования указан правильно (H3:H5), и нажмите клавишу Enter. В ячейке H6 появится число 20.

6. Заполните столбец относительных частот. В ячейку I3 введите формулу для вычисления относительной частоты: =H3/H$6. Протягиванием скопируйте введенную формулу в диапазон I4:I5. Получим массив относительных частот

7. Заполните столбец накопленны частот. В ячейку J3 скопируйте значение относительной частоты из ячейки I3(0,3). В ячейку J4 введите формулу: J3+I4. Нажмите клавишу Enter. Протягиванием скопируйте введенную формулу в диапазон J5. Получим массив накопленных частот.

8. В следствии получим результат, представленный на рис. 1.

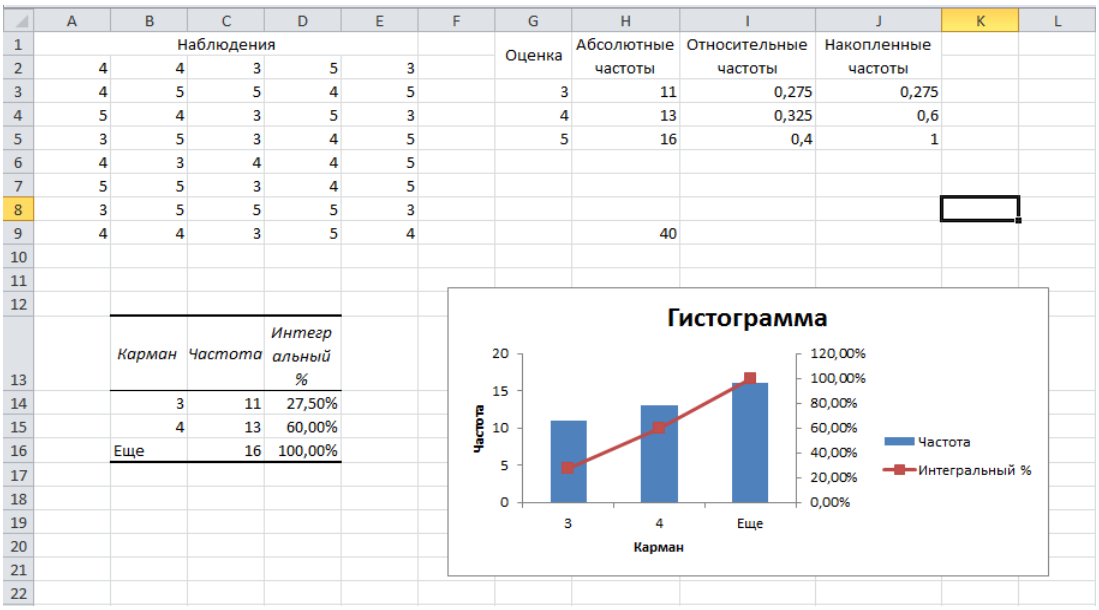


Рис. 1. Результат вычислений относительных и накопленных частот

Так же, для того чтобы по результатам наблюдений некоторой случайной величины Y дать оценку зависимости ее математического ожидания от факторов, не поддающихся количественному описанию, используют дисперсионный анализ. «В результате данного анализа выходной диапазон будет содержать результаты дисперсионного анализа: средние, дисперсии, критерий Фишера и другие показатели. Воздействие исследуемого фактора обусловливается согласно величине значимости критерия Фишера, что располагается в таблице Дисперсионный анализ на пересечении строки «Между группами» и столбца «P-значение». В случаях,

когда «Р-значение» < 0,05, критерий Фишера значим и влияние исследуемого фактора можно считать доказанным» [2, с. 199]. Рассмотрим на конкретном примере.

Пример 2. Выясните, на уровне значимости α=0,05 зависит ли продажа тканей от технологии обработки материалов.

Таблица 1

Уровень технологии	Годы				
	1	2	3	4	5
1	140	131	130	141	152
2	160	159	160	147	
3	157	137	155	150	160
4	134	137	132	146	

Решение:

1. Данные введите в таблицу Excel по столбцам. Выполните команду Данные ->Анализ данных.

2. В появившемся диалоговом окне Анализ данных в списке инструментов анализа выберите однофакторный дисперсионный анализ. В появившемся диалоговом окне Однофакторный дисперсионный анализ введите входной интервал A2:C7.

3. В разделе группировка переключатель установите в положение по столбцам. Далее нужно указать выходной диапазон. Для этого поставьте переключатель в положение Выходной интервал. Затем щелчком мыши на ячейке E1 укажите расположение выходного диапазона. В результате будет получена таблица дисперсионного анализа, представленная на рис. 2.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
7									
8									
9		Однофакторный дисперсионный анализ							
10									
11		ИТОГИ							
12		*Группы*	*Счет*	*Сумма*	*Среднее*	*Дисперсия*			
13		Столбец 1	4	591	147,75	161,5833			
14		Столбец 2	4	564	141	152			
15		Столбец 3	4	577	144,25	238,9167			
16		Столбец 4	4	584	146	14			
17		Столбец 5	2	312	156	32			
18									
19									
20		Дисперсионный анализ							
21		*Источник вариации*	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*P-Значение*	*F критическое*	
22		Между группами	324,5	4	81,125	0,609082	0,66330607	3,179117053	
23		Внутри групп	1731,5	13	133,1923				
24									
25		Итого	2056	17					
26									
27									

Рис. 2. Результат дисперсионного анализа

В таблице дисперсионный анализ на пересечении строки «Между группами» и столбца P-значение находится величина 0,6633. Величина P-значение > 0,05, следовательно критерий Фишера значим и фактор технологии обработки материалов влияет на продажу таканей.

Важным разделом статистического анализа является корреляционный анализ, служащий для выявления взаимосвязей между выборками. Цель корреляционного анализа – обеспечить получение некоторой информации об одной переменной с помощью другой переменной. Рассмотрим пример.

Пример 3. Имеются результаты наблюдений продаж автомобилей трех автосалонов: A, B и C по месяцам. Определите, существует ли взаимосвязь между продажами автомобилей трех автосалонов.

Таблица 2

Месяц	Салон А	Салон В	Салон С
Январь	5	7	6
Февраль	4	3	7
Март	8	7	9
Апрель	11	13	14
Май	19	18	17
Июнь	21	24	19
Июль	20	20	21
Август	18	19	22
Сентябрь	17	18	23
Октябрь	15	14	21
Ноябрь	9	10	16
Декабрь	14	12	10

Решение:

1. Для выполнения корреляционного анализа введите исходные данные. Затем в меню Данные выберите анализ данных и далее укажите Входной интервал B2:D13. Укажите, что данные рассматриваются по строкам.

2. Укажите Выходной диапазон. Для этого поставьте флажок в левое поле Выходной интервал и в правое поле ввода Выходной интервал введите E1. В итоге получаем корреляционную матрицу, представленную на рис. 3.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Месяц	Салон А	Салон В	Салон С		*Столбец 1*	*Столбец 2*	*Столбец 3*	
2	Январь	5	7	6	Столбец 1	1			
3	Февраль	4	3	7	Столбец 2	0,9691	1		
4	Март	8	7	9	Столбец 3	0,8317	0,8358	1	
5	Апрель	11	13	14					
6	Май	19	18	17					
7	Июнь	21	24	19					
8	Июль	20	20	21					
9	Август	18	19	22					
10	Сентябрь	17	18	23					
11	Октябрь	15	14	21					
12	Ноябрь	9	10	16					
13	Декабрь	14	12	10					

Рис. 3. Корреляционная матрица

Интерпретация результатов:

Из таблицы видно, что корреляция между продажами автомобилей салонами А и В равна 0,96; между салонами А и С равна 0,83; между салонами В и С 0,83 соответственно. Таким образом, в результате анализа выявлена высокая степень прямой линейной связи между проданными автомобилями трех автосалонов.

При исследовании взаимосвязей между выборками помимо корреляции различают также и регрессию. «Регрессионный анализ устанавливает формы зависимости между случайной величиной Y (зависимой) и значениями одной или нескольких переменных величин (независимых). Эффективность регрессионной модели определяется с помощью коэффициента детерминации R^2. Коэффициент детерминации определяет, с какой точностью регрессионное уравнение описывает исходные данные» [2, с. 207].

Также значимость регрессионной модели исследуется с помощью F-критерия (Фишера). Если величина F-критерия значима ($p<0,05$), то это означает, что влияние соответствующей независимой переменной на зависимую переменную недостоверно и эта независимая переменная может быть исключена из уравнения. Рассмотрим пример.

Пример 4. В пяти заводах проведен анализ среднемесячной заработной платы и количества уволившихся сотрудников. Выясните зависимость числа уволившихся сотрудников от средней зарплаты.

Таблица 3

Завод	Зараб. плата	Кол-во увол.
1	10000	9
2	9000	14
3	14000	8
4	16000	4
5	12000	6

Решение:

1. Введите данные наблюдений в диапазон A1:B5 таблицы Excel.

2. В пункте меню Данные выберите строку Анализ данных и далее укажите курсором мыши на строку Регрессия.

3. В появившемся диалоговом окне задайте Входной интервал Y (столбец B1:B5). Также укажите Входной интервал X, т. е. введите ссылку на диапазон независимых данных A1:A5. Установите флажок в поле График подбора.

4. Далее укажите Выходной диапазон. Для этого поставьте переключатель в положение Выходной интервал. Указатель мыши наведите на верхнюю ячейку выходного диапазона C1.

В выходном диапазоне появятся график предсказанных точек и результаты регрессионного анализа, представленные на рис. 4.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	10000	9	ВЫВОД ИТОГОВ								
2	9000	14									
3	14000	8	*Регрессионная статистика*								
4	16000	4	Множественный R	0,838682							
5	12000	6	R-квадрат	0,703388							
6			Нормированный R-ква	0,604517							
7			Стандартная ошибка	2,369779							
8			Наблюдения	5							
9											
10			Дисперсионный анализ								
11				*df*	*SS*	*MS*	*F*	*Значимость F*			
12			Регрессия	1	39,95244	39,95244	7,114224	0,075867976			
13			Остаток	3	16,84756	5,615854					
14			Итого	4	56,8						
15											
16				*Коэффициен*	*Станда ртная ошибка*	*t-статис тика*	*P-Значени е*	*Нижние 95%*	*Верхние 95%*	*Нижние 95,0%*	*Верхние 95,0%*
17			Y-пересечение	21,66463	5,15818	4,200054	0,024631	5,249003897	38,08026	5,249004	38,08026
18			Переменная X 1	-0,0011	0,000414	-2,66725	0,075868	-0,002420496	0,000213	-0,00242	0,000213
19											
20			ВЫВОД ОСТАТКА								
21											
22			*Наблюдение*	*дсказанн*	*Остатки*						
23			1	10,62805	-1,62805						

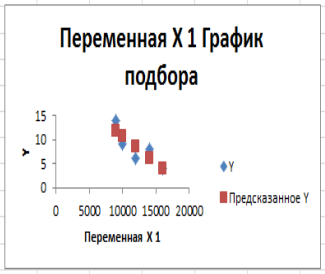


Рис. 4. График распознавания фактических и предсказанных точек

В таблице Дисперсионный анализ оценивается достоверность полученной модели по уровню значимости критерия Фишера (строка Регрессия, столбец

Значимость, в примере – 0,0759), т. е. при P>0,05 модель значима. Поскольку R-квадрат немного меньше 0,8 (0,7034), то можно говорить о том, что модель достаточно неплохо описывает зависимость количества уволившихся сотрудников от среднемесячной заработной платы.

Коэффициент -0,0011 показывает весомость переменной X на Y. То есть среднемесячная заработная плата в пределах данной модели влияет на количество уволившихся с весом -0,0011 (это небольшая степень влияния). Знак «-» указывает на отрицательное влияние: чем больше зарплата, тем меньше уволившихся. Что справедливо.

Таким образом, решить статистические задачи можно, воспользовавшись программой MS Excel, которая содержит специальные функции и надстройку программы MS Excel пакет анализа для проведения статистического анализа. Чтобы воспользоваться средствами статистической обработки данных, необходимо указать входные и выходные данные, а также подобрать характеристики в зависимости от поставленной задачи. Некоторые функции также дают возможность продемонстрировать результаты в виде гистограммы. Благодаря графическому виду результат вычисления задачи выглядит более наглядно.

Список литературы

1. Борздова Т. В. Основы статистического анализа и обработка данных с применением Microsoft Excel: учеб. пособие. Минск: ГИУСТ БГУ, 2010. 84 с.

2. Гельман В. Я. Решение математических задач средствами Excel: Практикум. СПб.: Питер, 2003. 240 с.: ил.

3. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 573 с.

4. Калинина В. Н., Панкин В. Ф. Математическая статистика: учебник для студ. сред. спец. учебных заведений. 4-е изд., испр. М.: Дрофа, 2002. 336 с.

Шадрин Дмитрий Игоревич, студент 133 группы,
Леонтьева Наталия Владимировна, канд. пед. наук, ст. преподаватель

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРИРОВАНИИ ФУНКЦИЙ С ПОМОЩЬЮ ПОДСТАНОВОК ЭЙЛЕРА

Аннотация: В работе рассматриваются методы интегрирования иррациональных функций с помощью подстановок Эйлера. Приводятся их классификация, условия применения и практическая реализация.

Ключевые слова: подстановки Эйлера, иррациональная функция, неопределенный интеграл.

Abstract: In this paper irrational function integration with use Euler substitution are considered Their classification, using conditions and practical example are covered.

Keywords: Euler substitution, irrational function, indefinite integral.

При решении задач интегрирования достаточно часто рассматривают функции, в которых независимая переменная x входит под знак радикала. Интегрирование таких функций является сложной задачей. В связи с этим возникает вопрос о методах вычисления интегралов от иррациональностей.

Одним из основных приёмов интегрирования является отыскание подстановок вида $t = \omega(x)$, где ω выражается через элементарные функции, приводящие интеграл к табличной форме. В случае иррациональных выражений использование замены позволяет привести подынтегральную функцию к рациональной дроби, интеграл от которой всегда можно вычислить.

Рассмотрим интегрирование выражений вида $R\left(x, \sqrt{ax^2 + bx + c}\right)$. Интегралы от подобных функций берутся с помощью подстановок Эйлера. При вычислении данного интеграла возможны два случая. Если квадратный трехчлен подынтегрального выражения имеет два равных корня, то в таком случае выражение под знаком радикала является полным квадратом. Соответственно данное выражение фактически не является иррациональным.

Предположим, что квадратный трёхчлен, стоящий под знаком радикала, не имеет равных корней, а соответственно не является полным квадратом. В результате можно применить три подстановки, называемые подстановками Эйлера, с помощью которых всегда можно достичь рационализации подынтегрального выражения (табл.) [2, с. 62–64].

Таблица

Характеристика подстановок Эйлера

Название подстановки	Условие применения	Формула замены
Первая подстановка Эйлера	Наличие корней не имеет значения и $a > 0$	$x = \frac{t^2 - c}{2\sqrt{a}t + b}$, $dx = 2\frac{\sqrt{a}t^2 + bt + c\sqrt{a}}{\left(2\sqrt{a}t + b\right)^2}dt$
Вторая подстановка Эйлера	Наличие корней не имеет значения и $c > 0$	$x = \frac{2\sqrt{c}t - b}{a - t^2}$, $dx = 2\frac{\sqrt{c}t^2 - bt + a\sqrt{c}}{\left(a - t^2\right)^2}dt$
Третья подстановка Эйлера	Трёхчлен имеет различные вещественные корни	$x = \frac{-a\mu + \lambda t^2}{t^2 - a}$, $dx = \frac{2a\left(\mu - \lambda\right)t}{\left(t^2 - a\right)^2}dt$

Можно заметить, что первая и вторая подстановки приводятся друг к другу заменой следующего вида $x = \frac{1}{z}$. Поэтому можно не прибегать к использованию второй подстановки [2, с. 63]. Анализ условий применения подстановок Эйлера позволяет сделать вывод о том, в каких случаях удобнее применять ту или иную подстановку (рис. 1).

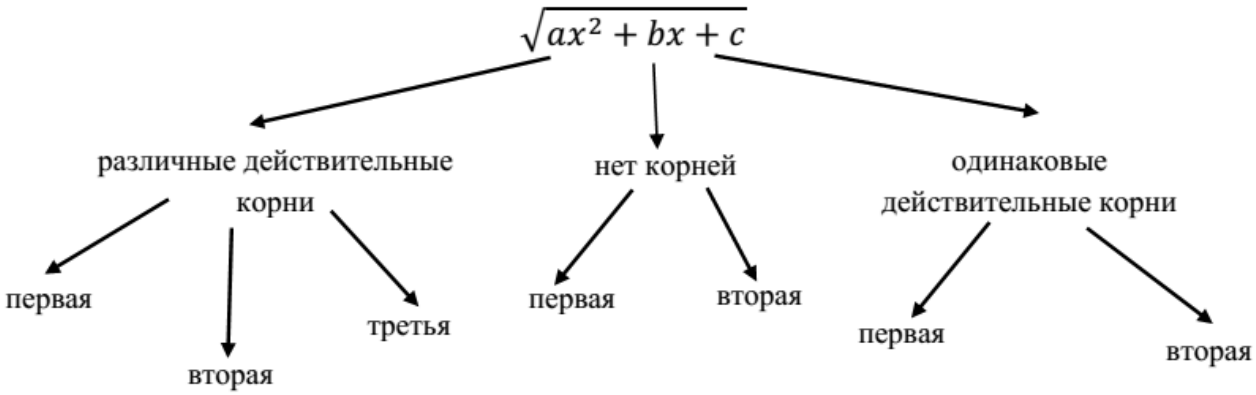


Рис. 1. Классификация подстановок Эйлера

Исходя из составленной схемы можно сделать вывод о том, что первая подстановка является универсальной. Однако на практике использование только данной замены не всегда является удобным.

Рассмотрим применение подстановок Эйлера к решению практических задач.

Вычислить интеграл вида $I=\int\frac{dx}{x+\sqrt{x^2-x+1}}$ [1, с. 190].

Найдём данный интеграл, используя первую и вторую подстановки Эйлера. Сначала применим первую подстановку Эйлера $\sqrt{x^2-x+1}=t-x$. Тогда соответственно $x=\frac{t^2-1}{2t-1}$, $dx=2\frac{t^2-t+1}{(2t-1)^2}dt$ и интеграл принимает вид

$$\int\frac{dx}{x+\sqrt{x^2-x+1}}=\int\frac{2t^2-2t+2}{t(2t-1)^2}dt=-\frac{3}{4t-2}+2\ln|t|-\frac{3}{2}\ln|2t-1|+c.$$

При обратной подстановке получаем, что значение интеграла равно

$$I=-\frac{3}{4\sqrt{x^2-x+1}+4x-2}+2\ln\left|\sqrt{x^2-x+1}+x\right|-\frac{3}{2}\ln\left|2\sqrt{x^2-x+1}+2x-1\right|+c.$$

Вычислим значение интеграла с использованием второй подстановки Эйлера. Пусть $\sqrt{x^2-x+1}=tx-1$, откуда $x+\sqrt{x^2-x+1}=\frac{t}{t-1}$ и $dx=-2\frac{t^2-t+1}{(t^2-1)^2}dt$. Тогда интеграл принимает вид

$$\int \frac{dx}{x+\sqrt{x^2-x+1}} = \int \frac{-2t^2+2t-2}{t(t+1)^2(t-1)}dt = \frac{3}{t+1} + 2\ln|t| - \frac{1}{2}\ln|t-1| - \frac{3}{2}\ln|t+1| + c_1.$$

Возвращаясь к замене, получаем следующее значение интеграла

$$I = \frac{3x}{\sqrt{x^2-x+1}+x-1} + 2\ln\left|\sqrt{x^2-x+1}+1\right| - \frac{1}{2}\ln\left|\sqrt{x^2-x+1}-x+1\right| - \frac{1}{2}\ln\left|\sqrt{x^2-x+1}+x+1\right| + c_1.$$

Использование элементарных преобразований дает возможность убедиться в том, что данные выражения отличаются только на величину $\frac{3}{2}$. При этом можно заметить, что при интегрировании вторым способом дробь раскладывается на 4 элементарных дроби. В таком случае выкладки при вычислении интеграла становятся несколько более сложными.

Подстановки Эйлера во всех случаях решают вопрос о вычислении интеграла типа в конечном виде, но иногда – при их применении – даже простые дифференциалы приводятся к сложным выкладкам.

Список литературы

1. Демидович Б. П. Сборник задач и упражнений по математическому анализу. М.: ЧеРо, 1997. 624 с.

2. Фихтенгольц Г. М. Курс дифференциального и интегрального исчисления. Т. 2. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2001. 810 с.

3. Фихтенгольц Г. М. Основы математического анализа. Т. 1. М.: Наука, 1968. 440 с.

ФАКУЛЬТЕТ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ И ФИЛОЛОГИИ

Бадертдинова Дарья Романовна, студентка 241 группы,
Ившина Татьяна Петровна, канд. филол. наук, доцент

НАРЕЧИЯ В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Аннотация: В работе представлена роль наречий *совершенно* и *удивительно*, их реализация в романе «Мастер и Маргарита».

Ключевые слова: наречие, окказиональные наречия, роман, совершенно, удивительно, оценочность, интенсивность, стилистическая окраска, реализация.

Abstract: the paper presents the role of the adverbs *absolutely* and *amazing* and their realization in the novel "Master and Margarita".

Keywords: dialect, occasional adverbs, the novel, absolutely, amazing, attitude, intensity, stylistic colouring, implementation.

Наречие, безусловно, не раз становилось объектом внимания различных лингвистических исследований, однако по сравнению с другими частями речи изучалось меньше. Авторы имеющихся работ рассматривали в основном семантику отдельных наречий и их групп, словообразовательный потенциал наречия, омонимию наречий с другими частями речи, синтаксические позиции наречия, сопоставление наречий из разных языков. Выразительные же возможности наречия или аспекты, в какой-то мере приближенные к этой проблеме, рассматривались еще реже. Так, из исследований последних лет можно назвать работы Т. П. Набатчиковой (наречия в фольклоре), Ф. И. Панкова (о функционировании наречий), В. В. Корневой (наречия в испанской пространственной картине мира), Т. П. Ившиной (эстетические возможности наречий).

Огромный арсенал русских наречий настолько разнообразен по значению и эмоционально-экспрессивной окраске, что писателю часто достаточно лишь сделать правильный выбор, чтобы найти нужное слово для выражения своих мыслей и чувств.

В центре нашего исследования – наречия *совершенно* и *удивительно*: что они собой представляют, какую функцию выполняют и зачем автор употребил именно их?

Данный выбор объясняется недостаточной изученностью наречий в их семантическом плане.

Нашей задачей стало выяснение роли наречий *совершенно* и *удивительно* в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» [1]. При помощи таких выразительнейших наречий автор может передать и смысловое, и эмоциональное содержание, причем эмоции могут быть как положительные, так и отрицательные.

- *Может быть, вы знаете, какой именно? − с совершенно естественной иронией осведомился Берлиоз*. (Наречие *совершенно* в данном контексте отражает скорее положительную эмоцию, чем отрицательную.)

Приведем еще один пример:

- *Тут только приятели догадались заглянуть ему как следует в глаза и убедились в том, что левый, зеленый, у него совершенно безумен, а правый − пуст, черен и мертв*. (*Совершенно безумный глаз* указывает нам на отрицательную оценку персонажа.)

При этом автор для воплощения своего замысла может использовать и узуальные наречия, и создавать новые, окказиональные, которые обладают возможностью усиливать экспрессивность текста благодаря своей необщепринятости и употреблению лишь в отдельных случаях:

Совершенно больной и даже постаревший поэт не более чем через две минуты входил на веранду Грибоедова;

…ухмыльнувшись совершенно в лицо финдиректору.

Немаловажным является тот факт, что наречия являются экспрессивным средством, которое задействует связи различных уровней языка: лексического, семантического, фразеологического, словообразовательного, морфологического, синтаксического, стилистического. Поэтому существует еще целый ряд способов

использования наречий в поэтическом тексте с целью создания и усиления его экспрессивности.

К ним в первую очередь можно отнести использование коннотативных элементов семантической структуры слова:

а) оценочности: *до удивительности похорошевшая*, *совершенно безопасный иностранец, совершенно необъятный камин* (огромный камин), *совершенно безнадёжные глаза, совершенно заплаканное лицо, совершенно безумное лицо*;

б) интенсивности: наречие обладает практически неограниченными возможностями для выражения этого семантического признака, который хотя и не является обязательным в семантической структуре экспрессивов, но всегда способствует возникновению выразительности: *Он был совершенно здоров, совершенно остервенился*, также *удивительно несолидная манера говорить* и *совершенно пьяное женское лицо, совершенно мокрые штаны;*

в) стилистической окрашенности: *совершенно разбоничья рожа*.

Безусловно, значительно усиливает экспрессивный потенциал наречий их участие в стилистических фигурах, построенных на повторе и контрасте, – они, как известно, по законам восприятия в первую очередь привлекают внимание читателя: *он был совершенно болен* и тут же *он был совершенно здоров*. Получается, что «совершенно здоровый» Иван Бездомный входил в дом Грибоедова, но после он «совершенно больной» сидел на веранде.

Рассмотрим реализацию наречий *совершенно* и *удивительно* непосредственно в контексте. Начать стоит с семантики данных наречий. Итак, наречие *совершенно* произошло от прилагательного *совершенный*, и означает «в полной мере», «исключительно». Синонимами слова *совершенно* могут быть такие наречия, как *абсолютно, окончательно, целиком, всецело, вполне*.

Данное слово употреблено в романе 143 раза, являясь наречием или прилагательным.

1. А ресторан зажил своей обычной ночной жизнью и жил бы ею до закрытия, то есть до четырех часов утра, если бы не произошло нечто, уже

совершенно *из ряду вон выходящее и поразившее ресторанных гостей гораздо больше, чем известие о гибели Берлиоза.*

2. Доктор поклонился Рюхину, но, кланяясь, смотрел не на него, а на Ивана Николаевича. Тот сидел ***совершенно*** *неподвижно, со злым лицом, сдвинув брови, и даже не шевельнулся при входе врача.*

3. ***Совершенно*** *правильно! И как же не добиваться, вы подумайте сами! А между тем меня силою задержали здесь, тычут в глаза лампой, в ванне купают, про дядю Федю чего-то расспрашивают!* (Стоит отметить, что эти слова принадлежат тому же И. Бездомному.)

4. Римский вынул часы, увидел, что они показывают уже пять минут третьего, и ***совершенно*** *остервенился. В самом деле!*

5. Тут оба разбойника сгинули, а вместо них появилась в передней ***совершенно*** *нагая девица – рыжая, с горящими фосфорическими глазами.*

6. Тут он зааплодировал, но в ***совершенном*** *одиночестве, и на лице при этом у него играла уверенная улыбка.* (Мы видим, что *совершенный* в этом случае – прилагательное.)

Таким образом, мы можем заметить, что наречие *совершенно* в данных контекстах употребляется с разными частями речи, будь то прилагательное, наречие или глагол. Мы знаем, что семантический объем наречия в прозе гораздо меньше, чем в поэтической речи, следовательно, данное наречие употребляется только в значении *абсолютно*.

При выявлении наречия в романе в нескольких случаях нарушается лексическая сочетаемость:

1. «Догадался, проклятый! Всегда был смышлен», – злобно ухмыльнувшись ***совершенно*** *в лицо финдиректору, проговорил Варенуха.* (В данном случае уместнее было бы использовать слово *точно*, но, по мысли М. А. Булгакова, значения «абсолютно» или «целиком» выглядели бы эффектнее.)

2. Мухи и слепни поэтому ***совершенно*** *облепили его, так что лицо его исчезло под черной шевелящейся массой.* (Здесь с точки зрения лексики можно было употребить слово *полностью* или *целиком*.)

Ещё одним объектом нашего исследования является наречие *удивительно*, которое образовалось от прилагательного *удивительный*, что означает «вызывающий удивление, недоумение».

Данное слово (существительное, прилагательное или наречие) употреблено Булгаковым во всем романе всего 12 раз! Рассмотрим функционирование его в контексте:

1. Поэтому нет ничего ***удивительного*** *в таком хотя бы разговоре, который однажды слышал автор этих правдивейших строк у чугунной решетки Грибоедова…*

2. «Нету тут ничего ***удивительного****», – ответил Иван…*

3. В предложении переводчика заключался ясный практический смысл, предложение было очень солидное, но что-то ***удивительно*** *несолидное было и в манере переводчика говорить, и в его одежде, и в этом омерзительном, никуда не годном пенсне.*

4. Храбрая женщина, до ***удивительности*** *похорошевшая, остановилась у зеркала, повела обнаженными плечами, потрогала волосы на затылке и изогнулась, стараясь заглянуть себе за спину.*

5. …девица с изуродованной шеей то появлялась, то исчезала и дошла до того, что уж полностью стала тарахтеть по-французски, и ***удивительно*** *было то, что ее с полуслова понимали все женщины, даже те из них, что не знали ни одного французского слова.*

6. Ну вот, ну вот... ***неудивительно****! А Берлиоз, повторяю, меня поражает!*

7. Ни на мгновение не сводя глаз с администратора, как-то странно корчившегося в кресле, все время стремящегося не выходить из-под голубой тени настольной лампы, как-то ***удивительно*** *прикрывавшегося якобы от мешающего*

ему света лампочки газетой, – финдиректор думал только об одном, что же значит все это?

8. К десяти часам утра очередь жаждущих билетов до того вспухла, что о ней дошли слухи до милиции, и с ***удивительной*** *быстротой были присланы как пешие, так и конные наряды, которые эту очередь и привели в некоторый порядок.*

9. «Да, – продолжал неизвестный гражданин, – ***удивительное*** *у них настроение. Везут покойника, а думают только о том, куда девалась его голова!»*

*10. «****Удивительно*** *странный вечер, – думала Маргарита, – я всего ожидала, но только не этого!»* (Наречие содержит сему степени и значение соотносительного прилагательного.)

11. Второго, до ***удивительности*** *похожего на первого, человека встретили у шестого подъезда.*

12. ***Удивительно*** *было то, что из кармашка, где обычно мужчины носят платочек или самопишущее перо, у этого гражданина торчала обглоданная куриная кость.*

Мы видим, что прилагательное *удивительный* употребляется во всем романе всего лишь 4 раза, в основном только с именами существительными, не нарушая лексической сочетаемости. Наречие *удивительно* Булгаков употребил в своем романе всего 5 раз (причем именно наречие *удивительно* всего 3 раза, и «до удивительности» – 2), сочетая его с глаголом, прилагательным, причастием и отрицательным местоимением.

При выявлении в романе слов *удивительный*, *удивительность* и *удивительно* лексическая сочетаемость с другими частями речи не нарушается.

Таким образом, мы видим, что за счет наречий происходит компрессивность текста. И можем сказать, что выбор наречий, их использование и, может быть, несвойственное им значение, зависит от идиостиля самого автора и его авторской картины мира.

Список литературы

1. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита: роман, рассказы. М.: Эксмо, 2006. 670 с.

2. Ившина Т. П. Реализация эстетических возможностей наречия в художественном тексте: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.01. Ижевск, 2002. 23 с.

Бадертдинова Дарья Романовна, студентка 241 группы,
Чиговская-Назарова Янина Александровна, канд. филол. наук, доцент

СОЧИНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В данной работе представлена методика написания сочинения как средства обучения русскому языку. Наибольшее внимание уделено сочинению по картине как одному из эффективных средств развития наблюдательности и внимания.

Ключевые слова: методика, развитие речи, сочинение, сочинение по картине.

Abstract: This paper presents a method of writing essays as a means of teaching the Russian language. Most attention is given to writing on the picture as an effective means development of observation and attention.

Keywords: methodology, language development, composing, composing for the film.

Речь отдельного человека – важнейший показатель уровня его культуры и грамотности. Современная школа ставит перед собой задачу совершенствования видов речевой деятельности, обогащения активного и потенциального словарного запаса, овладения новыми ресурсами языка. Школа должна привить умение правильно, свободно, последовательно и логически осмысленно излагать собственные мысли.

Особенно актуально в современном развитии личности ребёнка сочинение по картине.

В методической литературе не раз высказывалась мысль о том, что предпосылкой для овладения речью является умение видеть и наблюдать. Так, например, методист В. П. Вахтёров писал: «Когда мы учим детей правильному наблюдению, мы учим и правильному суждению» [3, с. 73].

Актуальность данного научного исследования определяется необходимостью привлечения учителей-словесников к работе с произведениями живописи на уроках

по развитию речи. Сочинение как средство развития речи будет являться объектом исследовательской работы.

Предмет исследования – сочинение по картине.

Целью работы является доказательство того, что сочинение – эффективный способ развития речи.

Данная цель определяется следующим кругом *задач:*

1) проанализировать распространенные определения сочинения, выбрать наиболее удачное;

2) рассмотреть наиболее известные классификации сочинений;

3) определить методику написания сочинения по картине;

4) создать собственную разработку уроков подготовки к сочинению по картине.

Метод анализа является основным методом в данном исследовании.

Методологической основой для исследования послужили работы А. Н. Горчак, А. В. Текучёва, Е. А. Бариновой, М. Р. Львова.

В настоящее время в методике сложилось несколько точек зрения на понятие «школьное сочинение». В частности, в методической разработке под редакцией доктора педагогических наук, профессора Е. А. Бариновой мы находим следующее определение: это «сочинения-упражнения, заключающиеся в самостоятельном изложении школьниками своих мыслей на заданную тему» [1, с. 196]. Как видно из определения, методист подчеркивает мысль о том, что сочинение – вид самостоятельного упражнения по русскому языку.

В определении М. Р. Львова также подчёркивается, что сочинение – средство самовыражения личности школьника. Данное определение не так сужено, как первое: автор выделяет и умения, которыми должен владеть учащийся, чтобы написать качественное сочинение.

А. В. Текучёв описывает школьное сочинение как творческое и самостоятельное изложение учеником своих мыслей, чувств, суждений с целью сообщения об этом другим. Автор говорит, что сочинение – это общее название

многочисленных видов упражнений в связном, развернутом изложении какого-либо содержания [3, с. 331].

Таким образом, изучив данные определения школьного сочинения, мы можем сделать вывод, что школьное сочинение – вид самостоятельного упражнения, заключающийся в изложении учеником своих впечатлений и переживаний с целью сообщения об этом педагогу или классу.

Произведения искусства, особенно живописи, должны широко использоваться на уроках русского языка.

Являясь источником ярких впечатлений, картина даёт возможность осмысления связного рассказа ученика, помогает лучше понять цель высказывания и значение плана. Используя план, ученик учится последовательно излагать свои мысли.

Отбор картин прежде всего определяется художественной ценностью полотна. Стоит отметить, что и идейное содержание картины также глубоко воздействует на зрителя. Выбранная учителем картина должна быть произведением эпохи реализма, так как только такие картины способны завладеть чувством и воображением ученика. Детей больше всего волнует тот образ, который оживляет в их воображении жизненные ситуации.

В процессе вступительной беседы осуществляется подготовка учеников к восприятию живописного полотна. Её содержанием являются сведения о художнике и истории создания картины. Следует обратить внимание на эпизоды жизни художника, повлиявшие на его убеждения и давшие направление творчеству.

После вступительной беседы ученики самостоятельно рассматривают репродукцию картины, знакомятся с ней. Важный момент при работе с картиной – её молчаливое рассматривание. Оно имеет большое значение в развитии мышления учеников. Одно из необходимых условий развития восприятия – умение рассматривать картину.

Такое восприятие дает школьникам только суммарное представление о картине, общее впечатление о ней.

Проблема анализа картины – одна из основных в решении задач развития образного мышления, культуры речи и эстетического вкуса ученика. Благодаря умелому анализу картины ученики могут понять образную природу искусства, овладеть умением мыслить и говорить образно.

В процессе беседы или рассказа учителя проводится анализ картины. Стоит отметить, что беседа – распространенный метод работы с картиной. Она помогает учащимся глубже увидеть и почувствовать живописное полотно.

Роль плана в формировании умения конструировать связный письменный текст очень велика.

Стоит сказать, что план имеет большое значение при подготовке к сочинению по картине: во-первых, такая работа помогает ученикам глубже вникнуть в образы и картины, во-вторых, составленный план усиливает синтез будущего текста сочинения.

Сочинение по картине как вид упражнения на уроках развития речи на сегодняшний день используется очень редко, вероятно, потому, что в современных программах на это упражнение уделяется мало часов.

В силу вышеизложенного методические разработки по написанию сочинения по картине для нас представляют большой научный интерес. Такие работы дали богатый материал для составления сценария уроков по развитию речи: возможность свободно ориентироваться в этапах подготовки к сочинению по картине, умение правильно подбирать различный материал для определённого жанра картины и её идейного содержания.

Список литературы

1. Баринова Е. А. Методика русского языка: учеб. пособие / под общ. ред. Е. А. Бариновой. М.: Просвещение, 1974. 368 с.

2. Горчак А. Н. Картина как средство развития речи: пособие для учит. М.: Просвещение, 1965. 139 с.

3. Текучёв А. В. Методика русского языка в средней школе: учебник для студентов пед. ин-тов. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1980. 414 с.

Бесчастная Татьяна Викторовна, студентка 244 группы,
Зотова Светлана Сергеевна, канд. пед. наук, доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: В работе представлены психолого-педагогические особенности подросткового возраста, причины и понятия интернет-зависимости, показан диагностический инструментарий для оценки уровня интернет-зависимости в подростковом возрасте, а также эффективность и результативность разработанной программы.

Ключевые слова: интернет-зависимость, аддикция, подростковый возраст.

Abstract: The paper presents a psycho-pedagogical features of adolescence, causes and concept of Internet addiction, the diagnostic tools to assess the level of Internet addiction in adolescence, as well as the efficiency and effectiveness of the developed program.

Keywords: internet addiction, addiction, adolescence.

Одним из самых значимых процессов в современной России является переход к информационному обществу. Интернет является ключевой технологией информационной эпохи.

Широкое внедрение информационных технологий в жизнь современного человека имеет как позитивные, так и негативные последствия. Отрицательными последствиями длительного использования информационных технологий являются сужение круга интересов, уход от реальности в виртуальный мир и развитие зависимости. Неуклонно растущая компьютеризация российского общества актуализирует проблему патологического использования Интернета.

Исследование личностных особенностей интернет-зависимых подростков проходило в несколько этапов. Первый этап включал в себя изучение степени выраженности интернет-зависимости среди подростков с помощью методики К. Янг в адаптации Лоскутовой (Буровой).

В результате проведения методики и подсчета баллов каждого испытуемого все испытуемые были поделены на три группы:

35 испытуемых не имеют интернет-зависимости;

11 испытуемых имеют предрасположенность к возникновению интернет-зависимости, т. е. относятся к группе риска;

54 испытуемых зависимы от Интернета.

Таким образом, совершенно не зависимыми от сети Интернет является 35 % испытуемых и 54 % имеют интернет-зависимость, 11 % – склонность к ней, т. е. мы можем говорить, что склонность к интернет-зависимости или уже сформированная зависимость от сети имеется у большинства подростков. Из вышесказанного можно сделать вывод, что феномен интернет-зависимости весьма распространен.

На втором этапе исследования выявлялись личностные особенности подростков, зависимых от Интернета, и подростков, не подверженных интернет-зависимости.

Исходя из полученных данных, мы можем говорить о том, что подростки 1-й и 2-й группы отличаются по уровню социально-психологической адаптации и некоторым свойствам личности, а именно: интернет-зависимые подростки характеризуются наличием выраженных негативных переживаний, неприятием себя и других, склонностью к убеганию от проблем (т. е. к решению их на субъективном психологическом уровне, в собственном представлении, а не в действительности), негибкостью психических процессов. Им чаще свойственно критическое отношение к людям, раздражение по отношению к ним, ожидание негативного отношения к себе. Они более склонны отрицать свою ответственность за происходящие с ними события, считая их результатом действия внешних сил (случая, других людей и т. д.), уровень социально-психологической адаптации у подростков данной группы снижен.

Подростки, не имеющие зависимости от Интернета, напротив, отличаются более высоким уровнем социально-психологической адаптации, чувством собственного достоинства и умением уважать других, открытостью к деятельности и отношениям, преобладанием положительных эмоций, пониманием своих проблем и стремлением справиться с ними.

В группе интернет-зависимых подростов наблюдались более высокие значения по исследуемым показателям. Это может свидетельствовать о том, что подростки данной группы отличаются большей пассивностью, медлительностью. Они хуже приспосабливаются к смене обстановки, склонны к тревогам, неуверенны в себе, чувствительны. Им чаще свойственно недоброжелательное отношение к людям, раздражение, агрессия, недоверие, они замкнуты, эмоционально холодны, склонны к абстрактному мышлению. У них более выражено желание самоутвердиться, казаться более значимыми, чем они есть.

Таким образом, результаты по методике Мини-мульт во многом перекликаются с результатами методики СПА и они дополняют друг друга.

Наличие общих значимых ценностей в обеих группах испытуемых – здоровье, активная деятельная жизнь и счастливая семейная жизнь, – скорее всего, обусловлено особенностями возраста испытуемых, а также влиянием общепринятых социальных установок («было бы здоровье, остальное приложится», «самое главное в жизни – это семья» и т. д.). Необходимо отметить, что совокупность описанных нами личностных особенностей интернет-зависимых подростков хорошо укладывается в представление о том, что интернет-пространство может являться средством ухода от неудовлетворяющей реальности и чрезмерного давления социальной среды.

Таким образом, личностные особенности подростков, например, такие как склонность к убеганию от проблем, нежелание принимать на себя ответственность за свою жизнь, тревожность, негативное отношение к себе и окружающим, желание самоутвердиться, могут способствовать формированию интернет-зависимости, так как они довольно легко компенсируются или же реализуются в интернет-пространстве.

В результате исследования особенностей социально-психологической адаптации при помощи методики СПА Роджерса-Даймона были выявлены статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группой испытуемых по следующим показателям: «адаптация», «интернальность»,

«самопринятие», «лживость» и «эмоциональный комфорт», «доминантность», причем уровень всех этих показателей в экспериментальной группе ниже уровня тех же показателей в контрольной группе.

Наличие общих значимых ценностей в обеих группах испытуемых – здоровье, активная деятельная жизнь и счастливая семейная жизнь, – скорее всего, обусловлено особенностями возраста испытуемых, а также влиянием общепринятых социальных установок («было бы здоровье, остальное приложится», «самое главное в жизни – это семья» и т. д.).

Анализ данных эмпирического исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Подростки с интернет-зависимостью демонстрируют наличие специфических личностных особенностей, отличающих их от сверстников, не имеющих зависимости от Интернета.

2. Интернет-зависимые подростки характеризуются низким уровнем социально-психологической адаптации, наличием выраженных негативных переживаний, неприятием себя и других, склонностью к убеганию от проблем (т. е. решают их на субъективном психологическом уровне, а не в действительности), негибкостью психических процессов, пассивностью, медлительностью. Они хуже приспосабливаются к смене обстановки, склонны к тревогам, неуверенны в себе, чувствительны.

Таким образом, гипотеза о том, что разработанная программа позволит нам преодолеть интернет-зависимость подростков, подтвердилась не полностью, так как самой программы недостаточно для того, чтобы суметь отвлечь подростка от Сети, важно участие педагогов, родителей и само желание подростка научиться организовывать свой досуг так, чтобы времени на Интернет оставалось меньше.

Список литературы

1. Аладышкина А. С. Современное интернет-сообщество: социально-стратификационный анализ: дис. … канд. социол. наук: 22.00.04. Нижний Новгород, 2006. 156 с.

2. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник МГУ. Серия XIV. Психология. 1996. Вып. 4. С. 14 – 20.

3. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Мотивация пользователей Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. 431 с.

4. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 1. С. 89–100.

5. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смыслова О. В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. 431 с.

6. Балонов И. М. Компьютер и подросток. М., 2002 С. 32–58.

Битерева Любовь Леонидовна, студентка 226 группы,
Люкина Надежда Михайловна, канд. филол. наук, доцент

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С НАЗВАНИЯМИ ЖИВОТНЫХ В УДМУРТСКОМ, РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: В работе исследованы фразеологизмы, связанные с названиями животных. Их сопоставление проводилось на трех языках: удмуртском, русском и немецком. Нами выявлены фразеологизмы, полностью совпадающие по значению и эмоциональной окраске.

Ключевые слова: фразеологизм, удмуртский язык, русский язык, немецкий язык, народ, культура.

Abstract: In this work were investigated the idioms associated with the names of animals. Their comparison was carried out in three languages: Udmurt, Russian and German. We have found idioms that are identical in meaning and emotional coloring.

Keywords: idiom, The Udmurt language, The Russian language, The German language, people, culture.

Одним из интереснейших разделов в языкознании является фразеология (от греч. phrásis и lógos) – лингвистическая дисциплина, изучающая устойчивые идиоматические (в широком смысле) словосочетания, крылатые выражения, не имеющие автора. Актуальность исследования фразеологизмов определяется их

недостаточной разработанностью. Фразеологизмы – это содержание народной мудрости, многие из них существуют в языке десятки и сотни лет, они являются украшением речи, их образность и народность легко воспринимается в родной речи. Согласно определению А. В. Егорова, «фразеологией называют совокупность всех фразеологических оборотов, существующих в определенном языке или употребляемых определенным писателем в каком-либо произведении» [1, с. 39].

Фразеологические обороты различны по своему происхождению. В частности, много из них перешло в литературный язык из речи представителей различных профессий. В основе некоторых фразеологических оборотов лежат факты прошлой русской истории, а также легенды и факты античной истории. Часть фразеологизмов перешла к нам из религиозных книг. Они широко используются в литературном языке, чтобы придать эмоциональную окраску выражению, усилить его смысл, поэтому часто встречаются в произведениях. Однако для изучающих иностранный язык фразеологизмы представляют особую трудность при сопоставлении их со своим родным языком. На наш взгляд, при изучении языка чрезвычайно важно знание фразеологии, так как она придает языку красочность и выразительность, делает мысль автора более доходчивой, убедительной. «Обогащаются лексика произведения, авторская речь и речевой портрет героев, передается национальный колорит произведения» [2, с. 3]. Ведь люди всегда стремятся познать особенности быта и жизни другого народа, одним из путей такого познания является познание через язык, в данном случае – через фразеологию. Единицы лексической системы могут быть представлены не только словами, но и особого типа устойчивыми словосочетаниями. Так и Д. Г. Мальцева подчеркивает, что «национально-культурный аспект исследования языковых единиц позволяет углубить и расширить содержательную сторону богатейшего фразеологического материала современных языков» [4, с. 15].

Всем известно, что речь состоит из высказываний или фраз – минимальных отрезков, обладающих относительной самостоятельностью, и характеризуется

единством грамотической структуры (они имеют форму предложения), лексического наполнения и определенной интонации.

В русском, удмуртском, немецком языках есть много кратких, метких, остроумных и образных выражений. Как правильно отмечает А. В. Егоров, «во фразеологии, как в сокровищнице языка, находит отражение история народа, своеобразие его культуры и быта» [1, с. 6]. Для правильного использования каждого фразеологизма в речи необходимо знать:

- форму, в которой он употребляется;
- его лексические, структурные и другие варианты;
- его основное содержание и различные дополнительные значения, в том числе стилистическую окраску;
- возможность его изменения, то есть меру его формальной и смысловой стабильности;
- ситуацию или контекст, в которых уместно применение данного фразеологизма.

В данной работе нам хотелось бы рассмотреть некоторые фразеологизмы удмуртского языка и сравнить их с русскими и немецкими эквивалентами. Однако невозможно представить всё богатство удмуртской, русской и немецкой фразеологии. В связи с этим для сравнения и сопоставления мы выбрали такие фразеологизмы, которые связаны с животными. Фразеологизмы, связанные с животными, отражают многовековые наблюдения человека над внешним видом и повадками животных, передают отношения людей к их «братьям меньшим».

Нами выделены и изучены фразеологизмы, содержащие в своей структуре лексемы с названиями животных. Указанные фразеологизмы нами проанализированы и сопоставлены. Рассмотрим некоторые примеры:

1. Кион кадь уралтэмын – голодный как волк;

Голодный как волк;

Einen Bärenhunger haben – голодный как медведь.

2. Кык кеч сьӧры уиськыса, одйгзэ но уд куты – погонишься за двумя зайцами, ни одного не поймаешь;

За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь;

Man soll nicht zwei Hasen auf einmal jagen – за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.

3. Пуныен коӵыш кадь улыны – жить как собака с кошкой;

Жить как кошка с собакой;

Leben wie Hund und Katze – жить как кошка с собакой.

4. Кык гондыръёс одйг гуэ уг тэро – два медведя в одной берлоге не уживаются;

Два медведя в одной берлоге не уживутся;

Zwei Bären vertragen sich nicht in einer Höhle – два медведя в одной берлоге не уживутся.

5. Парсь котьку дэри шедьтоз – свинья всегда грязь найдет;

Свинья везде грязь найдет;

Das Schwein fühlt sich im Dreck am wohlsten – свинья грязь найдет.

6. Уж кион ӧвӧл, нюлэскы уз бегӟы – работа не волк, в лес не убежит;

Работа не волк – в лес не убежит;

Arbeit ist kein Hase, läuft nicht in den Wald – дело не заяц – в лес не убежит.

7. Лудкеч кадь кышкась – трусливый как заяц;

Трусливый как заяц;

Ängstlich/furchtsam wie ein Hase sein – трусливый как заяц.

8. Парсь кадь изьыны – спать как свинья (беспробудно);

Спать как сурок;

Schlafen wie ein Bar – спать крепко**,** как медведь.

К. Н. Дзюина выделяет такие фразеологизмы, в которых подбор русского эквивалента полностью совпадает по значению, эмоциональной окраске с удмуртским:

Ымысь ыме – Из уст в уста;

Йырвизез тӥяны – Ломать голову;

Одйг бунэн бинемын – Одним лыком шиты [3, с. 3].

Таким образом, в данной исследовательской работе было проведено сопоставление фразеологизмов по следующим направлениям:

- подбор фразеологизма, полностью совпадающего по значению и эмоциональной окраске (5 фразеологизмов);
- выявлены фразеологизмы в удмуртском, русском и немецком языках с одним значением и смыслом, но с употреблением различных животных (три фразеологизма).

Список литературы

1. Егоров А. В. Удмуртская соматическая фразеология (в сопоставлении с венгерской). Екатеринбург; Ижевск: УрО РАН, 2011. 200 с.

2. Дзюина К. Н. Краткий удмуртско-русский фразеологический словарь. Ижевск: Удмуртия, 1967. 132 с.

3. Дзюина К. Н. Средства образного выражения в удмуртском языке. Ижевск: Удмуртия, 1996. 144 с.

4. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы. Пособие по немецкому языку: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1991. 173 с.

Блинова Екатерина Львовна, студентка 231группы,
Мартьянова Вера Николаевна, доцент

ДИАЛЕКТНЫЙ ТЕКСТ: АСПЕКТЫ АНАЛИЗА

Аннотация: Работа посвящена описанию фонетических, грамматических и лексических диалектных явлений в русском говоре д. Степанёнки Кезского района Удмуртской Республики. Описываемые диалектные явления встречаются лишь в речи информантов старшего поколения и являются узкодиалектными. К числу таких особенностей относим [э] закрытый, [и] как рефлексы ять; северный посессивный перфект; наличие таких лексем, как: имати "поймать", емлиться "становиться степенным", оплатать "повязать платком голову" и др.

Ключевые слова: говор, группа говоров, наречие, северный посессивный перфект, рефлексы ять.

Annotation: This article is devoted to description of phonetic, grammatical and lexical phenomenon in local russian dialect in Stepanyonki village, Kezskij district, Udmurtia Republic. These dialect phenomena are found only in the aged informants` speech and are typical only for this dialect. These features include closed vowel [э] and [и] as a reflex ; the north possessive perfect; presence such lexical elements as imati "to catch", jemlitsa "to become staid", oplatat` "to tie a kerchief round one's head" etc.

Keywords: dialect, a group of dialects, the north posessive perfect, reflexes.

Планомерная работа, выполняемая студентами и преподавателями кафедры русского, удмуртского языков, литературы и методики преподавания Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко по сбору материала по Программе ЛАРНГ [1, с. 100–121], способствовала обследованию в июле 2007, 2013, 2015 гг. русского говора д. Степанёнки. Известно, русские говоры северо-востока Удмуртии мало изучены, они глубоко исследовались лишь В. Ф. Барашковым [2, с. 69–97].

Деревня Степанёнки – один из починков села Кулига, а Кулига, в свою очередь, – один из центров старообрядчества на территории Удмуртии. Иногда это село, рядом с которым ключом бьет исток Камы, называют столицей старообрядческой культуры.

В д. Степанёнки проживают в основном старообрядцы. Они пытаются сохранять прежние обычаи.

Интересно, что после выхода на пенсию старообрядцы обычно "входят в собор". *"В собор вошел – магазинное не ись. Сушки, пряники нельзя – мирское; телевизор нельзя смотреть, если входили в избу, а телевизор работал, то закрывали лицо".* У большинства старообрядцев д. Степанёнки речь насыщена явлениями, которые своими корнями уходят в старорусский период истории русского языка.

Цель данной работы – представить аспекты анализа диалектной речи, записанной в русском говоре д. Степанёнки УР: фонетический, грамматический, лексический, сопроводив их речевыми примерами.

Фонетический аспект анализа диалектной речи, услышанной в русском говоре д. Степанёнки, свидетельствует, во-первых, о произношении [и] в позиции между мягкими согласными на месте древнерусского ять: *"**Дитей здись** нету, племяш дозират; в баньку дрова накладёшь, целое беремя унесешь, складешь, идешь дозирать, вода согрелась чтобы, студёная, горячая, какую надо, такую направишь; **ви́ником** напаришься; посуда посудная, поварёнка посудная, питтё черпать – ковш. **Ли́зет** мало воды в поварёшку; раньше скирдовали, молотили, идёшь с **писнями**. Не спишь, идёшь голонний. Как много **йи́ли** репей, варили, хлеб не был, лутоха; нарубишь, высушишь - на мельницчу: как мука сделаэцча, калабашки **йи́ли**; муку немножко подмешивали; Ходит кто – по ноге; ломо́та в ноге; **йи́здила** в больницчу-то, ко́лы делали; Я сечас не хочу **йи́сь; Вми́сте** все были. Хотели убижеть; А они (внуки) нынче быстро **отви́тят**; Отец **си́ти** дярживал, **ситя́ми** лавливал* (Бузмакова Н. Е., 1917 г. р.). В речи 70–80-летних жителей подобные примеры закономерны и постоянны.

Во-вторых, говору свойственно второе полногласие, например: *"На **кором** себе оставляю картошки-то, а так много не надо"* (Некрасова Е. А., 1928 г. р.); *"**Перемеская** область тоже недалеко, от Ондриёнков восем было"; "**Молонья** ударила прямо в этот вот угол, все сгорело, даже ни одной корчаги не выташшыли"* (Савина М. М., 1919 г. р.); *"Жали мы **серепом**, утром уйдешь, а вечером идешь – уже сумерека́ется"; "На пол лягём, потом другие на пол, а мы на **верех**"* (Обухова А. С., 1924 г. р.); *"Человек, чтобы выжить, **доложон** изменить свой путь"* (Габова Е. А., 1933 г. р.).

В-третьих, русскому говору д. Степанёнки свойственно мягкое цоконье или шепелявый [ц"]: *"Нету **швець** у нас здись. Большую одежду другие **швеци** шьют"* (Дудина П. Л., 1930 г. р.); *"Самоуком я **науцилася**, мама грамотная была, она меня **науцила**. В лекпунт* (пункт ликвидации безграмотности – авт.) *я не ходила"; "Мужики были хорошие. Взели на войну, погиб на фронте. **Вдовець** приехал. С ним в Кулиге **двацьть** лет жила"; "Подарки готовили, пояски ткали. **Полотенця** из кудели, кума́чики из материала. Нет, кержаки́ не вышивали"* (Бузмакова Н. Е.,

1917 г. р.); *"**Еи́шницю**. В молоке еи́чко разболтают, сварят или зажарят"* (Савина М. М., 1919 г. р.); *"Не были вы туда где **ди́цький** сад. Там **церква** была. Никакая **церква** нету здись у нас"* (Макарова Е. М., 1928 г. р.).

В-четвертых, в речи людей указанной возрастной группы встречаются случаи ассимиляции звука [j] (йот) предшествующему согласному: *"Это у нас **распяттё**"; "Не **сва́ття** была: не ро́дники эшшо были"; "**Сва́ття** отдельно йила; миску взяла, из огороця всё взяла; сама готовила, **питтё** своё возила"* (Некрасова Е. А., 1928 г. р.); *"**Илли́н** день соблюдам"; "**Распя́ттё** у нас свое, иконы свои"* (Макарова М. Ф., 1921 г. р.); *"Никон и **пи́ннё** изменил. Оно у них концчертное, а доложно быть простым"* (Симакова С. Ф., 1934 г. р.). Как известно, названная ассимиляция стала возможна после утраты редуцированного в сочетаниях -tьj-, кроме губных или заднеязычных согласных.

Грамматический аспект анализа диалектной речи выявил случаи колебания в грамматическом роде имен существительных, например: *"Человек в гневе – зверь хуже **ры́ся*** (м. р.*)"; "Вот это блудный **сту́пень,** самый страшный **сту́пень.** По этим **сту́пням** идэм. **Сту́пень** воздушный"* (Лузянин В. И., 1949 г. р.); *"Ноги болят. Ходить плохо. У меня уже **мощя́*** (м. р.) *не хватаэт"* (Казакова Д. М., 1932 г. р.); *"С **этой пути** убирали, **эта путь** на Ижевск, **на этой пути** работали, всю **эту путь** проводили"* (Сюртомова Ф. И., 1925 г. р.).

К синтаксическим явлениям следует отнести встретившийся в речи двух женщин: Савиной Марфы Михайловны, 1919 г. р., и Макаровой Екатерины Михайловны, 1928 г. р., – страдательно-безличный оборот с причастием непереходного глагола, или "северный посессивный перфект" [3, с. 218–223], например*: "**У него из дома было выйдено**, как начался пожар"; "**У них там хожено ужо**, грибов больше нет"; "**У соседки приехано** вчера эшшо"*. Данный структурный тип, называемый "посессивным перфектом", в исследуемом говоре – явление, уходящее из языка, а весьма продуктивным типом в говоре является безличная конструкция с кратким страдательным причастием, образованным от переходного глагола совершенного вида в его непереходном значении (*там*

огорожено; они здесь не живут, заколочено; там съедено; заготовлено уж, дък...), или страдательно-безличный оборот с причастием переходного глагола при родительном части (*воды принесено; травы накошено; сена заготовлено много*), а также конструкция с кратким страдательным причастием, согласованным с подлежащим: *картошки не все загребены; муж был ранен; стена налажена; бастроги положены на возы.*

Лексический аспект анализа диалектной речи выявляет бытование в речи старообрядцев таких лексем, как: *имать* "поймать, т. е. схватить руками", например, обнять во время обряда избрания духовника (духовницы); *е́миться* или *е́млиться* "брать себя в руки; становиться степенным"; *оплата́ть* "повязать голову платком"; *поодинке* "жить отдельно, одному"; "*сам(а) собой* "отдельно": *"Не **емлится** им, не понимают нашу прежнюю жизнь, не слушают нас, не идут ко старицькам"* (в общину) (Казакова Д. М., 1932 г. р.); *"Меня **имали**, вот так и выбрали"* (Габова Е. А., духовница, 1933 г. р.); *"Сечас мы тебя **оплатаем**, вот платок, эшшо бабушкин"* (Лузянина А. М., 1936 г. р.); *"Гриша **сам собой** живет, никто у него нет"* (Симакова С. Ф., 1934 г. р.). *"Здесь много **поодинке** живут"* (Дудина П. Л., 1930 г. р.).

Таким образом, анализ диалектного текста в различных аспектах свидетельствует о его принадлежности к Восточной группе Северного наречия.

Список литературы

1. Программа собирания сведений для лексического атласа русского языка. СПб., 1994. Ч.1–2. 335 с.

2. Барашков В. Ф. О русском говоре северной части Карсовайского района Удмуртской АССР // Ученые записки. Вып. 7. Ижевск, 1958. 186 с.

3. Мещерский Н. А. Русская диалектология / под ред. Н. А. Мещерского. М.: Высшая школа, 1972. 302 с.

Блинова Екатерина Львовна, студентка 231 группы,
Параняк Софья Сергеевна, студентка 231 группы,
Закирова Наталия Николаевна, канд. филол. наук, профессор

АЛЛЕЯ ПОЭТА В РОДНОМ ГОРОДЕ: ОТ ЗАМЫСЛА К ВОПЛОЩЕНИЮ МОЛОДЕЖНОГО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТА

Аннотация: Судьбы многих замечательных людей связаны с историей, культурой, просвещением города Глазова. Одним из них является О. А. Поскрёбышев. В статье даётся информация о Народном поэте Удмуртии, выпускнике Глазовского пединститута и представлены сведения о замысле и реализации молодёжной инициативы – социально-культурного проекта студентов-филологов ГГПИ, посвящённого открытию, обустройству и превращению в культурную зону города Глазова Аллеи О. А. Поскрёбышева, открытой к юбилею поэта в сентябре 2015 года.

Ключевые слова: Аллея Олега Поскрёбышева, социально-культурный проект, культура, Глазов.

Abstract: Many wonderful persons' fortune is connected with history, culture and education of Glasov. One of these persons is Oleg Poskrebyshev. This article is about information of this national poet of Udmurt Republic and graduate of Glasov State Pedagogical Institute. There is information about plan and realization of youth initiative in this article. It is the social and cultural project of student-philologers of GSPI devoted to opening, arrangement and transformation of Poskrebyshev's walk, that was opened to jubilee of this poet, into cultural area of Glasov.

Keywords: Poskrebyshev's walk, the social and cultural project, the culture, Glasov.

«Памятники культуры – это генераторы духовной энергии, вложенной в них теми людьми, которые их создавали, а также теми людьми, которые на протяжении многих веков им поклонялись. Разрушая памятники культуры, мы разрушаем самое ценное – духовную энергию народа». Эти слова замечательного русского писателя Ф. Абрамова красноречиво подтверждают мысль о том, насколько важно беречь духовное наследие.

«Чистый, светлый и лёгкий пейзаж Глазова радует глаз. Красивые зелёные дворы, дома, выкрашенные в пастельные тона, чистейшие парки, патриархальные

люди. Глазов – красивый город. Побывав здесь, не забудешь эти места никогда», – так говорят о северной столице Удмуртии её гости.

История Глазова уникальна. Она хранит в своих недрах множество тайн, которые в единстве образуют целое, содержательное историческое полотно, сотканное из событий, лиц, знаменательных дат, конкретных мест. В далёком прошлом город посетили декабристы по пути в Сибирь и будущий император Александр II в сопровождении поэта В. А. Жуковского. Здесь был городничим дед великого композитора П. И. Чайковского, родилась актриса О. Л. Книппер-Чехова и отбывал ссылку писатель В. Г. Короленко. Самобытность историческому колориту придаёт культура многонационального населения. Она – то самое драгоценное орудие, формирующее нравственность, бережное отношение к прошлому и передающее историю из поколения в поколение. Ведь именно она формирует лицо народа, делает его ни на кого не похожим, а значит особенным. Устное народное творчество, поэзия, музыка, театр, живопись – всё это составляет фундамент, на котором держится культура народа.

Глазов славится замечательными поэтами, писателями, музыкантами, художниками. Многие из них – выпускники нашего института. Одним из таких талантов, чьё творчество оставило яркий след в культуре региона и нашей необъятной страны, стал выпускник Глазовского учительского института Олег Алексеевич Поскрёбышев (1930–2007).

Творчество О. Поскрёбышева обогащает читателя идейными, нравственными, эстетическими ценностями, необходимыми для формирования гармоничной личности. Он затрагивал в своих произведениях множество актуальных тем: любви, человеческого счастья, смысла жизни. Произведения его просты и лаконичны по форме и стилю, но содержат в себе глубокие вопросы бытия, несут патриотический заряд.

Если взглянуть на карту города Глазова, то можно обнаружить на ней улицы, названные в честь таких писателей, как Пушкин, Гоголь, Короленко, Ломоносов,

Некрасов, Островский, Толстой, Чехов, Флор Васильев и Шевченко. А вот улицы имени Поскрёбышева в северной столице Удмуртии нет.

Нами был проведён опрос среди жителей г. Глазова, кто такой Олег Поскрёбышев. К сожалению, далеко не все дали ответ, хотя некоторые обнаружили знакомство с его наследием. Поэтому важно познакомить жителей Глазова с личностью, судьбой и произведениями нашего талантливого земляка.

«Олег Поскрёбышев по сути своей краевед-универсал. Он знает и чтит историю Удмуртии от седой древности до реалий современности, убедительны его поэтические изыскания по географии и топонимике, он серьезный этнограф, компетентный специалист по фольклористике, он на «ты» с местной природой, талантливый лингвист, переводчик и диалектолог, сторонник народной педагогики, – словом, профессиональный этнокультуролог» [1], – справедливо считает профессор ГГПИ Н. Н. Закирова.

Инициатива проекта исходила от молодёжи – от студентов-филологов ГГПИ! И вот вместе со своими коллегами и единомышленниками: профессором В. В. Захаровым и поэтом Л. Ф. Смелковым – ей были предприняты усилия для просвещения горожан в рамках традиционных Посрёбышевских чтений, в книгах, СМИ и научных работах, в сотрудничестве с отделом культуры Администрации г. Глазова, приведших к долгожданному появлению в Глазове памятного места – Аллеи имени О. А. Поскрёбышева [1–3].

Торжественное открытие Аллеи было удачно подготовлено и проведено 9 сентября 2015 года силами многих образовательных и культурно-просветительских учреждений: Глазовской публичной научной библиотекой им. В. Г. Короленко, нашим вузом, городскими школами с участием членов Союза писателей. Чествование не было формальным! С душевной теплотой говорили о поэте Председатель Глазовской городской думы И. Волков, заместитель Главы Администрации города О. Станкевич, племянник поэта фотохудожник В. Максимов. Студенты помогли ему развернуть уникальную выставку фотоиллюстраций к стихам Олега Алексеевича.

«В своих стихах Олег Поскрёбышев патриотично славит не только Родину Россию, он поэтизирует свое Отечество – Удмуртию. Есть у него стихи и воспоминания о Глазове, о реке Чепце. Для поэта это не абстрактная категория, не территория, не местность, а родная земля» [1].

Проект был направлен на духовно-нравственное, интеллектуальное и творческое развитие глазовчан и гостей города разного возраста через их привлечение к исследованию истории и культуры родного края.

Целями проекта является как благоустройство территории Аллеи, так и разработка и организация мероприятий, направленных на знакомство жителей города с личностью и творчеством Олега Поскрёбышева, а также пропаганда удмуртской и русской литературы среди глазовчан как неотъемлемого фактора воспитания патриотизма и любви к своей малой родине.

В задачи проекта входят:

- проведение опроса среди жителей города Глазова, направленного на выявление уровня их знания творчества Олега Поскрёбышева;
- актуализация необходимости благоустройства Аллеи имени Поскрёбышева и территории к ней примыкающего сквера;
- организация актива из заинтересованных учреждений, предприятий и волонтёров, желающих принять участие в благоустройстве Аллеи;
- содействие развитию интереса горожан к исследованию географии, этнографии, истории, культуры, религии, экономики и природы родного края;
- обмен опытом участников в исследовательской и творческой сферах;
- развитие самобытного литературного творчества местных поэтов, прозаиков и литературных критиков;
- выявление продуктивности мероприятий через повторный опрос;
- подготовка необходимого оборудования: плакаты, фото, книги, буклеты;
- сбор материала для дальнейшего развития проекта.

Новизной проекта будет активное участие ГГПИ имени В. Г. Короленко в культурной и социальной сферах жизни г. Глазова. Студенты и преподаватели

института выступают инициаторами просветительского проекта для приобщения земляков, прежде всего учащихся школ и сузов, к разработке нового городского бренда, который займёт своё место на туристической карте и в образовательном пространстве города, Удмуртской Республики и Приволжского федерального округа

Ожидаемые результаты начальной стадии проекта.

Студенты будут помогать в организации и проведении мероприятий как по ознакомлению с личностью и творчеством поэта, так и в благоустройстве территории. А жители города будут активно участвовать в нашем проекте.

Думается, что благодаря совместным усилиям память о народном поэте Удмуртии с нашей помощью займёт достойное место в глазовском культурном пространстве.

В начале сентября 2016 года в очередной День города на нашей «Олеговой аллее», как ласково называют теперь горожане этот островок имени поэта, пройдёт флэшмоб, конкурс стихов и плакатов, литературно-музыкальная композиция, будет звучать слово и голос самого поэта!

Список литературы

1. Закирова Н. Н. Отчизнолюбие поэта О. Поскрёбышева // Вторые Поскрёбышевские чтения [Электронный ресурс]: сб. докладов региональной науч.-практ. конф. «Вторые Поскрёбышевские чтения», посвящ. 85-летию народного поэта Удмуртии О. А. Поскрёбышева и Году литературы в РФ (15 октября 2015 г.). Электр. дан. Глазов: МБУК «ЦБС г. Глазова», ПНБ им. В. Г. Короленко, 2015. 1 электр. опт. диск (CD-DVD).

2. Параняк С. С. Л. Б. Шмыгина о педагогическом даре О. Поскрёбышева // Вторые Поскрёбышевские чтения [Электронный ресурс]: сб. докладов региональной науч.-практ. конф. «Вторые Поскрёбышевские чтения», посвящ. 85-летию народного поэта Удмуртии О. А. Поскрёбышева и Году литературы в РФ (15 октября 2015 г.). Электр. дан. Глазов: МБУК «ЦБС г. Глазова», ПНБ им. В. Г. Короленко, 2015. 1 электр. опт. диск (CD-DVD).

3. Закирова Н. Н. Глазов-Кез-Бани-Глазов: путешествие в д. Бани и в Кез на родину О. Поскрёбышева в день его 85-летия // Русская газета Удмуртии. Ижевск, 2016. Февр. С. 8.

Гурьева Екатерина Николаевна, студентка 239 группы,
Колесников Евгений Анатольевич, канд. пед. наук, ст. преподаватель

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ МАНИПУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: В статье рассмотрено понятие «манипуляция», «стратегии манипуляции», описана модель манипуляции.

Ключевые слова: манипуляция, стратегии маниуляции, модель манипуляции.

Abstract: The article deals with the concept of "manipulation", "strategy of manipulation", describes the manipulation of the model.

Keywords: manipulation, manipulation strategies, model manipulation.

На сегодняшний день изучение феномена манипуляции является актуальным, так как каждый человек, находясь в обществе, использует те или иные приемы манипуляции. В современных исследованиях отмечено, что процесс манипуляции оказывает существенное влияние на выстраивание межличностных отношений. **Манипуляция** – это скрытое принуждение, программирование мыслей, намерений, чувств, отношений, установок, поведения [8].

Вопросом изучения проблемы манипуляции личностью, человеком, его сознанием и поведением занимались многие отечественные и зарубежные ученые: Е. Л. Доценко, Э. Берн, Д. И. Дуденский, Э. Шостром, Е. В. Сидоренко, В. П. Шейнов и др.

Каждый человек, находясь в обществе, использует те или иные приемы манипуляции, но не каждый человек знает о том, как уберечься от манипулирования или как конструктивно взаимодействовать с манипулятивной личностью (в контексте студенческой среды). Исходя из этого, проблема изучения манипулирования человеком в студенческой среде становится интересной для изучения, так как студенты активно вовлечены в процесс манипулятивного общения и взаимодействия. У них владение многочисленными приемами управления окружающими людьми сочетается с недостаточной информированностью об

альтернативных формах поведения, недостаточной сформированностью умения противостоять манипулятивным воздействиям сверстников и взрослых.

Для того чтобы выявить стратегии манипуляции студентов в образовательном процессе педагогического вуза, нами было проведено исследование с участием 40 респондентов, которыми стали студенты Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко» (37 девушек и 3 юношей в возрасте от 19 до 25 лет).

Сначала респонденты прошли диагностику уровня манипуляции (при помощи методики исследования макиавеллизма личности (МАК-шкала, адаптированная В. В. Знаковым). Высокие баллы свидетельствуют о том, что испытуемые в большей степени склонны к манипулированию другими.

Для определения направленности личности в общении нами была использована методика «Направленность личности в общении» С. Л. Братченко. По результатам диагностики мы выяснили, что большинство респондентов имеют манипулятивную и авторитарную направленность при общении.

Для выявления личностных особенностей студентов нами была использована методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири). Мы выяснили, что в межличностных отношениях респондентов преобладающими являются дружелюбие, альтруистичность и подчиняемость.

В связи с полученными результатами, указывающими на стремление «манипуляторов» к соперничеству, демонстрации своей значимости и независимости, интересно было бы оценить уровень самоконтроля, доминирования, самооценки, тревожности и напряженности. Для этого нами был выбран 16-факторный опросник Кеттелла. Анализируя полученные данные, мы выяснили, что испытуемым свойственны такие психологические особенности, как высокий уровень самоконтроля, низкая самооценка и высокий уровень тревожности.

Далее необходимо проверить наличие трех взаимосвязей: манипуляция – направленность личности при общении, манипуляция – межличностные отношения, манипуляция – личностные особенности; для этого нами был проведён анализ

цифровых значений, с использованием метода ранговой корреляции Спирмена. При N=40, $P_{0,05}$=0,31; $P_{0,01}$=0,40.

Результаты представились следующим образом: между манипуляцией и такими направленностями личности, как авторитарная (r = 0,339) и манипулятивная (r = 0,3759) существует прямая связь, т. е. если студент – манипулятор, то при общении с окружающими он использует авторитарную и манипулятивную направленность. Также была выявлена обратная взаимосвязь между манипуляцией и альтероцентрической (-0,4798) направленностью личности при общении. Между манипуляцией и межличностными отношениями была выявлена взаимосвязь с такой шкалой, как агрессивный (r = 0,382). И отрицательно коррелировали (обратная связь) такие шкалы, как подчиняемый (r = -0,3978), зависимый (r = -0,3604), дружелюбный (r = -0,3544) и альтруистический (r = -0,5543). Учитывая полученные результаты, можно сказать, что «манипулятор» чаще проявляет себя как агрессивный, не подчиняемый, не зависимый. Ему свойственна тенденция к демонстрации чувства собственного превосходства по отношению к другим.

Также была обнаружена обратная корреляционная связь между манипуляцией и адекватной самооценкой (r = -0,342).

Выявленные закономерности свидетельствуют о том, что человек, отличающийся высокой склонностью к манипулированию, имеет, как правило, завышенную или заниженную самооценку, склонен к эгоизму, его деятельность неупорядоченна, хаотична, его поведение импульсивно.

В целях схематизации процесса манипуляции студентов педагогического вуза нами была разработана и описана модель манипуляции. В разработанной нами модели предложены две стратегии манипуляции: «пристройка сверху» и «пристройка снизу». Под стратегией понимают общую схему действий участников манипулятивного процесса, общий план достижения цели, к которой стремятся участники манипуляции [6].

Рассмотрим каждую из них подробней. «Пристройка сверху» – это навязывание своей доминантной роли. Внешне «пристройка сверху» может

выглядеть как поучение, осуждение, совет, порицание [48], замечание, обращение на «ты», высокомерные или покровительствующие интонации, похлопывание по плечу и другие доминантные жесты. Целью «пристройки сверху» обычно является обретение возможности управлять данным человеком и/или реализация инстинктивной потребности быть выше («круче») окружающих. «Пристройка снизу» – это навязывание своей подчиненной роли. Внешне проявляется как просьба, извинение, оправдание, виноватая или заискивающая интонация, наклоны корпуса, опускание головы и другая демонстрация зависимости и подчинения [3]. Целью «пристройки снизу» обычно является обретение сильного покровителя, который может защитить и облагодетельствовать.

Также нами были выделены показатели манипуляции (самооценка, направленность личности и межличностные отношения), то есть характеристики личности, которые мы выбрали для описания поведенческих реакций в нашей модели.

Остановимся на первом показателе нашей модели. Отечественные исследователи утверждают, что под самооценкой принято понимать оценивание человеком самого себя, своих личных качеств и возможностей. Многие исследователи определяют самооценку как ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения.

В психологии принято различать адекватную и неадекватную самооценку. Адекватная самооценка отображает реальное мнение человека о себе, его объективную оценку своих возможностей, свойств и качеств. Когда представление человека о себе совпадает с тем, что он в реальности собою представляет, то говорят, что у него адекватная самооценка [4].

Вторым показателем нами были выбраны межличностные отношения – это совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу [6]. Манипуляция приобретает опасности в зависимости от

личности человека, от ее цели, установок и убеждений, от ее ценностных ориентиров, позволяющих или препятствующих попытке применить манипуляцию.

К третьему показателю мы отнесли направленность личности – это совокупность устойчивых мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих человека на определенное поведение и деятельность, на достижение относительно сложных жизненных целей [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что феномен манипуляции – многоуровневый и многоструктурный процесс, который может включать в себя различные компоненты. В представленной нами модели (см. рис. 1) были выбраны лишь три показателя, которые, по нашему мнению, оказывают существенное влияние на процесс манипуляции.

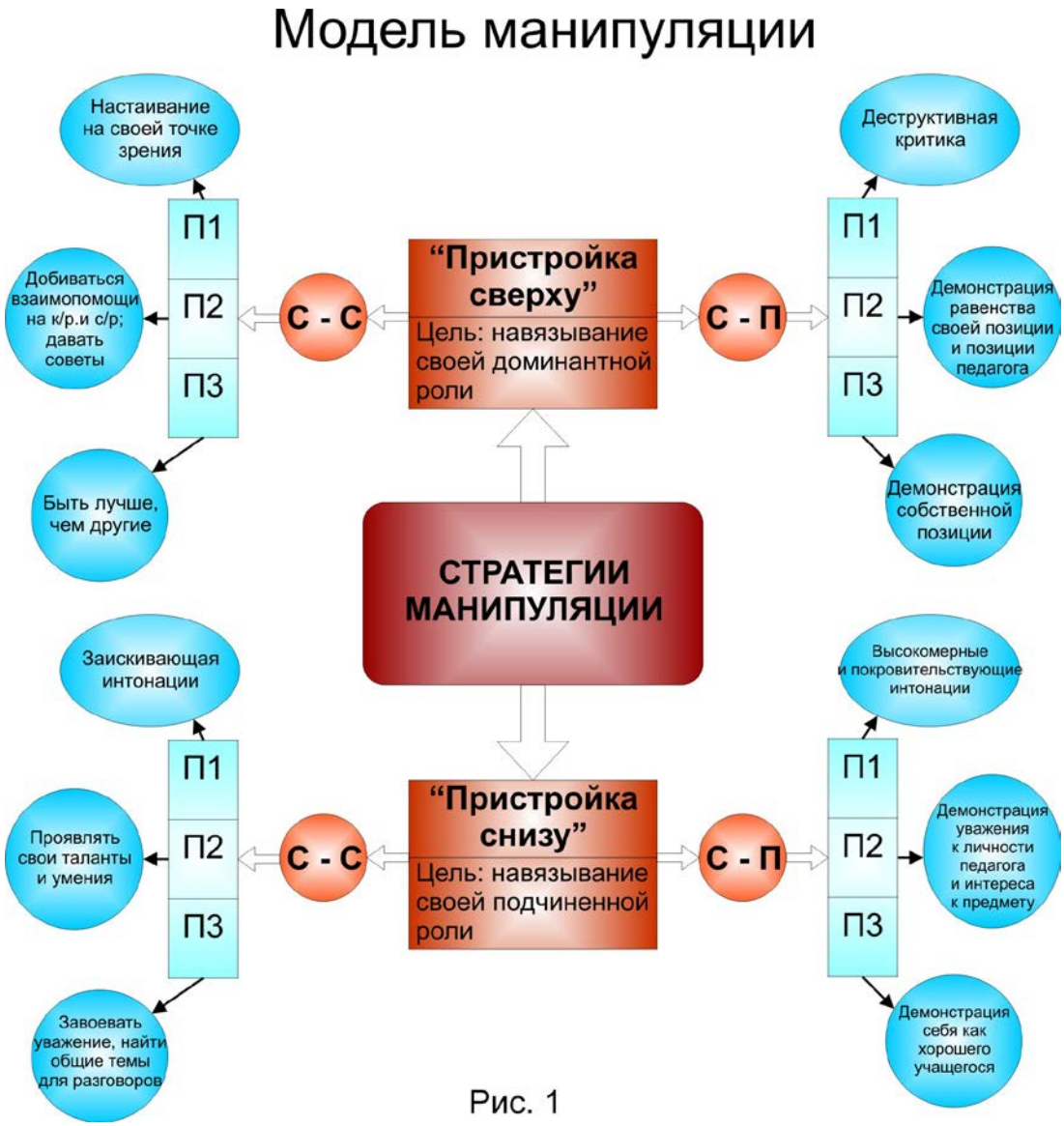


Рис. 1

В качестве перспективы исследования можно обозначить расширение стратегий манипулирования в предложенной модели и создание методики работы со студентами-манипуляторами, которая способствовала бы более эффективному взаимодействию студентов-манипуляторов с окружающими.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 3-е изд. М.: Прайм-Еврознак, 2003. С. 245.

2. Деловое общение [Электронный ресурс]: учеб. пособие / авт.-сост. И. Н. Кузнецов. 5-е изд. М.: Дашков и К, 2013. 528 с. URL: http://znanium.com (дата обращения: 15.04.2016).

3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. СПб.: Речь, 2003.

4. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2008. 583 с.

5. Психология делового общения и управления: учебник / Л. Д. Столяренко. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 416 с.

6. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова. М., 1996. С. 58

7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000. 350 с.

8. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием / пер. с англ. и предисловие Я. Засурского. М.: Мысль, 2006.

Дементьева Екатерина Ивановна, студентка 251 группы,
Ившина Татьяна Петровна, канд. филол. наук, доцент

ЭПИГРАММА ВАЛЕНТИНА ГАФТА ПОД «ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ МИКРОСКОПОМ»

Аннотация: В статье исследуются некоторые лингвостилистические особенности эпиграмматического творчества В. Гафта на разных языковых ярусах (фонетическом, лексическом, грамматическом).

Ключевые слова: эпиграмма, стилистическое средство, стилистическая функция, рифма, языковая игра.

Abstract: The article explores some linguistic and stylistic features of the epigrammatic creativity of V. Gaft at different linguistic levels (phonetic, lexical, grammatical).

Keywords: an epigram, stylistic means, stylistic function, a rhyme, word-play.

«Умереть не страшно. Страшно, что после смерти могут снять фильм и тебя сыграет Безруков!» Откровенная жесткость в однозначности суждения выдает автора этих строк – Валентина Гафта, известного актёра театра и кино, эпиграмматическое творчество которого так же однозначно воспринимается: либо полное признание, либо отчуждение от него. Театр и кино – это лишь одна его ипостась. Коллеги прозвали его мастером эпиграмм, а также он известен и своими лирическими стихотворениями. Гафту принадлежат следующие книги: «Стих и эпиграмма» (1989), «Сад забытых воспоминаний» (1999), «Красные фонари» (2008) и др.

По замечаниям самого Гафта, «пишутся они <эпиграммы> на людей талантливых, популярных, состоявшихся, ну, а смешную суть находишь, перебирая, гипертрофируя какие-то грани таланта, характера, наиболее яркие и очевидные, в результате получая то же самое, но только несколько преувеличеннно и неожиданно. Здесь самое главное – найти ход…».

Попытаемся найти некоторые из тех «ходов», что использует автор в своих эпиграммах.

Эпиграмма – небольшое сатирическое стихотворение, высмеивающее какое-либо лицо или общественное явление. В античную эпоху эпиграммой называлась посвятительная надпись на изваяниях, алтарях и других предметах, посвящаемых богам, и на надгробиях.

Русская эпиграмма XX века унаследовала лучшие традиции прежде всего от А. С. Пушкина, а также от М. Ю. Лермонтова, А. С. Грибоедова, С. А. Соболевского, П. А. Вяземского. В XIX веке эпиграммы выступали не только средством обличения пороков и человеческих слабостей, но и орудием литературной и общественно-политической борьбы.

Несмотря на внешнюю простоту, жанр эпиграммы очень сложен, он имеет свои требования. Так, эпиграмма требует яркости, простоты, минимального объема, точности словоупотребления, ёмкости, чувства такта, афористичности. Поэт и

переводчик Н. Ф. Остолопов перечисляет некоторые основные формальные признаки эпиграмм: «Эпиграмма более понравится, когда принимает вид важный, желая быть шутливою; вид простоты, желая быть замысловатою; вид кротости, желая быть язвительною...» [3].

Эти качества отличают и эпиграммы В. Гафта. Известно, что подтолкнул его к сочинительству Олег Ефремов, к которому также обращался Гафт в эпиграмме:

Олег! Не век – полвека прожито!
Ты посмотри на рожу-то!

В этой эпиграмме паронимическая аттракция выстроена на фонетической игре – близости краткого причастия и существительного. Своеобразная словесная карикатура, достаточно резкая по форме, по сути не должна обидеть адресата, поскольку в ней отражается жизненный опыт: лицо человека содержит следы прожитого.

Гафт не жалеет и себя. Вот его автоэпиграмма:

Гафт очень многих измителил
И в эпиграммах съел живьём.
Набил он руку в этом деле,
А остальное мы набьём.

Данная эпиграмма построена на другом художественном приеме. У автора здесь взаимодействуют разные лексические значения, что вообще характерно для произведений малой формы. Глагол *набить* имеет девять лексических значений. Среди них употребляется разговорный фразеологизм *набить руку*, имеющий значение «приобрести сноровку в чем-либо». В последней строке эпиграммы используется иное значение – «ударом или ударами причинить вред кому-либо» [4, с. 360]. Повтор синонимов создает смысловое кольцо, в котором любопытно

соотнести временны́е формы глаголов (*изметелил, набьём)*, что, по нашему мнению, отражает оптимистичность авторского настроя.

В собственный адрес Гафт также получал колкие послания, к примеру, от Владимира Рощина:

У Гафта нет ума ни грамма,
Он весь ушёл на эпиграммы.

Впоследствии Гафт не оставил без внимания и коллег по цеху. Адресатами эпиграмм стали такие актеры, как Галина Волчек, Лия Ахеджакова, Михаил Боярский, Армен Джигарханян, Михаил Козаков, Ирина Мирошниченко, Людмила Гурченко, Олег Табаков и другие.

Тематически эпиграммы Гафта неоднородны. В одних он восторгается человеком, в данном случае язвительность составляет совсем небольшой процент, в других – автор «отпускает» большую «порцию» насмешки адресату. Это зависит, по нашему мнению, от близости автора к герою эпиграммы. Эпиграммы Гафта различны и по объему. В одном случае это две строки, в другом – объемное стихотворение.

Различают простые эпиграммы – небольшие стихи, отсылающие к факту или событию, и сложные, содержащие вступление и искрометное, злободневное, острое заключение. К числу первых относится эпиграмма, посвящённая Зиновию Гердту:

О, необыкновенный Гердт –
Он сохранил с поры военной
Одну из самых лучших черт:
Колено-он-непреклоненный.

Выражение прямой субъективной оценки – одна из особенностей эпиграмматического искусства. Для этого Гафт использует превосходную степень сравнения прилагательного (*лучших черт*). По структуре данная эпиграмма относится к

сложному типу, так как состоит из вступления и из остроумной концовки. Зиновий Гердт получил на войне ранение в ногу. После нескольких операций он стал хромать. Физическая особенность и характерная черта личности великого актёра сошлись в одной форме, оттого и получился у Гафта окказионализм с многослойной семантикой. А сама протяженность многосложного слова будто подтверждает авторскую правоту. Имя Гердта звучит как символ мужественности, непреклонности, достоинства. Всего лишь четыре строки Гафта содержат не только гамму чувств, но и жизненную историю адресата. Анафорирующий *о* подчёркивает уважение автора к герою.

Наполнена глубоким уважением и восхищением эпиграмма, посвящённая Владимиру Высоцкому, который так и не получил официального признания как поэт; возможно, и по этой причине появляется у Гафта гиперболизация, в которой, безусловно, есть и аллюзия в употреблении *Советский* на саму систему, убивавшую и убившую Поэта:

Ты так велик и так правдив –
Какие мне найти слова?
Мечте своей не изменив,
Твоя склонилась голова.
Не может быть двух разных мнений:
Ты просто наш Советский гений!

В. Гафт, оценивая заслуги любимых им людей, не уходит от иронии. В эпиграмме на Эльдара Рязанова снова сталкиваются разные характеристики реальной личности:

Переосмысливая заново
Картины Элика Рязанова,
Скажу: талант его растёт,
Как и живот, им нет предела,
Но вырывается вперёд
Его талантливое тело.

Добрым юмором и дружеским шаржем наполнена эта эпиграмма. Здесь уместно сочетаются и восхищение талантом Рязанова, и легкая насмешка над его физической особенностью за счет использования слов одной лексико-семантической группы. Практически во всех эпиграммах Гафта наблюдаем переход на личность, связанный с творчеством, высокий уровень которого противопоставляется бытовым или физиологическим качествам адресата.

Таким образом, эпиграммы В. Гафта продолжают лучшие традиции русской классики. В них отражаются время, судьбы людей, их достоинства и пороки. В них автор проявляет творческую и жизненную смелость. Гафт, следуя законам жанра, на минимальном текстовом материале демонстрирует точность, меткость, яркость словоупотребления, используя богатейшие ресурсы языковой системы в простых синтаксических конструкциях, что делает его работы не только запоминающимися, но и достойными серьезного лингвистического исследования.

Список литературы

1. Гафт В. И. Стихи. Эпиграммы. М.: Союзтеатр, 1991.

2. Гафт В. И. Эпиграммы [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/ANEKDOTY/gaft.txt

3. Мануйлов В. Русская эпиграмма (XVIII–XIX вв.) [Электронный ресурс]. Л., 1958. URL: http://litena.ru/books/item/f00/s00/z0000035/st001.shtml/

4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Словарь русского языка. М.: Оникс, 2006. 976 с.

Зорина Елизавета Дмитриевна, студентка 211 группы,
Богданова Людмила Анатольевна, канд. филол. наук, доцент

АНГЛИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРИОДИЗАЦИИ, ПИСАТЕЛИ И ПОЭТЫ ЭПОХИ

Аннотация: В работе прослежено, как менялся характер отношения к человеку на основе анализа творчества Джеффри Чосера, Томаса Мора и Уильяма Шекспира.

Ключевые слова: Джеффри Чосер, Томас Мор, Уильям Шекспир, Возрождение, эпоха гуманизма.

Abstract: The paper traces the changing nature of the relationship to the person on the basis of the analysis of creativity of Geoffrey Chaucer, Thomas More and William Shakespeare.

Keywords: Geoffrey Chaucer, Thomas More, William Shakespeare, renaissance, humanism era.

В XV–XVI веках в европейских странах происходит переход от феодального средневековья к новому времени, ознаменованному начальным периодом развития капитализма. Эта переходная эпоха получила название Возрождения. В Англии Возрождение наступило в XVII веке, позже, чем в Италии, Франции, Испании, но развивалось оно более интенсивно, опираясь при этом на идеи европейских гуманистов. Становление новых социальных отношений выразилось в раскрепощении личности. Человек эпохи Возрождения отличается верой в разум, в свои силы, свою доблесть.

Выполнив обзор литературы, мы пришли к заключению, что Возрождение в Англии, захватив более чем столетний промежуток времени, прошло несколько этапов в своём развитии. На протяжении эпохи сменялись правители, а следовательно, менялась и политика, экономика, да и вообще окружающая среда, что не могло не оказать влияния на писателя и на его произведение.

На основе данного факта была выдвинута гипотеза: все писатели эпохи гуманизма воспевали человека, но делали это по-разному. Была поставлена цель: проследить, как менялся характер отношения к человеку на основе анализа творчества Джеффри Чосера, Томаса Мора, Уильяма Шекспира, наиболее значимых, с нашей точки зрения, представителей английского Ренессанса.

Джеффри Чосер – «отец английской поэзии» – жил в XIV веке, когда родина его была очень далека от Возрождения, которое в Англии заставило себя ждать чуть ли не два столетия. Отражая свой век, «Кентерберийские рассказы» Чосера по ряду признаков всё же не укладываются в рамки своего времени. Можно сказать, что Чосер, живя в средние века, предвосхитил реализм английского Возрождения [4, с. 9].

В этом контексте обращает на себя внимание выразительный портрет разбитной ткачихи из Бата, женщины уже не первой молодости, но ещё весьма энергичной. Пять раз она была уже повенчана, но похоронила всех своих мужей (и

не меньшее количество любовников) и теперь мечтает о шестом. Размышляя о сущности супружеских измен, Батская ткачиха приходит к следующему неутешительному выводу: «Порой чудачки мы, женщины: милее нам подачки любовников, чем щедрые дары мужей». Именно так женщина понимает господню заповедь: «Господь сказал: «Плодитесь, размножайтесь». Вот этот текст вы как ни искажайте, но знаю, что зовёт он нас к труду».

Таким образом, все средневековые представления о браке, покорности, о божеском воздаянии, о правах, обязанностях и достоинстве человека – всё вывернуто наизнанку и основательно изменено. Исповедь Батской ткачихи написана в тонах грубоватого фарса, а в то же время она по существу трагична; такой исповеди не мог бы создать ни один средневековый автор [4, с. 26].

Можно сделать вывод, что произведениям Чосера присущи многие черты, которые получают своё полное развитие лишь в шекспировскую эпоху: реализм, всестороннее восприятие действительности, жизнеутверждающее мировоззрение, широкий и гуманный взгляд на человеческую жизнь и взаимоотношения между людьми. К кому-то из героев Чосер относится с симпатией, к кому-то – с иронией, а к другим – со злой усмешкой. Однако при всём богатстве в этих портретах индивидуальных черт в них, однако, много типического и обобщающего. Они характеризуют современную автору Англию в совокупности. У Чосера мы не наблюдаем резкого противопоставления, по его мнению, положительного и отрицательного.

Проанализируем, как изображён человек в творчестве Томаса Мора. Томас Мор родился в семье небогатого лондонского судьи, по окончании Оксфордского университета был избран в парламент, где приобрёл известность дерзкой по тому времени оппозицией правительству. За это отца Мора посадили в тюрьму, а самому Мору пришлось ещё долго укрываться от происков двора. Этот период его жизни был временем серьёзного нравственного кризиса, углубленной работы над собой, утверждения миросозерцания. К этому времени у Мора зрели уже многие из тех идей, которые были положены им в основание его «Утопии».

Мрачной картине жизни европейских государств шестнадцатого столетия Томас Мор противопоставляет описание идеального государства на острове Утопия. Это глубоко продуманная схема общественного строя, при котором нет частной собственности и денег, а основой хозяйства является всеобщая трудовая повинность. Стоит отметить, что «Утопия» – это не сухой трактат по государственному устройству или политической экономики, а живая картина жизни [5, с. 24].

Итак, будучи канцлером Англии, Томас Мор знает все проблемы изнутри. У Томаса Мора мы наблюдаем критику пороков современного общества и резкое противопоставление ему общества идеального. В отличие от Чосера, у Мора уже нет добродушной усмешки над окружавшей его действительностью: он слишком хорошо знает все тайные пружины организации государственной жизни. Конечно, писатель предлагает решение: идеальное общество – это общество, где нет антагонизма между человеком и государством, но в то же время Мор понимает, что Утопия неосуществима.

Обратимся к творчеству Уильяма Шекспира. В своих произведениях художник необыкновенно углубил всё то, что воспринял от своих предшественников. Помимо своего замечательного мастерства, он нашел для современных ему чувств, мыслей и проблем настолько глубоко обобщенное выражение, что произведения его переросли свою эпоху и сохранили художественную и идейную жизненность до наших дней.

Трагедия «Гамлет» написана Шекспиром в эпоху позднего Возрождения. В пьесе изображён новый для того времени тип героя – герой-гуманист. По ходу произведения Гамлет пытается решить сложные морально-этические проблемы, найти истину. Он совершает свои поступки на основе философских размышлений. Мотивы тайны жизни и загадки смерти также волнуют Гамлета.

И вот перед Гамлетом предстает реальность смерти – земля, хранящая истлевшие трупы. Первый могильщик лихо выбрасывает черепа из земли, в которой он роет могилу для Офелии. Среди них череп королевского шута Йорика. Гамлет

берет в руки череп и меланхолически рассуждает: «Увы, бедный Йорик! Я знал его, Горацио; человек бесконечно остроумный, чудеснейший; выдумщик; он тысячу раз носил меня на спине; а теперь... Где твои шутки? Твои дурачества? Твое пение? Твои вспышки веселья, от которых всякий раз хохотал весь стол? Ничего не осталось, чтобы подтрунить над собственной ужимкой? Совсем отвисла челюсть? Ступай теперь в комнату к какой-нибудь даме и скажи ей, что, хотя бы она накрасилась на целый дюйм, она все равно кончит таким лицом... » [3, с. 152].

Можно сделать вывод, что у Шекспира, в отличие от его предшественников – Чосера и Мора, мы находим то особенное трагическое жизнеощущение, трагическое и вместе с тем героическое, которое на исходе Возрождения возникает у гуманистов в результате крушения их идеалов. Это ощущение краха средневековых верований, породившее чувство гигантской катастрофы. Шекспир пришёл к осознанию того, что новый мир, идущий на смену старому, несёт с собой ещё худшие формы порабощения человека.

Итак, для писателей раннего этапа становления культуры Возрождения характерно всестороннее восприятие действительности, жизнеутверждающее мировоззрение, широкий и гуманный взгляд на человеческую жизнь и взаимоотношения между людьми. На следующем этапе обнаруживается, что становление абсолютистского государства вступает в противоречие с идеалами гуманизма, оказывается враждебным этим идеалам. Трагические коллизии между развитой личностью и тираническим режимом абсолютистского государства явились основой драмы позднего Ренессанса. Таким образом, расцвет гуманизма в эпоху бурных социальных изменений к началу XVII века сменяется его кризисом.

Список литературы

1. Мор Т. Утопия / пер. с лат. Ю. М. Каган. М.: Наука, 1978. 414 с.

2. Чосер Дж. Кентерберийские рассказы / пер. с англ. И. Кашкина, О. Румера, Т. Поповой. М.: Эксмо, 2007. 768 с.

3. Шекспир У. Гамлет. Трагедия в 5 актах / пер. с англ. Б. Пастернака. Ижевск: Удмуртия, 1981. 176 с.

4. Кашкин И. Джеффри Чосер // Дж. Чосер. Кентерберийские рассказы. М.: Эксмо, 2007. С. 9–42.

5. Осиновский И. Н. Томас Мор и его «Утопия» // Т. Мор. Утопия. М.: Наука, 1978. С. 5–81.

Иванова Александра Сергеевна, студентка 234 группы,
Иванова Наталья Петровна, канд. пед. наук, ст. преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье рассматривается формирование коммуникативных навыков младших подростков посредством игровой деятельности, которая представлена в коррекционной программе. Дано описание структуры и содержания такой программы.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, ЗПР, коррекционная программа.

Abstract: The article discusses the formation of communicative skills of younger teens through gaming activities, which is represented in the correctional program. The description of the structure and content of such a program is given.

Keywords: communication skills, mental retardation, correctional program.

В последние годы, к сожалению, отмечается увеличение количества детей с ЗПР. Неумение общаться становится главной характеристикой подростка с задержкой психического развития. Это отрицательно отражается на успеваемости, развитии личности, взаимоотношений. Поэтому так важно развивать коммуникативные умения подростков с ЗПР. Сегодня многие педагоги озабочены поиском нетрадиционных путей в творческом взаимодействии с детьми. Как сделать каждое занятие с ребенком развивающим и в то же время увлекательным?

Одним из эффективных направлений развития коммуникативных навыков является игровая деятельность. Именно игровая деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся формирования коммуникативных навыков ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания.

Благодаря играм дети становятся участниками разных событий из жизни людей, животных, что дает им возможность глубже познать окружающий мир, также активизирует их коммуникативные навыки. Такое обучение проходит не по принуждению, вызывает у детей радость, модулирует положительное психоэмоциональное состояние.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности использования игровой деятельности в формировании коммуникативных навыков у детей младшего подросткового возраста с ЗПР.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития.

Предмет исследования: игра как средство формирования коммуникативных навыков у детей младшего подросткового возраста с ЗПР.

В психолого-педагогической литературе проанализированы причины, виды нарушений коммуникативных навыков детей младшего подросткового возраста с ЗПР. По данной проблеме работали такие ученые и педагоги, как В. А. Сластенин, И. Ф. Марковская, В. Г. Петрова, И. В. Белякова, Е. В. Конева и др.

Для нашего исследования интересным является определение Л. С. Выготского, который обозначает коммуникативные навыки как навык общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению, аргументировать и отстаивать свою позицию.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе МБОУ «СОШ № 12» г. Глазова УР. В исследовании принимали участие обучающиеся коррекционного 6-го «Б» класса в возрасте 11–12 лет. Исследуемая возрастная группа, согласно периодизации Д. Б. Эльконина, относится к младшему подростковому возрасту. Исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

На констатирующем этапе была проведена диагностика исследования коммуникативных навыков у детей младшего подросткового возраста с ЗПР. Для исследования нами были выбраны следующие методики:

1) методика «Тест коммуникативных умений Л. Михельсона», направленная на определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений;

2) методика «Тест на выявление оценки самоконтроля в общении» (Марион Снайдер);

3) методика «Диагностика уровня эмпатии» (И. М. Юсупов), предназначенная для исследования эмпатии, т. е. умения поставить себя на место другого человека и способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.

В результате диагностики было установлено, что ученики экспериментальной и контрольной группы имеют низкий уровень коммуникативных навыков (коммуникативная неуклюжесть, отсутствие необходимых навыков общения, неумение вести себя в сложных межличностных ситуациях, часто в сочетании с низкой эмпатией).

Для коррекции выявленной несформированности коммуникативных навыков была разработана и применена коррекционно-развивающая программа, содержащая 17 занятий, в которых имеются игры, упражнения и тренинги, направленные на формирование и развитие коммуникативных навыков у младших подростков с ЗПР. Целью разработанной программы является формирование коммуникативных навыков у детей младшего подросткового возраста с ЗПР посредством игровой деятельности. Применение программы с данной группой испытуемых привело к следующим результатам: было установлено, что у детей экспериментальной группы компоненты коммуникативных навыков повысились на 34 %. При этом намного понизился уровень агрессивности, и дети стали адекватно реагировать в ситуации конфликта. В играх ребята заметно увеличили речевое обращение друг к другу, что

является основным стремлением детей к сотрудничеству, стали вступать в диалоги, что является одним из главных критериев освоения коммуникативных навыков.

Таким образом, проведенная работа по формированию коммуникативных навыков у подростков позволила выделить условия эффективности и результативности деятельности педагога-дефектолога по формированию коммуникативных навыков у подростков:

Первое условие – учет особенностей развития личности в подростковом возрасте и умение организовать диагностическую деятельность по изучению коммуникативных навыков с учетом этих особенностей.

Второе условие – владение навыками разработки специальных программ и технологий. Это знание позволяет наиболее полно реализовать все направления социально-педагогической деятельности: содержание этих направлений предполагает передачу учащимся специальных знаний, формирование специальных умений и навыков, а также ценностного отношения к избранному виду деятельности.

Третье условие – высокая эффективность и результативность формирования коммуникативных навыков подростков – обеспечивается знаниями и умениями ведения коммуникативных тренингов, игр и упражнений педагогом-дефектологом.

Интенсивное включение их в коммуникативную деятельность, использование активных форм обучения и воспитания: социально-психологических тренингов, деловых, сюжетных и ролевых игр, дискуссий – упрощает подросткам вхождение в социальную среду.

Таким образом, проблема формирования коммуникативных навыков у младших подростков с ЗПР является актуальной в современном обществе, которое предъявляет высокие требования к уровню развития подрастающего поколения. Разработанная коррекционно-развивающая программа по формированию коммуникативных навыков детей младшего подросткового возраста с ЗПР дала положительные результаты, поэтому она может быть использована в работе педагога-дефектолога и психолога школы.

Список литературы

1. Воробьева О. Я. Коммуникативные технологии в школе. М.: Учитель, 2008. 144 с.
2. Шмаков С. А. Игра и дети. М.: Знание, 2012. 64 с.

Касимов Рустам Рафисович, студент 232 группы,
Закирова Наталия Николаевна, канд. филол. наук, профессор

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЭЗИИ Д. В. ДАВЫДОВА

Аннотация: В работе ставится проблема методики изучения литературы на примере анализа произведений Д. Давыдова. Обращается внимание на органичную связь содержания и формы наследия поэта-партизана. Рассматривается одно из произведений басенного жанра – «Орлица, Турухтан и Тетерев».

Ключевые слова: литература в школе, анализ художественного произведения, Д. Давыдов, жанры, басня.

Abstract: This paper raises the problem of a technique of studying the literature on the example of the analysis of the works of D. Davidov. Attention is drawn to the organic relationship of content and form the heritage of the poet-partisan. The one of the works of the genre of fables is considered: "The eagle, ruff and black grouse".

Keywords: literature in the school, the analysis of a work of art, D. Davidov, genres, fable.

Изучение литературы в современной школе всегда было непростой задачей, поскольку литература – один из гуманитарных предметов, занимающихся человековедением. Сегодня учащиеся не отдают предпочтения чтению, вернуть их «от мышки к книжке» – одна из задач литературы как предмета школьной программы. В числе средств и методов этой работы учителя-словесника – деятельностный подход к изучению предмета, привлечение детей к активной работе, интерактивные формы изучения материала, использование метапредметных связей и различных видов искусства.

В статье В. Г. Белинского «Сочинения в стихах и прозе» (1840) отражены сведения о Д. Давыдове как о воине, поэте, прозаике и, разумеется, как о личности.

Анализ различных сторон литературного дарования Д. Давыдова вслед за В. Г. Белинским в центре внимания в статьях и монографиях А. К. Котова, В. А. Кошелева, В. Н. Орлова, В. В. Пухова и других литературоведов и критиков [6–8;10–12] в исторической, справочной, художественной литературе, в энциклопедиях [9, с. 154–166]. Есть масса и других современных работ, в том числе интернет-источников.

Имеется целый ряд источников методической направленности: статья З. А. Ведерниковой и О. Г. Якимовой в журнале «Вестник педагогического опыта» [2], статьи В. В. Кулюкиной, И. А. Учамбриной, О. М. Чибовой, З. А. Шелестовой в журнале «Литература в школе» [7; 8; 14–16] и др.

Актуальность этой темы обосновывается юбилеями поэта и Отечественной войны 1812 года, годовщинами Великой Победы, Годом литературы. А теперь и Годом кино в РФ, поскольку в нашем кинематографе было поставлено несколько документальных и художественных, в том числе музыкальных фильмов, таких как «Война и мир», «Эскадрон гусар летучих», «Гусарская баллада» и др., и посвящений Д. Давыдову. На этом материале учитель сможет установить связи между такими науками, как литературоведение и история, и взаимопроникновения между разными видами искусства: литературой, музыкой, живописью, кино – и показать воспитательную и эстетическую значимость жизнетворчества воина-патриота с талантом поэта и прозаика.

Денис Васильевич Давыдов (1784–1839) – примечательная личность в русской литературе «пушкинской плеяды». Воин, поэт, писатель, создатель жанра «гусарской лирики». Его творчество несёт в себе колоссальный воспитательный потенциал и было высоко оценено такими видными его литературными современниками, как В. А. Жуковский, П. А. Вяземский, А. С. Пушкин, В. Г. Белинский и др. [2, с. 69].

Автор около 60 поэтических текстов, в своём большинстве восхищавших В. Г. Белинского «грандиозно пластическими образами» и «гармоническим стихом» [1, с. 361], оставил примеры различных лирических и лиро-эпических жанров. Критик,

прослеживая творческую эволюцию поэта, называл в соответствии с современной ему терминологией такие лирические жанры, как «стихотворение», «пьеса», «сатира» («Договор»), «анакреонтическая ода» («Мудрость»). Обращение к области изящной словесности для Д. Давыдова начиналось с сатирического стихотворения «Сон» (1803), басен «Голова и Ноги», «Река и Зеркало» (1803), «Орлица, Турухтан и Тетерев» (1804) и эпиграмм «К портрету Бонапарте», «К портрету NN», «Эпиграмма» (между 1805 и 1814 годами) [5, с. 312].

Но наряду с гусарским циклом и текстами вакхического и эротического содержания Д. Давыдов сочинил также пейзажные и любовные стихотворения в элегическом тоне («Море», «Вальс», «Речка», «Поэтическая женщина», «О, пощади!..», «В былые времена она меня любила…»). Здесь преобладала книжная лексика, высокая стилистическая окраска, доминировала романсная форма [5, с. 313]. Этот лирический «репертуар» способен воспитать рыцарские чувства, показать красоту чистых отношений лирического героя к возлюбленной (хотя есть у Д. Давыдова и шуточные тексты гусарского толка).

Опыты в области эпоса также оказались успешными. В. Г. Белинский признавал: «Прозаические сочинения Давыдова… перлы нашей бедной литературы: живое изложение, доступность для всех и каждого, интерес, слог его быстрый, живописный, простой и благородный, прекрасный, поэтический! Как прозаик, Давыдов имеет полное право стоять наряду с лучшими прозаиками русской литературы» [1, с. 369; 3, с. 193]. Так, им написаны цикл статей, записки, очерки, письма, воспоминания и «Автобиография».

Подробнее остановимся на рассмотрении одной его басни, с которой и начался творческий подъём и известность в литературе Д. Давыдова.

Вероятнее всего, что именно вероломное и несправедливое удаление Кутузова послужило главным толчком к написанию новой и, пожалуй, самой дерзостной и обличительной басни Д. Давыдова «Орлица, Турухтан и Тетерев» (1804), после которой за туговатым на ухо Александром I до конца его дней укоренится всеобщее прозвище «глухой тетери» [13, с. 4].

Любому, даже неискушённому читателю, взявшему в руки басню, сразу же становилось ясно, что под державною Орлицей имеется в виду добрая и мудрая матушка-государыня Екатерина II, царствование которой по сравнению с последующими временами выглядело и впрямь чуть ли не «золотым веком»:

«Орлица – Царица / Над стадом птиц была, / Любила истину, щедроты изливала, / Неправду, клевету с престола презирала. / За то премудрою из птиц она слыла…» [13, с. 4].

Не надобно было долго гадать, чтобы увидеть за обликом «тирана-кулика» Турухтана, избранного на птичье царство, явившегося на смену Екатерине вздорного и взбалмошного Павла I: «А он – Лишь шаг на трон... / Кого велит до смерти заклевать, / Кого в леса дальнейшие сослать, / Кого велит терзать сорокопуту – / И всякую минуту / Несчастья каждый ждал, / Томился птичий род, стонал...»

Далее всё развивалось в соответствии с недавними, столь всем памятными дворцовыми событиями:

«Когда народ стенёт, всяк час беда, напасть, / Пернаты, знать, злодейств терпеть не станут боле! / Им нужен добрый царь, – ты ж гнусен на престоле! / Коль необуздан ты – твоя несносна власть! / И птичий весь совет решился, / Чтоб жизни Турухтан и царствия лишился...» [13, с. 4].

Однако недальновидные птицы не придумали ничего лучше, как избрать в цари Тетерева – Александра I. На него самого и на плоды его правления Давыдов не жалел желчи: «И все согласно захотели, / Чтоб Тетерев был царь. / Хоть он глухая тварь, / Хоть он разиня бестолковый, / Хоть всякому стрелку подарок он готовый... / ...Любимцы ж царство разоряют, / Невинность гнут в дугу, срамцов обогащают...»

Действие новой басни на умы было еще более ошеломляющим. Басня «Орлица, Турухтан и Тетерев», как и прежние сатирические сочинения Давыдова, сразу же легла на стол Александра I и вызвала его бешенство за такие обличительные строки:

Нет честности ни в чём, идет всё на коварстве,
И сущий стал разврат во всём дичином царстве.
Ведь выбор без ума урок вам дал таков:
Не выбирать в цари ни злых, ни добрых петухов.

Мстительный и злопамятный, он не забудет и не простит обиды. Над буйною головою Дениса Давыдова сгущалась безмолвная грозовая туча государева гнева [13, с. 4]. Так басенный жанр получает в его наследии обличительно-политическое звучание, с сатирическим оттенком [4].

Совершая такие экскурсы в историю литературными путями и средствами басенного жанра, обучающиеся получают новые знания.

Список литературы

1. Белинский В. Г. Сочинения в стихах и прозе Дениса Давыдова // Полн. собр. соч.: в 13 т. Т. 4. М.,1954. С. 341–370.

2. Ведерникова З. А., Якимова О. Г. Разработка внеклассного мероприятия в 9–11-х классах с углублённым изучением предметов художественно-эстетического цикла. Музыкально-литературный вечер «Последний роман удалого гусара» // Вестник педагогического опыта. Глазов: ГГПИ, 1999. № 8. С. 68–72.

3. Давыдов Д. В. Гусарский пир. М.: Эксмо, 2006. 320 с.

4. Закирова Н. Н., Касимов Р. Р. Языковые особенности творчества Д. Давыдова // Материалы Всерос. студенческого с междунар. участием научно-практич. семинара по проблемам лингвистики и лингводидактики: 24 нояб. 2015 г. ГГПИ [Электронное научное издание на компакт-диске]. Глазов: Глаз. гос. пед.ин-т, 2016. С. 150–154.

5. Закирова Н. Н., Касимов Р. Р. Наследие Д. В. Давыдова в жанрологическом аспекте // Актуальные вопросы изучения мировой культуры в контексте диалога цивилизаций: Россия – Запад – Восток: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVII Кирилло-Мефодиевские чтения», 24 мая 2016 года. М.; Ярославль: Ремдер, 2016. С. 311–316.

6. Котов А. К. Денис Давыдов // А. К. Котов. Статьи о русских писателях. М.: Художественная литература, 1979. С. 206.

7. Кошелев В. А. «Анакреон под доломантом…»: О жизни и творчестве Дениса Давыдова // Литература в школе. 1996. № 3. С. 21–32.

8. Кулюкина В. В. «Питомец муз, питомец боя…»: К 185-летию Бородинского сражения // Литература в школе. 1997. № 5. С. 144–153.

9. Опалинская М. А., Синегубов С. Н., Шевцов А. В. История государства Российского: Жизнеописания. XIX век. Первая половина / Рос. нац. б-ка. М.: Книжная палата, 1997. 784 с.: ил.

10. Орлов В. Н. Денис Давыдов // История русской литературы. В 10 т. Т. 6. М.; Л., 1953. С. 374–389.

11. Орлов В. Давыдов Д. Сочинения. М.: ГИХЛ, 1962. С. 3–25.

12. Пухов В. В. Денис Давыдов. М.: Современник, 1984. 184 с.: ил., портр.

13. Серебряков Г. В. Денис Давыдов… [Электронный ресурс]. URL: danilov.lg.ua>…gennadiy_viktorovich/jizn…denis…4

14. Учамбрина И. А. «Давыдов! Это ты, поэт и партизан!» (Ф. Глинка): литературно-музыкальная композиция. Герою войны 1812 года Денису Давыдову посвящается // Литература в школе. 2012. № 11. С. 35–39.

15. Чибова О. М. Отважный сын России: о Денисе Васильевиче Давыдове. IX класс // Литература в школе. 2003. № 3. С. 29–30.

16. Шелестова З. А. «Питомец муз, питомец боя»: к уроку внеклассного чтения в VIII классе о жизни и творчестве Дениса Давыдова // Литература в школе. 2012. № 3. С. 14–17.

Лебедева Ольга Владимировна, студентка 231 группы,
Закирова Наталия Николаевна, канд. филол. наук, профессор

«ЭКОГУМАНИЗМ» В. Г. КОРОЛЕНКО

Аннотация: В статье рассмотрены последние научные труды глазовских короленковедов, охарактеризованы эстетические взгляды В. Г. Короленко, его интерес к фольклору разных регионов.

Ключевые слова: международные научные связи в области короленковедения, фольклор в творчестве В. Г. Короленко, украинский, еврейский и уральский колорит произведений писателя.

Abstract: the article describes the latest scientific works of Korolenkov's scientists in Glazov, characterized by aesthetic views of V. G. Korolenko, his interest in the folklore of various regions.

Keywords: international scientific relations in the field of Korolenkovskaya, folklore in the works of V. G. Korolenko, Ukrainian, Jewish and Ural flavor of the writer's works.

Глазовская научная школа короленковедения уже зарекомендовала себя как авторитетное направление не только в отечественной гуманитаристике, но и в международном пространстве. Интерес к науке о писателе в Удмуртии и России в последние годы оживился благодаря установлению международных связей ГГПИ с профессиональными короленковедами Америки и Украины [1].

Важным показателем продуктивности научного сотрудничества являются опубликованные во Львове коллективные монографии: «Этюды о жизни и творчестве В. Г. Короленко», «В мире Короленко» и «Поэт Владимир Короленко». Эти исследования вызвали позитивный резонанс в научной среде.

Возглавляемый ведущим короленковедом А. В. Труханенко авторский коллектив в 2015 году выпустил новую работу – «Экогуманизм В. Г. Короленко» [3].

Презентации книги прошли во всех городах, представленных учеными: на родине писателя (во Львове и Полтаве), в местах его ссылок – в Удмуртии (в Глазове и Ижевске) и в Сибири (в Якутске).

Достижения интернационального авторского коллектива привлекли внимание российской столицы, где также состоялось представление нового издания. Так, 19 мая 2015 г. в центральном зале Московской библиотеки № 44 имени В. Г. Короленко новую книгу представила Г. В. Безотосная.

На встрече присутствовали поэты московского литературного объединения «У Короленко», звучали воспоминания сотрудника библиотеки Л. П. Синицыной об А. В. Храбровицком и Н. Н. Закировой о профессоре Н. В. Витруке.

Взаимный книгообмен обогатил всех участников встречи, на которой присутствовали не только постоянные читатели, но и гости библиотеки – «глазовские москвичи»: певец и писатель Павел Быков, киновед Борис Рейфман, писатель и литературный критик Андрей Углицких, филолог Виталия Павлова-Князева.

Представление книги в Год литературы в России получилось событием знаменательным для короленковедения, важным для самих авторов и интересным для всех почитателей творчества классика нашей литературы.

Отечественные писатели разных эпох собирали материалы устного народного творчества и включали их в свои произведения. С самого начала своей литературной деятельности и В. Короленко стремился к познанию загадок народной жизни и народного характера, опираясь в своих исканиях на народные песни, легенды, сказания.

Влиянию фольклора на творчество Короленко посвящен ряд работ (В. К. Архангельской, З. И. Власовой, Е. И. Гибет, Ю. Г. Гущина, А. Г. Татаринцева и др.), однако и сегодня эта тема не исчерпана. А между тем изучение собранных материалов, путей и методов его подхода к УНТ, принципов его использования в произведениях – представляет интерес как для фольклористики, так и для истории литературы» [4].

С юности ссыльный студент заносил в записную книжку легенды вятских жителей, песни сибиряков, описывал в своих произведениях жизнь уральских казаков и своих земляков-малороссов.

Так, например, повесть Короленко «Судный день» вобрала в себя мотивы украинского и еврейского фольклора. По народным представлениям украинцев ежегодно в Судную ночь (еврейский праздник Йом Кипур) из каждого села дьявол Хапун похищал еврея или еврейку, чтобы унести в болото, бросить в пропасть, посадить на высокую сосну или осину, растерзать или замучить до смерти за их жадность и гонку за прибылью. У восточнославянских народов сюжет о Хапуне и по сей день жив и существует не только в форме легенды, но в форме поверья. На некоторых территориях Хапун предстаёт в виде ветра и не имеет материального воплощения, но имеются намёки на его демоничность. Он является к людям в образе огромного орла и похищает исключительно любопытных украинских детей, которые подглядывали в Судный день за богослужением евреев.

У Короленко неоднозначность описаний внешнего вида Хапуна отразилась в слиянии двух образов – это тот же чёрт, но изображён он с крыльями и сравнивается с птицей: *«И когда они так лежат и надрываются, Хапун, как большой ворон, влетает в горницу; все слышат, как от его крыльев холод идёт по сердцам…»* [5,

с. 253]; *«…затрепыхает крылами, закричит жалобно, как подстреленный шуляк, и полетит себе дальше, оставшись на весь год без поживы»* [5, с. 254].

Ещё одним ярким примером отражения фольклорной традиции в «Судном дне» является то, что автор вводит в своё произведение малорусские заклинания (*«цур тоби, пек тоби»)* [5, с. 286]; и пословицы (*«Моя хата с краю, я ничего не знаю. Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами; дурень кричит, а разумный молчит…»* [5, с. 274], *«Вперёд батька не лезь в пекло»* [5, с. 292]).

Фольклор воспринимался В. Г. Короленко как неиссякаемый источник информации о мудрости и духовном богатстве народа, как кладезь неповторимых в своём разнообразии народных характеров. Писатель смог не только раскрыть нам эти характеры, но и описать их по-своему, в своей неповторимой авторской манере, которая, бесспорно, смогла привлечь многих читателей.

Список литературы

1. Закирова Н. Н., Скопкарёва С. Л., Труханенко А. В. В мире Короленко: коллективная монография / под ред. А. В. Труханенко. Львов: Сполом, 2012. 238 с.

2. Закирова Н. Н., Труханенко А. В. Поэт Владимир Короленко: монография / под общ. ред. А. В. Труханенко. Львов: Сполом, 2013. 132 с.

3. Экогуманизм В. Г. Короленко: монография / Л. Ольховська [и др.]. Львів: Сполом, 2015. 168 с.

4. Скопкарёва С. Л. Короленковедение в современных условиях: о межкультурном взаимодействии Украины и России // Scienceandworld. 2014. № 5, vol. II. P. 104–105.

5. Короленко В. Г. Рассказы и повести // Собр. соч.: в 6 т. М.: Правда, 1971. Т. 2. 334 с.

Лусникова Антонина Александровна, студентка 239 группы,
Бреннер Дарья Анатольевна, канд. пед. наук, доцент

РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: В работе представлена реализация коррекционно-развивающей программы по формированию познавательных УУД.

Ключевые слова: программа, познавательные универсальные учебные действия, младшие школьники, малокомплектная школа.

Abstract: the paper presents the implementation of correctional-developing program for the formation of cognitive UUD.

Keywords: a program of cognitive universal educational actions of Junior schoolchildren, ungraded school.

В современном мире происходит разрушение устоявшихся социокультурных структур. Многие традиционные представления перестали отвечать потребностям современного общества. Человек оказался в ситуации, когда усвоенные в процессе социализации целостно-нормативные системы усложняют процесс жизнедеятельности. В результате интегрированного обучения обучающийся получит не только знания в узкой сфере, но и универсальные умения. В рамках принятого ФГОСа концепция формирования универсальных учебных действий (далее УУД) – основа, на которой должна быть осуществлена коренная трансформация всей системы российского образования. УУД рассматриваются как комплекс, который предоставит учащимся возможность широкой ориентации – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности и ценностно-смысловых характеристик. В состав основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, принято включать

следующие блоки: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный.

Обучение ребенка в сельской малокомплектной начальной школе – сложный и ответственный этап. От него во многом зависит, как будет учиться ребенок в дальнейшем. За четыре года обучения ребенок должен приобрести умение учиться, т. е. у него должна появиться способность к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта, а именно: овладеть универсальными учебными действиями, в данном случае познавательными. Познавательные универсальные учебные действия – это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Достижение данной цели невозможно ребенком с низким или недостаточным уровнем школьной готовности, которая понимается как комплексное образование, включающее в себя:

- физическую готовность, определяемую состоянием здоровья;

- психологическую готовность, которая включает в себя эмоционально-личностную, интеллектуальную и коммуникативную готовность.

Качественный уровень составляющих школьной готовности на этапе поступления в школу представляют собой базу для формирования УУД в будущем.

Таким образом, одним из важнейших направлений работы с детьми в малокомплектной школе является развитие недостающих предпосылок в контексте составляющих психологической готовности к обучению в школе и достижение достаточной базы в их развитии для успешного включения в учебную деятельность более сложного уровня [3, с. 76]. Представленные упражнения используются для развития различных познавательных процессов: памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения. Их можно использовать как в групповой, так и в индивидуальной работе.

Настоящая программа обращена к актуальной проблеме психологического стимулирования и актуализации процесса развития познавательных учебных действий в контексте универсальных учебных действий.

Разработанные коррекционно-развивающие занятия позволяют совершенстовать: активный словарь, осведомленность, осмысленность и структурность восприятия, произвольность внимания, осознанность процессов запоминания и воспроизведения, освоение необходимых для мыслительной обработки приемов и средств установления логических отношений между понятиями и их признаками [2, с. 36].

Целью данной программы является коррекция, формирование и последующее развитие познавательных универсальных действий, необходимых для полноценного освоения обучающимися всех компонентов предметных знаний.

Задачи:

- коррекция познавательных процессов в контексте их произвольности;
- развитие интеллектуальных способностей (мышление), развитие мелкой и крупной моторики;
- активизация и стимулирование и последующее развитие познавательной потребности;
- формирование устойчивой мотивации к учебным видам деятельности.

Каждое занятие строится по следующим блокам: ознакомительно-организационный блок: настрой детей на занятие; коррекционно-развивающий блок: развитие познавательного универсального учебного действия; аналитико-рефлексивный блок: анализ отношения участников к занятию, к окружающим, рассмотрение перспектив на дальнейшую работу. Контингент участников для данной программы – это учащиеся третьего класса сельской малокомплектной школы [1, с. 67].

Таким образом, предполагаемый результат после реализации данной коррекционно-развивающей программы – это уменьшение факторов риска, которые приводят к нарушению психологического здоровья учащихся на начальном этапе

адаптации к школе, а самое главное – повышение уровня сформированности компонентов познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях малокомплектной школы.

Список литературы

1. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. 4-е изд., стер. М.: Ось89, 2006. 272 с.

2. Ильина М. В. Тренируем внимание и память. Тесты и упражнения для детей 5–10 лет: пособие для психологов, воспитателей ДОУ, учителей. М.: АРКТИ, 2005. 136 с. (Развитие и воспитание).

3. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников (психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся 1–4-х классов). Ч. 1. Кн. для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Ось-89, 2006. 272 с.

Максимова Юлия Сергеевна, студентка 243 группы,
Баженова Валентина Валерьевна, канд. пед. наук, ст. преподаватель

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация: В статье рассмотрено понятие «познавательные процессы» и влияние неполной семьи на развитие познавательных процессов младших школьников.

Ключевые слова: познавательные процессы, ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь, неполная семья, младший школьный возраст.

Abstract: The article considers the concept of "cognitive processes" and the influence of single-parent families on the development of cognitive processes of younger students.

Keywords: cognitive processes, feel, perception, attention, memory, imagination, thinking, speech, incomplete family, primary school age.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает ряд требований к результатам обучающихся,

освоивших основную образовательную программу начального общего образования, среди которых метапредметные, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия [4]. Поэтому задачей педагога-психолога становится контроль индивидуального развития обучающихся, диагностика сформированности универсальных учебных действий.

Особую роль в развитии младшего школьника играет семья. Поскольку на данный момент отмечается рост неполных семей, разведенных родителей, представляется необходимым исследовать, как влияет неполная семья на формирование у младшего школьника универсальных учебных действий, в частности познавательных.

Цель исследования: изучить особенности познавательного развития детей младшего школьного возраста из неполных семей.

Объект исследования: младшие школьники из неполных семей.

Предмет исследования: развитие познавательных процессов младших школьников из неполных семей.

Гипотеза: уровень развития познавательных процессов младших школьников, воспитывающихся в неполных семьях, вероятно, является более низким по сравнению с уровнем развития познавательных процессов младших школьников, воспитывающихся в полных семьях.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования выдвинуты следующие задачи:

1) изучить состояние проблемы развития познавательных процессов младших школьников из неполных семей в психолого-педагогических исследованиях;

2) подобрать методики исследования познавательных процессов младших школьников;

3) с помощью практического исследования определить наиболее слаборазвитые стороны познавательных процессов младших школьников из неполных семей;

4) разработать рекомендации учителям и родителям по повышению уровня развития познавательных процессов младших школьников из неполных семей.

Методологической основой исследования являются теории и концепции, раскрывающие понятие «познавательные процессы» (В. Н. Дружинин, С. Л. Рубинштейн и др.), особенности развития познавательных процессов в младшем школьном возрасте (Л. С. Выготский, О. Ю. Ермолаев, Л. Ф. Тихомирова и др.), понятие неполной семьи и ее влияние на познавательное развитие ребенка (М. А. Галагузова, Т. А. Гурко, В. М. Целуйко, Р. В. Овчарова и др.).

Теоретическая значимость работы состоит в том, что на основе анализа психолого-педагогических исследований изучена проблема развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста из неполных семей.

Практическая значимость: разработаны рекомендации по повышению уровня развития познавательных процессов младших школьников из неполных семей.

Для того чтобы выявить уровень развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста из неполных семей, нами было проведено исследование, в котором принимали участие третьеклассники МБОУ СОШ № 1 г. Глазова (12 детей из полных семей, 12 – из неполных). Для определения уровня развития познавательных процессов использован комплекс диагностических методик: «Узнавание фигур», «Проверка состояния фонематического восприятия», «Корректурная проба», «Изучение логической и механической памяти», «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко, «Изучение скорости мышления».

Сравнение полученных материалов проводилось с помощью метода математический статистики Q-критерий Розенбаума. Оценивалось различие между двумя выборками по уровню развития познавательных процессов. Было определено, что младшие школьники из полных семей не превосходят младших школьников из неполных семей по уровню развития восприятия, воображения и

речи. Уровень развития внимания, памяти и мышления у детей из неполных семей ниже, чем у их сверстников, воспитывающихся в полной семье. Таким образом, исследование показало, что неполная семья оказывает влияние на развитие познавательных процессов ребенка. Результаты проведенного нами исследования частично подтверждают выдвинутую нами гипотезу.

С целью повышения уровня развития внимания, памяти и мышления у младших школьников из неполных семей были разработаны рекомендации для учителей начальных классов и родителей. При разработке рекомендаций использовались работы М. К. Акимовой [1], А. Т. Каргиной [2], Л. Ф. Тихомировой [3] и др.

Для повышения уровня развития внимания младших школьников можно предложить следующие рекомендации: использовать графические диктанты, корректурные задания на нахождение и вычеркивание в тексте указанной буквы (букв), задания на нахождение различий в двух похожих картинках, на выкладывание узора из мозаики: «Выложи по образцу» и др. Повышают уровень развития внимания такие игры, как «Лабиринт» (мысленное прохождение лабиринта), «Не собьюсь» (попросить ребенка при счете вместо числа, кратного трем, сказать «не собьюсь»), «Соедини половинки слов» (ребенку нужно так соединить половинки, чтобы получились слова), «Найди десять улиток» (на рисунке спрятано десять улиток, которых ребенок должен найти за определенное время).

Для развития памяти можно систематически использовать такие игры и упражнения, как: «Одежда» (ребенку необходимо вспомнить, в каком порядке он надевал одежду утром), «Что исчезло?» (на столе раскладываются разнообразные предметы, затем убирается один из них, и ребенок должен догадаться, какого предмета не хватает), «Опиши картинку» (необходимо запомнить картинку в течение определенного времени, затем ее воспроизвести), «Короткий рассказ» (взрослый зачитывает короткий рассказ, ребенок должен его повторить), «Эстафета слов» (взрослый произносит одно слово, ребенок произносит то слово, которое сказал взрослый, и добавляет свое), «Найди ошибки в тексте» (взрослый один раз

читает вслух текст. После этого текст читается еще раз, но допускаются в предложениях неточности. Ребенок должен исправить ошибки), «Пять строк» (зачитываются пять строк по два слова, ребенку нужно в тетради, в которой записаны только первые слова, дописать второе слово), «Цепочка действий» (ребенку зачитывается предложение с конкретной последовательностью действий, он должен совершить данные действия в той же последовательности).

Для развития мышления младших школьников нужно учить разделять предметы на классы, группы путём выделения в этих предметах тех или иных признаков, делать умозаключения, побуждать к самостоятельным выводам, использовать загадки, ребусы, пазлы, мозаики, головоломки. Можно систематически применять следующие игры: «Лото», «Найди заплатку для коврика» (используются матрицы Равена), «Найди лишний предмет», «Антонимы» (нужно подобрать слово, противоположное по смыслу), «Назови признак предмета» (ребенок должен описать предоставленный предмет), «Придумай сказку» (ребенку показывается картинка, по которой он должен придумать сказку), «Другая буква» (ребенку даны загадки, в ответе которых можно поменять одну букву и получится другое слово).

Список литературы

1. Акимова М. К., Козлова В. Т. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников: учеб.-метод. пособие. Обнинск, 2006. 208 с.

2. Каргина А. Т. Эффективные способы запоминания учебного материала // Вопросы психологии. 2005. № 11. С. 48–52.

3. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей: популярное пос. для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1997. 227 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.standart.edu.ru/ (дата обращения: 20.12.2015).

Мерешкина Валерия Александровна, 232 группа,
Каракулов Борис Иванович, канд. филол. наук, доцент

СТЕРЕОТИПЫ, ИХ ЗНАЧЕНИЯ И ФУНКЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В работе рассматриваются значения и функции стереотипов в межкультурной коммуникации на примере анализа существующих стереотипов некоторых народов, проживающих на территории Удмуртской Республики.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, стереотипы, этнические стереотипы, удмурты, татары, русские.

Abstract: This paper discusses the value and function of stereotypes in intercultural communication on the example of the analysis of existing stereotypes some people living on the territory of the Republic of Udmurtia.

Keywords: intercultural communication, stereotypes, ethnic stereotypes, Udmurt, Tatar, Russian.

«Межкультурная коммуникация – это общение людей, которые представляют разные культуры» [5, с. 6].

Еще в 1996 г. Министерством высшего и профессионального образования РФ был издан приказ № 1309, которым специальность «Иностранные языки» заменялась специальностью «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

В настоящее время межкультурная коммуникация только начинает утверждаться в российских вузах в качестве учебной дисциплины. Инициатором и бесспорным лидером в этом процессе является факультет иностранных языков МГУ, где межкультурная коммуникация преподается на протяжении нескольких лет. Бесспорно то, что вопросы, рассматриваемые в рамках межкультурной коммуникации, актуальны в современном обществе при усиливающейся миграции народов, глобализации, стремлении к сохранению национальной идентичности.

Межличностное общение людей одной национальности, а также людей разных культур нередко строится на знании стереотипов. Для того чтобы понять значение данного термина, дадим определение феномену “стереотип”, который находится в центре внимания многих ученых: философов и историков, лингвистов и

когнитологов, лингвокультурологов и этнопсихолингвистов, психологов и этнопсихологов, этнографов и социологов. В целом все они сходятся на том, что стереотип – это устойчивое представление о каком-либо социальном явлении, объекте, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта [2, с. 802].

Для нас особый интерес представляют стереотипы этнические. Этнические стереотипы определяются как «упрощенные, схематизированные, эмоционально окрашенные и чрезвычайно устойчивые образы каких-либо этнических групп или общностей, легко переносимые на всех представителей этих групп» [1, с. 151].

Приведем ряд примеров. Женщина, 32 года, русская, отметила: «Татары – шустрые, хитрые, энергичные; удмурты застенчивы, плывут по течению; русские – душа нараспашку». Девушка, 21 год, удмуртка, назвала такие стереотипы: «Русские – алкоголики; удмурты – рыжие и кривоногие; татары – злые, скупые и громкие». И добавила: «Я – удмуртка, но не рыжая и ноги не кривые. Это просто стереотип! И не все под него слеплены!» Мужчина, 34 года, татарин, сказал: «Татарин – барин, русский – ямщик, а удмурт телегу тащит».

Примерно то же самое находим и в научной литературе:

- Русские глазами татар и удмуртов: *терпеливы, мало уверены в успехе, правдоискатели, считаются с мнением окружающих, развито чувство долга и альтруизм.*
- Татары глазами удмуртов: *ловкие, хорошие семьянины, поддерживают национальные традиции, язык и культуру, умелые торгаши, чистоплотные, националисты, религиозны, требовательны, строги по отношению к детям, почитают старших.*
- Удмурты глазами татар: *недружные, тихие, скрытные, легко идут на компромисс, трудолюбивые, гордые, завистливые.*
- Удмурты глазами русских: *скрытные, тихие, тактичные, вежливые, неискренние* [4, с. 66].

Откуда в нашем сознании появляются эти суждения и оседают в нем? Источников стереотипов несколько. Это, прежде всего, фольклор. Герои русских сказок, такие как Емеля, Иван-дурак, породили стереотипы о русских, что они «надеются на кого-то», «полагаются на авось». В удмуртской пословице «Татарин – волк, русский – медведь, а удмурт – рябчик», по нашему мнению, можно найти ряд современных стереотипов. Например, о татарах, что они, подобно волкам, «держатся друг друга», «шустрые, хитрые, энергичные». Об удмуртах, похожих на рябчиков: «застенчивые», «неуверенные в себе», «себе на уме». А данное сравнение русских с медведями известно и сейчас за границей: у иностранцев русские ассоциируются с чем-то большим и могучим, агрессивным и в то же время непредсказуемым. Наиболее популярным источником стереотипных представлений о национальных характерах являются межнациональные анекдоты, построенные на шаблонном сюжете: представители разных национальностей, попав в одну и ту же ситуацию, реагируют на нее по-разному, в соответствии с теми чертами их национального характера, которые приписывают им на родине анекдота.

- Идут вместе удмурт, русский и татарин. Находят молоко. Русский спрашивает: "Как это по-вашему называется?" Удмурт отвечает: "Йо:л". Татарин: "Сыт". Русский: "Ну тогда с вами, ребята, всё понятно, я его и выпью".

Здесь прослеживаются такие черты, как неуверенность в себе у удмурта и татарина и хитрость и смекалка у русского.

Очевидно, что пословицы, поговорки, фразеологизмы, идиомы относятся к пластам языка, в которых непосредственно сосредоточена народная мудрость или, вернее, результаты культурного опыта народа. И где, как не в языке, найдут отражение исторические события, происходившие между народами и породившие множество стереотипов. Например, русская пословица – «Незваный гость хуже татарина» – связана с печальным опытом татарского нашествия на Русь. С той поры прошли многие сотни лет, все это время русские и татары мирно сосуществуют в одном государстве, но язык хранит память о былых распрях.

По мнению А. Н. Петрова, «длительное соприкосновение с более крупным этносом, колонизация края и насильственная христианизация населения привели к тому, что удмурты для самосохранения вынуждены были мимикрировать, стать незаметными («серой мышью», как их называли русские), терпеливыми, даже привыкнуть к унижению в миру, если вообще это возможно, но сохранить свои лучшие качества – миролюбие, уживчивость, гостеприимство – в семье и общине» [3, с. 20]. В удмуртском языке даже есть фразеологизм «лушкем кей» (букв. «тихая/скрытная моль»), обозначающий скрытного, хитрого и замкнутого человека, но при этом всё-таки успешного. Отсюда стереотип, что удмурт «не уверен в себе, тихий, застенчивый».

Также следует отметить, что большинство исследователей указывает на связь стереотипов в сознании людей с гигантским влиянием средств массовой информации, формирующих отношение к миру; на поведение, воспроизводящее поступки «героев» печати, радио, телевидения; на привязку определенных принципов поведения к тем местам жизнедеятельности человека, на которые указывают средства коммуникации.

Эффективная стереотипизация помогает людям понимать ситуацию и действовать в соответствии с новыми обстоятельствами. Поэтому стереотип может не только быть препятствием в коммуникации, но и приносить определенную пользу. Это возможно в следующих случаях:

• если его сознательно придерживаются. Индивид должен понимать, что стереотип отражает групповые нормы и ценности, групповые черты и признаки, а не специфические качества, свойственные отдельно взятому индивиду из данной группы;

• если стереотип является описательным, а не оценочным. Это предполагает отражение в стереотипах реальных и объективных качеств и свойств людей данной группы, но не их оценку как хороших или плохих;

• если стереотип точен. Это означает, что стереотип должен адекватно выражать признаки и черты группы, к которой принадлежит человек;

• если стереотип является лишь догадкой о группе, но не прямой информацией о ней. Это означает, что первое впечатление о группе не всегда является достоверным знанием обо всех индивидах данной группы;

• если стереотип модифицирован, то есть основан на дальнейших наблюдениях и опыте общения с реальными людьми или исходит из опыта реальной ситуации.

В ситуации межкультурных контактов стереотипы бывают эффективны только тогда, когда они используются как первая и положительная догадка о человеке или ситуации, а не рассматриваются как единственно верная информация о них.

Опираясь на какое-либо устоявшееся суждение, человек при знакомстве и при дальнейшем общении с незнакомым старается придерживаться каких-то барьеров, не сказать лишнего представителю той или иной национальности. Например, зная, что удмурты «сами себе на уме», человек будет осторожнее с удмуртом, многое ему не скажет, не доверит, что позволит избежать дальнейших конфликтных ситуаций. Или же не скажет татарину плохо о другом татарине, так как знает, что они все «держатся друг друга».

Стереотипы становятся неэффективными и затрудняют коммуникацию, когда мы ошибочно относим людей не к тем группам, некорректно описываем групповые нормы, когда смешиваем стереотипы с описанием определенного индивида и когда нам не удается модифицировать стереотипы, основанные на реальных наблюдениях и опыте. Акцент в общении на эти способы использования стереотипов приводит к тому, что они могут стать серьезной помехой при межкультурных контактах.

Выделяют ряд причин, согласно которым стереотипы могут препятствовать межкультурной коммуникации.

• За стереотипами не удается выявить индивидуальные особенности людей. Стереотипизация предполагает, что все члены группы обладают одинаковыми чертами. Такой подход применяется ко всей группе и к отдельному индивиду на

протяжении определенного промежутка времени, несмотря на индивидуальные вариации.

• Стереотипы повторяют и усиливают определенные ошибочные убеждения и верования до тех пор, пока люди не начинают их принимать за истинные.

• Стереотипы основываются на полуправде и искажениях.

Приведем пример. Одной девочке в детстве бабушка, русская по национальности, постоянно повторяла свой сложившийся с годами стереотип об удмуртах, что все удмурты «злые, завистливые и агрессивные». Впоследствии девочка остерегалась остальных девочек своего класса, поэтому у неё не было подруг. Хотя не все девочки были удмурткими и вряд ли среди них были злые и завистливые, но стереотип бабушки, который она навязала своей внучке, помешал развитию успешной коммуникации девочки со сверстницами.

В заключение хочется подчеркнуть, что стоит уметь отказываться от стереотипов при их несоответствии реальной действительности.

Список литературы

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. 050300 «Филологическое образование». СПб.: КАРО, 2005. 352 с.

2. Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. Новый словарь иностранных слов: свыше 25 000 слов и словосочетаний. 3-е изд, испр. и доп. М.: Азбуковник, 2008. 1 040 с.

3. Петров А. Н. Удмуртский этнос: проблемы ментальности [Электронный ресурс] // Национальная электронная библиотека Удмуртской Республики. Ижевск: Удмуртия. URL: http://elibrary.unatlib.org.ru/pdfpreview/bitstream/handle/123456789/5563/udm_book_0581.pdf?sequence=1 (дата обращения:12.04.2016).

4. Утехина А. Н. Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики) [Электронный ресурс]: монография. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2012. 152 с.

5. Фрик Т. Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учеб. пособие. Томск: Томский политехнический университет, 2013. 100 с.

Мильчакова Наталия Андреевна, студентка 251 группы,
Ившина Татьяна Петровна, канд. филол. наук, доцент

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. П. ЧЕХОВА «ОГНИ» И В. Г. КОРОЛЕНКО «ОГОНЬКИ»

Аннотация: В статье представлен сопоставительный анализ рассказа А. П. Чехова «Огни» и миниатюры В. Г. Короленко «Огоньки». Определены основные идеи произведений, выявлен временной аспект, средства художественной выразительности, а также найдены сходства и различия произведений.

Ключевые слова: огни, огоньки, рассказ, миниатюра, смысл.

Abstract: The article presents a comparative analysis of A. P. Chekhov's story "Lights" and miniatures of V. G. Korolenko "Lights". Identified key ideas in the works, revealed a temporal dimension, means of artistic expression, but also found similarities and differences.

Keywords: lights, lights, story, thumbnail, sense.

В. Г. Короленко и А. П. Чехов – писатели-современники, общественно-политические и литературно-эстетические взгляды которых имели «точки общего схода».

Среди произведений Чехова второй половины 80-х годов видное место занимает рассказ, или «повестушка» (как называл его автор в письмах), «Огни», напечатанный в июне 1888 г. в журнале «Северный вестник». «Огни» по всем признакам является рассказом. Выдержаны единство времени (эпизод из жизни героя), единство места, единство персонажа (Ананьев и Штенберг помогают рассказчику найти свою правду), единство центра.

Вскоре после этого, во время ссылки в Якутии, 4 мая 1900 года Короленко была написана миниатюра «Огоньки». «Огоньки» определены им как очерк. Однако по своей образной системе это художественное произведение особой жанровой формы – стихотворение в прозе.

Рассказ «Огни» пропитан пессимизмом, который стал переходить в литературу в начале 80-х годов. Короленко в «Огнях» отметил «грустно-скептические ноты» в настроении Чехова. Заглавию своего рассказа Чехов придал

глубокий смысл. С ночными огнями он сравнивает беспорядочные мысли человека: «Мысли каждого отдельного человека тоже вот таким образом разбросаны в беспорядке, тянутся куда-то к цели по одной линии, среди потемок и, ничего не осветив, не прояснив ночи, исчезают где-то далеко за старостью» (Ананин).

В миниатюре Короленко названием подчеркивалась философско-поэтическая направленность. «Огоньки» – раздумья от интимно-личных до философских представлений о счастье всех людей, о будущем, о мире, о Вселенной. Смысл миниатюры – приблизиться к «огням» – значительным целям.

В центре рассказа Чехова – философский спор между инженером Ананьевым и студентом Штенбергом. Слушателем является автор-рассказчик. Спор идет о пессимизме. В образе Ананьева показана эволюция: в молодости – он сторонник пессимистической философии и аморализма, затем, умудренный жизненным опытом, превращается в страстного противника этой философии. Для студента Штенберга, мелкомыслящего человека, пессимизм – поза, которой он любит рисоваться, игра в «мировую скорбь». Основная идейная направленность рассказа Чехова «Огни» заключается в том, чтобы показать связь мировоззрения человека с социумом, утверждается необходимость человека в гуманности и нравственности, которыми он должен руководствоваться.

Сюжет миниатюры Короленко «Огоньки» содержит двоякий смысл – прямой и иносказательный. Прямой: рассказ о том, как осенним вечером двое плывут в лодке «по угрюмой сибирской реке». И второй – иносказательный смысл: *Много огней и после не одного меня манили своею близостью. Но жизнь течет все в тех же угрюмых берегах, а огни еще далеко.* Сама жизнь скована угрюмыми берегами, которые олицетворяют хмурую, гнетущую действительность.

В творчестве Чехова впервые в рассказ вводится аспект времени. Своеобразие «Огней» составляет учет времени как существенного фактора человеческих представлений о жизни. Вслед за литературоведом Владимиром Борисовичем Катаевым отметим, что весь рассказ пронизан различными аспектами времени:

- время – вечность, измеряемая тысячелетиями, поглощающая не только творения человека, но и целые народы (*Когда-то на этом свете жили филистимляне и амалекитяне, вели войны, играли роль, а теперь их и след простыл. Так и с нами будет…*);

- время – прогресс, соизмеряемый с жизнью и делами отдельных людей и поколений (*Теперь мы строим железную дорогу, стоим вот и философствуем, а пройдут тысячи две лет, и от этой насыпи и от всех этих людей, которые теперь спят после тяжелого труда, не останется и пыли.*);

- время – частная человеческая жизнь (так, Ананьев во время романа с Кисочкой был молод, теперь он «*уже начал, как Отелло, опускаться в долину преклонных лет»;* у него жена и дети, которые растут);

- время – повседневность (погружение в будничные заботы, философствование по ночам);

- время – психология (роман с Кисочкой, бегство, муки совести);

- время – событие (Кисочка плакала, потом в «*какие-нибудь три четверти часа сделалась любовницей*», «*побыла Кисочка у меня в номере часа полтора, а уж чувствовала себя в нем как дома*»).

Каждый из временных уровней представляется своим прошлым, настоящим и будущим. Так, например, время-вечность о прошлом напоминает гибелью «ветхозаветных народов», о будущем – надписью *«Грядет час, в онь же…»*. Мы убеждаемся, что количество временных комбинаций в «Огнях» велико.

В основу сюжета «Огоньков» Короленко положено противоборство света и тьмы. Наиболее часто встречаемое слово при изображении сил, сковывающих течение жизни, – это определение *темный*: *темный осенний вечер, темные горы, неопределенная тьма, темная, как чернила, река, река, затемненная скалистыми горами*. Контрастом «темени» выступают «огни», рассеивающие окружающий мрак: *Свойства этих огней – приближаться, побеждая тьму, и сверкать, и обещать, и манить своею близостью.* Мотив «огней» главенствует в произведении, придает ему особую мажорную тональность.

Это произведение построено по принципу антитезы, так как в каждом из абзацев употребляются антонимы *близко – далеко*, что символизирует нашу жизнь. В тексте широко используется разговорная лексика *(«Далече!», «вот-вот», «налегать на вёсла»)* и обороты, свойственные устной речи. Наиболее часто в тексте встречаются существительные, глаголы и наречия. Существительные употребляются в конкретном значении. Наречия передают состояние предмета, глаголы – его действия.

Предмет – действие – состояние.

К специфическим средствам воздействия на читателя относится использование предложений с однородными членами. Именно они создают эмоциональный характер всего текста *(Мелькнул ярко, сильно….; Свойство этих ночных огней….)*. Предложения в основном простые по структуре. Образность создаётся за счёт осложнения простых предложений деепричастными оборотами *(...огонёк стоял, выступая вперёд; ...приближаться, побеждая тьму);* уточняющими оборотами *(…на повороте реки, впереди…);* однородными членами; вводными словами *(кажется, действительн.);* сравнением *(…чёрными, как чернила)*. Среди сложных предложений преобладают сложносочинённые с союзом *а (…а огонёк всё стоял…; …а огни ещё далеко…)*, а также бессоюзные, вносящие оттенок разговорного стиля благодаря отсутствию союза *(Я не поверил: огонёк так и стоял…; Но гребец был прав: оказалось, действительно, далеко)*. Оттенок разговорного стиля, непринуждённого общения с читателем подчёркивается также введением прямой речи и употреблением неполных предложений *(Далече!; Но всё-таки… всё-таки…)*.

Средства художественной выразительности, используемые в произведении В. Г. Короленко:

· эпитеты (*угрюмой* реке; по *тёмной* реке; река, *затенённая скалистыми горами*; мелькнул *ярко*, *сильно*; из *неопределённой* тьмы);

· градация (мелькнул *ярко, сильно; приближаться*, побеждая тьму, и *сверкать*, и *обещать*, и *манить*; ущелья и скалы *выплывали*, *надвигались*);

· сравнение (по тёмной, *как чернила*, реке);

· метафора (*жизнь течёт в угрюмых берегах*);

· параллелизм (огоньки на берегах реки как свидетельство кажущегося близкого ночлега – *жизнь в угрюмых берегах; налегать на вёсла* использованы как в прямом, так и в переносном значении).

Писателей роднит то, что оба огни связывали с человеческой жизнью. Короленко так же, как и Чехов, наделяет огни переносным, обобщающим смыслом, однако он не является глубоко скрытым, как у Чехова, а вполне уловим и доступен. Короленко начинает свой рассказ повествованием об огнях далекого и желанного берега, которые кажутся ему близкими. Но оказывается, что до огней плыть достаточно долго: *Свойство этих ночных огней – приближаться, побеждая тьму, и сверкать, и обещать, и манить своею близостью»; Кажется, вот-вот еще два-три удара веслом, – и путь кончен... А между тем – далеко!* Далее огни в рассказе Короленко приобретают переносный смысл – человек находится в трудном и нелегком плавании под названием «жизнь», и огни — это путеводитель, луч надежды: *Но жизнь течет все в тех же угрюмых берегах, а огни еще далеко. И опять приходится налегать на весла... Но все-таки... все-таки впереди – огни!..* Видеть огонек, по Короленко, – знать цель жизни, верить и надеяться. Сопоставляя образы огней Чехова и Короленко, можно прийти к выводу, что у Короленко основой для создания образа становится метафора, а огни Чехова вполне реальны: это огни пожара, маяка, лампадок. Однако такая реальность делается символической, фантастической, философски значимой при помощи подтекста. Чехов на протяжении всего писательского пути пытался постичь тайну, которой для него являлся человек, втянув читателя в ее разгадывание. Его гениальное мастерство обнаружилось в способности выражать тончайшие мысли языком образов, не прибегая к авторским комментариям.

Список литературы

1. Гущин Ю. Г. Творчество В. Г. Короленко: традиции и новаторство. Глазов, 1996.

2. Закирова Н. Н., Труханенко А. Поэт Владимир Короленко. Львов: СПОЛОМ, 2013. 132 с.

3. Катаев В. Б. Проза Чехова: проблема интерпретации. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 326 с.
4. URL: http://apchekhov.ru/books/item/f00/s00/z0000024/st006.shtm

Мотовилова Анна Олеговна, студентка 239 группы,
Губина Светлана Тельмановна, канд. психол. наук, доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ САМОКОНТРОЛЕМ И ПОВЕДЕНИЕМ В ГРУППЕ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые аспекты самоконтроля и поведения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Приводятся и анализируются эмпирические данные взаимосвязи между самоконтролем и поведением. На основе полученных результатов был разработан механизм психологического взаимодействия между самоконтролем и поведением в группе детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Ключевые слова: самоконтроль, поведение, дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью, начальная школа, механизм.

Abstract: The article discusses some aspects of self-control and behavior of primary school-age children with mental retardation. The empirical data and the relationship between self-control behavior are presented and analyzed. On the basis of these results mechanism of psychological interaction between self-control and behavior in a group of primary school children with mental retardation was developed.

Keywords: self-control, behavior, Children of primary school age with mental retardation, Primary School, mechanism.

На сегодняшний день в коррекционных школах VIII вида сложилась следующая ситуация: в начальном звене поведение детей с умственной отсталостью характеризуется высоким уровнем проявления агрессии и тревожности по отношению к сверстникам и родителям, вследствие чего близкие отношения между ними не возникают. Следовательно, возникает вопрос: с чем связано такое поведение детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью?

Специфику поведения умственно отсталых школьников во многом определяет уровень развития самоконтроля. Развивая самоконтроль, обучающиеся с

умственной отсталостью приобретают способность контролировать и тем самым правильно выстраивать свое поведение с родителями и в группе сверстников [3, с. 23].

Отечественный психолог Д. Б. Эльконин характеризовал младший школьный возраст как возрастной период, когда ведущей для ребенка становится учебная деятельность, а главным психическим новообразованием являются внутренняя позиция ученика и умение учиться [5, с. 43].

Самоконтроль – это осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. Его появление и развитие определяется требованиями общества к поведению человека [1, с. 10].

В зарубежной и отечественной психологии под поведением принято считать способность человека к деятельности в материальной, интеллектуальной, социальной сферах жизни. Поведение детей с умственной отсталостью изучали отечественные психологи: А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, И. Н. Курочкина, Е. О. Смирнов, Д. Б. Эльконин и др. [2, с. 34].

На поведение детей с умственной отсталостью влияет первопричина дефекта – интеллектуальная недостаточность. Агрессия и тревожность являются характерными чертами поведения детей с умственной отсталостью. Наибольшую степень выраженности они имеют в младшем школьном возрасте.

Для детей с умственной отсталостью характерны частые проявления беспокойства и тревоги. В школе наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивности, неуверенности в себе. В большинстве случаев отмечается капризность, драчливость.

Объект исследования: самоконтроль и поведение в группе детей.

Предмет исследования: взаимосвязь между самоконтролем и поведением в группе у детей с умственной отсталостью.

Гипотеза исследования: между проявлением самоконтроля и поведением в группе сверстников у детей с умственной отсталостью существует взаимосвязь, а именно: чем выше самоконтроль, тем более близкими являются отношения с

родителями и тем менее выражена агрессивность и тревожность во взаимодействии со сверстниками.

Цель исследования: теоретически и эмпирически обосновать и доказать взаимосвязь между самоконтролем и поведением в группе у детей с умственной отсталостью.

База исследования: обучающиеся младших классов (3–4-й класс) МКС(К)ОШ «Специальное (коррекционное) образовательное учреждение VIII вида № 5 г. Сарапула» в составе 40 человек; родители обучающихся в составе 40 человек.

Практическая часть исследования заключалась в проверке выдвинутой нами гипотезы исследования посредством использования математико-статистического метода: коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Для того чтобы определить взаимосвязь между самоконтролем и агрессивным поведением по отношению к окружающим, нами были использованы методики: наблюдение по разработанным критериям оценки, диагностика агрессивного поведения Басса-Дарки. Полученные результаты были подвержены корреляционному анализу Спирмена. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа уровня развития самоконтроля и агрессивного поведения с использованием математико-статистической обработки

Наблюдение по критериям оценки	Самооценка форм агрессивного поведения (модифицированный вариант Басса-Дарки)			
Самоконтроль	Раздражительность	Негативизм	Вербальная агрессия	Косвенная агрессия
Высокий уровень	-0,75	-0,86	-0,27	-0,69
Выше среднего уровень	-0,17	-0,63	0,12	-0,52
Средний уровень	-0,72	-0,54	0,28	-0,66
Низкий уровень	0,63	-0,35	-0,25	0,46
Примечание: $p < 0,05$ при $Rs=0,40$ $n=40$				

Из таблицы 1 видно, что между самоконтролем и поведением существует взаимосвязь, а именно: высокий уровень самоконтроля у детей с умственной отсталостью характеризуется низким проявлением в поведении раздражительности (-0,75), негативизма (-0,86), косвенной агрессии (-0,69). Существует обратная корреляционная связь между уровнем развития самоконтроля выше среднего и проявлением негативизма (-0,63) и косвенной агрессии (-0,52).

Таким образом, наличие прямой и обратной корреляционной связи между самоконтролем и агрессивностью позволяет нам сделать вывод о том, что чем выше самоконтроль, тем менее выражена агрессивность во взаимодействии со сверстниками.

Для того чтобы определить взаимосвязь между самоконтролем и проявлением тревожности нами были использованы методики: наблюдение по разработанным критериям оценки, диагностика уровня школьной тревожности Филлипса. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа уровня развития самоконтроля и общей тревожности в школе с использованием математико-статистической обработки

Наблюдение по критериям оценки	Методика диагностики уровня школьной тревожности А. Филлипса		
Самоконтроль	Общая тревожность	Страх самовыражения	Страх не соответствовать ожиданиям
Высокий уровень	-0,18	0,15	0,18
Выше среднего уровень	0,02	-0,63	-0,15
Средний уровень	-0,28	0,35	0,65
Низкий уровень	-0,15	-0,23	0,50
Примечание: $p < 0,05$ при $Rs=0,40$ $n=40$			

Из данных таблицы 2 мы видим, что отсутствуют корреляционные связи между высоким уровнем самоконтроля и проявлением общей тревожности в школе. Однако существует корреляционная связь между уровнем развития самоконтроля выше среднего и показателем «страх самовыражения» (-0,63), это может быть связано с тем, что как только школьник начинает сознательно контролировать собственное

поведение, т. е. проявлять в деятельности самоконтроль, у него возрастает уверенность в себе и тем самым исчезает страх самовыражения перед окружающими.

Следовательно, проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод о том, что уровень развития самоконтроля не влияет на проявление тревожности по отношению к сверстникам. Связь существует только между уровнем развития самоконтроля выше среднего и страхом самовыражения. Это означает, что чем выше самоконтроль, тем реже проявляется страх самовыражения в общении со сверстниками.

В ходе нашего исследования была обнаружена прямая корреляционная связь между высоким уровнем самоконтроля и кооперацией, принятием, и симбиозом в контексте родительского отношения к детям, между низким уровнем самоконтроля и раздражительностью, косвенной агрессией по отношению к сверстникам, между средним уровнем развития самоконтроля и страхом самовыражения; обратная корреляционная связь между высоким уровнем развития самоконтроля и контролем со стороны родителей по отношению к детям, между высоким и средним уровнем развития самоконтроля и раздражительностью, негативизмом.

Таким образом, мы доказали, что когда ребенок с умственной отсталостью осознанно контролирует и оценивает собственное поведение, он реже проявляет негативные реакции, и тем самым ближе становятся отношения с родителями. Анализ полученных результатов позволил нам создать механизм психологического взаимодействия между самоконтролем и поведением (рис. 1.).



Рис. 1. Механизм психологического взаимодействия между самоконтролем и поведением в группе детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Список литературы

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. 800 с.

2. Детство в современном мире: материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов / под общ. ред. О. Р. Ворошниной. Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т., 2014. 298 с.

3. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2003. 391 с.

4. Макадей Л. И. Особенности эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. М., 2010. № 9. С. 125.

5. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров / под общ. ред. А. С. Обухова. М.: Юрайт, 2014. 583 с.

Некрасова Елена Анатольевна, студентка 234 группы,
Иванова Наталья Петровна, канд. пед. наук, ст. преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР НА КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО КВИЛЛИНГУ

Аннотация: В статье рассматривается формирование творческих способностей младших школьников с задержкой психического развития на кружковых занятиях по квиллингу, который представлен в коррекционной программе. Дано описание структуры и содержания программы.

Ключевые слова: творческие способности, задержка психического развития, кружковые занятия.

Abstract: The article deals with the formation of creative abilities of younger pupils with a delay of mental development in the narrow circle classroom for Quilling, which is represented in the correctional program. A description of the structure and content of the program is given.

Keywords: creativity, mental retardation, Kruzhkova classes.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют примерно 50 % неуспевающих обучающихся. Для их обучения созданы специальные учебные заведения – школы и классы коррекционно-развивающего обучения. В современных условиях особую психологическую и педагогическую значимость приобретает проблема развития, воспитания и обучения таких детей [1, с. 142].

Развитие творческих способностей младших школьников с задержкой психического здоровья является актуальной проблемой начального обучения, требующего своевременного решения.

Задачей учителя является обогащение мировосприятия ребенка, т. е. развитие его творческой культуры. А это означает развитие творческого нестандартного

подхода к выполнению заданий, воспитание трудолюбия, интереса к практической деятельности, радости созидания и открытия для себя чего-то нового. Способность к творчеству – это индивидуальная психологическая особенности ребёнка, которая не зависит от умственных способностей и проявляется в детской фантазии, воображении, особом видении мира, своей точке зрения на окружающую действительность [2, с. 78].

Одним из эффективных способов развития творческих способностей младших школьников является квиллинг (бумагопластика).

Развивая творческие способности в процессе бумагопластики, дети активно включаются в продуктивную деятельность, получают знания, умения и навыки, которые станут достоянием на всю жизнь. Эта работа, как никакая другая, удовлетворяет познавательную активность обучающихся, способствует развитию творческого мышления. Младшие школьники анализируют свою деятельность (сравнивают, выделяют, обобщают). Активно развиваются их пространственное, математическое мышление, способность к экспериментированию и изобретательству. Бумагопластика помогает проявить детям самые разные способности: и творческие, и конструктивные, и оформительские, и даже организаторские.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально выявить эффективность использования квиллинга в развитии творческих способностей младших школьников с ЗПР.

Объект исследования: процесс развития творческих способностей младших школьников с ЗПР.

Предмет исследования**:** формирование творческих способностей младших школьников с ЗПР на кружковых занятиях по квиллингу.

В своем исследовании мы опирались на труды ученых-теоретиков: Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева, О. И. Моткова, А. М. Матюшкина, В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова, С. Л. Рубинштейна, Н. С. Лейтеса, Е. П. Торренса и ученых-

практиков: Д. Б. Богоявленской, Дж. Гилфорда, С. А. Медника, Я. А. Пономарёва, Ю. З. Гильбуха.

Б. М. Теплов под творческими способностями понимал определённые индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, а обусловливают лёгкость и быстроту их приобретения.

В. Д. Шадриковым определял творческие способности как свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения деятельности [2].

О. И. Мотков под творческими способностями понимал способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта.

Опытно-экспериментальной базой исследования является МБОУ «СОШ № 16» г. Глазова. В эксперименте участвовало 12 человек.

Исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

На констатирующем этапе были подобраны диагностические методики с целью определения уровня развития творческих способностей младших школьников с ЗПР. На основе выделенных нами показателей было выявлено четыре уровня развития творческих способностей: высокий, средний, низкий, очень низкий. При этом было установлено, что на начальном этапе эксперимента у младших школьников доминирующим являлся низкий уровень, также наблюдался очень низкий уровень развития творческих способностей; среднего и высокого уровня не было ни у одного учащегося. Затем были созданы две группы: экспериментальная и контрольная.

После того как был выявлен уровень творческих способностей младших школьников с задержкой психического развития, с экспериментальной группой

проводились кружковые занятия по развитию творческих способностей с помощью квиллинга.

Дети, которые на уроках были неусидчивы, невнимательны, импульсивны, часто отвлекались, здесь проявляли максимум усидчивости, трудолюбия, старались выполнять аппликации с особой аккуратностью.

Во время практической работы детям оказывалась помощь. Частые затруднения возникали в ходе составления композиции, но, несмотря на все трудности, дети с большим увлечением занимались квиллингом, их привлекала простота изготовления деталей, из которых получалось оригинальное «произведение искусства», чему они очень радовались. Ведь только в этой технике всегда все получается с первого раза. Ситуация успеха мотивирует детей на дальнейшую плодотворную работу.

Для того чтобы определить разницу в экспериментальной и контрольной группах, провели контрольный эксперимент, в ходе которого было выявлено, что в экспериментальной группе результаты стали выше, чем в контрольной группе.

В ходе исследования было установлено, что продуктивное развитие творческих способностей возможно во внеучебной деятельности в рамках специально разработанной программы, включающей психологические механизмы, которые могут воздействовать на творческие способности, способствуя их развитию.

Проведенная работа позволила сделать следующие выводы:

1. Развитие творческих способностей детей является сегодня одной из самых важных и актуальных задач, стоящих перед современной педагогической наукой и практикой.

2. Термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение в психологии, наличие в литературе достаточно точных его определений, весьма многозначен. В современной психологии и на протяжении всей истории развития можно встретить разные определения понятия «способности».

3. Творческие способности – это индивидуальные особенности качеств человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. Творческие способности определяют процесс индивидуального творчества в различных областях творческой деятельности.

4. Выбранная нами техника оправдана доступностью материала, простотой выполнения, великолепным внешним видом.

Таким образом, было отмечено, что занятие квиллингом интересно детям и доставляет им огромное наслаждение. Квиллинг развивает конструктивное мышление, пространственное мышление, чувство формы, творческое воображение, художественный вкус, способность комбинировать и, самое главное, творческие способности.

Список литературы

1. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М.: Просвещение, 2004. 256 с.

2. Хуторский А. В. Развитие творческих способностей. М.: Владос, 2010. 122 с.

Останина Алена Игоревна, студентка 236 группы,
Люкина Надежда Михайловна, канд. филол. наук, доцент

ФОЛЬКЛОР И ЯЗЫК ФИННО-УГОРСКИХ НАРОДОВ (НА ПРИМЕРЕ УДМУРТСКОГО, ФИНСКОГО И КОМИ ЯЗЫКОВ)

Аннотация: В данной статье сравниваются родственные языки: удмуртский, коми и финский. Выделяются некоторые сходства в области фонетики и лексики, а именно: сравниваются алфавиты и дифтонги данных языков.

Ключевые слова: удмуртский язык; финский язык; коми язык; фонетика; лексика.

Abstract: This article compares related languages: Udmurt, Komi and Finland. Some similarities in phonetics and vocabulary are distinguished.

Keywords: Udmurt language; Finnish language; Komi; Phonetics; Vocabulary.

Общеизвестно, что каждая этническая группа, возникшая в какой-либо период истории, всегда имела свой общий язык и культуру, понятные для всех людей этой группы.

Культура – система знаний и идей, которая относится ко всему человечеству или же к какому-либо культурно-историческому единству, например, народу, нации, религиозному движению.

Удмурты, финны и народ коми, как и другие финно-угры, имеют свою культуру и традиции. Удмуртский фольклор представляет собой нераздельную часть культуры удмуртов. В быту фольклор не разделяется на жанры, воспринимается в единстве с материальной культурой, с религиозными, правовыми и этическими аспектами. Важную роль в жизни удмуртов занимают календарно-обрядовые праздники, связанные с важными этапами сельскохозяйственных работ. «Народные термины-определения вобрали в себя обрядовое действо *(сям, нерге, йылол, кисьтон, куяськон, сюан, мадиськон)*, символически образное и магически образующее слова *(мадькыл, выжыкыл, тункыл, кылбур)*, музыкально-хореографическое поведение *(крезь, гур, шудон-серекъян, тэтчан, эктон)»* [5].

Финский фольклор имеет общие корни с карельским, и в научной литературе часто употребляется термин «карело-финский фольклор». К ценнейшему фольклорному наследию этих народов принадлежат эпические руны, составившие героико-повествовательное ядро «Калевалы» [6]. Известно, что в карело-финском эпосе большое место занимают очень древние космогонические сюжеты, мифы о первотворении мира и его обживании людьми-первопредками, руны о мифологическом происхождении живых существ, открытии огня и железа, начале земледелия, изготовлении орудий труда.

Коми фольклор включает в себя эпические сказания и легенды, сказки и песни, пословицы и поговорки, обрядовую поэзию. Крупнейшим является эпическое сказание о Пере-богатыре, защитнике народа коми, и о чуди, народе-предке, ушедшем под землю. Сохранился этногонический миф о происхождении коми от

двух братьев, которые были изгнаны из благодатной земли коршуном, извергающим пламя, за то, что отказались приносить человеческие жертвы [7].

«Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собою жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь» [3, с. 32]. Люди, общаясь на разных языках между собой, замечают, что в их речи есть определенные сходства. Следует отметить, что и в финно-угорских языках есть одинаковые особенности, в основе которых лежит праязык (древний язык, из которого возникли языки, относящиеся к данной семье языков).

В данной работе нами выявлены лишь некоторые особенности финно-угорских языков. Меня, как студента-филолога, заинтересовали удмуртский, финский и коми языки. Удмуртский и коми языки относятся к пермской ветви финно-угорской группы уральской семьи языков. Удмуртский язык – национальный язык удмуртов и бесермян. Алфавит включает в себя 33 фонемы: 7 гласных и 26 исконно удмуртских согласных (не считая заимствованных из русского языка).

Язык коми – язык народов коми-зырян и коми-пермяков, распространён в Республике Коми, Пермском крае. Алфавит состоит из 35 фонем:11 гласных и 24 согласных. В него входят все буквы русского алфавита, а также знаки ӧ и і.

Финский язык относится к прибалтийско-финской ветви финно-угорской семьи языков. Это государственный язык Финляндии. Алфавит состоит из 29 букв, которые делятся на 8 гласных и 17 согласных. В системе финского языка выделяются краткие и долгие фонемы, которые имеют смыслоразличительный характер: *tuli* (огонь) – *tuuli* (ветер), *mato* (червяк) – *matto* (ковер).

Для всех изучаемых языков характерны дифтонги (сочетание двух гласных в одном слоге). Финский язык богат дифтонгами. В нем выделяют 16 дифтонгов (ai, äi, oi, öi, ui, yi, ei, au, ou, eu, iu, äy, öy, ey, iy: *kaupunki* – город, *poika* – мальчик, *eilen* – вчера). В удмуртском языке дифтонгов очень мало: уа – *туала* (современный), уи – *куинь* (три), ау – *тау* (спасибо). В коми языке несколько дифтонгов. В нем можно

выделить: уи (*куим* – три), ия (*миян* – наш), ія (*тіян* – ваш). Можно подчеркнуть, что во всех трех языках есть одинаковый дифтонг уи: *куинь*, *куим* (три), *syksyinen* (осенний).

В данных языках можно выделить некоторые одинаковые лексемы, например: слово *дерево* в удмуртском и коми языках – *ӧу*, в финском – *puu*; слово *идти* в удмуртском – *мыныны*, в коми – *мунны*, в финском – *mennä*; слово *снег* в удмуртском – *лымы*, в коми – *лым*, в финском – *lumi*; слово *есть* в удмуртском – *сиыны*, в коми – *сёйны*, в финском – *syödä*.

Таким образом, наши материалы показывают, что предки финно-угров говорили на едином языке, о чём свидетельствуют общие характеристики. А на современном этапе удмуртский, финский и коми языки развиваются самостоятельно и изменяются с течением времени.

Список литературы

1. Лыткина В. И. Основы финно-угорского языкознания: вопросы происхождения и развития финно-угорских народов. М., 1974. 115 с.

2. Суворова З. В. Проблемы и перспективы функционирования родных языков. К 85-летию государственности Удмуртской Республики: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (25–28 октября 2005). Ижевск: Удмуртия, 2006. 424 с.

3. Ушинский Д. К. Собрание сочинений. М., 1974.

4. URL: http://kitaphane.tatarstan.ru/

5. URL: http://e-finland.ru/

6. URL: http://fb.ru/

Панфилова Дарья Дмитриевна, студентка 243 группы,
Зорин Сергей Степанович, канд. психол. наук, доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОЛЛЕКТИВЕ КЛАССА

Аннотация: Работа посвящена агрессивности подростков в коллективе класса.

Ключевые слова: агрессивное поведение, агрессия, подросток, коррекция, школа.

Abstract: This work deals with the aggressiveness of the teenagers in the team class.

Keywords: aggressive behaviour, aggression, adolescent, correction, school.

Агрессивность подростков – значимая проблема в современном обществе, на неё обращают внимание ученые, педагоги, родители и общество в целом. Агрессивностью подростков занимались такие ученые, как: Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Г. А. Андреева, В. В. Знаков, Л. П. Колчина, Д. И. Фельдштейн, А. А. Реан, Т. Г. Румянцева и др. Актуальность выбранной нами темы определяется тем, что во время прохождения практики было замечено негативное отношение учителей к определенному классу. Выбранный нами класс является самым «плохим» по отзывам учителей в школе.

Агрессивность – это понятие, которое характеризуется разрушительным поведением, направленным как на самого агрессора, так и на других людей.

Природа агрессивности, то есть ее истоки, находится на уровне нейродинамических и психодинамических качеств, темперамента и некоторых видов акцентуаций характера. К ним можно отнести эмоциональную чувствительность и раздражительность, уровень тревожности, некоторые эмоции, входящие в так называемый комплекс враждебности, – гнев, отвращение и презрение, а также эмоция страха. Совокупное действие этих характеристик обусловливает готовность человека к агрессивным действиям.

Для лучшего понимания агрессивного поведения приведем виды агрессивности. В личностном опроснике, разработанном А. Бассом и А. Дарки в

1957 г. и предназначенном для диагностики агрессивных и враждебных реакций, выделяется:

- физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица.

- косвенная агрессия – агрессия, которая окольным путем направлена на другое лицо (злобные сплетни, шутки), и агрессия без направленности (взрыв ярости, проявляющийся в крике, битье кулаками по столу и т. п.).

- вербальная агрессия – выражение негативных чувств через форму (ссора, крик и т. п.) и содержание словесных угроз (проклятия и т. п.) [2, с. 19].

Агрессия и агрессивность – два близких понятия, но агрессивность – понятие более широкое, то есть агрессивность включает в себя понятие агрессии. Агрессивность – это свойство личности, когда человек готов к агрессивному поведению, а агрессия – это действие. Агрессия может проявляться в различных формах: крике, ударах, убийстве, сплетнях и т. д. Все перечисленные формы разделяются на виды агрессии: гетероагрессию, аутоагрессию, физическую, косвенную и т. д. Причинами агрессивного поведения могут являться употребление алкоголя, проблемы в личной жизни, компьютерные игры и фильмы, содержащие сцены насилия, отказ от отдыха, детские психологические травмы. Также появление агрессии объясняют различные теории и подходы. В своей работе мы провели анализ четырех теорий: теорию влечений З. Фрейда, экологическую теорию К. Лоренса, теорию социального научения, предложенную А. Бандурой, фрустрационную теорию Дж. Долларда. Из рассмотренных теорий в диагностической и коррекционной работе мы будем использовать теорию социального научения А. Бандуры и фрустрационную теорию Дж. Долларда [3, с. 101].

Для исследования агрессивности подростков в коллективе класса мы провели эмпирическое исследование в МКОУ «Мазунинская СОШ» в 7-м классе. 7-й класс состоит из 15 человек (8 девочек и 7 мальчиков).

При проведении исследования мы использовали следующие методы: опросник Басса-Дарки, тест школьной тревожности Филлипса, тест исследования тревожности (опросник Спилберга), проективную методику «Несуществующее животное», изучение психолого-педагогической литературы. Выбор методов происходил не случайно, в исследовании мы используем методики выявления тревожности и агрессивности. Так как тревожность является одним из факторов агрессивности, то, исследуя уровень тревожности, выявим тревожных подростков и с помощью коррекционной программы предотвратим проявление у них агрессивности.

Проведя констатирующий эксперимент, мы выяснили, что у 39,6 % уровень агрессии высокий. Нужно отметить, что тревожность также находится на высоком уровне у 44 % испытуемых.

Получив высокий показатель агрессивного поведения и высокий показатель тревожности, мы проводим коррекционную работу для снижения агрессивности и тревожности. За основу мы взяли программу, составленную Ольгой Владимировной Пантелеевой, педагогом-психологом, под названием «Усмири дракона», и программу, разработанную Марией Геннадьевной Кудренко, педагогом-психологом, «Коррекция агрессивного поведения подростков», и получили модифицированную программу по коррекции агрессивности подростков в коллективе класса. Коррекционная работа проводилась в форме тренинга.

После проведения коррекционной работы мы вновь провели диагностику исследуемого класса. При анализе полученных данный мы выяснили, что агрессивное поведение подростков снизилось на 29,7 %. Тревожность снизилась на 18,2 %.

Список литературы

1. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер Ком, 1999. 528 с.

2. Можгинский Ю. Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика. Когито-Центр, 2008. 184 с.

3. Токарь И. Е. Детская агрессия как педагогическая проблема // Социальная педагогика. 2012. № 2. С. 101.

Пермитина Любовь Александровна, студентка 243 группы,
Люкин Валерий Вячеславович, канд. психол. наук, доцент

ФАКТОРЫ, ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИВНОСТИ

Аннотация: В работе представлены гендерные особенности проявления агрессивности у детей подросткового возраста.

Ключевые слова: агрессия, гендерный фактор, подростковый возраст.

Abstract: The paper presents the gender-specific manifestations of aggression in adolescent children.

Keywords: aggression, gender perspective, adolescence.

Учащение агрессивных проявлений является сегодня одной из острейших социальных проблем нашего общества. Агрессия, в какой бы форме она ни проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу.

Издревле человечество проявляло интерес к феномену агрессии. И в настоящее время агрессия является предметом активных научно-практических исследований. Стрессы повседневной жизни, распад традиционной структуры семьи, информационная усталость, обилие насилия на телеэкранах – эти и другие причины ведут к усилению тревожности и агрессивности. В данных условиях становится актуальным анализ проблемы проявлений и уровня агрессии.

Подростковый возраст – это время развития самосознания человека и, соответственно, период построения им самоотношения к своей гендерной идентификации. Принятие на себя определенной гендерной роли «включает» процесс саморегуляции (в том числе формирование мотивации и психологических черт) и мониторинг своего поведения и поведения других в соответствии с матрицей

гендерной роли. Каждая гендерная роль сопровождается определенным набором качеств, которые являются отражением существующих стереотипов мужественности и женственности. Мужчина должен быть сильным, независимым, активным, агрессивным, самодостаточным, ориентированным на индивидуальные достижения и т. п. Женщина должна быть нежной, тактичной, терпеливой, слабой, зависимой, эмоциональной, ориентированной на семью и т. п. На сегодняшний день в жизни все чаще встречаются примеры возрастания агрессивности как у мальчиков, так и у девочек-подростков, и обществу становится все сложнее и сложнее бороться с этой проблемой.

Учет гендерного фактора при анализе человеческой агрессивности представляется важнейшим принципом для совершенствования профилактической и коррекционной работы с агрессивными подростками. Исходя из этого, нами была поставлена цель данного исследования: выявить гендерные особенности проявления агрессивности у детей подросткового возраста.

Объект исследования: группа подростков в количестве 20 человек.

Предмет исследования: гендерные различия проявления агрессивности.

Гипотеза: существуют различия в проявлении агрессии: у мальчиков она проявляется иначе, чем у девочек, и наоборот.

Для проверки выдвинутой гипотезы и реализации поставленной цели планируется выполнение следующих задач**:**

- ознакомиться с определением понятия «агрессия», ее характеристиками, видами и структурными компонентами;
- проанализировать научные подходы к изучению феномена агрессивности человека;
- изучить гендерные различия проявления агрессивности, выявляемые в литературных источниках.

Детальное изучение и проведенный анализ литературных источников по теме исследования позволяет сделать следующие умозаключения:

- Тема агрессии не является новой для психологов. На длительном пути ее изучения сформулирован ряд содержательных теорий агрессивности как одной из норм поведения, наблюдаемых в живой природе и в человеческом обществе. Наиболее известными среди них являются психоаналитическая теория агрессивности З. Фрейда (теория влечения) [4, с. 417], экологическая теория К. Лоренца [3, с. 30], фрустрационная теория Д. Долларда, поведенческая теория социального научения через подражание модели А. Бандуры [1, с. 178] и другие.

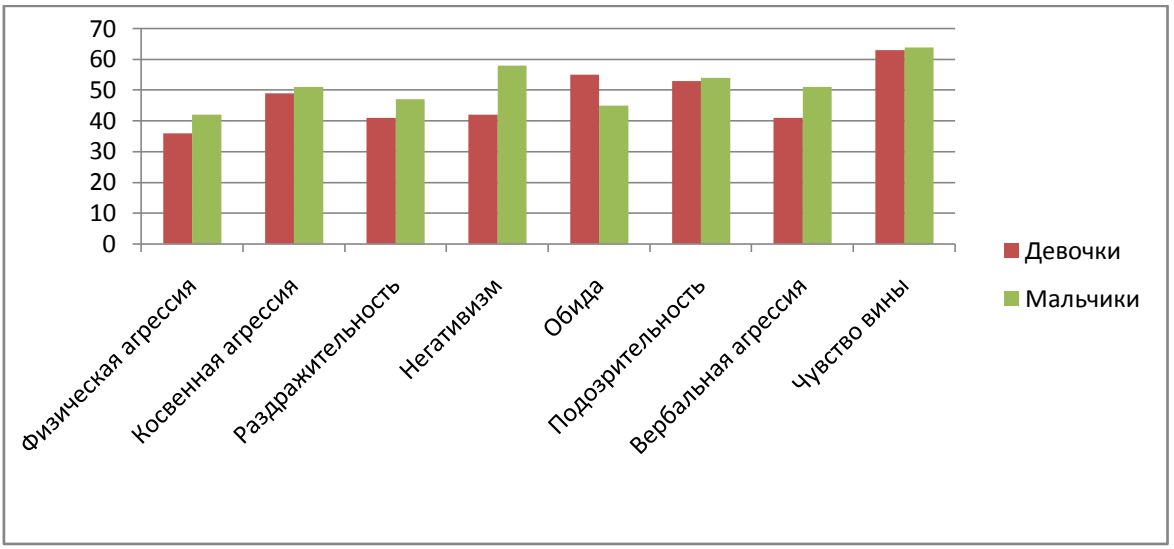
- В раскрытии темы агрессивности большое внимание исследователи уделяют причинам (детерминантам), механизмам, динамике и формам протекания агрессивного поведения. Показаны реальные источники, механизмы и ярко представлены многообразные формы агрессивного поведения [3].

- Литературные источники последнего времени показывают два тревожных факта: один из них связан с ростом агрессивности в подростковой среде; второй выражается в заметном повышении агрессивности в социальном поведении девочек-подростков. При этом отмечается все большее использование девочками традиционно мальчишеских форм агрессии.

Для проверки гипотезы была использована методика диагностики показателей и форм агрессий Басса-Дарки. Опросник Басса-Дарки разработан в 1957 году и предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций.

Результаты исследования получились следующие:

Диаграмма 1



Подсчет статистической значимости различий показал, что на 5-процентном уровне значимости имеют место различия по признакам физической агрессии и раздражению, негативизму, т. е. физическая агрессия, раздражение и негативизм больше развиты у мальчиков.

Сопоставление показателей выраженности таких типов реакций, как косвенная агрессия и чувство вины, не показало статистически достоверных различий в группах мальчиков и девочек. Следует отметить, что в обеих группах получены высокие показатели по вербальной агрессии, а также по чувству вины. Такие формы протестного поведения очень типичны для подростков. В группе девочек получены высокие показатели обиды, то есть обида больше развита у девочек.

Список литературы

1. Бандура А. Агрессия. М., 1999. 178 с.

2. Заваржин С. А. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте: учеб. пособие. Харьков, 2011.

3. Лоренц К. Агрессия. М., 1999. С. 30–40.

4. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. М., 2004. 417 с.

Русских Светлана Леонидовна, студентка 232 группы,
Закирова Наталия Николаевна, канд. филол. наук, профессор

ПРОФЕССОР Н. В. ВИТРУК О ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОРОЛЕНКОВИАНЕ

Аннотация: В. Г. Короленко биографически связан с Удмуртией. Глазовская ссылка и участие в Мултанском деле нашли отражение в изобразительном искусстве удмуртских художников. В статье приведены примеры живописного воплощения образа писателя и правозащитника в картинах и книжных иллюстрациях, отражена роль в их сохранении и анализе профессора Н. В. Витрука.

Ключевые слова: Короленко, Витрук, русская и удмуртская литература, живопись, портретистика, книгоиздательство.

Annotation: V. G. Korolenko biographic is connected with Udmurtia. The Glazov reference and participation in Multan business have found reflection in the fine arts of the Udmurt artists. In article

examples of the picturesque embodiment of an image of the writer and human rights activist in pictures and book illustrations are given, the role is reflected in their preservation and the analysis of professor N. Vitruk.

Keywords: Korolenko, Vitruk, Russian and Udmurt literature, painting, portretistika, publishing house.



Научное наследие подвижника удмуртской культуры Н. В. Витрука – московского профессора-юриста, называвшего себя «короленковцем», высоко ценится в нашем регионе и изучается в ГГПИ [1–3]. Заслуженный работник культуры Удмуртской Республики, лауреат Национальной премии имени Т. Борисова, он оставил большой след в нашей истории и культуре как учёный краевед, музейщик, подаривший нам Игринскую художественную галерею, как меценат-книгоиздатель и как искусствовед.

В. Г. Короленко, биографически связанный с Удмуртией, без преувеличения считается нашим национальным героем. Его образ воплощён в литературе (роман М. П. Петрова «Старый Мултан»), на театральных подмостках (пьеса М. П. Петрова «Вуж Мултан», «Баллада о трубе» О. А. Поскрёбышева), в скульптурах (работы Б. Козлова, С. Островской, Н. Кочукова) и в произведениях удмуртских художников.

В наследии Н. В. Витрука есть ряд работ по художественной короленковиане, в том числе иллюстрированное издание, выпущенное к 150-летию писателя [4].

В солидном труде учёного «Этнокультура: русско-удмуртские связи» много места уделено В. Г. Короленко и его роли в истории и общественном сознании удмуртского народа, здесь также прослеживается культурно-исторический процесс освоения образа великого русского писателя-гуманиста в изобразительном искусстве Удмуртии: в живописи, графике, скульптурном портрете и в сценографии [5].

Художники Удмуртии, обратившиеся к воплощению образа В. Г. Короленко, не будучи современниками писателя, не знали его лично, не видели его и не

общались с ним. Образ складывался у каждого из них на основе впечатлений от его литературных и публицистических произведений, сведений о его общественной деятельности, а внешний облик писателя воспринимался по его фотографиям, по репродукциям прижизненных портретов других художников, таких русских живописцев, как И. Е. Репин, Н. А. Ярошенко, И. И. Бродский, И. К. Пархоменко.



А. М. Сенилов «В. Г. Короленко в ссылке в Удмуртии» (1952 г.)

Одним из видных художников УР был А. М. Сенилов. Вначале Андрей Михайлович думал показать писателя среди удмуртов, в общении с ними, но затем отказался от этого замысла, решив, что такая работа вряд ли ему будет по плечу. Работа шла напряженно, но неторопливо. В момент зарождения замысла работы над картиной А. М. Сенилов начал писать этюды. Одним из них был сохранившийся этюд головы Короленко. Итогом стало портретное изображение Короленко на фоне удмуртского пейзажа. К 1952 году картина «В. Г. Короленко в ссылке в Удмуртии» была завершена. Сейчас это полотно находится в читальном зале Публичной научной библиотеке имени В. Г. Короленко в г. Глазове.

Успех этой картины стимулировал художника продолжить работу над



первоначальным замыслом картины «Короленко в общении с удмуртами». Но полотно было завершено лишь спустя два десятка лет в 1974 году. Сейчас эта работа находится в Ижевской сельско-

хозяйственной академии.



Линию А. М. Сенилова на создание сюжетной картины о Короленко продолжил Григорий Иванович Якушев. К сожалению, он рано ушёл из жизни (в 31 год) и не успел закончить картину «Речь Короленко на судебном процессе по Мултанскому делу» (1961). Но этюд сохранился.



Создание образа В. Г. Короленко продолжил духовно близкий Н. В. Витруку народный художник Удмуртии Пётр Васильевич Ёлкин своим двойным портретом В. Г. Короленко и Г. Е. Верещагина. Работа над картиной шла почти два года. Художник обдумывал различные композиции картины. В итоге он остановился на изображении стоящих Короленко и Верещагине на фоне удмуртской деревни.



В 1984 г. на суд зрителей был представлен портрет молодого В. Г. Короленко в полный рост, созданный Семёном Николаевичем Виноградовым. (Сейчас эта картина находится в библиотеке ГГПИ.)

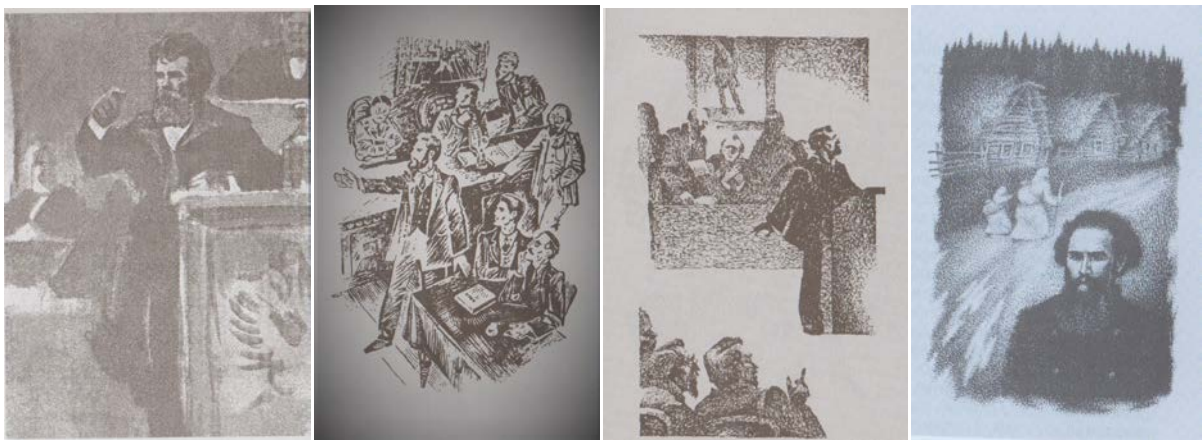
Следующий художник, обратившийся к образу В. Г. Короленко, – Пётр Садофьевич Семёнов. К 100-летию со дня завершения судебного процесса по Мултанскому делу художник закончил триптих (сейчас работа является собственностью художника).



В Доме-музее В. Г. Короленко в с. Короленко (бывшем Старом Мултане) находится живописный портрет В. Г. Короленко, предположительно написанный кистью народного художника РФ Алексея Павловича Холмогорова (?).

Тема «В. Г. Короленко и Удмуртия» нашла воплощение в удмуртской графике, прежде всего в иллюстрациях к произведениям писателя.

Известный роман М. Петрова «Старый Мултан» переиздавался в разные годы. Иллюстрировали его художники-графики: Иван Анисимович Радыгин (1969), Виталий Владимирович Окунь (1985), Михаил Иванович Вахрин (1987), Александр Михайлович Андрюшкин (1995). Рассказ Короленко «Сон Макара» проиллюстрировал Иван Александрович Безносов (2003).



Большой оригинальностью отличаются работы художника Владимира Валерьевича Наговицына, придавшего особый этнический колорит изданию 2005 года с билингвальными короленковскими текстами о Глазове [6].

Список литературы

1. Лекомцев А. А. Материальные и духовные ценности Н. В. Витрука в Удмуртии: наследие профессора в реальном и виртуальном пространстве // Материальная и духовная культура народов Урала и Поволжья: история и современность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ижевск, 2013. С. 139–142.

2. Лекомцев А. А. Наследие профессора Н. В. Витрука в интернет-пространстве // Теоретические и практические вопросы развития научной мысли в современном мире: сб. работ участников Междунар. науч.-практ. конф.: 27–28 февр. 2013 г. Уфа, 2013. С. 86–90.

3. Лекомцев А. А. Памяти просветителя-мецената Н. В. Витрука (наследие профессора в интернет-пространстве) // «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIV Кирилло-Мефодиевские чтения»: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М.: ГИРЯ им. Пушкина, 2014. С. 161–164.

4. Витрук Н. В. Образ В. Г. Короленко в творчестве удмуртских художников. Ижевск: Удмуртия, 2003. 44 с.

5. Витрук Н. В. Образ В. Г. Короленко и мотивы романа М. П. Петрова «Старый Мултан» в постановках удмуртских театров и в удмуртском изобразительном искусстве // Н. В. Витрук. Этнокультура: русско-удмуртские связи: избр. тр. Ижевск: Удмуртия, 2007. С.177–206.

6. Короленко В. Г. Ненастоящий город=Пормымтэ кар: Избранные страницы / сост., авт. проекта, науч. ред. Н. Н. Закирова, художник В. В. Наговицын. Глазов, 2005. 144 с.

Соковикова Анастасия Сергеевна, студентка 239 группы,
Люкин Валерий Вячеславович, канд. психол. наук, доцент

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В РЕФЛЕКСИВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЯХ САМООЦЕНКИ ПРИ ЯРКО ВЫРАЖЕННОЙ ЭКСТРА-ИНТРОВЕРТИРОВАННОСТИ

Аннотация: В статье рассмотрено понятие «экстра-интроверсия», ее влияние на показатели самооценки.

Ключевые слова: экстраверсия, интроверсия, самооценка, влияние, фактор.

Abstract: The article considers the concept of "extra-introversion", its impact on the indicators of self-esteem.

Keywords: extroversion, introversion, self-esteem, impact, factor.

Адаптационное действие экстра-интроверсии первым выделил и детально описал К. Г. Юнг [1]. Он показал, что это продукт длительной эволюции. Его можно наблюдать в поведении животных и в социальных действиях людей. По существу это универсальные средства адаптации.

Самооценка является продуктом индивидуального развития. Она формируется под влиянием множества внешних и внутренних факторов: воспитания, социального окружения, вовлеченности и участия в определенной деятельности и т. п. Значительна роль в протяжении и утверждении поведенческих ориентиров и стандартов, принадлежащих механизму рефлексии. Рефлексия есть внутренняя предрасположенность к оценке и переоценке руководящих мыслей, чувств, отношений, внутренних переживаний [2]. Можно уверенно предполагать, что склонность к внутренней рефлексии опосредуется характером и уровнем экстра-интровертированности. Отсюда возникает научная проблема. Она состоит в выяснении опосредующей роли экстра-интровертированности, приведения в действие рефлексивного механизма, оказывающего свое влияние на характер и проявление уровней самооценок индивида.

При такой постановке вопроса не трудно полагать, что индивидуальность интроверта создает благоприятную почву для внутреннего рефлексирования. Вследствие этого открывается объективная психологическая основа для контролируемой самооценки. У экстравертов, ориентированных на внешний мир, рефлексирование не является естеством их психодинамической природы. По этой причине самооценочные тенденции будут отличаться колебаниями от высокой к низкой и наоборот, но реже устойчивыми признаками.

Механизмы решения проблемы обеспечивались комплексом диагностических средств. Были использованы: а) опросник Г. Айзенка «Определение динамических свойств личности»; б) тест «Психологическая типология личности» К. Г. Юнга; в) тест «Интегральная самооценка личности «Кто я есть в этом мире» (методика В. В. Новикова).

Участники. Было обследование 69 студентов политехнического колледжа в возрастном диапазоне 15–16 лет. Из них 35 молодых людей, 34 девушки. Исследование проводилось в период с 21.09.2015 г. по 16.10.2015 г.

Обработка эмпирических материалов проводилась с помощью математико-статистических методов. Вычислялись средние значения. Обобщение данных проводилось на основе установления корреляционных отношений и зависимостей по формуле Пирсона.

Результаты. В качестве ключевых были выделены следующие результаты:

1. По показателям самооценок: адекватная самооценка – у 12 респондентов; тенденция к завышению – у 43; тенденция к занижению – у 10; явно завышенная самооценка – у 4.

2. По показателям экстра-интроверсия:

11 человек имеют ярко выраженную экстравертированность;

12 – четко прослеживаемую интроверсию;

46 – промежуточный амбивертированный характер.

3. Данные корреляционного анализа по формуле Пирсона представлены в таблице.

Таблица

№	X	Y	$X-X_{ср}$	$Y-Y_{ср}$	$(Y-Y_{ср})*(X-X_{ср})$	$(X-X_{ср})^2$	$(X-X_{ср})^2$
1	75	56	25	11.565	289.125	625	133.749
2	70	44	20	-0.435	-8.7	400	0.189
3	35	33	-15	-11.435	171.525	225	130.759
4	75	50	25	5.565	139.125	625	30.969
5	30	28	-20	-16.435	328.7	400	270.109
6	25	50	-25	5.565	-139.125	625	30.969
7	25	48	-25	3.565	-89.125	625	12.709
8	70	59	20	14.565	291.3	400	212.139
9	85	61	35	16.565	579.775	1225	274.399

Продолжение табл.

10	15	39	-35	-5.435	190.225	1225	29.539
11	80	48	30	3.565	106.95	900	12.709
12	25	34	-25	-10.435	260.875	625	108.889
13	25	52	-25	7.565	-189.125	625	57.229
14	35	34	-15	-10.435	156.525	225	108.889
15	70	43	20	-1.435	-28.7	400	2.059
16	70	59	20	14.565	291.3	400	212.139
17	35	31	-15	-13.435	201.525	225	180.499
18	35	30	-15	-14.435	216.525	225	208.369
19	70	62	20	17.565	351.3	400	308.529
20	70	55	20	10.565	211.3	400	111.619
21	30	30	-20	-14.435	288.7	400	208.369
22	70	55	20	10.565	211.3	400	111.619
23	30	21	-20	-23.435	468.7	400	549.199
∑	-	-	-	-	4300	12000	3305.652

Полученные данные подтверждают гипотезу о статистической значимости на 1-процентном уровне (вероятность ошибки равна 0.01) отличия коэффициента корреляции от нуля и наличии связи между выборками.

Таким образом, исследование показало, что самооценка – один из важнейших аспектов самосознания личности, который проявляется в оценивании личностью самой себя, своих психологических и физических качеств. На процесс формирования самооценки могут оказывать влияние разнообразные факторы, среди которых экстра-интроверсия и тревожность.

Интерес к себе в подростковом возрасте огромен, проблема становления самооценки – одна из центральных. У подростка возникает интерес к себе, своей внутренней жизни, качествам собственной личности, потребность в самооценке, сопоставление себя с другими людьми.

У подростков с высокой самооценкой и экстраверсией имеется определенная предрасположенность нервной системы, которая характеризуется подвижностью, слабостью процесса торможения и преобладанием силы процесса возбуждения над силой процесса торможения. Эти характеристики нервной системы влияют на развитие тревожности у подростков через особенности эмоционального реагирования. Подвижность нервной системы обусловливает легкость возникновения эмоций, в том числе эмоции тревоги; а слабость процесса торможения способствует более длительному и интенсивному переживанию возникших эмоций, включая тревогу.

Следует отметить, что взаимосвязь между экстра-интроверсией и тревожностью обусловлена соответствующими свойствами нервных процессов. Наиболее высокой тревожностью характеризуется экстраверт (холерики, сангвиники), имеющий для этого двойное основание: преобладание силы процесса торможения над силой процесса возбуждения и подвижность нервной системы. А вот интроверты характеризуются слабостью нервных процессов.

Результаты проведенного исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что характер и уровни самооценки обусловливаются адаптационными ориентирами: лица с ярко выраженной экстраверсией более склонны к высокой самооценке, а лица с ярко выраженной интроверсией проявляют тенденцию к низкой самооценке. Хочется так же отметить, что посредующую роль выполняют уровень рефлексии и тревожности в характере формирования самооценки.

Список литературы

1. Юнг К. Г. Психологические типы / под общ. ред. В. Зеленского; пер. с нем. С. Лорие. Минск: Попурри, 1998. 656 с.

2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.

Сысоева Дарья Алексеевна, студентка 221 группы,
Шиляева Светлана Николаевна, студентка 221 группы,
Мартьянова Вера Николаевна, доцент

ГРУППА СЛОВ С КОРНЕМ БУС-
В СОВРЕМЕННЫХ РУССКИХ ГОВОРАХ

Аннотация: В работе описаны лексемы с корнем бус-: указаны их лексические значения, частеречная принадлежность, словообразовательные аффиксы и территория распространения диалектизмов. В результате работы с диалектными словами выяснилось, что слова с корнем бус- имеют не менее семи лексических значений и распространены эти лексемы в большинстве групп говоров русского языка. Данные результаты в работе представлены в виде таблицы.

Abstract: The main idea of the article is the description of lexical items with a root “бус”: it is shown their lexical meanings, part-of-speech belonging, derivational affixes and the territory of spreading of dialectical expressions. As a result of working with dialectic vocabulary it has been found that the words with the root “бус” have no fewer than seven lexical meanings and they are mainly spread in Russian dialect groups. These results are shown in the table.

Ключевые слова: русские народные говоры, диалектная лексика, наречие, группа говоров, лексема, словообразовательный аффикс, производная основа.

Keywords: Russian vernacular, dialectic vocabulary, idioms, dialect group, lexical item, derivational affix, derived stem.

Диалектная лексика – объект изучения многих разделов лексикологии, так как лексические диалектизмы, как известно, дополняют словарное богатство русского языка.

Цель работы – выявить по диалектным словарям лексемы с корнем бус-, указав их лексическое значение и ареалы.

Используемые в работе методы: метод сплошной выборки, описательный, этимологический.

В ходе этимологического анализа, опирающегося на словарь М. Фасмера [1, с. 250], было выяснено, что все значения слов, входящих в корневое гнездо бус-, являются мотивированным первоначальным значением корня «пыль». Это значение было свойственно данному слову в тюркских и финно-угорских языках.

Оказывается, слово **бус** русскими говорами заимствовано из чувашского языка, из которого оно проникло с этим же значением в удмуртский и коми язык.

Дальнейшая эволюция этого значения в русском языке привела к тому, что корневое гнездо превратилось в весьма сложную, разветвленную структуру слов и значений, связанных между собой отношениями словообразовательной и семантической производности.

Было выделено пять основных семантических групп, принадлежащих словообразовательному гнезду:

1-я группа: слова со значением «пыль»;

2-я группа: слова со значением «мелкий, частый»;

3-я группа: слова, обозначающие природное явление, связанное с переносными значениями лексемы «пыль»;

4-я группа: слова, обозначающие цвет;

5-я группа: слова со значением «должность человека».

Лексемы с корнем бус- в значении «мучная пыль», по данным «Словаря русских народных говоров», начинают фиксироваться в северорусских говорах с середины XIX – начала XX вв. [3]. Существительное **бус** в значении «мучная пыль», образованном путем прибавления к базовой семе в значении «пыль», является производящим для многих слов семантической группы «слова́ со значением пыль». Так, в конце XIX века появляется слово **буcóк** в значении «мучная пыль на мельницах». Существительное **бу́с** «мучная пыль на мельницах» явилось мотивирующим для слов **буси́ха, бусови́к**. Существительное **буси́ха** в значении «мельница», развившимся путём метонимии, фиксируется словарем В. И. Даля и СРНГ только в конце XIX века [1, с. 72]. Для обозначения лица, работающего на мельнице, в начале XX в. образуется слово **бусови́к** в значении «сторож на мельнице, заметающий мучную пыль».

На базе значения «мучная пыль» у слова с корнем **бус** в XIX в. образуется значение «мелкое сито». Это значение в свою очередь явилось производящим для синонимов: **буcóвенькое сито, бусови́тое сито, буcóвое сито.** Слово **бус**

мотивировало появление слов со значением «продукт из муки»: **бусни́к, бусма́нчик.** Данные словаря В. И. Даля и СРНГ показывают, что в пермских говорах существительное бусник означает «булка из пшеничной муки, посыпаемая перед выпечкой мукой». В данной лексеме актуализируются следующие семы: «продукт» + «из муки» + «из зерна пшеницы» + «посыпать» + «перед выпечкой» + «мукой».

В вятских говорах существует лексема **бусманчик** – «маленький кусок хлеба». В пермских говорах также известны глагольные образования от слова **бус** в значении «мучная пыль», например, **буси́ть** «пылить мукой»: *Хорошенько сей: не буси;* **убуси́ться** «испачкаться мучной пылью»: *Пойдешь сеять, весь убусишься.*

По данным СРНГ существуют следующие слова с корнем **бус** в значении «мелкий дождь»: **бусене́ц, буся́нник, бусено́к, бусёнчик, бу́сик, бусове́ц, бусови́к, буся́к**. При сопоставлении словообразовательной группы ***бус – бусено́к – бусови́к*** в пермских говорах производное слово ***бусено́к,*** начинает восприниматься как уменьшительное по отношению к производящему бус [3]. Эти слова, на наш взгляд, явились производящими и для синонимов: **бусо́й, бу́сый**. Также известны глагольные образования от **бус** в значении «мелкий дождь», например: **буси́ть, забусить** используются говорящими, имеющими непосредственную связь с диалектами, в значении «идти мелкому дождю»: *Докуль этот дождик будет? Бусит и бусит. Эк меня забусило.*

В СРНГ слово **бус** представлено в значении «цветовой оттенок (серый, пепельный)»: **буси́ха, бусь**. Так, существительное **бус** явилось мотивирующим для слова **бусу́ха** в значении «кличка животного с серой мастью». В значении цвета появляются формы прилагательных от слова **бус: буса́рый, бу́сенький, бусо́й, бусоро́й**: *Ситчик такой был бусенький. Бусые куницы есть, и рыжие.* Кроме того, появляются также глагольные формы, такие как: **бусо́веть, забу́сеть**.

На основе анализа единиц семантической группы «мучная пыль» можно сделать вывод, что в диалектах происходит расширение семантической структуры слова с корнем **бус** в результате развития ими новых значений.

Сведения о наличии в диалектных словарях лексем с корнем **бус** и развитии у них лексических значений мы попытались представить в виде таблицы, указывающей часть речи сло́ва с корнем **бус**; их семы и ареалы.

По данным таблицы лексем с корнем **бус** мы видим, что для имен существительных характерна синонимия. Например, значения «мелкий дождь и мучная пыль» имеют такие слова, как: **буся́нец, буся́нник, бусено́к, бусёнчик, бу́сик, бусове́ц, бусови́к, бусовичо́к, буся́к, буси́ха, бусь, буся́к**. Что касается глаголов, то каждый глагол имеет лишь одно значение, как и наречие **бу́со** «неясно, смутно». Например, **забуся́ть** «стать серым, пепельным», **убуси́ться** «испачкаться мучной пылью».

Таблица

Им. существ.	Значение (сема)	Ареал	Примеры
Бус	«мелкий дождь»	Иркут., Тобол., Кемер., Ср. Урал, Красноярск., Камч., Перм., Арх., Вологод.	Бус на платье садится
Бусйнец-бусенйц	«мелкий частый дождь»; «мелкий сухой снег»	Вологод., Перм., Сверд., Вят., Челяб., Ярослав.	Бусйнец в сентябре начинается. Бусенйц на одежду сел
Бусйнник	«мелкий дождь»	Перм.	*Буся́нник пошел*
Бусенук	«мелкий дождь»	Ср. Урал	*Бусено́к всё сено сгноил*
Бусёнчик	«мелкий дождь»	Свердл.	Сёдни весь день сверху идет бусёнчик
Бумсик	«мелкий дождь»	Арх.	Опять бусик пошел осённый, не дож, а бумсит
Бусовйц	«мелкий дождь»	Свердл. гов-ы	Бусовйц пойдет, дак ничё не видно
Бусовимк	1) «мелкий дождь»; 2) «сторож на мельнице, заметающий мучную пыль»	Перм.	Бусовимк – мелкий дождичек бусимт, бусимт
Бусовичомк	«мучная пыль на мельницах»	Ср. Урал	*Девушка сметает бусовичо́к*

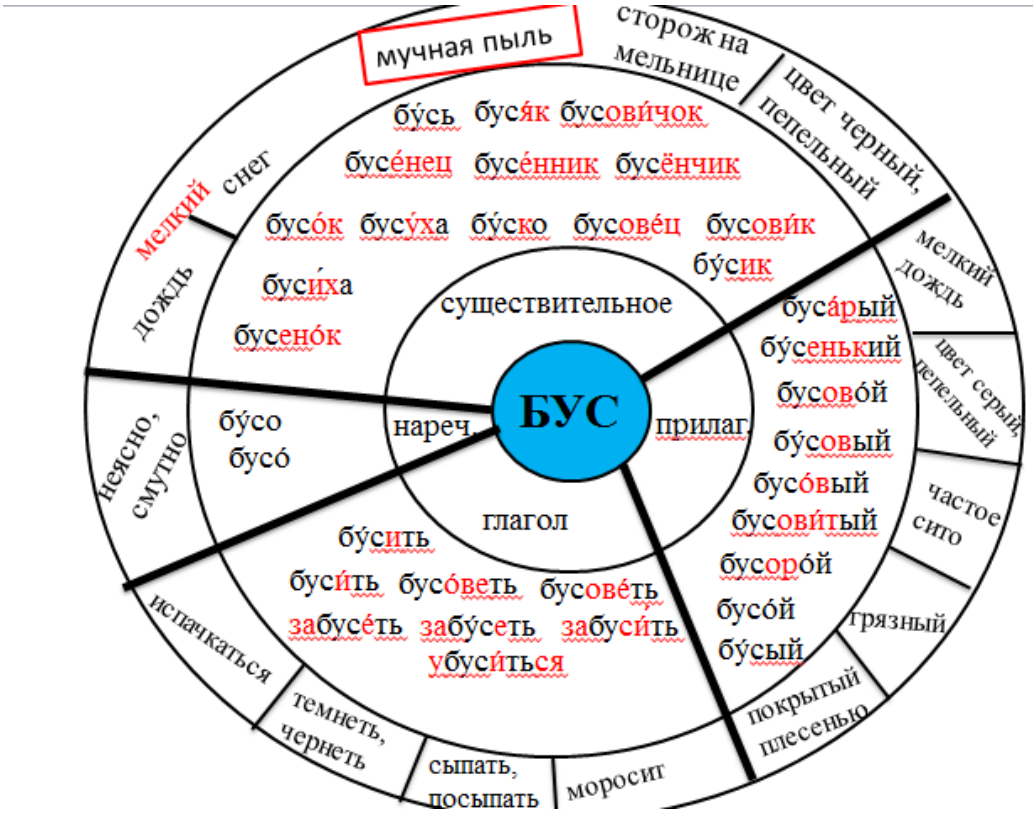
Продолжение табл.

Бусомк	«мучная пыль на мельницах»	Свердлов.	Бусовое сито – оно толькё бусомк пропускает
Бусэха	«кличка животного с серой шерстью»	Вологод.	*Буса́ха, ко мне*
Бэско	«животное серой масти»	Арх., Волог., Вят.	Бумско у нас шибко ловчив, вчера трех мышей поймал
Бусимха	«мельница»	Вятск.	*Буси́ха красивая стоит*
Бумсь	1) «мучная пыль на мельницах, идущая на корм скоту»; 2) «серый, пепельный оттенок»	Колым., Ворон., Курск.	*Бусь надо корове дать, уж больно любит она*
Бусямк	«мелкий дождь»	Сверд.	Одень лопатину-то, бусямк на улице
Им. прилаг.			
1. Буса́рый	«темно-серый»	Юж. Сиб.	
2. Бу́сенький	1) «серый, серенький»; 2) «неяркий, невзрачный»; 3) «пасмурный, несолнечный»	Перм., Томск., Новосиб., Барнаул.	*Ситчик такой был бу́сенький.* *Платьишко бу́сенько.* *День бу́сенький*
3. Бусово́й-бу́совый-буcóвый	«частое сито»	Сиб., Том., Акм., Иркут., Свердл., Кемер., Новос., Челяб.	*Бусово́е сито – оно только бусок пропускает.* *Мы сеяли на бу́совом сите*
Бусуй, бу́сый	1) «серый, пепельный, дымчатый»; 2) «мелкий частый дождь»; 3) «седой»; 4) «белый в крапинку (масти коров)»; 5) «покрытый плесенью»; 6) «грязный»	Арх., Иркут., Новосиб., Вологод., Том., Барнаул., Тобол., Камч., Вят., Перм., Сверд., Тюмен.	Вода-то вся бу́сая от коморья-то. Бу́сые куницы есть, и рыжие. У него вся голова бу́сая. Белой в крапинку – у нас буcóй зовется Тракторист как сел весной на трактор, так бу́сый до самой весны

Окончание табл.

Бусоро́й	«серый, пепельный, дымчатый»	Перм.	Бусо́й-бусоро́й, дома не надо и на базаре не берут (загадка: крыса)
Бусовимтый	«частое сито»	Сверд.	Бусовоме сито тако, что одна мука проходит, отруби не проходят
Глагол			
1. Бу́сить-буси́ть	1) «сыпать что-либо, посыпать чем-либо»; 2) «пылить»; 3) «идти, моросить» (о мелком дожде)	Перм., Тобол., Вологод., Арх., Челяб., Камч., Кургон.	*Хорошенько сей: не буси́.* *Докуль это дожжик будет? Буси́т и буси́т*
2. Буссо́веть-бусове́ть	1) «синеть, сереть»; 2) «темнеть, чернеть»	Арх.	*О белке, когда рыжеватый цвет её шерсти меняется на серо-голубой*
3. Забусе́ть	«стать серым, пепельным»	Новосиб.	*Забусе́л уж ты совсем*
4. Забу́сеть	«покрыться мучной пылью»	Юж.-Сиб.	*Забу́сило меня сегодня*
5. Забуси́ть	1) «начать моросить» (о дожде); 2) «намочить, вымочить» (во время дождя); 3) «запылить мукой»	Том., Арх., Тюмен.	*Дождь буси́т мелкий.* *Забуси́л опять.* *Меня забуси́ло.* *Эх меня забуси́ло*
6. Убуси́ться	«испачкаться мучной пылью»	Новосиб.	*Пойдешь сеять, весь убуси́шься*
Наречие			
1. Бу́со-бусо́	«неясно, смутно»	Ср. Урал	*В твоих очках-то я ничё не вижу, бусо́ в их, темно*

Представляемое нами словообразовательное гнездо лексемы бус- может выглядеть таким образом:



Ареалы исследуемых слов мы указали в таблице, из которой ясно, что диалектизмы с корнем **бус** имеются в русских говорах, находящихся в соседстве с финно-угорскими языками.

Таким образом, во-первых, **бус** – это производящая основа для большого количества производных как имен существительных, так и прилагательных, глаголов и наречия. Во-вторых, семантически корень **бус** многозначен. Мы выделили 29 лексических значений; в-третьих, ареалы слов с корнем **бус** охватывают все говоры русского языка за исключением Западной группы южного наречия. Мы считаем, это связано с тем, что слово **бус**, по данным словаря М. Фасмера, по происхождению является финно-угорским, и оно встречается в тех русских говорах, которые взаимодействовали с данными языками, а также с тюркскими.

Список литературы

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М.: Пресс, 2013.

2. Русинова И. И. Живая речь Пермского края в синхронии и диахронии: материалы и исследования. Ч.1. Пермь, 2007.

3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 1: А–Д. М.: Астрель, 2004.

4. Филин Ф. П. Словарь русских народных говоров. Вып. 3: Блазнишка – Бяшутка. М.; Л.: Наука, 1968.

Торкунова Анастасия Владимировна, студентка 239 группы,
Штыкова Любовь Александровна, канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация: В статье рассматриваются возможности коррекции девиантного поведения несовершеннолетних с помощью коррекционной программы. Дано описание структуры и содержания такой программы.

Ключевые слова: девиантное поведение несовершеннолетних, коррекционная программа, гармонизация эмоциональной сферы.

Abstract: The article deals with the possibility of correction of deviant behavior of minors by means of a correctional program. A description of the structure and content of such a program are given.

Keywords: deviant behavior of juveniles, correctional program, harmonization of the emotional sphere.

Актуальность темы обусловлена тем, что растет число подростков, неуспевающих в учебе, употребляющих алкоголь и наркотики, совершающих уголовные преступления. Это заставляет задуматься, почему подросток занимается этим, что становится причиной девиантного поведения. Ведь от того, чем занимается подросток в свободное время, как организует свой досуг, зависит дальнейшее формирование его личностных качеств, потребностей, ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, а в целом предопределяется его положение в обществе. В связи с тем, что реализация профилактических технологий осуществляется с детьми, имеющими опыт тех или иных девиантных отклонений в

поведении, целесообразно в качестве одного из направлений данного вида деятельности рассматривать коррекционную работу.

Цель дипломной работы – выявить особенности социализации детей с девиантным поведением и провести соответствующую коррекционную работу.

Объект исследования: особенности социализации детей с девиантным поведением.

Предмет исследования: методы работы с подростками по коррекции девиантного поведения.

Для того чтобы реализовать цель исследования, были поставлены следующие задачи:

1) охарактеризовать понятие и причины девиантного поведения в подростковом возрасте;

2) определить закономерности социализации подростков;

3) выявить предпосылки девиации в подростковом возрасте;

4) разработать коррекционную программу как средство реабилитации подростков с девиантным поведением;

5) проанализировать и обработать результаты экспериментальной работы.

Были использованы следующие методы: теоретические: анализ, обобщение, сравнение; эмпирические: беседа, опрос классного руководителя.

В психолого-педагогической литературе проанализированы причины, виды отклоняющегося поведения несовершеннолетних. По данной проблеме работали такие ученые, как Лев Семёнович Выготский, Артур Александрович Реан, Яков Яковлевич Коломинский, Ирина Владимировна Дубровина, Валерия Сергеевна Мухина, Ирина Юрьевна Кулагина и другие.

База исследования: МБОУ «СОШ № 2» г. Глазова УР.

Теоретическая ценность работы заключается в том, были изучены психолого-педагогические особенности детей подросткового возраста, сущность и причины девиантного поведения, проблемы социализации детей с девиантным поведением в условиях школы.

Практическая значимость работы заключается в том, что была разработана программа, помогающая в коррекции девиантного поведения с учащимися подросткового возраста в условиях школы.

Цель программы: коррекция девиантного поведения подростков, гармонизация эмоциональной сферы личности, повышение личностного роста учащегося.

В программе предусматриваются такие виды работы, как: арт-терапевтические методики, беседы, наблюдение, дискуссия с родителями, коррекционные упражнения, игровые методики.

Представленная программа рассчитана на подростков 14–17 лет и состоит из двух частей. Первая часть программы содержит диагностический инструментарий по изучению социально-психологического состояния личности подростка с формами девиантного поведения. Вторая часть программы составлена из форм и методов, направленных на коррекцию девиантного поведения подростков. Данная часть программы состоит из трех блоков. Каждый из блоков соответствует определенной задаче и состоит из методических рекомендаций.

Ожидаемые результаты реализации программы следующие: гармонизация эмоциональной сферы личности подростка; положительная динамика результатов коррекционно-развивающей работы с девиантными подростками; снижение количества девиантных подростков.

Таким образом, проанализировав научную литературу, мы изучили сущность и причины отклоняющегося поведения подростков. Девиантное поведение предстает как нормальная реакция на ненормальные для ребенка или группы подростков условия (социальные или микросоциальные), в которых они оказались, и в то же время как язык общения с социумом, когда другие социально приемлемые способы общения исчерпали себя или недоступны. Поэтому необходимо создавать нормальные условия среды вокруг подростка, чтобы его поведение не было отклоняющимся. Эта работа является продолжением исследования проблемы отклоняющего поведения несовершеннолетних, в ней уделяется внимание системе

профилактической работы в образовательных учреждениях, способам преодоления отклоняющего поведения.

Список литературы

1. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. Кн. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 384 с.: ил.

2. Самоукина Н. В. Игры, в которые играют… Психологический практикум. Дубна: Феникс, 1996. 160 с.

Ушакова Юлия Владимировна, студентка 251 группы,
Чупашева Ольга Михайловна, д-р филол. наук, профессор

НОМИНАЦИИ ТОРГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА ГЛАЗОВА

Анотация: В статье анализируются названия магазинов г. Глазова как своеобразная реклама торгового учреждения.

Ключевые слова: название, номинация, информативный, неинформативный, частично информативный, родовая номинация, пояснение.

Abstract: The article analyzes the naming of shops in Glazov as a kind of advertising the business establishment.

Keywords: name, nomination, informative, uninformative, part informative, generic nomination, explanation.

Хорошее название – половина успеха. Это справедливо для любого названия, для торговых учреждений тем более, так как функции названия, или номинации, сближаются с функциями рекламы. Номинация – это своего рода реклама магазина, поэтому она должна предоставлять по возможности полную информацию о предлагаемом товаре, побуждать потенциального покупателя к его приобретению.

Номинации торговых учреждений ряда городов (например, Архангельска, Ижевска, Кандалакши, Минска, Таганрога) исследовались в разных аспектах. Обратимся к номинациям магазинов г. Глазова, рассмотрим их информативность и структуру как наиболее существенные свойства.

Наблюдения показали, что номинации торговых учреждений г. Глазова неодинаковы по степени информативности: среди них отчетливо разграничиваются информативные, неинформативные и частично информативные.

Информативными считаем номинации, дающие достоверную и понятную информацию о продаваемом в магазине товаре, например: *“Кондитерские изделия”, “Цветы”, “Империя сумок”, “Трикотаж”, “Табачная лавка”, “Продукты”, “Планета чая”, “Планета Джинс”, “Овощи”, “Пекарня”, “Обувь Град”* и под. Так, в магазине *“Империя сумок”* продают сумки, *“Табачная лавка”* – табак и товары для табакокурения. Магазин *“Планета чая”* предлагает выбор сортов чая, *“Планета Джинс”* – немалый ассортимент джинсовой одежды. Однозначно информируют о предлагаемом товаре номинации *“Кондитерские изделия”, “Цветы”, “Трикотаж”, “Продукты”, “Овощи”, “Пекарня”.*

Информативным номинациям противопоставляем *неинформативные,* то есть не предоставляющие информации о предлагаемом товаре, ограничивая тем самым количество покупателей. Таковы номинации: *“Багира”, “Классик”, “Анамар”, “Сактон”, “Alpina”, “Русич”, “Рустар”, “Селдом”, “Ника”, “Belwest”, “Жаклин”, “Ланкон”, “Фаворит”, “Народный”, “Эгоист”, “Эдем”, “Юбилейный”, “DNS”, “ZEON”* и под. Для того чтобы узнать, что там продается, необходимо туда зайти.

Оказывается, в магазине *“Багира”* продают женские головные уборы, перчатки, купальники. *“Классик”* – обувной магазин. *“Belwest”* предлагает фирменную обувь. *“Alpina”* – продает модную обувь (кстати, в Ижевске в магазине под таким названием продают ткани). *“Рустар”* – мужская одежда, *“Эгоист”* предлагает стильную мужскую одежду, *“Жаклин”* – женскую верхнюю одежду. *“Ника”* – магазин недорогой одежды. *“Сактон”* – магазин ижевского трикотажа. *“Анамар”* – это ювелирная сеть. *“Селдом”* – торговая сеть товаров для дома, мебель. *“Эдем”* – цветочный салон-магазин. (Эдемом называется райский сад в Библии, но все ли об этом знают?) *“DNS”* – сеть компьютерных магазинов. *“ZEON”* продает цифровую технику, электронику. *“Фаворит”* – магазин канцтоваров,

“Русич” – сеть продуктовых магазинов, *“Ланкон”* – небольшой продуктовый магазин, *“Юбилейный”* – продуктовый магазин.

В результате анализа собранного материала появилась необходимость выделить еще одну группу номинаций, которые условно назовем *частично информативными*. Они дают не полную, а частичную информацию об ассортименте магазина, кстати, сужая тем самым количество покупателей. Вот примеры: *“Мамина радость”, “Талисман”, “Зимняя сказка”, “Дамское счастье”*. *“Мамина радость”* предлагает товары для детей и беременных. Радостью для мамы является все то, что связано с ее ребенком, способствует его развитию. Но в этом магазине продается также одежда для будущих мам. Прочитав название, о таком товаре покупатель вряд ли подумает. *“Дамское счастье”* – но ведь счастье каждая дама понимает по-своему, поэтому можно предположить, что в магазине с таким названием могут продаваться книги о психологии любви, бижутерия, швейная фурнитура, пряжа, вышивка и рукоделие, а ведь это магазин женской одежды. *“Талисман”* – магазин ювелирных изделий, но можно предположить, что в нем продаются и украшения с редкими камнями, каждый из которых служит талисманом для того или иного человека: чаще всего люди носят талисманы как украшение в окантовке из драгоценных металлов. *“Зимняя сказка”* – магазин верхней одежды для холодного времени года, но радости зимы могут быть связаны и с катанием по заснеженным трассам, горам, следовательно, можно предположить, что в магазине с таким названием могут продаваться и предметы для зимнего активного отдыха.

Один из способов конкретизировать, “расшифровать” название магазина – дать перечень продаваемого товара. В XIX веке поступали просто: рядом с названием использовались рисунки. В. Ф. Одоевский рассказывает об этом так. Купец, заказывая вывеску, предупреждает художника: “<…> Да смотри появственнее да поглянцовитее напиши [вывеску – *О. Ч.*], и чтобы все на ней было: и сахарные головы, и банки с вареньями, и сыр голландский, и яблоки, и ряпушку копченую повесь, чтобы всякий-де видел, что-де все есть, чего душа ни пожелает <…>” [1, с. 331]. И в наше время прибегают к рисункам на вывесках, но эпизодично

и не всегда удачно. Не будем останавливаться на этом аспекте: это предмет отдельной статьи. Здесь же рассмотрим, какие возможности используются в названиях магазинов нашего города. Для этого обратимся к структуре, строению номинаций.

Анализ структуры номинаций показал, что они представлены двумя разрядами: 1) однословные; 2) многословные. К однословным относим номинации, состоящие из одного слова, чаще всего это собственно номинация. Многословные состоят из двух и более слов. Структура многословных номинаций включает в себя собственно номинацию и факультативные элементы. Факультативные элементы представлены родовыми номинациями и пояснениями. В Глазове преобладают многословные номинации из двух слов.

Рассмотрим последовательно собственно номинации и номинации с факультативными элементами.

Собственно номинация – обязательный компонент названия. Как любой внутригородской объект, торговое учреждение должно иметь свое название: *“Пекарня”, “Ланкон”, “Дрова”, “Многоножка”, “Бегемотик”*. Собственно номинация – это “имя” магазина, торгового центра, лавки и т. д.

Многословные номинации строятся так: *собственно номинация + факультативный элемент*.

Факультативные элементы содержат дополнительную смысловую нагрузку – дополнительные сведения о торговом учреждении. К факультативным элементам относятся родовые наименования и пояснения. Родовое наименование информирует о размере, престижности учреждения, а пояснение называет товар, который покупатель найдет в данной торговой точке.

Родовое наименование – это *магазин, торговый центр, дом*. Так, в названии *магазин “Удмуртские семена”* слово *магазин* – родовое наименование, *“Удмуртские семена”* – собственно номинация. Родовые наименования необязательны, используются нечасто. Приведем еще несколько примеров (родовые наименования выделены жирным шрифтом): ***магазин-салон*** *“Дамское счастье”,*

меховой ***салон*** *“Зимняя сказка”, хозяйственный* ***магазин*** *“Хозяин в доме”, ювелирный* ***центр*** *“Золотой”, семейный* ***гипермаркет*** *“Магнит”,* ***универсам*** *“Магнит”,* ***магазин*** *продукты “Гурман”,* ***ТЦ*** *“Гурман”,* ***ТК*** *“Южный”,* ***магазин*** *готовой еды “Семья”, мебельный* ***салон*** *“Интер Дом”,* ***ТЦ*** *“Пассаж”* и под.

Факультативным элементом является и пояснение. Оно помогает потребителю безошибочно определить, что продается в том или ином торговом заведении. Пояснение представляет собой своеобразный комментарий к номинации. Потребитель, прочитав пояснение, уже не будет напрасно тратить время, заходя в магазин, если ему не интересен в данный момент товар, имеющийся в нем. Так, благодаря пояснениям, покупатель, которому нужно приобрести, допустим, кухонный гарнитур, не станет заходить в надежде купить желаемое в магазин с названием *“Fujifilm – фотомагазин, канцтовары”*. И не ошибется. Приведем примеры пояснений (выделены жирным шрифтом): *“Семья”* – ***магазин готовой еды***, *“Рустар”* – ***мужская одежда,*** *“Модамания”* – ***стильная одежда, модные сумки***, *“Селдом”* – ***всё для дома (интерьер, мебель, подарки)***, *“Мама и Я”* – ***всё для вас и ваших детей***, *“Fujifilm”* – ***фотомагазин, канцтовары***.

Наиболее полная информация предоставлена в номинациях, содержащих собственно номинацию и оба факультативных элемента: *китайская лавка “Чайный путь” китайский чай, фарфор, сувениры*.

Итак, номинации торговых учреждений – это не только интересное лингвистическое явление, но и серьезный маркетинговый инструмент, способствующий повышению благосостояния владельца магазина.

Список литературы

1. Одоевский В. Ф. Живописец / В. Ф. Одоевский. Сочинения в двух томах. М.: ИХЛ, 1981. Т. 2. 331 с.

Шишкина Екатерина Владимировна, студентка 231 группы,
Захаров Вячеслав Васильевич, канд. филол. наук, профессор

СИМВОЛИКА ЦВЕТА В МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕКСТАХ ВИКТОРА ЦОЯ

Аннотация: В данной статье рассмотрено творчество музыканта, поэта – Виктора Робертовича Цоя. Основное содержание статьи представляет собой раскрытие темы цветописи в творчестве Виктора Цоя. Предметом анализа послужили использованные автором художественные средства и образы.

Ключевые слова: Виктор Цой, поэзия, символика цвета, связь поэзии с живописью.

Abstract: In this article Victor Choi's art is viewed. Victor Choi is poet and musician. Main part of this article includes discovery of theme about meaning of colors in his art. The subject of analysis is using of art means.

Keywords: Victor Choi, poesy, symbols of color, conduction between poesy and art.

Известно, что цвета оказывают эмоциональное воздействие на человека. Использование цветов в поэзии является важным средством выражения не столько мысли, сколько чувств и эмоций поэта. По палитре используемых красок в стихотворениях можно воссоздать образ поэта и его внутреннее самоощущение. Ещё А. Блок писал в своей статье «Краски и слова», что некоторые современные ему писатели «отупели к зрительным восприятиям» и воспитывают душу читателя среди абстракций и отсутствия света и цвета [1]. Он считал, что в поэзии необходимо в полной мере использовать цвета. Среди всех художественных приёмов именно они способны более полно передать эмоциональную сторону стихотворения.

Нередко, поэт – это не только поэт, но и музыкант. Вспомним Визбора, Высоцкого, Окуждаву, исполнявших свои стихи под музыку. Среди таких поэтов-музыкантов России громадой предстаёт перед нами личность Виктора Робертовича Цоя, создавшего в советское время группу «Кино». Цоя можно смело назвать поэтом-символистом. Он активно использует и цветовую символику в своих стихах. Это заметно отражается в названиях песен: «Белый день», «Красно-жёлтые дни», «Чёрная ночь»…

Цой часто обращался к «краскам». Наверное, по той причине, что сам был

художником, и особенность его музыкального таланта всегда была связана с живописью. Обучаясь в лучшей ленинградской художественной школе, он участвовал в 26 выставках, написал более 100 картин и рисунков.

При рассмотрении творческого пути Виктора Цоя можно отметить некоторые различия. Ранний период его творчества – это история про молодого бездельника, легко и весело идущего по жизни. Он бренчит на гитаре и сочиняет песенки. В этот период краски в музыкальных композициях практически отсутствуют. Изредка встречаются белый и чёрный цвета. То же самое отмечается и в живописи: импрессионистические картины, изображённые, в основном, в трёх-четырёх цветах.

В более позднем творчестве Цоя красок как в музыкальных текстах, так и в живописи становится больше. Появляются такие цвета, как: красный, жёлтый, серый, серебряный, прозрачный. Импрессионизм в живописи заменяется более реалистическими картинами, в которых появляются разные оттенки цветов.

Писатель-символист – это писатель с индивидуальным набором символов. Именно поэтому в художественном решении символики цветов часто между поэтами намечается существенная разница. Так, например, если красный цвет в поэтических системе Александра Белого реализуется в теме жертвы, страдания и крестного пути, то для Блока в семантическом значении «красного» акцентируется его «активное» начало, в нем – жажда жизни. То же самое мы видим и в поэтике Цоя [2]. Основные цвета, которые Виктор Цой использовал в своих текстах: чёрный, белый, красный, жёлтый, серый, голубой, зелёный. Как видим, это самые основные цвета. Но за этой скудной палитрой стоит свой образ, прочтение цвета индивидуально.

Использование контраста белого и чёрного было очень характерно для древнерусской литературы, где «чёрный» олицетворял силы зла, а «белый» – силы добра. У Цоя они так же представлены в противопоставлении:

Есть два цвета: чёрный и белый, а есть оттенки, которых больше,
Но нам нет никакого дела до тех, кто чёрный, кто белый.
Мы – дети проходных дворов найдём сами свой цвет.

(Дети проходных дворов).

Но белый цвет для Цоя – это не символ чего-то светлого, чистого, непорочного. Это не символ доброты. Для Цоя белый цвет – это цвет обыденности. «Белые дни» – обычные будничные, пустые дни. Это словосочетание, которое Цой использует в некоторых своих песнях:

И есть ещё белые, белые дни, белые горы и белый лёд,
Но всё, что мне нужно, – это несколько слов и место для шага вперёд.
(Белые дни).

Снова за окнами белый день, день вызывает меня на бой…
(Песня без слов) .

«Чёрный» у Цоя символизирует смерть, для него это символ чего-то страшного, тяжёлого:

И как хлопало крыльями чёрное племя ворон, как смеялось небо, а потом прикусило язык.
И дрожала рука у того, кто остался жив, и внезапно в вечность вдруг превратился миг.
(Легенда).

Вообще чёрный цвет встречается довольно часто в текстах песен группы «Кино». Даже тот факт, что самого Цоя многие музыкальные и литературные критики называли «чёрным монахом» иной раз подтверждает это.

Довольно часто встречается в текстах Цоя и серый цвет. Серым обычно бывают окрашены мотивы тоски, увядания, усталости. У Цоя серый цвет – это цвет города:

И город вдруг сразу стал серым и мокрым… (Моё настроение).
Серая тень обручи – мысли давят мозг… (Каждому солнце светит).

Город для Цоя – всегда полумёртвый город. Он не совсем лишён жизни, поэтому он не чёрный, но в нём нет настоящего тепла, живой доброты. Именно поэтому город в его песнях имеет серый цвет: чёрная смерть с примесью белой обыденности.

Красные и жёлтые цвета в поэтике Цоя – это цвета жизни. Не случайно в одной из своих песен Цой называет осень «красно-жёлтыми» днями:

После красно-жёлтых дней начнётся и кончится зима…

В этих строках поётся о природе: сейчас всё живёт, и жизнь эта передаётся соответствующими цветами, но вскоре придёт зима и принесёт с собою смерть. Наступит конец осени.

Не всегда Виктор Цой в своих песнях называл предметы и явления своими именами. В этом и заключается его поэтика как поэта-символиста. В последнем тексте нет слова «осень», но мы хорошо понимаем, что речь идёт о ней. То же самое с «белыми днями». Это и есть символика цвета, выразившая собой поэтический талант Цоя.

Его поэтика, богатая собственными символами, является одним из лучших художественных явлений в музыке и поэзии конца XX века.

Список литературы

1. Золотое руно. 1906. № 1.

2. URL: http://www.dissercat.com/content/formosoderzhatelnaya-funktsiya-tsveta-v-tvorchestve-russkikh-simvolistov-na-materiale-poezii

Шишкина Екатерина Владимировна, студентка 231 группы,
Закирова Наталия Николаевна, канд. филол. наук, профессор

ОТРАЖЕНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ В. Г. КОРОЛЕНКО: ФОЛЬКЛОРИЗМ «СУДНОГО ДНЯ»

Аннотация: В статье характеризуются эстетические взгляды В. Г. Короленко, проявлявшего интерес к фольклору разных регионов, приведены примеры творческого использования фольклорных образов, мотивов, элементов поэтики в прозе писателя.

Ключевые слова: русская литература и фольклор, В. Г. Короленко, украинский, еврейский и уральский колорит произведений писателя.

Abstract: The article deals with the aesthetic views of V. G. Korolenko, who showed interest in the folklore of various regions, examples of the creative use of folk images, motifs, elements of the poetics in the prose of the writer are given.

Keywords: Russian literature and folklore, V. G. Korolenko, Ukrainian, Jewish and Ural flavor of the writer's works.

Отечественные писатели разных эпох собирали материалы устного народного творчества и включали их в свои произведения. С самого начала своей литературной деятельности и В. Короленко стремился к познанию загадок народной жизни и народного характера, опираясь в своих исканиях на народные песни, легенды, сказания.

«Влиянию фольклора на творчество Короленко посвящен ряд работ (В. К. Архангельской, З. И. Власовой, Е. И. Гибет, Ю. Г. Гущина, А. Г. Татаринцева и др.), однако и сегодня эта тема не исчерпана. А между тем изучение собранных материалов, путей и методов его подхода к УНТ, принципов его использования в произведениях – представляет интерес как для фольклористики, так и для истории литературы» [1, с. 42].

С юности ссыльный студент заносил в записную книжку легенды вятских жителей, песни сибиряков, описывал в своих произведениях жизнь уральских казаков и своих земляков-малороссов.

С использованием фольклорных мотивов связано и то, что В. Короленко часто вводил в свои произведения элементы фантастики. Об этом свидетельствуют и множественные повторы слова «фантастический» в его текстах: *«Тогда случилось что-то странное, фантастическое. Макар, который никогда в жизни не произносил более десяти слов кряду, вдруг ощутил в себе дар слова*» («Сон Макара») [2]; *«Он был большой фантазёр и часто думал о том, что происходит на свете, когда все спят»* («Ночью») [3, с. 216].

Повесть Короленко «Судный день» вобрала в себя мотивы украинского и еврейского фольклора. По народным представлениям украинцев ежегодно в Судную ночь (еврейский праздник Йом Кипур) из каждого села дьявол Хапун похищал еврея или еврейку, чтобы унести в болото, бросить в пропасть, посадить на высокую сосну или осину, растерзать или замучить до смерти за их жадность и гонку за прибылью. У восточнославянских народов сюжет о Хапуне и по сей день жив и существует не только в форме легенды, но в форме поверья.

Упоминания о Хапуне присутствуют и в других литературных текстах, построенных по мотивам фольклорных легенд, например в повести Ф. Кудринского «Хапун» (1898). На некоторых территориях Хапун предстает в виде ветра и не имеет материального воплощения, но имеются намёки на его демоничность. Он является к людям в образе огромного орла и похищает исключительно любопытных украинских детей, которые подглядывали в Судный день за богослужением евреев. У Короленко неоднозначность описаний внешнего вида Хапуна отразилась в слиянии двух образов – это тот же чёрт, но изображён он с крыльями и сравнивается с птицей: *«И когда они так лежат и надрываются, Хапун как большой ворон, влетает в горницу; все слышат, как от его крыльев холод идёт по сердцам…»* [3, с. 253]; *«…затрепыхает крылами, закричит жалобно, как подстреленный шуляк, и полетит себе дальше, оставшись на весь год без поживы»* [3, с. 254].

Ещё одним ярким примером отражения фольклорной традиции в «Судном дне» является то, что автор вводит в своё произведение малорусские заклинания (*«цур тоби, пек тоби»*) [3, с. 286]; и пословицы (*«Моя хата с краю, я ничего не*

знаю. Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами; дурень кричит, а разумный молчит…» [3, с. 274], *«Вперёд батька не лезь в пекло»* [3, с. 292]).

Фольклорные мотивы присутствуют и в очерках В. Г. Короленко «У казаков». В них широко использованы художественные приёмы и выразительные средства, свойственные фольклору. Короленко часто одухотворяет природу, она активно участвует в развитии сюжета, сливаясь в одно целое с описываемым действием. Вообще, пейзаж в очерках Короленко несет большую идейную нагрузку, выполняет важную композиционную функцию. Так, для многих его очерков пейзажная зарисовка является либо зачином, либо концовкой.

Зачин не редко музыкален, напевен, выражает собой традиции казачьей лирической песни. По своей тональности он эпичен, ведет читателя в своеобразный и неповторимый мир природы Урала: «*Яик, ты наш Яикушка! // Яик, сын Горынович. // Про тебя, про Яикушку, // Идет слава добрая. // Про тебя, про Горыныча, // Идет речь хорошая»* [4].

В фольклорном сознании Урал-батюшка тесно связан со всей жизнью и историей казаков. И данные очерки Короленко насыщены преданиями и легендами. Не случайно также, что во время размышлений автора на страницах появляется былинный образ «старого казака Харкушки», который ассоциируется у писателя с фигурой Ильи Муромца.

Яркой особенностью произведений устного народного творчества является психологический параллелизм. Взяв за основу этот устно-поэтический прием, Короленко использует его при создании своих пейзажных зарисовок: *«Круты бережки, низки долушки. // У нашего пресловутого Яикушки. // Костьми белыми казачьими усеяны. // Кровью алою молодецкою упитаны, // Горючими слезами матерей и жён поливаны»* [4].

Таким образом, Короленко активно вносил в свои произведения элементы народно-поэтического творчества. Фольклор воспринимался писателем как неистощимый родник информации о мудрости и духовном богатстве народа, как

кладезь художественных достижений жителей неповторимых в своём разнообразии регионально-этнических локусов.

Список литературы

1. Закирова Н. Н. В. Г. Короленко и русская литература. Глазов: Глазов. тип., 2010. 184 с.
2. URL: http://knigosite.org/library/read/22510
3. Короленко В. Г. Рассказы и повести // Собр. соч.: в 6 т. М.: Правда, 1971. Т. 2. 334 с.
4. URL: http://md-eksperiment.org/post/20151220-pejzazh-v-tvorchestve-v-g-korolenko

Яковлева Мария Сергеевна, студентка 236 группы,
Люкина Надежда Михайловна, канд. филол. наук, доцент

АПЕЛЛЯТИВЫ МИКРОТОПОНИМОВ д. ЖОБШУР БАЛЕЗИНСКОГО РАЙОНА УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация: В работе рассмотрены апеллятивы микротопонимов д. Жобшур Балезинского р-на Удмуртской Республики. Чаще всего встречаются апеллятивы *'вол'ы'* и *'гоп'*.

Ключевые слова: удмуртский язык, топонимика, апеллятивы, физико-географические свойства.

Abstract: In this work apellyativa of microtoponyms of Zhobshur of Balezinsky district of the Udmurt Republic are considered. Most often apellatives of 'vola' and 'hop' meet.

Keywords: Udmurt language, toponymics, apellatives, physiographic properties.

Деревня Жобшур Балезинского района расположена на севере Удмуртии. Когда-то давно здесь текла очень быстрая и большая река. По рассказам информантов, первый, кто поселился у этой реки, назвал её *"жоб/шур"*. В северных говорах удмуртского языка слово *жоб* обозначает *"сердитый/злой"* [6, с. 179]. Такие географические названия имеют огромную ценность в силу своей устойчивости. «Названия сохраняются и тогда, когда явление, его породившее, уже исчезло» [2, с. 51]. Действительно, сейчас эта река превратилась в небольшую речушку.

На данный момент в деревне осталось совсем небольшое количество жилых домов, численность составляет 11 человек, все они являются удмуртами. Во время

коллективизации деревни объединяли, поэтому новых домов построено не было. Остались только те, кто отстоял свое право жить на родной земле.

По семантическому принципу микротопонимы традиционно принято подразделять на две большие группы [10, с. 7–13; 5, с. 7–9; 3, с. 390–397]: 1) микротопонимы, содержащие физико-географическую характеристику объектов и отражающие животный и растительный мир края; 2) названия, связанные с хозяйственной, практической деятельностью человека, с его бытом и общественными отношениями. Это традиционное деление микротопонимов, которое охватывает весь существующий ареал собственных географических имен. По нашим полевым материалам рассмотренные микротопонимы можно разделить на две группы:

1) названия, содержащие характеристику физико-географических свойств объекта (6 названий);

2) названия, в которых нашли отражение хозяйственная деятельность человека, быт и общественные отношения (7 названий). В свою очередь эти группы номенов подразделяются еще на несколько групп.

В данной статье рассмотрены апеллятивы микротопонимов, зафиксированные в окрестностях д. Жобшур. Рассмотрим данные апеллятивы:

1. *воз′* ’луг, покос’:

онтон/пи/воз′ (*онтон* < рус. *Антон, пи* ’ребёнок, мальчик’, *воз′* ’луг’, т. е. ’луг, принадлежащий сыну Антона’).

2. *вол′ы* ’расчищенный из-под леса под пашню или покос участок земли, росчисть’:

шулдыр/вол′ы (*шулдыр* ’весёлый’, *вол′ы* ’луг’, т. е. ’весёлый луг’).

с′идор/вол′ы (*с′идор* < рус. *Сидор, вол′ы* ’луг’, т. е. ’лог, принадлежащий Сидору’).

род′ка/вол’ы (*род′ка* – д. Верх-Люкино Балезинского р-на, *вол′ы ’луг*’, т. е. ’луг, находящийся по дороге в Верх-Люкино’).

3. *гоп* ’лог, ложбина, лощина’:

штан'и/гоп (*штан'и* ’штаны’, *гоп* ’лог, ложбина’, т. е. ’лог, похожий на штанину’) *така/гоп* (*така* ’баран’, *гоп* ’лог, ложбина’. По словам информантов, на этом лугу волк напал на барана).

анна/пиан'н'и/гоп (*анна* < рус. *Анна, пиан'н'и* ’место, где родила’, *гоп* ’овраг’, т. е. ’овраг, в котором Анна родила’).

4. *куш* ’лесная поляна’:

йогор/куш (*йогор* < рус. *Егор, куш* ’поляна, лужайка’, т. е. поляна, принадлежащая Егору).

5. *кэсэг* ’отрезок, кусок’:

гондыр/кэсэг (*гондыр* ’медведь’, *кэсэг* ’отрезок, кусок’, т. е. кусок леса, где обитали медведи).

6. *н'ук ’лог’*:

н'икан/бырон/н'ук (*н'икан* < рус. *Никандр, бырон* – от глаг. *бырыны* ’исчезнуть, умереть’, *н'ук* ’лог’, т. е. ’лог, где умер Никандр’).

л'эл'он/бырон н'у (*л'эл'он* < *рус. Елена, бырон- от глаг. бырыны ’исчезнуть, умереть’*, *н'ук* ’лог’, т. е. ’лог, где умерла Елена’).

7. *н'ылэм*:

(*му* ’земля’, *н'ылэм* ’проглотил’, т. е. ’проглотивший землю’).

8. *с'ӧр ’позади, за’*:

шур/с'ӧр (*шур* ’река’, *с'ӧр* ’позади, за’, т. е. ’расположенный за рекой’, жители деревни так называют кладбище).

Нами зафиксированы ещё два топонима *Куадо* и *Язгура* (названия лесов), но на сегодняшний день информанты уже не могут объяснить происхождение данных названий. В словаре В. И. Лыткина и Е. С. Гуляева «Краткий этимологический словарь коми языка» (1970) данные понятия не были найдены. В словаре Трофима Борисова «Удмурт кыллюкам» встречается лексема *куаду* ’голое место под деревьями, где нет растительности’. На наш взгляд, микротопоним *Куадо* связан со значением данного слова. Следует отметить, что на современном этапе выделить апеллятивы данных слов мы уже не можем.

Таким образом, из рассмотренных микротопонимов наибольшей продуктивностью пользуются апеллятивы *вол'ы* (3 названия) и *гоп* (3 названия).

Список литературы

1. Вахрушева В. М. Удмуртско-русский словарь. М., 1983. 600 с.

2. Жужкевич В. А. Общая топонимика. Минск, 1968. 287 с.

3. Кириллова Л. Е. Микротопонимия бассейна Кильмези. Ижевск, 2002. 571 с.

4. Лыткин В. И., Гуляев Е. С. Краткий этимологический словарь коми языка. М., 1970. 386 с.

5. Мамонтова Н. Н. Структурно-семантические типы микротопонимии ливвиковского ареала Карельской АССР (Оленецкий район): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тарту, 1982. 21 с.

6. Карпова Л. Л. Лексика северного наречия удмуртского языка: Среднечепецкий диалект. Ижевск, 2013. 179 с.

7. Карпова Л. Л. Лексико-семантическая характеристика микротопонимов среднечепецкого региона // Пермистика 6: Проблемы синхронии и диахронии пермских языков и их диалектов: сб. ст. / Удм. гос. ун-т. Кафедра общего и финно-угорского языкознания. Ижевск: Удмуртский университет, 2000. С. 49–72.

8. Маслакова С. В. Микротопонимия деревни Гожня Малопургинского района // Пермистика 10: Вопросы пермской и финно-угорской филологии: сб. ст. / Удм. гос. ун-т. Кафедра общего и финно-угорского языкознания. Ижевск: Удмуртский университет, 2009. С. 405.

9. Борисов Т. К. Удмурт кыллюкам: Толковый удмуртско-русский словарь Ок. 15 000 слов / АН СССР. УрО. Удм. ин-т ИЯЛ; дм. отд. Всесоюзного фонда культуры. Ижевск. 1991. С. 396.

10. Туркин А. И. Топонимия Нижней Вычегды: автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1972. 20 с.

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Борисова Ирина Алексеевна, студентка 353 группы,
Караваева Галина Васильевна, канд. пед. наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПОМОЩИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РКМ

Аннотация: В работе представлена программа формирования мыслительной деятельности младших школьников на уроках. Материалы исследования могут быть использованы учителями начальных классов.

Ключевые слова: младший школьник, мыслительная деятельность, критическое мышление.

Abstract: This paper presents a program of formation of mental activity of younger pupils at lessons. Primary school teachers can use the survey data.

Keywords: thinking, critical thinking.

Ученые отмечают, что в наше быстро меняющееся время, с которым связывают стремительный рост информации, высокими темпами происходит увеличение объёма знаний человека в структуре мышления.

С точки зрения овладения логическими законами процесс мышления протекает, как правило, стихийно. Поэтому продуктивность мыслительной деятельности школьников, к сожалению, остаётся далеко позади их возможностей и не в полной мере отвечает задачам современного обучения [2].

Мыслительный процесс начинается тогда, когда возникает задача или проблема, у которой нет готового способа решения. Если есть стремление что-то понять, в чём-то разобраться, то здесь тоже речь идёт о мышлении.

Пришло время изменить подход к обучению, в центре которого должен стоять не учитель, а сам ученик. Только грамотное использование различных способов обучения позволит создать условия, которые будут побуждать самих

школьников к получению знаний. Благодаря способности человека мыслить решаются трудные задачи, делаются открытия, появляются изобретения [1].

В настоящее время в основе ФГОС начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, когда приоритетным направлением обучения выбрано личностно-ориентированное обучение, поэтому перед нами стоит цель сделать его, с одной стороны, содержательным и практическим, а с другой стороны, – доступным и интересным [3].

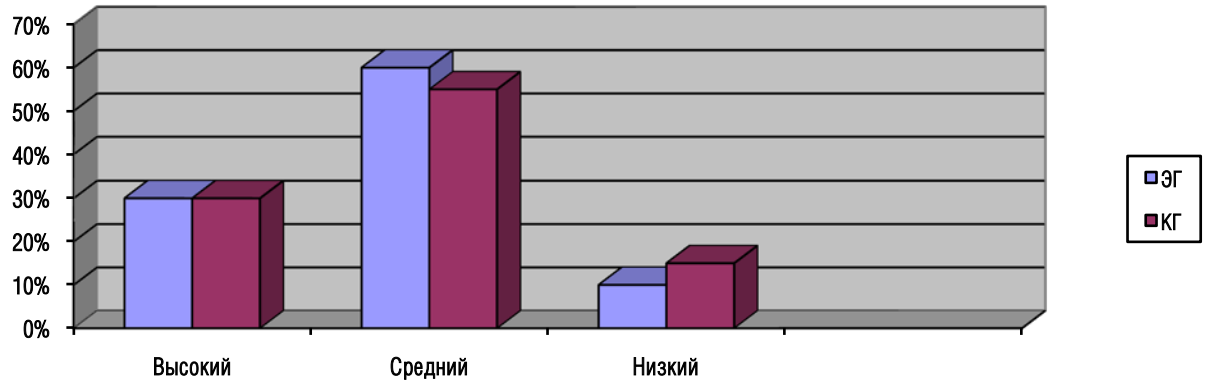
Мы считаем, что если использовать методы и приёмы технологии развития критического мышления, то можно активизировать мыслительную деятельность учащихся начальных классов:

- умение ставить вопросы;
- умение выделить главное;
- умение делать сравнение;
- умение устанавливать причинно-следственные связи и делать умозаключения;
- умение видеть смысл в информации, понимать проблему в целом;
- способности к поиску, анализу, к творческой переработке информации.

Во время проведения опытно-экспериментальной работы в МКОУ «Селтинская начальная общеобразовательная школа» на констатирующем этапе с целью выявления уровня мыслительной деятельности учащихся 4-го класса нами были использованы субтесты Э. Ф. Замбацявичене, проведена беседа с учителем, анкетирование. По результатам проведения субтестов Э. Ф. Замбацявичене 30 % учащихся экспериментальной группы имеют высокий уровень развития мыслительной деятельности, 60 % – средний уровень и 10 % – низкий уровень. В диаграмме 1 представлены результаты уровня развития мыслительной деятельности контрольной и экспериментальной групп.

Диаграмма 1

Уровень развития мыслительной деятельности
на констатирующем этапе эксперимента



По итогам наших наблюдений, во время уроков учащиеся редко ставят вопросы, не всегда верно умеют выделить главное и сделать сравнение, редко используют творческий подход к решению проблемы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что учащиеся экспериментального 4-го класса имеют средний уровень развития мыслительной деятельности.

Целью формирующего этапа опытно-экспериментальной работы было формирование мыслительной деятельности младших школьников при помощи использования приемов технологии РКМ. Учащиеся выполняли следующие задания: составление кластера и синквейна, прогнозирование с помощью открытых вопросов, заполнение таблицы «Знаю, хочу узнать, узнал», осуществляли взаимоконтроль работы в парах и группах.

Нами была разработана и проведена система уроков с целью развития мыслительной деятельности младших школьников. Приведем примеры уроков с использованием приемов технологии РКМ:

- урок № 1 – тема «Простые и сложные предложения» (умение сравнивать, анализировать, обобщать);

- урок № 2 – тема «Однородные члены предложения» (умение классифицировать по признакам, устанавливать аналогию, относить к известным понятиям);

- урок № 3 – тема «Величины. Единицы длины» (развивать логическое мышление и умение творчески подходить к решению задач);

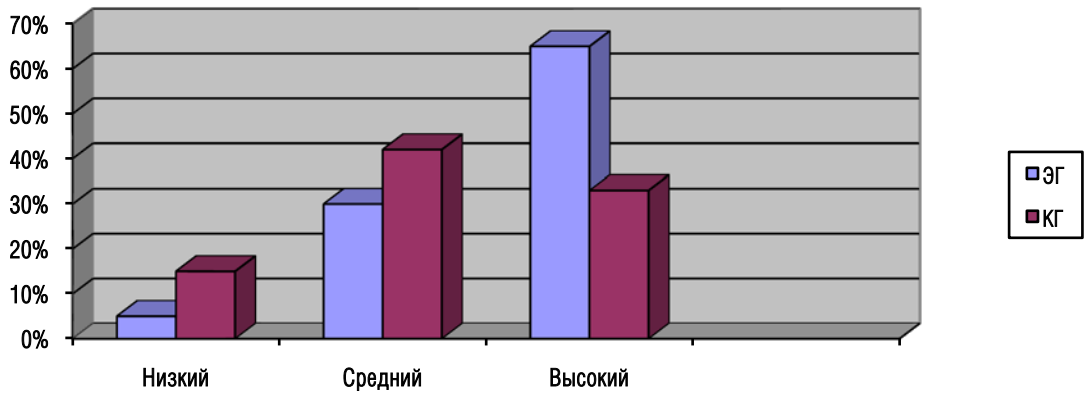
- урок № 4 – тема «Складываем круглые числа» (умение называть, записывать и сравнивать числа);

- урок № 5 – тема «Туча. Унылая пора» А. С. Пушкин (умение анализировать, составление синквейна и кластера).

После реализации системы уроков нами было проведено повторное диагностирование уровня мыслительной деятельности учащихся с помощью той же методики Э. Ф. Замбацявичене, результаты которого представлены ниже в диаграмме 2.

Диаграмма 2

Уровень развития мыслительной деятельности
на контрольном этапе эксперимента



Учащиеся стали правильно формулировать и ставить вопросы, верно выделять главное, делать сравнение, видеть смысл в информации, понимать проблему в целом, анализировать и подходить к творческой переработке информации, что говорит об эффективности применения приемов технологии РКМ.

Таким образом, разработанные задания и система уроков с использованием приемов технологии развития критического мышления способствовали повышению уровня мыслительной деятельности учащихся экспериментального 4-го класса.

Список литературы

1. Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2002. 263 с.

2. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. М.: Открытое общество, 2000. 215 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с. (Стандарты второго поколения).

Булдакова Анна Сергеевна, студентка 352 группы,
Хорошева Тамара Брониславовна, канд. пед. наук, доцент

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В работе представлено влияние фитодизайна на развитие словаря детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие словаря, дизайнерская деятельность, фитодизайн, старший дошкольный возраст.

Abstract: the paper presents the influence of phyto-design into the development of the vocabulary of children of senior preschool age.

Keywords: vocabulary development, design activities, phyto-design, senior preschool age.

На всех этапах исторического развития человечества ценились и были достойны восхищения люди, имеющие богатый словарный запас. Словарный запас детей формируется за счёт познания окружающей действительности, предметного мира (В. И. Логинова). На современном этапе учеными доказана огромная роль дошкольного детства в накоплении знаний, формировании словарного запаса. Бедность словаря мешает полноценному общению, а следовательно, и общему

развитию ребёнка. И, напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого умственного развития.

Проблеме развития словаря посвящены работы Е. И. Тихеевой, А. М. Бородич, В. В. Гербовой, В. И. Яшиной, Е. М. Струниной, О. С. Ушаковой и др.

В современном мире важная роль в преобразовании искусственного окружения человека принадлежит дизайну. В последнее время дизайн стал модным направлением в современном изобразительном искусстве.

Реализация этого направления требует обращения к общеразвивающим педагогическим системам интегрированного типа.

Эта деятельность нова и мало изучена, но она обладает несомненным развивающим потенциалом для всех сфер личности ребенка. На наш взгляд, дизайнерская деятельность детей способствует развитию словаря детей [1, с. 27].

Г. Н. Пантелеев выделяет три вида детского дизайна – плоскостной (аппликативно-графический), объемный (предметно-декоративный), пространственный (архитектурно-художественный). По каждому типу осуществляется три направления деятельности (виды детского дизайна):

Первое направление – «аранжировки» – предполагает развитие традиций детских рукоделий с ориентацией на украшение одежды и декор интерьера. Это могут быть: композиции фитодизайна, букеты, гербарии-картины, бижутерия из искусственного и природного материала, витражи и мозаики из цветного пластика, игровые детали и элементы сюжетно-тематических, сказочно-волшебных и орнаментальных композиций.

Второе направление – «дизайн одежды» – предполагает ознакомление детей с культурой одежды и некоторыми доступными дошкольникам способами создания рисунков – эскизов, фасонов и декоративной отделки платья. На досуге дети рисуют эскизы костюмов для персонажей литературных произведений, мультфильмов, спектаклей, а также для себя – одежды повседневной и праздничной.

Третье направление – «декоративно-пространственный дизайн» – ориентирует внимание детей на декоративное оформление облика зданий и

ландшафта, на эстетизацию кукольно-игрового пространства, интерьеров групповых комнат, помещений к праздничным утренникам детского сада. Дети приобретают дизайн-опыт при создании макетов комнат, домиков, используя подручные материалы [2, с. 29].

В нашем исследовании мы в основном будем использовать фитодизайн.

Проблемой нашего исследования является использование дизайнерской деятельности в развития словаря у детей старшего дошкольного возраста.

Цель данной работы заключается в выявлении влияния дизайнерской деятельности на развитие словаря детей старшего дошкольного возраста.

Объектом является процесс развития словаря у детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования является влияние дизайнерской деятельности на развитие словаря дошкольников.

Для выявления уровня развития словаря детей старшего дошкольного возраста нами был проведен констатирующий эксперимент.

Мы разделили детей на две группы – контрольную и экспериментальную, по 8 человек в каждой. В исследовании была использована методика О. С. Ушаковой.

На основании экспериментальных данных, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента, мы пришли к выводу, что дети экспериментальной и контрольной групп находятся на среднем уровне развития словаря, поэтому необходимо провести дальнейшую работу – формирующий эксперимент.

Эксперимент проводился с детьми экспериментальной группы в количестве восьми человек.

Целью формирующего этапа эксперимента является развитие словаря детей старшего дошкольного возраста в процессе фитодизайна.

Формирующий этап эксперимента проводился нами в три этапа:

1) подготовительный этап;

2) основной этап;

3) заключительный этап.

Итак, рассмотрим подробнее содержание первого этапа.

Цель: определение последовательности работы с детьми в ходе эксперимента.

Нами была проанализирована литература по изучению детского фитодизайна, а именно образовательная программа дополнительного образования детей дошкольного возраста по эколого-биологической направленности «Фитодизайнеры», ориентированная на детей от 5 до 7 лет (разработана Е. М. Сачковой). После этого нами были разработаны конспекты непосредственно образовательной деятельности по знакомству детей с такими техниками, как: «гербарий», «плоские композиции», «объемные композиции», «альпийская горка». В ходе работы мы определили содержание словарной работы: фитодизайн, флорист, прессование, кристаллизация, засахаривание, высушивание и т. д.

Второй этап – основной.

Цель: развитие словаря в процессе фитодизайна.

На данном этапе мы знакомили детей с фитодизайном и непосредственно с его техниками с целью формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста.

Свою работу мы начали с привлечения детей к таким техникам, как «гербарий», «плоские композиции», «объемные композиции», «альпийская горка», в активный словарь детей вошли новые понятия, проводилась работа над смысловой стороной слова.

На заключительном, третьем, этапе для закрепления приобретенных знаний и навыков, нами была проведена коллективная творческая работа на тему: «Мы – фитодизайнеры».

Перед тем как приступить к самой работе, мы провели с детьми предварительную беседу о том, какими будут композиции из растений (цвет, дизайн), какие растения будут использоваться в ходе работы и какими инструментами дети будут пользоваться. Эффективность работы была проверена на контрольном этапе эксперимента.

Для подтверждения гипотезы и эффективности разработанной нами системы работы по использованию фитодизайна как средства развития словаря детей старшего дошкольного возраста мы провели контрольный эксперимент. В нем участвовали дети контрольной и экспериментальной групп.

Целью контрольного эксперимента является выявление уровня развития словаря детей старшего дошкольного возраста.

Полученные результаты были отражены в таблице и сопоставлены с данными констатирующего эксперимента.

Сравнительный анализ результатов диагностического обследования детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе показал, что работа оказалась эффективной, так как уровень развития словаря у детей старшего дошкольного возраста повысился.

Список литературы

1. Швайко Г. С. Совет педагогов: Детский дизайн на занятиях по изобразительной деятельности // Ребенок в детском саду. 2004. № 1. С. 24–29.

2. Пантелеев Г. Детский дизайн // Дошкольное воспитание. 2006. № 5. С. 26–30.

3. Лучич М. В. Детям о природе. М.: Просвещение, 1989. 143 с.

Золотарева Дарья Васильевна, студентка 353 группы,
Каландарова Наталья Ниловна, канд. пед. наук, доцент

РОЛЬ УРОКА ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В работе представлены задания по формированию эстетического вкуса на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: эстетика, эстетический вкус, начальная школа, урок литературного чтения.

Abstract: The paper presents the tasks for the formation of aesthetic taste on the lessons of literary reading in primary school.

Keywords: aesthetics, aesthetic taste, an elementary school, a lesson of literary reading.

Под способностью человека понимать и оценивать эстетические особенности общественной жизни, предметов и природных явлений понимают наличие у него эстетического вкуса. Он выражает оценку действительности, всего многообразия эстетических ценностей с позиций, выработанных у человека в процессе общественной практики представлений о прекрасном или безобразном [2].

Определенная роль в системе формирования эстетического вкуса школьников принадлежит урокам литературы. Они позволяют связать видение прекрасного с художественным творчеством учащихся. При этом школьники получают возможность проявлять свою индивидуальность. Чтение произведений, прослушивание музыки, просмотр кинофильмов, иллюстрирование прочитанного или услышанного текста, сочинение сказок, стихов дает возможность непосредственно чувственному восприятию, вырабатывает представления о прекрасном, безобразном, комическом, трагическом и т. д. Уроки литературы способствуют обогащению художественного и жизненного опыта, развитию творческой активности учащихся и формируют способность ученика понимать и оценивать эстетические особенности предметов и явлений общественной жизни. Всё это позволяет организовать воспитание детей в духе высокой эстетики и морали.

Для диагностики сформированности у школьников эстетического вкуса разумно применять разные методы: наблюдение за деятельностью учащихся, проведение анкетирования, организация бесед, творческих работ. Анализ работ, созданных на уроке, – один из основных способов выявления уровня развития обучающихся: в изготовленном предмете запечатлены приобретенные умения, способности к творчеству и эстетические вкусы детей.

С целью контроля сформированности у школьников эстетического вкуса на уроке литературы мы провели урок во втором классе на тему «Разговор кастрюль» [1]. Требования, предъявляемые к планируемым результатам, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Знания	Умения	Эстетические ценности
- Виды кастрюль; - применение кастрюль; - особенности разных видов кастрюль; - правила пользования бытовыми предметами; - оформление беседы	- Определять назначение, уход за посудой; - моделировать ситуацию; - дать правильную характеристику новой и старой посуде	- Осознание роли посуды для человека; - видение прекрасного в обыденном; - соответствие стиля и времени

На данном уроке обучающиеся моделировали ситуацию. Им были предложены две иллюстрации с изображением кастрюль: одна – старая, грязная, другая – чистая, новая. Ученикам необходимо было представить, что кастрюли ожили и между ними произошел диалог. О чем могли говорить кастрюли? Может, они давали советы или чистая кастрюля ругала грязную – ребятам нужно было включить воображение и написать их разговор. Второклассники работали в следующей последовательности:

Этап 1. Выбор идеи диалога.

Этап 2. Подбор характеристики старой и новой кастрюле.

Этап 3. Написание беседы.

После завершения использовался метод экспертной оценки. Сущность данного метода состоял в организации целенаправленного и всестороннего изучения эстетического вкуса с помощью оценки опытного учителя начальных классов. Работы учащихся предоставлялись педагогу с целью определения уровня сформированности эстетического вкуса с использованием бланка оценки эстетических характеристик (таблица 2).

Таблица 2

Бланк оценки эстетических характеристик

Характеристика	Балл
Соблюдение характеристик объектов	
Сочетание внешних признаков с внутренними качествами	
Соблюдение эстетических норм	

Определение баллов осуществляется следующим образом:

1 балл – результат не соответствует эстетическим требованиям;

2 балла – результат соответствует эстетическим требованиям, но учащимся не дано обоснование своего эстетического решения;

3 балла – результат соответствует эстетическим требованиям, учащимся дано обоснование своего эстетического решения.

Набранное количество баллов позволяет характеризовать наличие эстетического вкуса учащихся:

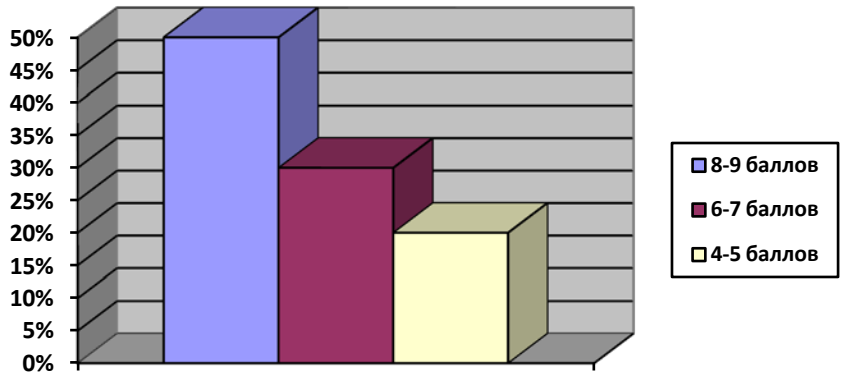
8–9 баллов – вкус сформирован, выбор решения осуществляется сознательно;

6 –7 баллов – эстетический вкус частично сформирован, выбор эстетического решения часто не осознан;

4–5 баллов – эстетический вкус не сформирован.

В результате из 16 учеников 8 человек (50 %) получили 8–9 баллов, что говорит о сформированности вкуса; у 5 человек (30 %) – эстетический вкус сформирован частично; у 3 обучающихся (20 %) – эстетический вкус не сформирован (гистограмма 1).

Гистограмма 1



Целенаправленное использование предлагаемой методики позволит повысить эффективность формирования эстетического вкуса на уроках литературного чтения, будет способствовать развитию эстетических качеств личности, формированию у детей умений преобразовывать окружающую действительность, системы эстетической оценки объектов и явлений окружающей действительности.

Список литературы

1. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла: метод. пособие. 2 класс. М., 1992.

2. Эстетика: словарь / под общ. ред. А. А. Беляева и др. М.: Политиздат, 1989. 447 с.

Зюкова Александра Андреевна, студентка 352 группы,
Куликова Татьяна Сергеевна, канд. пед. наук, доцент

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПАЛЬЧИКОВОЙ ГИМНАСТИКИ

Аннотация: В работе показано развитие мелкой моторики посредством пальчиковой гимнастики.

Ключевые слова: моторика, мелкая моторика, пальчиковая гимнастика, комплекс пальчиковой гимнастики.

Abstract: The paper shows the development of fine motor skills through finger gymnastics.

Keywords: motor skills, fine motor skills, finger gymnastics, gymnastics.

Великие русские ученые физиологи И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. А. Бернштейн придавали большое значение проблеме развития мелкой моторики в течение длительного периода времени. Их научные исследования указывают на то, что при развитии мелкой моторики рук ребенка быстрее развивается речь, мышление и формируется письмо. Моторика – вся сфера двигательных функций организма, объединяющая их биомеханические, физиологические и психологические аспекты [1, с. 306]. Мелкая моторика – это тонкие произвольные движения пальцев рук [3, с. 432].

Гимнастика – это система специально подобранных разнообразных физических упражнений, позволяющая разносторонне воздействовать на организм человека в целом и отдельные его органы и системы, одно из основных средств физического воспитания детей [4, с. 166].

Пальчиковая гимнастика проводится ежедневно и способствует развитию мелкой моторики, речи, основных психических процессов. К концу дошкольного возраста кисти рук ребенка становятся более подвижными и гибкими, что способствует успешному овладению навыками письма в будущем [2, с. 60].

Цель исследования – определение эффективности использования пальчиковой гимнастики в процессе развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста.

Наше исследование проводилось в период с января по март 2016 года в двух старших группах в составе 20 детей в возрасте 5–6 лет. Работа состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный. В ходе констатирующего эксперимента нами использовались методы: беседа, наблюдение, обследование мелкой моторики рук. Нами была проведена беседа с воспитателями старшей группы с целью выявить, какая работа проводится с детьми старшего возраста по развитию мелкой моторики рук. Проанализировав ответы воспитателей, можно сделать вывод о том, что развитию мелкой моторики уделяется достаточно внимания, так как в группах ведется работа по развитию мелкой моторики. В группах есть уголки, в которых находятся такие игры, как: мозаика, мелкий

конструктор, дидактические пособия для завязывания шнурков, перебирания бус, нанизывания колец, застегивания и расстегивания пуговиц. Также есть нетрадиционное оборудование, где дети перебирают фасоль, крупы, горох.

Далее мы наблюдали за детьми: чем играют дети, какие игрушки они предпочитают (мелкие, крупные). В результате наблюдений мы выяснили, что дети с интересом и увлечением используют в играх в основном крупные предметы: машины, большие мячи, модули.

Таким образом, мы выяснили, что в группах имеются хорошие возможности для проведения пальчиковой гимнастики как средства развития мелкой моторики детей. Задача развития мелкой моторики воспитателем ставится и решается в основном во время занятий, настольных игр и в повседневной деятельности.

В своей работе мы использовали диагностику Н. И. Озерецкого. Эта методика предназначена для так называемых сопровождающих движений – движений кистей рук и мимики. Она состоит из трёх блоков. **1-й блок.** Упражнения на построение фигур из пальцев. «Коза» – вытянуть вперед второй и пятый пальцы. «Ножницы» – вытянуть вперед второй и третий пальцы. «Кольцо» – сделать «кольцо» из первого и каждого следующего пальца. **2-й блок.** Упражнения на координацию обеих рук. «Кулак-ладонь-ребро» – руки лежат на столе, причем одна кисть сжата в кулак, другая – с распрямленными пальцами. Одновременное изменение положения обеих кистей, распрямляя одну и сжимая другую.

Также мы провели тестирование по «Схеме обследования уровня сформированности двигательных кистевых и пальцевых навыков» Е. С. Анищенковой. Ребенок выполнял три теста: 1-й тест – манипуляция с предметом. Ребенка просят поймать мяч. 2-й тест – манипуляция без предмета. Просят показать жестами, как они хмурят брови, едят, здороваются, прощаются, улыбаются. 3-й тест – воспроизведение пальцевых и кистевых поз. Дается задание повторить ряд поз: сжать руку в кулачок, распрямить ладошку, воспроизвести позу «козы», повернуть кисть вниз, вверх, повернуть вправо, влево.

Формирующий эксперимент проходил в три этапа: подготовительный (составление комплексов пальчиковой гимнастики), основной (проведение комплексов пальчиковой гимнастики) и заключительный (обобщение информации о сформированных у детей навыков). Принимала участие экспериментальная группа, в которую входило 10 детей старшего дошкольного возраста. На подготовительном этапе мы провели работу по подбору движений, разработали пять комплексов пальчиковой гимнастики, а также итоговое занятие.

Структуру комплекса пальчиковой гимнастики мы рассмотрим на конкретном примере. Начинаем комплекс пальчиковой гимнастики с повторения названия каждого пальца руки. Следующий шаг – массаж пальцев. На стол мы выставляли кисточки, зубные щетки, палочки. Дети брали эти предметы и начинали массажировать подушечки пальцев, разогревая мышцы рук перед выполнением пальчиковой гимнастики. После массажных упражнений мы перешли к пальчиковой игре. Первое упражнение («Пальчики здороваются»): пальчики правой руки по очереди «здороваются» с пальчиками левой, похлопывая друг друга кончиками. Далее мы проводим игру «Зима». После этого детям предлагается релаксационное упражнение – встряхнуть кистями рук.

На заключительном этапе в результате проведения данных комплексов пальчиковой гимнастики у детей, с которыми проводились занятия, увеличилась сила тонуса рук, улучшились показатели развития мелкой моторики рук, об этом свидетельствует то, что дети стали выполнять более сложные упражнения. Таким образом, на подготовительном этапе мы составили комплексы пальчиковой гимнастики, важным элементом которых был выбор упражнений. На основном этапе нами были проведены разработанные комплексы. На этом этапе мы использовали мелкие предметы и чаще применяли различные движения. В ходе проведенных комплексов мы выявляли и проанализировали некоторые трудности детей: дети при выполнении упражнений отвлекались и не старались четко выполнять упражнения. Для преодоления этих трудностей мы использовали потешки, стихи. При выполнении упражнений мы уделяли больше внимания на

четкое его выполнение. Также обращали внимание на признаки отличия упражнений, на их название. На заключительном этапе мы обобщили информацию о сформированных у детей навыках.

Контрольный этап был завершением нашей работы и представлял собой повторное проведение заданий. Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы было необходимым наблюдение за детьми в процессе выполнения предложенных заданий с целью выявления уровня сформированности мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста.

Цель контрольного этапа эксперимента – выявить уровень развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста после проведенных нами комплексов пальчиковой гимнастики и сравнить исходные и полученные данные, а также сравнить результаты контрольной и экспериментальной группы.

Наблюдение за детьми в процессе решения предложенных упражнений по тем же критериям, что и на констатирующем этапе эксперимента, показало, что в экспериментальной группе у детей наблюдается повышенный интерес к выполнению упражнений пальчиковой гимнастики. Дети проявляют большую, чем раньше, самостоятельность в процессе поиска решения, повысился интерес к выполнению упражнений и желание повторять стихотворный текст.

Полученные в ходе исследования результаты и их сравнение с данными констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах показало, что уровень сформированности мелкой моторики у детей контрольной группы повысился, однако их уровень ниже уровня тех детей (экспериментальная группа), с которыми проводилась целенаправленная систематическая работа на формирующем этапе эксперимента.

Сравнивая полученные результаты на констатирующем и контрольном этапах исследования, можно сказать, что на последнем этапе они значительно улучшились в экспериментальной группе. Таким образом, мы пришли к подтверждению нашей гипотезы и выяснили, что пальчиковая гимнастика,

проводимая с детьми, начиная с раннего возраста, положительно влияет на развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Зинченко В. П., Щерякова Б. Г. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. С. 306.

2. Монтессори М. Монтессори-материал / Российский Монтессори-Центр. М.: Мастер, 1992. С. 4.

3. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. С. 432.

4. Психолого-педагогический словарь для учителей и рук. общеобразоват. учреждений / авт.-сост. В. А. Мижериков; под ред. П. И. Пидкасистого. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. С. 166.

Калинина Кристина Олеговна, студентка 353 группы,
Каландарова Наталья Ниловна, канд. пед. наук, доцент

РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В работе представлена программа формирования орфографического навыка у младших школьников на уроках русского языка. Данные исследования могут быть использованы учителями начальных классов.

Ключевые слова: орфограмма, орфография, орфографический навык, орфографическая зоркость.

Abstract: The paper presents the program of formation of spelling skills at younger schoolboys at Russian lessons. Primary school teachers can use the survey data.

Keywords: orthograms, spelling, spelling skills, spelling vigilance.

Формирование у школьников прочного орфографического навыка – одна из важных задач изучения русского языка в школе, так как грамотное письмо обеспечивает точность выражения мыслей, взаимопонимание людей в письменном общении. Важность этой задачи обусловлена тем, что: 1) орфографическая грамотность выступает составной частью общей языковой культуры человека, она обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимания при письменном

общении; 2) письменная форма литературного языка отличается от устной большей сложностью в своей структуре [3, с. 24–25].

Развитие орфографической зоркости возможно при условии систематической и целенаправленной работы по формированию умения обнаруживать орфограммы.

В «Словаре современного русского литературного языка» под орфографией понимается «общепринятая система правил написания слов данного языка, правописание» [2].

Как известно, основной орфографической единицей, принятой в современной методике, является орфограмма. Учёные дают разные определения орфограммы. Так, по О. С. Ахмановой, орфограмма – это написание, соответствующее правилам орфографии [1].

Итак, проблема орфографической грамотности учащихся остается одной из центральных проблем обучения русскому языку. Важное значение имеет выработка орфографических навыков, основанная на сознательном использовании грамматических знаний, применении орфографических правил, предполагающих активную мыслительную деятельность учащихся.

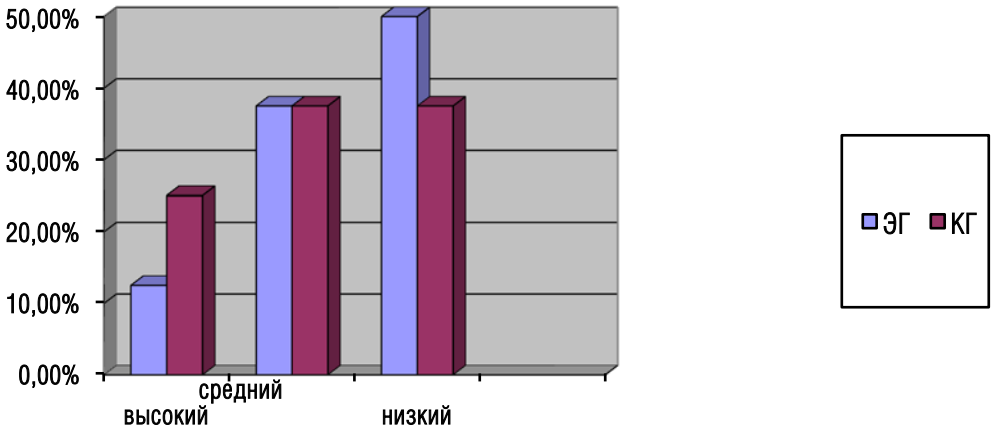
Для формирования орфографического навыка у младших школьников нами был проведен эксперимент и разработана программа.

На констатирующем эксперименте нами были проведены тесты по фонетике и орфографии, текстовый и словарный диктанты. Цель констатирующего эксперимента: определение первоначального уровня орфографического навыка у младших школьников.

Проверив словарный диктант, мы получили следующие результаты экспериментального класса: «3» – 25 % учащихся; «2» – 75 % учащихся. Текстовый диктант: «4» – 25 % учащихся; «3» – 37,5 %; «2» – 37,5 %. Ниже, на диаграмме, представлены уровни развития орфографического навыка на констатирующем этапе эксперимента детей ЭГ и КГ:

Диаграмма 1

Первоначальный результат распределения учащихся ЭГ и КГ
по уровням орфографического навыка



Таким образом, срезы знаний и умений учащихся показали их низкий уровень развития орфографического навыка.

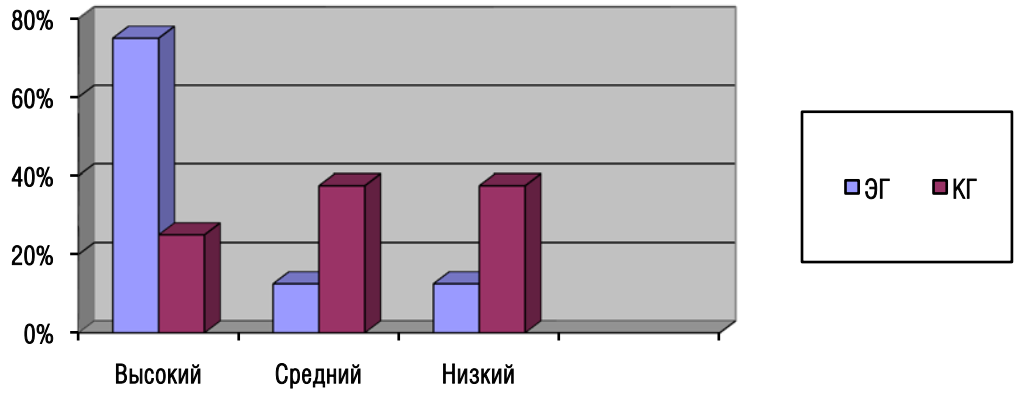
Цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать программу формирования орфографического навыка у младших школьников. На данном этапе эксперимента учащиеся выполняли следующие упражнения: орфографическое проговаривание, комментированное письмо, графически выделяли орфограммы, работали с перфокартами, осуществляли взаимоконтроль по работе в парах, корректировали письмо. Нами были разработаны и проведены 15 фрагментов уроков русского языка: фрагмент урока № 1 – тема «Согласные звуки и буквы» (планируемые предметные результаты: систематизировать и уточнить знания учащихся о согласных звуках и буквах); № 2 – «Двойные согласные» (уточнить представление о словах с двойными согласными буквами и переносе их с одной строки на другую); № 3 – «Удвоенные согласные в корне слова» (развивать умения и навыки писать слова с удвоенными согласными в корне); № 4 – «Ударный слог» (определять ударение в слове и обозначать его графически, понимать значение ударения в речи); № 5 – «Правописание слов с проверяемыми безударными гласными в корне» (отрабатывать умения проверять слова с безударными гласными); № 6 – «Безударные гласные, непроверяемые ударением» (познакомить с

различными случаями появления в словах непроверяемых гласных); № 7 – «Однокоренные слова» (находить в словах корень и образовывать однокоренные слова, употреблять их в речи); № 8 – «Состав слова» (понимать и воспроизводить алгоритм разбора слов по составу, выделять в словах корень и суффикс); № 9 – «Правописание чк, чн, щн» (развивать умение правильно писать слова с буквосочетаниями чк, чн, щн); № 10 – «Обобщение знаний о безударных гласных, проверяемых ударением» (закреплять знания о безударных гласных, проверяемых ударением, подбирать проверочные слова); № 11 – «Развитие умения различать приставки и предлоги» (различать приставки и предлоги на письме); № 12 – «Написание буквосочетаний чу-щу» (уметь записывать слова с буквосочетаниями чу-щу); № 13 – «Звонкие и глухие согласные на конце слова» (уметь видеть звонкие и глухие согласные на конце слова); № 14 – «Разделительный мягкий знак» (познакомить с правописанием разделительного мягкого знака; учить отличать разделительный мягкий знак и мягкий знак – показатель мягкости); № 15 – «Почему одно и то же слово написано и с большой, и с маленькой буквы» (уметь различать слова, пишущиеся с большой и с маленькой буквы).

Цель контрольного эксперимента: проверка эффективности разработанной нами программы по формированию орфографического навыка у младших школьников. Проведена повторная диагностика сформированности орфографического навыка у младших школьников экспериментальной и контрольной групп. Был использован тот же диагностический материал, что и в ходе констатирующего этапа эксперимента. Получены следующие результаты, представленные на диаграмме 2.

Диаграмма 2

Сравнительная диаграмма уровня сформированности орфографического навыка у младших школьников ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента



Таким образом, разработанные нами орфографические упражнения и фрагменты уроков русского языка помогли сформировать орфографический навык у младших школьников.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская Энциклопедия, 1969.

2. Ожегов С. И. Словарь современного русского языка: в 17 т. М.; Л., 1948–1965.

3. Фролова Л. А. Об орфографической работе в период обучения грамоте шестилетних детей // Начальная школа. 1990. № 7. С. 24–25.

Колегова Анастасия Сергеевна, студентка 314 группы,
Волков Павел Борисович, ст. преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ «ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКА»

Аннотация: Цель исследования заключалась в определении влияния программы дополнительного образования детей «Здоровье школьника» на познавательную активность и физическое развитие детей. В течение учебного года анализировались результаты школьников от занятий, в основе которых активные методы обучения. Показана эффективность взаимодействия школы и семьи в формировании основ здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, программа обучения.

Abstract: The purpose of the study was to determine the influence of supplementary child education program «Health of children» cognitive activity, and physical development of children. During the school year the results of pupils from lessons based on active learning methods were analyzed. The efficiency of interaction between school and family to lay the foundations for a healthy lifestyle is shown.

Keywords: healthy lifestyle, training program.

Главная цель педагогов и психологов образовательного учреждения видится в организации коллективных форм обучения таким образом, чтобы эти формы давали одновременно максимальный эффект в познавательном, коммуникативном, физическом и личностном развитии ребенка.

Предложим современные формы и способы в формировании основ здорового образа жизни с детьми младшего школьного возраста во внеурочное время.

Работа проводилась в рамках программы дополнительного образования детей «Здоровье школьника» в МБОУ «Гимназия № 14» г. Глазова.

В рамках программы «Здоровье школьника» последовательно использовались различные формы групповой работы с детьми младшего школьного возраста.

На первом этапе (информационно-просветительском) в первом классе ставилась задача достижения реального взаимодействия участников (учащихся,

педагога, родителей) коллективной учебной работы. Каждая из сторон выступила как субъект совместной деятельности. Предполагалось, что дети будут накапливать информацию по темам программы «Здоровье школьника» на занятиях, беседах с родителями, обмениваться информацией друг с другом, посещать сайты электронных библиотек в сети Интернет, приобретать новые знания из других источников информации.

На втором этапе (исследовательская деятельность) с детьми младшего школьного возраста – 2-й класс, выбрав для себя предмет исследования (вид спорта: футбол, хоккей и т. п.), на протяжении двух календарных месяцев собирали информацию. Например, при исследовании происходит распределение ролей между участниками (родителями, ребенком, учителем). Кто-либо из членов семьи выполняет обязанность «руководителя», другой планирует деятельность, третий – «исполнитель», четвертый осуществляет роль контролера. Таким образом, участники работают вместе и вырабатывают общее решение. Такая организация совместной деятельности повышает продуктивность коммуникативной деятельности ребенка, осуществляется развитие его внутренней и внешней речи.

На третьем этапе (проектная деятельность) – 3-й класс, учащиеся преобразуют результаты исследования в проект (рисунок, иллюстративно-информационный лист и т. п.). В течение одного месяца каждый из детей оформляет исследование в конечный продукт.

На четвертом этапе (презентация продукта творческого труда) – 4-й класс, учащиеся в форме конференции представляют собственные результаты перед одноклассниками, информируют их о видах спорта, физических упражнениях и т. п. Выступление перед аудиторией сверстников является мощным стимулом речевого развития, осмысления полученных знаний, переходом знаний в умения их излагать.

«Коллеги» выступающих – учащиеся – наделяют себя такими ролями, как: «оратор», «оппонент», «координатор», «комментатор», «мотиватор» и т. д.

Действенным средством в формировании основ здорового образа жизни детей являются игровые технологии, которые принимают разные формы: форму

совместной деятельности, форму игровых ситуаций, форму театрализации, форму речевых высказываний, форму самостоятельной деятельности.

Занятия в рамках программы «Здоровье школьника» с детьми младшего школьного возраста организовано таким образом, чтобы они выступали как свободная форма активности учащихся. Такой формой активности, уже освоенной младшими школьниками, является игра.

Занятия с использованием подвижных и спортивных игр или игровых ситуаций являются эффективным средством формирования основ здорового образа жизни. На основе игры происходит развитие важнейших психических новообразований ребенка: усвоение мотивов общественно значимой деятельности, развитие умственных действий с символами и значениями, становление элементов произвольного поведения, формирование воображения [1, с. 126–127].

В игре ученики попадают в ситуацию, позволяющую им критически оценить свои знания в активном действии, привести эти знания в систему.

Кроме подвижных и спортивных игр, ученики осваивали ролевые игры: игры-путешествия, игры-спектакли, игры-экскурсии по физической культуре народов – перечень форм, которые позволяют сделать занятие интересным, доступным, помогают повысить активность детей, усвоить знания [2, с. 425–427].

Весьма эффективной формой достижения единства требований в воспитании здорового учащегося является информация родителей о беседе с учащимися, посвященной вопросам гигиенического воспитания, здорового образа жизни, правильного питания, физических упражнений, соревнований.

Занятие составлено по единому плану: краткий теоретический материал по ключевым вопросам темы. По каждой теме учащиеся выполняют творческие задания, оформляют письменно устную речь и иллюстрируют ее рисунками. Задания для коллективного, группового и самостоятельного выполнения, самореализация-презентация работы, контрольные вопросы для закрепления проверки освоения материала, а также домашнее задание творческого характера.

Показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые пригодятся им в жизни, помогает метод проектов. Использование данного метода предполагает строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, соотносясь с его личным интересом именно в этом знании.

Учитель и родители подсказывают источники информации, направляют мысль ребенка в нужном направлении для самостоятельного поиска. В результате школьник должен самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания, получить реальный результат. Совместная деятельность ребенка и родителей в организации проектной деятельности является одним из ведущих механизмов включения родителей в учебный процесс.

Важнейшим способом активизации исследовательской деятельности учащихся является проведение конференций. Они позволяют решать в комплексе просветительские, профилактические, оздоровительные, краеведческие и другие задачи.

Формирование основ здорового образа жизни у учащихся, активизация познавательного интереса, личностный рост школьников – результаты активных методов обучения.

В качестве основных методов, позволяющих выявить степень реализации программы и оценить уровень развития детей, предлагаются наблюдения за детьми, изучение продуктов их деятельности (рисунков, речевых высказываний, ответов на вопросы, степень активности в практической деятельности), адекватные уровню развития ребенка учебные задания (в виде отдельных поручений, проведения дидактических игр и пр.), беседы. Наблюдения позволяют объективно оценить достижения учащегося (освоение им способов умственных действий, уровень овладения знаниями, коммуникативные качества).

Таким образом, в структуре здорового образа жизни детей младшего школьного возраста ценностные ориентации тесно связаны с эмоциональными, познавательными и волевыми сторонами, образующими содержательную направленность личности. Характер же направленности в самой физкультурно-

спортивной деятельности зависит от того, какой личностный смысл имеет система тех или иных ценностей, определяющая действенность отношений ребенка к тем объектам, ради которых эта деятельность осуществляется.

Список литературы

1. Волков П. Б. Формирование сотрудничества у детей младшего школьного возраста через подвижные игры // Наука и современность: сб. ст. Уфа: АЭТЕРНА, 2015 С. 126–127.

2. Волков П. Б., Волкова С. А. Формирование гендерных ролей у младших школьников в патриотическом воспитании // Патриотизм – духовный потенциал Великой Победы: сб. материалов Республиканской науч.-практ. конф., посвященный 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Ижевск, 2015. С. 425–427.

Копысова Валентина Николаевна, студентка 352 группы,
Кущ Надежда Викторовна, канд. психол. наук, доцент

СЮЖЕТНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В работе представлено влияние сюжетно-дидактических игр на формирование морфологической стороны грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: грамматический строй речи, дидактические игры, сюжетно-дидактические игры, старший дошкольный возраст.

Abstract: This paper presents the effect of subject-didactic games on the formation of the morphological side of the grammatical structure of speech of children of the senior preschool age.

Keywords: grammatical structure of speech, educational games, subject-didactic games, senior preschool age.

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития.

А. Н. Гвоздев [4], Ф. А. Сохин [7], А. М. Бородич [3], А. Г. Арушанова [1] исследовали закономерности развития грамматического строя речи в онтогенезе. Ими определены основные этапы овладения грамматическим строем в период раннего и дошкольного детства. Выявлено, что в старшем возрасте дети усваивают фактически все морфологические формы грамматического строя речи. Однако увеличивается и количество грамматических ошибок. Поэтому необходимо закреплять правильные формы в сюжетно-дидактических играх.

А. К. Бондаренко [2], А. М. Бородич [3], А. И. Сорокина [6] утверждают, что дидактические игры и упражнения с грамматическим содержанием являются важным средством стимулирования языковых игр детей, их поисковой активности в сфере грамматики.

А. А. Смоленцева [5] впервые вводит понятие «сюжетно-дидактическая игра». Она считает, что такие игры можно использовать для развития познавательных способностей детей. А. Г. Арушанова [1] рекомендует использовать сюжетно-дидактические игры по формированию грамматического строя речи. Коммуникативная игровая мотивация обеспечивает эмоциональный комфорт детей, что оказывает положительное влияние на развитие диалогического общения, на формирование всех сторон речи.

В практике работы детские сады встречаются со значительными трудностями в формировании грамматического строя речи детей. На специальных занятиях по речевому развитию детей осуществляется работа по обучению детей грамматическому строю речи. Однако грамматический строй детей нуждается в совершенствовании, так как у детей не закрепляются навыки употребления правильной грамматической формы в свободной речи. Для закрепления навыков словоизменения недостаточно используются сюжетно-дидактические игры.

В ходе проведения нашего исследования были выявлены некоторые **противоречия:**

1. С одной стороны, в психолого-педагогической литературе определено значение сюжетно-дидактических игр в формировании грамматического строя речи,

разработаны игры на усвоение грамматики, с другой стороны, у педагогов обнаруживается некоторый недостаток методических знаний по организации таких видов игр.

2. С одной стороны, есть необходимость в использовании сюжетно-дидактических игр в формировании морфологической стороны грамматического строя речи детей, с другой стороны, в практике детского сада сюжетно-дидактические игры как средство развития грамматического строя речи используются не достаточно, не систематично и не последовательно, так как очень мало разработано таких игр.

Проблема нашего исследования: каковы возможности сюжетно-дидактических игр в формировании морфологической стороны грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста?

Цель исследования – выявление возможностей сюжетно-дидактических игр в формировании морфологической стороны грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза: мы предполагаем, что использование сюжетно-дидактических игр с целью формирования морфологической стороны грамматического строя речи может быть эффективным, если будет разработана система сюжетно-дидактических игр и в сюжетно-дидактических играх будут закрепляться навыки правильного использования детьми морфологических категорий.

Объект исследования – процесс развития морфологической стороны грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – использование сюжетно-дидактических игр в формировании морфологической стороны грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе эксперимента мы выявили исходный уровень сформированности морфологической стороны грамматического строя речи детей: в общении друг с другом дети в основном правильно согласуют существительные с прилагательными в роде, числе, падеже, но прослеживаются затруднения в

правильном употреблении существительных с предлогами (в, на, около, под, из, с, над), выявлены трудности усвоения существительных родительного падежа единственного и множественного числа, употребления несклоняемых существительных. Дети допускают ошибки в согласовании, управлении и примыкании слов в предложении, с ошибками используют форму множественного числа.

На формирующем этапе эксперимента мы разработали и апробировали серию сюжетно-дидактических игр.

Первая серия игр направлена на упражнение детей в употреблении различных форм глагола, согласовании слов в роде, числе, падеже, употреблении несклоняемых существительных. Это игры: «Кафе Какаду», «Зоопарк», в ходе которых дети знакомились с новыми несклоняемыми существительными и упражнялись в их употреблении: суп-харчо, капуста кольраби, рагу, торт тирамису, медведь гризли, пони, птица фламинго, муха цеце.

Вторая серия игр направлена на формирование умения согласовывать слова в роде, числе, падеже, употреблять предлоги. Это игры: «Библиотека Растишка», «Парикмахерская», в процессе которых дети, посещая в игровой ситуации библиотеку и парикмахерскую, должны были употребить слова в определенной грамматической форме: возьмите ножницы, много книг, пять журналов, нет газет.

Третья серия игр направлена на употребление существительных в родительном падеже единственного и множественного числа, употребление различных форм глаголов. Это игры: «Магазин», «Ателье», в ходе которых дети употребляли существительные в родительном падеже во множественном и единственном числе: килограмм груш, один апельсин – три апельсина, один киви – пять киви, две булавки – пять булавок, нет молнии.

После проведения сюжетно-дидактических игр стали заметны изменения в поведении, активности и речи детей. Дети сами брали на себя роли и следили за выполнением правил и своей речью.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента показывает количественные изменения, произошедшие на всех уровнях развития морфологической стороны грамматического строя речи.

Таким образом, подтвердилась эффективность использования сюжетно-дидактических игр с целью формирования морфологической стороны грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Арушанова А. Дошкольный возраст: формирование грамматического строя речи // Дошкольное воспитание. 1993. № 9. С. 58–65.

2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: пособие для воспитателя. М.: Просвещение, 1985. 176 с.

3. Бородич А. М. Методика развития речи. М.: Просвещение, 1974. 345 с.

4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 123 с.

5. Смоленцева А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. М.: Просвещение, 1988. 95 с.

6. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду: пособие для воспитателя детского сада. М., 1982. 96 с.

7. Сохин Ф. А. Основные задачи развития речи детей дошкольного возраста. М., 1976. 136 с.

Максименко Александра Александровна, студентка 314 группы,
Волков Павел Борисович, ст. преподаватель

АКТИВИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ И МЕТОДАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ

Аннотация: Рассматривается интеграция видов спорта в занятия физической культурой детей младшего школьного возраста. Предполагается, что средства и методы художественной гимнастики способствуют повышению двигательной активности детей.

Ключевые слова: художественная гимнастика, средства и методы обучения.

Abstract: The integration of sports in physical education classes of primary school-age children is discussed. It is expected that the tools and techniques of rhythmic gymnastics enhance motor activity children.

Keywords: rhythmic gymnastics, means and methods of teaching.

Развитие физических качеств и функциональной подготовки детей младшего школьного возраста средствами физической культуры не оспаривается ни в теории физической культуре, ни в педагогической практике. В настоящее время процесс физического воспитания школьников, начиная с начальной школы, с традиционным подходом к обучению не решает проблемы улучшения показателей физического развития и повышения уровня физической подготовленности.

Монотонные и многократно повторяющиеся упражнения утомляют однообразием, снижают концентрацию внимания и в конечном итоге способствуют потере интереса к занятиям физической культурой учащихся. Неудивительно, что к окончанию школьного обучения катастрофически снижается процент посещения занятий по физической культуре в старшем звене школы.

Всё более широкое распространение получает точка зрения, согласно которой уроки физической культуры должны удовлетворять не только двигательную потребность учащихся, но и оставлять тренировочный эффект, т. е. занятия физической культурой в школе основываются на тренировке [2, с. 48].

Усиливая тренировочную направленность занятий физической культурой в школе, необходимо следовать личностно-ориентированному физическому воспитанию, при котором ребенок, начиная с младшего школьного возраста, выбирает вид спорта и специализируется в нем до выпуска из учебного учреждения.

В данном аспекте физическая подготовка учащихся начальной школы в условиях урока физической культуры приобретает актуальность с точки зрения использования средств и методов, адекватных современным концепциям физического воспитания школьников.

Включение упражнений из видов спорта в занятия физической культурой имеет следующие основания, во-первых, в последнее десятилетие спорт резко

«помолодел», т. е. для того чтобы добиться высоких спортивных результатов в виде спорта, нужно специализироваться в нем с 4–5-летнего возраста. Примерами могут являться занятия в секциях спортивной гимнастики и акробатики, фигурного катания, большого тенниса, хоккея с шайбой, плавания и др. Во-вторых, усиливают свое влияние на формирование зрительского интереса, в том числе среди детей, к видам спорта средства массовой информации. Через показ по центральным каналам телевидения, сети Интернет спортивных соревнований по различным видам спорта средства массовой информации способствуют их популяризации, пропаганде здорового образа жизни. Посмотрев за трансляцией футбольного матча, малыш попросит у родителей мяч, и, возможно, у него возникнет желание заниматься футболом. В-третьих, дети младшего школьного возраста очень эмоциональны, не привержены к догматизму, стремятся подражать великим спортсменам и готовы заниматься любимыми видами спорта [1, с. 12–16].

В этой связи специалисты должны предлагать новые варианты двигательных действий для учащихся, вовлекать их в спортивную деятельность через разнообразные виды спорта. Одним из привлекательных по красоте движений, хореографии, пластичности является такой вид спорта, как художественная гимнастика. Считается, что занятия художественной гимнастикой целесообразны только для девочек.

Методика проведения уроков физической культуры в начальной школе с использованием средств и методов художественной гимнастики включает не только двигательные действия в динамических и статистических позах, но и выполнение подвижных игр, проведение эстафет.

Считаем, что средства и методы художественной гимнастики полезны для мальчиков. Первая причина в том, что упражнения из арсенала художественной гимнастики являются средством профилактики и коррекции неправильной осанки, плоскостопия, поскольку пластичные, плавные движения, выполняемые с широкой амплитудой, фиксацией в начальной и конечной фазах, способствуют растяжению мышц и сухожилий, снимают напряжение с позвоночного столба, служат

стимуляторами для усиления кровообращения в ногах и спине. Вторая причина заключается в том, что упражнения из арсенала художественной гимнастики расправляют экскурсию грудной клетки, что является профилактикой бронхо-легочных патологий. В-третьих, занятия художественной гимнастикой прививают эстетический вкус, грациозность в осанке, выразительность движениям. В конечном итоге формируют мировоззрение учащихся. Мальчики меньше сквернословят, говорят неправду, дерутся, уважительно относятся друг к другу и противоположному полу. У них развиваются такие качества, как выразительность, артистизм, музыкальность, эмоциональность.

Занятия физической культурой в начальной школе с использованием средств и методов художественной гимнастики объединяют упражнения из спортивной гимнастики, хореографии, танца с видами искусств: музыкой, драмой, театром. Особенностью занятий художественной гимнастикой является выразительность, эмоциональность, пластичность, хореографическая образность.

В-четвертых, занятия художественной гимнастикой развивают у мальчиков гибкость и координацию движений, которые достаточно легко могут переноситься на другие виды спорта, поскольку период младшего школьного возраста считается сензитивным, или наиболее благоприятным, периодом для развития данных физических качеств.

Упражнений из художественной гимнастики, выполняемые ребенком с большой амплитудой многократно в ходе занятий физической культурой, воздействуют на определенные группы мышц, связки, суставы. Применение таких упражнений, как: повороты туловища и наклоны туловища с поворотами, наклоны туловища из различных исходных положений и в различных направлениях (влево, вправо, вниз, назад прогнувшись) – развивают гибкость в позвоночнике и в тазобедренных суставах. Другие упражнения – маховые движения ногами – способствуют развитию гибкости мышц ног; упражнения «мост», кувырки вперед и назад – являются показателями развития гибкости туловища; рывковые движения с

прямыми и согнутыми руками перед грудью, в стороны, вперед – назад; круговые движения руками – развивают гибкость предплечий и плеч.

На уровень развития гибкости ребенка влияют и психологические факторы. Например, под влиянием музыки, ритма, музыкального сопровождения занятий повышается настроение, жизнерадостность, что, в свою очередь, положительно влияет на развитие гибкости. Наоборот, на фоне психологического и физического утомления, которое вызывают однообразные рутинные занятия, уровень развития гибкости младшего школьника значительно снижается.

В научном исследовании, которое выражено в теме и содержании курсовой работы, будет определена возможность применения новых знаний о методике проведения уроков физической культуры в начальной школе средствами и методами художественной гимнастики. Средства и методы художественной гимнастики, по нашему мнению, выполняют ведущую роль в формировании двигательных способностей детей младшего школьного возраста, повышают интерес к виду спорта, способствуют профилактике заболеваний, развивают грацию, эстетичность в движениях [3, с. 31–32]. Ставится акцент в физическом развитии ребенка в сторону пластики, гибкости, координации, выразительности, артистичности. Использование музыкального сопровождения на занятиях с элементами художественной гимнастики позволяет ориентироваться на благоприятный период в развитии ребенка психоэмоциональных и физических качеств.

Список литературы

1. Волков П. Б., Соломенникова Ю. С. Формирование координационных способностей у детей 4–5 лет на занятиях ритмической гимнастикой // Урок физической культуры в XXI веке: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. С. 12–16.

2. Волков П. Б. Эйсбол. Игровое объединение // Спорт в школе: прил. к газете «Первое сентября». 2014. № 12. С. 48.

3. Волков П. Б., Булдакова Т. Э., Сабрекова О. М. и др. Реализация нравственных качеств младшими школьниками на уроках физической культуры // Актуальные проблемы науки: Материалы I Всерос. (заочной) науч.-практ. конф. Нефтекамск: Наука и образование, 2014. С. 31–32.

Марукян Изабелла Оганнесовна, студентка 353 группы,
Каландарова Наталья Ниловна, канд. пед. наук, доцент

КРУЖОК ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: В работе представлены задания по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста в литературном кружке.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, внеурочная деятельность, кружок литературного чтения.

Abstract: The paper presents the tasks for the development of creative abilities of children of primary school age in the literary circle.

Keywords: creativity, creative abilities, extracurricular activities, a circle of literary reading.

Развитие творческих способностей является актуальной проблемой современной педагогики и ставит перед системой образования основную цель воспитания у подрастающего поколения. Творческий подход к той или иной ситуации помогает подобрать различные варианты и выбрать наиболее подходящий.

В рамках ФГОС теме внеурочной деятельности уделено особое внимание. Важнейшее направление внеурочной работы в начальной школе – это развитие творческих способностей школьников. Самой распространенной формой организации внеурочной деятельности учащихся по интересам являются предметные кружки.

В литературном кружке у учащихся появляется возможность использовать свой творческий потенциал в полной мере.

Дети младшего школьного возраста обладают разнообразными потенциальными способностями. Задача педагога состоит в том, чтобы развить эти способности, подходя к каждому ребенку индивидуально. Задача состоит также в том, чтобы выявлять и развивать эти способности в доступной и интересной для детей форме. Развить способности – это значит вооружить ребенка способом деятельности, дать ему в руки ключ, принцип выполнения работы, создать условия для выявления и расцвета одаренного ребенка.

Для раскрытия понятия «творческие способности» необходимо рассмотреть такое понятие, как «творчество».

Понятие «творчество» имеет несколько аспектов, а потому входит в сферу интересов многих научных дисциплин, изучающих общество и культуру. Под творчеством чаще всего понимают индивидуальную или коллективную деятельность, предметом которой становится создание новых художественных форм [3].

В. А. Сухомлинский – создатель концепции гуманистического воспитания, выдающийся педагог XX века – считал проблему творчества «одним из участков педагогической целины». По его мнению, творчество начинается там, где интеллектуальные и эстетические богатства, освоенные и добытые раньше, становятся средством познания, освоения, преобразования мира, при этом «человеческая личность словно сливается со своим духовным достоянием» [2].

Под творческой деятельностью мы понимаем субъективное творчество, созидание нового и прекрасного, оно противостоит разрушению, шаблону, оно наполняет жизнь радостью, возбуждает потребность в знании, работу мысли, вводит человека в атмосферу вечного поиска [1].

Занятия были посвящены выполнению нескольких дидактических целей. Подобная организация работы выбрана не случайно: ребятам в этом возрасте трудно выполнять монотонно одну и ту же работу, поэтому виды работ должны постоянно чередоваться, чтобы ребята не уставали, им было бы интересно. Обычно программами занятий предполагается, что ребенок сможет выполнить творческий проект во 2-м классе, так как он уже будет иметь определенный набор знаний, навыков, умений, но можно начинать вводить творческий проект в 1-м классе. Ребенок младшего школьного возраста уже умеет многое делать.

Для выявления уровня творческих способностей детей младшего школьного возраста были проведены тесты, анкетирование.

При проведении формирующего эксперимента, целью которого было развитие творческих способностей младших школьников на основе написания сочинений-отзывов о прочитанных произведениях, сочинений малых жанров

фольклора, сочинений-миниатюр на заданную тему, перед учащимися была поставлена одна из следующих задач: составить рассказ о несуществующем животном. Учащиеся придумывали рассказ о необычном фантастическом животном, то есть о таком, которого никогда и нигде ранее не существовало и не существует (нельзя использовать героев сказок и мультфильмов). На выполнение задания отводилось 10 минут. Качество рассказа оценивалось по критериям и делался вывод об общем уровне развития творческих способностей.

8–10 баллов – ребенок за отведенное время придумал и написал нечто оригинальное и необычное, эмоциональное и красочное.

5–7 баллов – ребенок придумал нечто новое, но в целом оно не является новым, несет в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает на слушателя определенное эмоциональное впечатление, детали прописаны средне.

0–4 балла – ребенок написал что-то простое, неоригинальное, слабо проработаны детали.

В результате из 30 учеников 1 человек получил 8–10 баллов, что говорит об оригинальности и необычности придуманного рассказа; 19 человек получили 5–7 баллов – рассказ не является новым, но несет в себе элементы творческой фантазии; 10 человек получили 0–4 балла – рассказ не оригинальный и не несет в себе элементы творческой фантазии.

Примеры творческих работ детей:

Меня зовут Носоклювик. Мне два года. Я люблю траву, мясо и мороженое. Я узнал, что я несуществующее животное, потому что у меня хвост рыбы, рога, три глаза и нос, как у птицы.

Снежана Ю.

Мне как-то раз приснился сон. Я увидела во сне несуществующее животное, и мне хотелось с ним познакомиться. Его звали Роганос, ему было сорок лет. Он любил есть насекомых. Я с ним подружилась. Он жил в Америке.

Диана К.

Выполнение творческих заданий в кружке литературного чтения способствовало развитию творческих способностей учащихся.

Список литературы

1. Львов М. Р. Школа творческого мышления: учеб. пособие. М.: Дидакт, 1993. 183 с.

2. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1974. 288 с.

3. Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии [Электронный ресурс]. URL: http://www.superidea.ru/tm/ps/yarosh.htm

Мельничук Анна Владимировна, студентка 352 группы,
Кущ Надежда Викторовна, канд. психол. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О РОДНОМ КРАЕ (ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЯХ ГОРОДОВ УДМУРТИИ)

Аннотация: В работе доказана важность использования сюжетно-дидактических игр в формировании представлений детей старшего дошкольного возраста о достопримечательностях городов Удмуртии.

Ключевые слова: сюжетно-дидактическая игра, патриотизм, старший дошкольный возраст, родина, город, достопримечательность.

Abstract: We prove the importance of plot-didactic games in shaping perceptions of senior preschool children about sights Udmurtia cities.

Keywords: plot-didactic game, patriotism, preschool age, birthplace, a city landmark.

Патриотизм как нравственное качество является результатом целенаправленного воспитания, и дошкольное детство – благоприятный период для приобщения ребёнка к национальной культуре. Дошкольный возраст – важнейший период становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, развиваются представления о человеке, обществе, культуре. Поэтому очень важно начинать воспитывать настоящего патриота своей Родины именно в этом возрасте.

Л. В. Коломийченко [4], С. А. Козлова [3], Н. В. Кущ [5] полагают, что базовым этапом формирования у детей любви к Родине следует считать накопление ими социального опыта жизни в своем городе и крае, усвоение принятых норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру культуры. Очень важно прививать детям чувство любви и привязанности к природным и культурным ценностям родного края, так как именно на этой основе воспитывается патриотизм.

А. А. Смоленцева [6] впервые вводит понятие сюжетно-дидактическая игра. Именно игра является основным видом деятельности детей дошкольного возраста. А. А. Смоленцева определила особенности сюжетно-дидактических игр: принимая роль взрослого, ребенок действует согласно правилам, диктуемым данной ролью; воспроизводит профессиональные действия взрослых и т. п.

А. И. Сорокина [7] предлагает классификацию дидактических игр: игра-путешествие, игра-поручение, игра-предположение, игра-загадка, игра-беседа, некоторые из них можно отнести к категории сюжетно-дидактических.

Сюжетно-дидактическая игра имеет свойства как дидактической игры, так и сюжетной, поэтому важно учесть рекомендации по руководству этими играми. Сюжетно-дидактические игры А. А. Смоленцева [6] рассматривает в связи с деятельностью, у которой в комплекте: цель, мотив, средства. В некоторых случаях можно отметить и результат. Цель игры, как правило, намеренно не ставит ни ребенок, ни взрослый. Ведь цель сливается с мотивом игры, побуждая, направляя неудержимое стремление детей на игру.

Л. В. Коломийченко [4], С. А. Козлова [3], Н. В. Кущ [5], Н. Г. Бободжанова [1], Ю. Н. Гертий [2] разработали содержательный материал, который можно использовать для формирования базовых представлений об Удмуртии, создать необходимые условия для становления национального самосознания, воспитания чувств патриотизма, уважения к людям, гордости за успехи своего народа.

Однако недостаточно разработаны дидактические и сюжетно-дидактические игры по закреплению, уточнению и систематизации представлений детей о городах Удмуртии.

Таким образом, нами были выдвинуты **противоречия**:

1. С одной стороны, выявлена необходимость формирования представлений о родном крае у детей дошкольного возраста, но, с другой стороны, в дошкольных образовательных учреждениях данная работа ведется недостаточно эффективно.

2. С одной стороны, существует необходимость в формировании представлений детей о городах Удмуртской Республики, с другой стороны, не достаточно сюжетно-дидактических игр, формирующих представления детей о родном крае.

Из всего этого вытекает **проблема** исследования: каково влияние сюжетно-дидактических игр на формирование представлений детей старшего дошкольного возраста о родном крае?

Цель исследования: выявление эффективности сюжетно-дидактических игр по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с родным краем.

Объект исследования: процесс формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о родном крае (достопримечательностях городов Удмуртской Республики).

Предмет исследования: влияние сюжетно-дидактических игр на формирование представлений детей старшего дошкольного возраста о родном крае.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что представления о родном крае у детей старшего дошкольного возраста будут более систематизированными, если использовать сюжетно-дидактические игры.

Нами было проведено экспериментальное исследование с детьми старшего дошкольного возраста по проблеме особенностей использования сюжетно-дидактических игр в формировании представлений детей старшего дошкольного возраста о родном крае.

Мы провели анализ воспитательно-образовательной работы и качественный анализ уровня представлений детей о родном крае.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы можем сделать вывод о том, что дети знают только достопримечательности города, в

котором проживают. Можно отметить, что часть детей путают республику со страной и городом, страну с городом и столицей. Это говорит о том, что в детских знаниях нет системности, а также об отсутствии у детей некоторых конкретных представлений. Так же мы заметили особенность: чем более отдален город от Глазова, тем меньше представлений имеют дети о достопримечательностях этого города.

Полученные нами данные позволили сделать вывод о необходимости создания и проведения системы работы по использованию сюжетно-дидактических игр для формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о родном крае. Цель формирующего этапа: разработать систему работы с детьми старшего дошкольного возраста, которая предполагает уточнить и систематизировать представления детей о городах Удмуртской Республики.

Система работы на пропедевтическом этапе включила в себя:

1) чтение художественной литературы по ознакомлению с городами Удмуртии;

2) рассматривание иллюстраций по книге «Удмуртия навеки с Россией», фотографий, просмотр видеороликов о городах Удмуртии;

3) беседу с детьми о городах Удмуртской Республики.

Система работы на основном этапе включает в себя такую игры, как «Видеорепортаж "Любимый город Глазов"». Цель игры: закрепить знания детей о городе Глазове. В ходе игры дети вместе с воспитателем отправляются в путешествие по городу Глазову, игровая ситуация органически соединена с дидактической задачей – снять репортаж о городе Глазове и его достопримечательностях, чтобы жители других городов узнали о городе. Одновременно в процессе игры у детей систематизируются знания о родном городе, дети закрепляют названия улиц, площадей, достопримечательностей, чем славится город. Аналогичны и другие игры, разработанные нами: «Грандиозное путешествие в столицу УР», «Путешествие по прекрасным городам Удмуртии».

На контрольном этапе эксперимента для выявления результатов системы работы по формированию представлений детей старшего дошкольного возраста о родном крае нами была проведена беседа. Анализ полученных результатов показал, что большинство детей экспериментальной группы имеют достаточные представления о достопримечательностях городов Удмуртии. Дети называют города, которые входят в нашу республику. Дети могут назвать все достопримечательности города Глазова. Большинство детей могут называть достопримечательности других городов. Уровень детей экспериментальной группы стал выше в сравнении с результатами, полученными в ходе констатирующего эксперимента. Результаты контрольного эксперимента показали, что гипотеза нашего исследования подтвердилась. Представления о родном крае, достопримечательностях городов Удмуртской Республики у детей старшего дошкольного возраста будут более систематизированными и точными, если использовать сюжетно-дидактические игры.

Список литературы

1. Бободжанова Н. Г. Удмуртия навеки с Россией. М.; Ижевск: Удмуртия, 2008.

2. Гертий Ю. Н. Удмуртия навеки с Россией. М.; Ижевск: Удмуртия, 2008.

3. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М.: Академия, 1998.

4. Коломийченко Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Пермь, 2002.

5. Кущ Н. В., Леконцева Ю. Содержание работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с городами Удмуртии // Инновационные образовательные технологии в дошкольном образовании Удмуртской Республики / под ред. Т. Н. Пацуковой. Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2011.

6. Смоленцева А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. М.: Просвещение, 1988. 95 с.

7. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду: пособие для воспитателя детского сада. М., 1982. 96 с.

Морозова Ольга Геннадьевна, студентка 314 группы,
Волков Павел Борисович, ст. преподаватель

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье рассматриваются возможности применения в занятиях детей дошкольного возраста физических упражнений с методическим сопровождением. Представлены результаты педагогического наблюдения, которое выявило эффективность методического сопровождения для решения одной из важных задач – развития двигательных способностей дошкольников. Указаны особенности в последовательности выполнения упражнений, параметры физической нагрузки для детей 3–6 лет.

Ключевые слова: физические упражнения, методика обучения.

Abstract: This article discusses the possibility of using the lessons of pre-school children exercise with methodical accompaniment. The results of the pedagogical observation, which revealed the efficiency methodical accompaniment to address one of the important tasks is development of motor abilities of preschool children. Features in the execution sequence of exercises, physical activity options for children 3–6 years are shown.

Keywords: exercise, teaching methodology.

Представляется актуальным рассмотреть методику обучения общеразвивающих упражнений в группах детей дошкольных учреждений.

Общеразвивающие упражнения в дошкольном учреждении используются на физкультурных занятиях, в утренней гимнастике, во время физкультминуток, в сочетании с закаливающими процедурами, на детских праздниках.

Общеразвивающие упражнения (ОРУ) – это специально разработанные упражнения для мышц шеи, туловища, рук, ног.

В первой младшей группе 4 упражнения, повторяются 3–4 раза. Вторая младшая группа – 5 упражнений, повторяются 3–4 раза.

Методика обучения общеразвивающим упражнениям в младшей возрастной группе: задания представляются в конкретной игровой манере с наглядным материалом, примером выполнения упражнений. Детьми выполняются образные

задания: идем как черепаха; бежим как лиса; прыгаем как зайчик. Методы обучения комплексные: словесные и наглядные; метод показа и объяснения.

В средней группе рекомендуется выполнять не более 6 простых по координационной сложности упражнений, которые повторяются 5–6 раз.

Особенности выполнения общеразвивающих упражнений в средней группе: упражнение следует назвать; показать с подробным комментарием; первичное выполнение упражнения; исправление ошибок в выполнении упражнений с показом на отдельных детях; повторное выполнение упражнения. Добиться точности выполнения упражнений можно, только обеспечивая его ориентировками, пособиями и необходимой помощью инструктора и воспитателя.

Следует уточнить правильность выполнения деталей техники разучиваемого движения. Необходимо постепенно исправить ошибки и добиваться правильного выполнения.

В старшей группе выполняется до 8 упражнений, которые повторяются 6–8 раз. Для детей подготовительной группы рекомендуется выполнить 10 упражнений, с повторением по 6–8 раз каждого из упражнений.

В старшей и подготовительной группах методика обучения общеразвивающим упражнениям основывается на словесных методах, сравнениях, рассуждениях, анализе фаз упражнений. Пояснение закрепляется выполнением упражнения.

На каждом занятии дети упражняются в нескольких основных движениях. Первым выполняется новое или более трудное по координации движение. Методы обучения: игровой, соревновательный.

Универсальной особенностью проведения общеразвивающих упражнений на занятиях в ДОУ является музыкальное сопровождение, которое служит для поддержания темпа и ритма, выполнения упражнений выразительно с большим напряжением.

Порядок расположения упражнений в комплексе ОРУ: 1. Упражнения для рук и верхнего плечевого пояса, зафиксировать дыхание. 2. Наклоны туловища в

стороны, или повороты в стороны, или наклон туловища вперед, не касаясь руками пола. 3. Приседания или наклон туловища вперед, касаясь руками пола, или махи ногами. 4. Исходное положение: стоя на коленях. 5. Исходное положение: сидя. 6. Исходное положение: лежа на спине. 7. Исходное положение: лежа на животе. 8. Исходное положение: лежа на боку. 9. Исходное положение: стоя. 10. Прыжки. 11. Упражнения на дыхание.

На первом этапе создается целостное представление о двигательном действии. Используя метод наглядности, детям показывают, каким образом следует принять правильное положение тела и расположение конечностей, затем переходят на двигательные анализаторы.

Формирование у детей двигательного навыка начинается на занятии по темам о здоровье. На этих занятиях, например, дети разглядывают не только картинки, но и учатся находить позвоночник друг у друга, замечают даже его искривления. Дети начинают понимать, для чего человеку необходимо ходить, сидеть прямо. Так, методом познания природы своего организма создается целостное представление о правильной осанке.

Для дошкольников огромное значение имеет правильный показ любого упражнения. Показ должен быть четким, поскольку зрительное восприятие на детей дошкольного возраста действует гораздо сильнее словесного объяснения. Следует оборудовать в зале зеркальную стену, позволяющей контролировать двигательные действия при выполнении общеразвивающих упражнений.

Постановку двигательного навыка у ребенка можно обеспечить при помощи специальных игровых упражнений: «Стоп-кадр», «Лошадка перед прыжком», «Скульптор и глина». Наряду с этим творчески развивающий характер должны носить такие упражнения, как напряжение и расслабление мышц спины с изображением движений разных животных – медведя, слона, бабочки и т. д.

Например, «Белочки веселятся» – подскоки на месте вокруг себя вправо и влево. «Веселые Петрушки» – прыжки ноги врозь – вместе, руки в стороны – вверх с хлопками над головой. «Подуем на плечо» – дыхательные упражнения.

Эффект развития осмысленной моторики может быть усилен, если ребенок вступает во внутренний диалог с органами собственного тела как самостоятельно действующими лицами.

Всестороннее восприятие правильного положения тела продолжается при воздействии на слуховые анализаторы ребенка. В занятия включаются литературные произведения, в которых по описанию осанки персонажа можно понять его психологическое состояние.

На занятиях воспитатели называют упражнения в образной форме, например «Мельница», «Юла», «Солнышко» и, наоборот, негативные образы: «Непоседа», «Пират».

Начинать обучение общеразвивающим упражнениям лучше со средней группы. В этом возрасте дети уже могут осознанно контролировать качество собственного выполнения упражнения. В качестве оборудования, позволяющего дошкольникам осуществлять самоконтроль правильности выполнения упражнения, хорошо использовать мешочки с песком, резиновые и пластмассовые кольца, книжки-раскладушки, которые кладут ребенку на голову, чтобы он мог удержать их во время ходьбы по залу.

Для дополнительной игровой мотивации во время сидения за столом интересно для девочек использовать легкие короны из фольги, которые кладутся им на голову: «Принцесса на троне». Для повышения интереса мальчиков можно использовать короны принцев и бумажные головные уборы принцев, мушкетеров, ковбоев, синтетические плоские игрушки, которые должны удерживаться на голове без падений. В физкультурном уголке должны быть: резиновые кольца, мешочки с песком, пластмассовые мисочки и т. д. Точности выполнения упражнений способствуют гимнастические снаряды, имеющиеся в спортивном зале: шведская стенка, лестницы, скамейки, бревна, стульчики.

Упражнения на них выполняются из разных исходных положений: стоя, сидя, лежа на спине, на скамейке, стоя на четвереньках и т. д.

Вначале упражнение показывается целиком, а затем уделяется внимание деталям – положению рук, ног, головы. При повторном показе внимание фиксируется на деталях: спина прямая, плечи расправлены, живот втянут.

По ходу выполнения упражнения даются яркие образные указания, помогающие детям быстрее осваивать технику его выполнения (например, «поднимите голову выше, чтобы шея стала длинной-длинной, как у жирафа»).

Кроме перечисленных выше основных (в значительной степени традиционных) методов необходимо иметь в виду также целую группу относительно новых перспективных специфических методов работы [1, с. 16–22]: метод музыкально-ритмической терапии (использование соответствующих звуковых и музыкальных режимов); метод цветовой терапии (оформление интерьера зала, оборудования и инвентаря в соответствующих цветовых гаммах, наиболее приемлемых в плане восприятия определенных групп детей); метод аналогий с животными и растительным миром (использование известных образов, типичных поз, двигательных повадок и т. д.); метод «театра физического воспитания» (с детскими актерскими ролями, игровой атрибутикой и т. д).

Рекомендуется включить общеразвивающие упражнения в утреннюю гимнастику, после дневного сна, на физкультурных минутках, в домашних заданиях. Любое упражнение следует закреплять и совершенствовать на протяжении нескольких занятий. В процессе физического воспитания следует шире использовать игровые задания и игры с правилами. Необходимо всегда учитывать быструю утомляемость детей после наиболее трудных статических упражнений. Необходимо давать отдых для мышц 30–60 с, сочетая его с выполнением дыхательных упражнений и упражнений на расслабление.

Список литературы

1. Волков П. Б. Влияние спортивной тренировки на физическую подготовку детей старшего дошкольного возраста для выполнения тестов и нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» // Проблемы и возможности современной науки. М., 2015. С. 16–22.

Никитин Александр Валерьевич, студент 351 группы,
Пестерева Елена Юрьевна, ст. преподаватель

УРОК МУЗЫКИ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Аннотация: В статье приводится анализ типов уроков музыки, представлена поэтапная методика формирования ценностного отношения к музыке у обучающихся в свете требований ФГОС НОО.

Ключевые слова: урок музыки, познавательный интерес, ценностное отношение, поэтапная технология.

Abstract: An analysis of types of music lessons is brought in the article. The stage-by-stage method of forming of the valued attitude is presented toward music at student.

Keywords: music lesson, cognitive interest, valued relation, stage-by-stage technology.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта к современному уроку музыки достаточно высоки. Они прежде всего опираются на системно-деятельностный подход и предполагают эмоционально окрашенную сущность урока музыки, многообразие способов общения с ней.

Одной из личностных характеристик выпускника начальной школы является любознательность обучающегося, его активность и заинтересованность в познании окружающего мира, в результате чего формируются эстетические потребности, ценности и чувства. В связи с этим урок музыки приобретает качества неотъемлемой части общеобразовательного процесса в школе, обладающего выраженным своеобразием [1].

Типы уроков музыки имеют, как правило, нетрадиционную структуру, то есть являются нестандартными. Это связано с тем, что ключевая проблема музыкального образования – создание на занятиях атмосферы интереса и увлеченности, а цель нестандартных уроков именно в том и состоит, чтобы возбудить и удержать интерес школьников к учебному труду [4].

Среди распространенных типов уроков музыки следующие: урок-образ, пресс-конференция, соревнование, театрализованный урок, урок, проводимый учащимися, урок творчества, конкурс, викторина, игра, музыкальная коллекция, концерт, интегрированный урок, урок-кроссворд, музыкальная передача, музыкальный салон и др. [3].

Активизация творческой деятельности требует нового подхода к наполнению урока музыки, использованию нестандартных уроков: урок музыкальных путешествий, урок творческих отчетов, урок-конкурс и др. Все эти уроки наполнены определенным сюжетом и драматургией. На таких уроках дети благодаря активному включению в творческий процесс, в деятельность ведут диалог с композиторами, поэтами, артистами, «героями» музыкальных произведений, но и постигают эстетические ценности музыкального искусства.

Урок музыки – это уроки творчества, где дается возможность каждому ребенку развивать воображение, фантазию, мышление, формировать эстетический вкус. На этих уроках должна проявляться индивидуальность каждого ученика, развиваются его творческие способности. Урок музыки, пожалуй, как никакой другой, открывает возможность для развития творческих способностей. А. В. Сухомлинский писал: «Любовь к творчеству не может быть воспитана без творчества». Уроки музыки прежде всего требуют атмосферы креативности, так как акт постижения искусства немыслим без личностного включения, без творческой направленности. Одним из показателей сформированности личностных результатов обучающегося является умение воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению, чему способствует использование следующих приемов:

- привлечение текстов (книги, учебники);
- привлечение репродукций картин;
- рисование на темы прослушанной музыки;
- ритмическое сопровождение.

Результаты проектно-творческих заданий разнообразны: эссе, сочинение-размышление о музыкальном произведении, собственная мелодия, коллаж, презентация, видеоролик.

Наиболее эффективным подходом к процессу развития ценностного отношения к музыке является поэтапная технология [2, с. 13]:

1-й этап – предусматривает расширение музыкального опыта детей на основе развития представлений обучающихся о музыке как о важном элементе окружающей жизни; в результате этого процесса происходит накопление детьми музыкально-интонационного опыта; развивается ассоциативное мышление младших школьников и возрастает интерес к музыкальной классике. Для повышения мотивации к познанию музыки используются развёрнутый видеоряд, компьютерные технологии, при помощи которых на уроке создаётся информационно-образовательная среда. Детям предлагаются задания, направленные на самостоятельную деятельность, на установление ассоциативных связей между музыкальными и зрительными образами. Используются методы пластического моделирования, сопровождаемого идеомоторной деятельностью, приемы «активного слушания», метод синектики и другие.

2-й этап – на основе имеющегося опыта у детей происходит активизация их творческой деятельности, что способствует становлению эмоционально положительного отношения к музыке. Использование эвристического метода на данном этапе способствует формированию умения самостоятельно высказывать эстетическое суждение о музыке и анализировать средства музыкальной выразительности.

3-й этап – благодаря заданиям на самостоятельное оценивание музыкального произведения в письменном виде осуществляется формирование ценностной позиции личности ребенка по отношению к музыкальному искусству, а также формирование потребности в активном проявлении ценностного отношения. Используются следующие методы: музыкального обобщения (Э. Б. Абдуллин), музыкального размышления, создания художес-

твенного контекста (Д. Б. Кабалевский); приемы временной, пространственной и содержательной синхронизации образовательных проекций, дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели (А. С. Белкин), методы анализа-синтеза, эвристические методы, проектная деятельность, ИКТ.

Использование метода моделирования художественно-творческого процесса на данном этапе позволяет каждому ребёнку встать в позицию композитора, отвечающего для себя на вопросы:

О чём и как я хочу сказать людям своей музыкой?

Почему именно это важно для меня?

Важно ли это для других?

Каких героев я хочу показать?

Каким характером они будут наделены?

Таким образом, урок музыки охватывает многообразие форм учебной музыкальной деятельности, создает благоприятные условия и возможности для формирования ценностного отношения к музыке у обучающихся.

Список литературы

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М., 1983. 256 с.

2. Коростелева Н. И. Основные положения технологии воспитания ценностного отношения младших школьников к произведениям музыкального искусства // Современные проблемы науки и образования. 2005. № 2.

3. Урок музыки – основная форма организации музыкального обучения [Электронный ресурс] / Студопедия. URL: http://studopedia.ru/1_127934_urok-muziki---osnovnaya-forma-organizatsii-muzikalnogo-obucheniya.html (дата обращения: 21.06.2016).

4. Формирование предметных компетенций и творческой активности учащихся в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Коллеги: педагогический журн. Казахстана. URL: http://collegy.ucoz.ru/publ/79-1-0-10162 (дата обращения: 21.06.2016).

Носкова Марта Николаевна, студентка 354 группы,
Кароян Алвард Асканазовна, канд. биол. наук, доцент,
Дымова Ирина Анатольевна, канд. мед. наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЖ

Аннотация: В работе показано, что при применении определенных приемов и методов, интерактивных технологий возможно формирование УУД у школьников на уроках ОБЖ.

Ключевые слова: интерактивные технологии, универсальные учебные действия, методы и приемы обучения.

Abstract: It is shown that the application of certain techniques and methods, interactive technologies, the formation of ECU schoolchildren on life safety lessons.

Keywords: interactive technology, universal educational actions, methods and teaching techniques.

В соответствии с произошедшими за последнее время изменениями в образовании современная общеобразовательная школа также стала качественно обновляться, при этом используя взаимосвязи традиционных и инновационных подходов к организации целостного учебно-воспитательного процесса.

Как представлено в Федеральном государственном образовательном стандарте, современный урок – это, прежде всего, урок, направленный на формирование и развитие универсальных учебных действий (УУД). Результатом урока является не успеваемость, не объем изученного материала, а приобретаемые универсальные учебные действия учащихся, такие как способность к действию, способность применять знания, реализовывать собственные проекты, способность социального действия, т. е. развитию УУД на уроке способствует применение интерактивных технологий, переход на интерактивное обучение [2].

Интерактивные технологии – это такая организация процесса обучения, в котором ученик работает в коллективе, она основана на взаимодействии всех участников процесса обучения.

Интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется такое взаимодействие, как учитель – ученик, так и ученик – ученик.

Интерактивные технологии направлены на то, чтобы вовлечь всех учащихся в обсуждение темы, в выполнение заданий, презентацию результатов самостоятельной работы. Сделать их участие заинтересованным, мотивированным, нацеленным на достижение результатов. Это решается путем организации групповой работы учащихся. Такая работа может проводиться в парах, мини-командах или малых группах. Эффективность групповой работы обеспечивается использованием специальных методов и приемов, причем более всего для этого подходят такие интерактивные методы и приемы обучения, при которых формируются УУД (универсальные учебные действия).

Цель исследования: подбор комплекса методов и приемов интерактивного обучения, которые будут способствовать формированию универсальных учебных действий на уроках ОБЖ.

Эксперимент проводился в СОШ № 11. В исследовании участвовали два параллельных класса – 7-й «А» и 7-й «Б», в количестве 56 человек.

В 7-м «А» (контрольном классе) уроки проходили в традиционной форме, при этом из наглядных средств обучения были использованы учебники и плакаты.

В 7-м «Б» (экспериментальном классе) – основная форма уроков с использованием разработанной технологии по применению интерактивной доски.

Тема уроков в обоих классах была посвящена безопасному поведению на дорогах. Оценка, показывающая отношение учащихся к формам уроков до эксперимента и после, осуществлялась по предложенному Т. В. Ильясовой методу, где определялся высокий, средний и низкий уровень показаний и их соотношения. Оценивая результаты проверки знаний учащихся, следует ориентироваться на следующие нормативы [1]:

85–100 % верных ответов – 5 (отлично), что определяет высокий уровень знаний учащихся о безопасности поведения на городском транспорте и городских улицах и мерах безопасного поведения при их возникновении.

75–84 % верных ответов – 4 (хорошо), что определяет средний уровень знаний учащихся о безопасности поведения на городском транспорте и городских улицах и мерах безопасного поведения при их возникновении.

60–74 % верных ответов – 3 (удовлетворительно) и до 60 % верных ответов – 2 (неудовлетворительно), что определяет низкий уровень знаний учащихся о безопасности поведения на городском транспорте и городских улицах и мерах безопасного поведения при их возникновении.

Данные по тестированию приведены в таблице 1.

Таблица 1

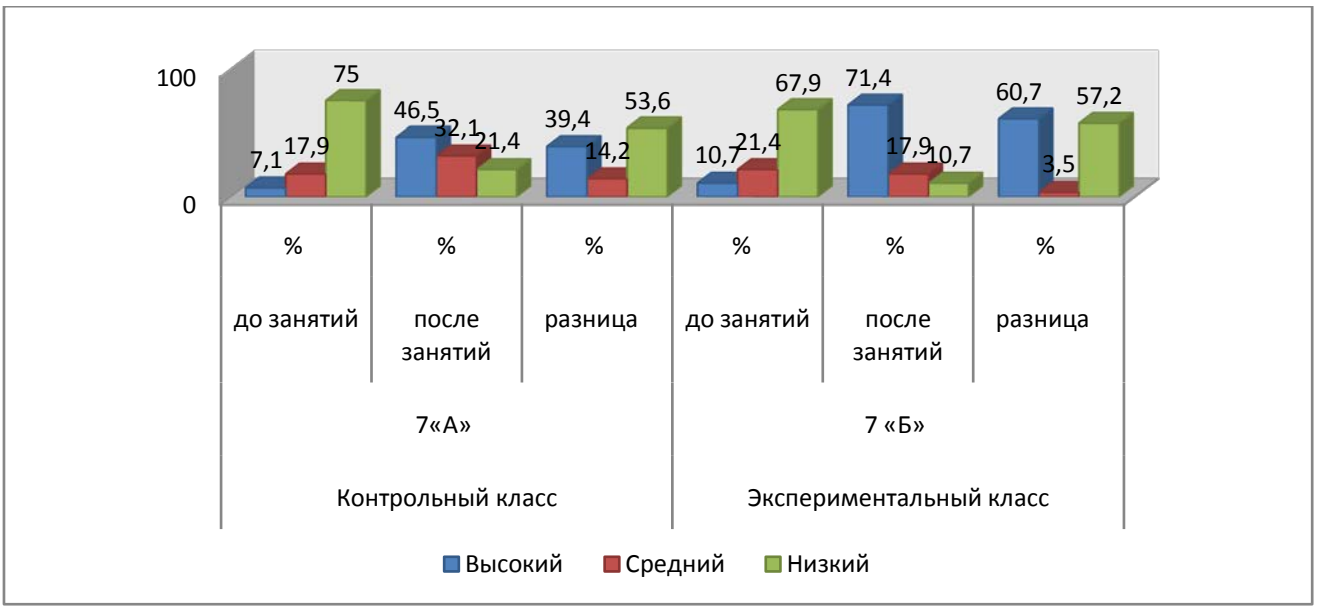
Результаты тестирования до эксперимента и после в контрольном и экспериментальном классах

Уровень	Контрольный класс 7-й «А»			Экспериментальный класс 7-й «Б»		
	до занятий	после занятий	разница	до занятий	после занятий	разница
Высокий	7,1	46,5	39.4	10,7	71,4	60.7
Средний	17,9	32,1	14.2	21,4	17,9	3.5
Низкий	75,0	21,4	53.6	67,9	10,7	57.2

Из таблицы видно, что по высокому и среднему уровню до занятий данные ниже как в контрольной группе, так и в экспериментальной по сравнению с показателями после занятий, при этом разница в показателях до и после занятий составила 39,4 % и 60,7 % соответственно. По низкому уровню показатели контрольной группы намного выше до занятий, чем после, причем разница составляет 53,6 %, а в экспериментальной группе – 57,2 %.

Разница данных по всем уровням до и после занятий в 7-м «А» и 7-м «Б» классах приведена в гистограмме 1.

Гистограмма 1



Полученные данные свидетельствуют о том, что в контрольном классе высокие результаты знаний получили 46,5 % учащихся, средние результаты были получены 32,1 % школьников и низкий уровень знаний показали 21,4 % протестированных семиклассников. Что касается экспериментального класса, то высоким уровнем знаний по данной теме овладели 71,4 % школьников, что соответствует оценке «отлично», средние результаты продемонстрировали 17,9 % учащихся экспериментального класса, и низкие результаты были только у 10,7 % протестированных респондентов.

Таким образом, исследования показывают, что наблюдается заинтересованность детей в обучении интерактивными методами и приемами, что четко выражается в показателях отношения к урокам ОБЖ, и можно сделать вывод о формировании личностных качеств учащихся во время учебных информационных занятий.

Список литературы

1. Фабрикантова Е. В., Полянская Е. Е., Ильясова Т. В. Интерактивные технологии и мультимедийные средства обучения. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2015. 52 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. М.: Просвещение, 2011.

Погорелкина Ирина Николаевна, студентка 328 группы,
Максимов Юрий Геннадьевич, канд. пед. наук, доцент

КОМНАТА РЕЛАКСАЦИИ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ

Аннотация: В статье анализируются возможности комнаты релаксации для психологической разгрузки. Описываются методики, позволяющие оценить эффективность таких комнат.

Ключевые слова: релаксация, психологическая разгрузка, тест Люшера, тест САН, Мария Монтессори.

Abstract: There are various forms, means and methods of psychological relief. There are many tests to assess the impact of the sensory rooms on the personality.

Keywords: relaxation, psychological relief, Luscher test, the test SAN, Maria Montessori.

Существуют различные формы, средства и методы психологической разгрузки. На наш взгляд, для снятия психологической напряженности целесообразно в образовательных учреждениях создавать комнаты релаксации.

Релаксация является самым эффективным способом снятия психического напряжения и глубокого мышечного расслабления. Сенсорной комнатой называют организованное пространство, которое воздействует на все пять органов чувств человека, таких как: зрение, вкус, слух, осязание, обоняние. Впервые понятие сенсорной комнаты ввела в практику Мария Монтессори – педагог, разработавший целую систему развивающей и образовательной среды [1, с. 50].

Релаксация происходит посредством необычных условий комнаты, позволяющих человеку увеличить границы восприятия, что благоприятно влияет на развитие внимания и наблюдательности. Посетители комнаты переносятся в удивительную для их восприятия реальность, где можно наблюдать превращение мягкости в лёгкость, испытать свет на вкус и внимательно рассмотреть музыку. Расслабление в релакскомнате происходит благодаря воздействию на органы чувств звука, света, окружающих предметов. Нахождение в комнате психологической разгрузки создает позитивное настроение. Особенно

эффективны занятия в трудные жизненные периоды, например подготовки к экзаменам, при конфликте с товарищами и т. д. Эмоциональное самочувствие улучшается уже через 15 минут и прогрессирует дальше [2, с. 100].

Релаксационная комната со звукоизоляцией по нормам занимает площадь от 40 до 50 квадратных метра. Предназначение данной комнаты – успокаивать личность. Этому способствует и музыкальный фон, который представляет музыкальную гармонию, звуки природы и пение птиц. В единстве с музыкой в релакскомнате сочетаются светоэффекты и эргономические кресла.

Плавное спокойное движение воды оказывает плодотворное влияние на нервную систему. Поэтому целесообразно оснастить релакскомнату различными устройствами, заполненными водой, в которых она переливается, подсвечивается и т. д. На наш взгляд, оформление комнаты необходимо доверить дизайнеру-психологу, который создаст отличное место отдыха [3].

Существуют множество тестов для оценки влияния сенсорных комнат на личность. Один из методов – это цветовой тест Люшера, который основан на экспериментально установленной зависимости между предпочтением человеком определенных цветов и его текущим психологическим состоянием. Тест Люшера также основан на предположении о том, что выбор цвета отражает нередко направленность испытуемого на определенную деятельность, настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности. Методика Люшера является быстрым, достоверным и валидным способом проверки настроения [4].

Еще одной методикой для оценки эффективности комнат релаксации является тест САН (самочувствие, настроение, активность). САН представляет собой карту (таблицу), которая содержит 30 слов, на которые испытуемый может ответить, выбрав соответствующий ему балл, в ступенчатой шкале с показателями от 1 до 4, отражающими исследуемые особенности психоэмоционального состояния [5].

В итоге создание комнаты психологической разгрузки потребует немалых моральных и материальных затрат, но они многократно окупятся спокойной атмосферой, которую восстанавливает данная комната.

Список литературы

1. Батракова С. Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся: учеб. пособие. Ярославль,1982.

2. Додонов Б. И. Типы общей эмоциональной направленности людей и тенденции структурирования их эмоциональной сферы // Вопросы психологии. 1972. № 1.

3. Организация комнаты релаксации и психологической разгрузки [Электронный ресурс] // Вэб Сэс Инфо. URL: http://webses.info/publ/98-1-0-1374 (дата обращения: 15.06.2016).

4. Цветовой тест Люшера [Электронный ресурс] // Психология счастливой жизни. URL: http://psycabi.net/testy/553 (дата обращения: 15.06.2016).

5. Самооценка психологического состояния (САН) [Электронный ресурс] // Портал о психологии. URL: http://psychologyy.ru/samootsenka-psihicheskogo-sostoyaniya-san/ (дата обращения: 16.06.2016).

Порсева Анна Ивановна, студентка 328 группы,
Жуйкова Светлана Евгеньевна, д-р биол. наук, профессор

ВЛИЯНИЕ ХРОНОТИПА НА ПАМЯТЬ, ВНИМАНИЕ, ЛОГИКУ СТУДЕНТОВ В ДНЕВНОЕ И ВЕЧЕРНЕЕ ВРЕМЯ

Аннотация: Статья посвящена влиянию хронотипа на память, внимание, логику студентов в дневное и вечернее время и их сопоставлению с результатами экзаменационной сессии.

Ключевые слова: хронотип, жаворонки, совы, голуби, внимание, логика, память, тестирование.

Abstract: The article is devoted to the influence of chronotype memory, attention, logic of students in the afternoon and evening , and their comparison with the results of the examination session.

Keywords: chronotype, larks, owls, pigeons, attention, logic, memory, testing.

Процесс обучения в вузе требует от студентов умственных, эмоциональных и психологических затрат. В основном учебные занятия проводятся в утреннее и

дневное время, так как считается, что именно в эти часы умственная и физическая работоспособность обучающихся наиболее высока. Но существует три вида хронотипов – характеристика работы организма, его работоспособности и определение пика активности для каждого конкретного человека. Говоря о степени изученности хронотипов, можно с уверенностью констатировать, что они изучены и представлены в теоретической и практической литературе весьма широко. Мнения многих ученых-исследователей в этой области совпадает в том, что для человеческого организма основным является 24-часовой биоритм, или суточный. Именно в суточном ритме очень ярко выражается закон смены противоположных функциональных состояний человека – сна и бодрствования, физической активности и покоя. По характеру суточных биоритмов физической активности все люди делятся на три типа: утренний («жаворонки»), вечерний («совы») и дневной («голуби»).

Для определения хронотипа было проведено тестирование «"Сова" или "жаворонок"?» (А. А. Путилов), участвовали 50 студентов, средний возраст которых составляет 21 год. Для дальнейшего тестирования были отобраны 10 представителей каждого хронотипа, которым предлагалось пройти дальнейшее тестирование на определение уровня развития памяти, внимания и логики в два этапа. Первый этап проводился в период с 13:00 до 18:00. Второй этап с 18:00 до 00:00. Результаты в тестах на память, внимание и логику были сопоставлены с результатами последней экзаменационной сессии.

По проведенному исследованию можно сделать вывод о том, что хронотип влияет на память, внимание и логику студентов в дневное и вечернее время. По результатам исследования было выявлено, что большинство студентов имеют хронотип «голубь», а вот другие – «жаворонки» и «совы» – встречаются реже, скорее всего, это связано с постоянно нарастающим ритмом учебной и творческой деятельности обучающихся, что вынуждает их подстраиваться под него. Тестирование объема память показало, что в утреннее время память лучше всего развита у «жаворонков», а хуже всех у «голубей». Тестирование внимания привело к

выводу о том, что самые высокие результаты в утреннее время были выявлены у хронотипа «жаворонки», а низкие результаты показали студенты, имеющие хронотип «сова». А тестирование логики оказалось действительно сложным для многих студентов различных хронотипов. Однако в утреннее время некоторые представители хронотипов «жаворонков» и «голубей» показали высокие и успешные результаты. Труднее всех пришлось «совам». Анализ среднего балла последней экзаменационной сессии показал, что большинство студентов, успешно проходящих обучение, составляют «жаворонки», а меньше всего – «совы».

Список литературы

1. Путилов А. А. «Совы», «Жаворонки» и другие. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та; Совершенство, 1997. 264 с.

2. Бутина А. Е. Влияние хронотипа жизнидеятельности на результаты экзаменационной сессии // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по материалам XXXII Междунар. студ. науч.-практ. конф. № 5 (32) [Электронный ресурс]. URL: http://sibac.info/archive/guman/5(32).pdf (дата обращения: 17.04.2016).

3. Ковтуненко А. Ю. Хронотипы и адаптивные особенности студентов педагогического факультета [Электронный ресурс]. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/7303/1/Kovtunenko_Hronotipy.pdf (дата обращения: 17.04.2016).

4. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.

Пчельникова Виктория Александровна, студентка 352 группы,
Новикова Елена Васильевна, доцент

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОРТРЕТНОЙ ЖИВОПИСЬЮ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы формирования художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с портретной живописью.

Ключевые слова: формирование художественного восприятия, портретная живопись, дети старшего дошкольного возраста.

Abstract: The article discusses the formation of art perception of children of senior preschool age in the process of familiarization with portrait painting.

Keywords: the formation of art perception, portraiture, children of preschool age.

Особенности формирования художественного восприятия у детей дошкольного возраста довольно широко освещаются в педагогике, психологии, искусствоведении.

По мнению Б. М. Неменского, существующий на сегодняшний день уровень художественного познания людьми произведений искусства крайне далек от потенциально возможного, что, бесспорно, ведет к потере резервов духовного роста человека.

По мнению М. В. Грибановой, художественное восприятие не дано человеку от рождения и, формируясь как специфический вид человеческой деятельности, проходит в своем развитии несколько уровней, начиная от элементарного освоения сюжетов, видимой стороны произведения до способности проникновения в скрытый замысел и художественно-выразительные особенности образов [1, с. 61].

Особую роль в развитии художественного восприятия играет ознакомление детей с произведениями живописи, в том числе и с портретной. Портрет – это один из самых распространенных жанров изобразительного искусства.

По мнению Н. П. Костерина, сложность восприятия портрета заключается в самой сути этого произведения искусства. С одной стороны, художник раскрывает перед зрителем образ человека, а с другой – выражает его внутренний мир, показывает свое отношение к портретируемому. Художники не пишут специально портреты для детей, поэтому подобрать их сложно. Так, Н. А. Курочкина выделила требования к отбору портрета: созвучность тематики картин интересам детей, их опыту, эмоциональные состояния персонажа должны быть ярко выраженными, средства выразительности понятны детям. Восприятие портрета будет более интенсивным, если на картине будут знакомые детям детали. Также о портретной живописи писала и Р. М. Чумичева. Она выделяет приемы ознакомления детей с портретным жанром, такие как акцентирование деталей, вызывание адекватных

эмоций, «оживление» героя, «вхождение» в картину и т. д. Помимо этого автор выделяет и три группы вопросов, на основе которых можно построить восприятие портрета. Это вопросы, побуждающие к целостному восприятию и раскрывающие содержательную сторону портрета, вопросы, позволяющие понять эмоциональное состояние портретируемого, и вопросы, помогающие детям выделить средства выразительности, которые использовал художник при создании картины [2; 3].

Цель нашего исследования – показать возможности портретной живописи для формирования художественного восприятия у детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления исходного уровня сформированности художественного восприятия детей нами была проведена экспериментальная работа, которая осуществлялась на базе Пибаньшурского детского сада поселка Балезино-3. Для экспериментальной работы было отобрано 22 ребенка старшего дошкольного возраста. Мы их разделили на две группы по 11 человек: экспериментальную и контрольную. Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

На констатирующем этапе мы провели анкетирование среди воспитателей для того, чтобы определить, какая работа ведется по формированию художественного восприятия с детьми группы. И получили следующие результаты: воспитатели понимают, что такое художественное восприятие; они знакомят детей с живописью, но в основном с пейзажной и жанровой. Анкетирование также показало, что воспитатели не знают специфику методических приемов, которые используются при ознакомлении детей с портретом. Анализ календарного плана воспитательно-образовательной работы показал, что ознакомлению с портретом отводится всего четыре занятия за весь учебный год.

Для выявления исходного уровня художественного восприятия мы опирались на методику В. М. Грибановой, которая на основе исследований И. С. Левшиной и Ю. П. Петровой выделила пять уровней художественного восприятия детей:

«нулевой»; «наивно-реалистический» (первый); «эмпатийный» (второй); «целостный» (третий); «уровень созерцания» (четвертый).

Диагностику выявления исходного уровня художественного восприятия мы осуществляли в три этапа. На каждом этапе ребёнку предлагалось ответить на вопросы, соответствующие показателям первого, второго, третьего уровней художественного восприятия. Эксперимент проводился в форме беседы, сопровождающей рассматривание произведения искусства. Детям предлагалось рассмотреть репродукцию В. М. Васнецова «Алёнушка» и ответить на ряд вопросов.

Мы получили следующие результаты диагностики: «нулевой» уровень – 0 %; «наивно-реалистический» уровень – 72,7 %; «эмпатийный» уровень – 27,3 %; «целостный» уровень – 0 %; «уровень созерцания» – 0 %.

К «наивно-реалистическому уровню» мы отнесли 72,7 % детей. Они редко используют в своих ответах «язык» искусства, то есть специальную терминологию, описывая произведение искусства, ограничиваются лишь перечислением объектов (камни, деревья, девочка, небо). Дети используют ассоциативное определение эмоционального настроения изображения. В своих ответах они опирались на личный опыт: Аленушка грустная, задумчивая; в картине есть тишина, потому что в лесу тихо и уже вечер. Дети отвечали на поставленные вопросы, но не могли доказать, почему они так думают.

«Эмпатийный» уровень художественного восприятия – 27,3 % детей. Дети частично оперируют «языком» искусства. Их ответы более развернуты, оживленны, сопровождаются жестами, мимикой. Они могут частично выразить свое отношение к картине, умеют доказать свое мнение. Например, на вопрос «О чем рассказал тебе художник?» дети отвечали с использованием жестов, показывали позу, в которой сидит Аленушка. На вопрос «Как бы ты рассказал о том, что нарисовано на картине?» дети давали развернутый ответ, придумывая истории.

Формирующий эксперимент включал в себя три этапа: подготовительный, основной, заключительный. В нем участвовало 11 детей старшего дошкольного возраста.

На подготовительном этапе мы изучили соответствующую литературу; составили конспекты занятий; отобрали портреты, опираясь на программу «Детство» и методические рекомендации к ней.

В основной части мы познакомили детей с портретом как с жанром живописи. Рассказали детям, что такое «портрет», «портретист», познакомили с особенностями портретного жанра. Была проведена дидактическая игра «Найди ошибки в портрете».

Следующим нашим шагом стало знакомство детей с различными типами портретов (детский, мужской, женский, семейный). В течение занятий детям рассказывалось о том, что исходя из того, кто изображён на портрете, можно определить тип портрета. В конце занятия для закрепления знаний детям была предложена дидактическая игра «Угадай, какой портрет».

Дальнейшая наша работа заключалась в том, чтобы подвести детей к пониманию того, что самое главное в портрете – лицо. Детям объяснялось, что посмотрев на лицо человека, мы можем угадать не только его настроение, но и характер. Здесь мы показывали детям пиктограммы эмоциональных выражений лица и рассматривали портреты с разными эмоциональными состояниями. Например, рассматривая портрет «Смеющийся солдат», дети задорно хохотали вместе с ним и говорили: «Он так улыбается, потому-то победил врага!», или на картину «Иван Грозный» дети реагировали совсем иначе: «У него такое злое выражение лица. У этого царя, наверно, нет друзей». В конце занятия с детьми была проведена дидактическая игра «Тарелка с овощами и фруктами». Детям предлагалось распознать эмоции и назвать их.

На занятии по ознакомлению детей с жестами и позами мы подводили детей к пониманию того, что по жестам рук, ладоней, пальцев; по движению тела (позе) можно судить о возрасте, здоровье, об эмоциональном состоянии и настроении человека. Детям показывали пиктограммы поз, после чего предлагалось рассмотреть репродукции. В конце занятия была проведена игра «Тень».

На следующих двух занятиях была проведена беседа по картинам «Маргот танцует» и «Мика Морозов». На этих занятиях мы попытались закрепить у детей знания о средствах выразительности (мимика, поза), понимание эмоционального состояния и настроения изображенного человека и то, что художник пытался нам сказать в этом портрете.

Третий этап – заключительный, то есть собственно творческая деятельность детей. На этом этапе мы планируем провести с детьми два занятия на тему «Милой мамочки портрет» и «Портрет лучшего друга».

И на контрольном этапе эксперименте мы проведем сравнительный анализ уровней сформированности художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста для подтверждения или опровержения гипотезы научного исследования.

Список литературы

1. Грибанова М. В. Психолого-педагогические условия обогащения художественно-эстетической компетенции детей дошкольного возраста. Пермь, 2003. 111 с.

2. Курочкина Н. А. О портретной живописи – детям. СПб.: Детство-Пресс, 2008. 136 с.

3. Чумичева Р. М. Дошкольникам о живописи: кн. для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1992. 126 с.

Тебенькова Ксения Николаевна, студентка 352 группы,
Шкляева Наталья Михайловна, канд. пед. наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СТРОИТЕЛЬНОЙ ИГРЕ

Аннотация: В работе представлены особенности формирования конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста в строительной игре.

Ключевые слова: строительные игры, конструктивные умения, конструирование, строительный материал.

Abstract: The paper presents the features of formation of constructive skills of children of senior preschool age in the construction game.

Keywords: construction games, design skills, construction, building material.

Психологи и педагоги считают конструирование одним из важных видов деятельности в развитии ребенка, так как в его ходе в значительной степени определяются как познавательные и практические действия, так и диалектическое мышление (как форма творческого мышления). Творческий характер конструктивной деятельности, ее виды исследованы в трудах А. Р. Лурия (контурные модели), Л. А. Парамоновой, Н. Н. Поддъякова (заданные условия), В. Ф. Изотовой (рисунок, фото, тема, наблюдения); более того, выделены критерии детского творчества (А. Н. Давидчук, В. Ф. Изотова, А. Р. Лурия, Н. Н. Поддъяков), определено понятие «конструктивная задача» (А. Р. Лурия, А. Н. Давидчук) [1, с. 75].

Конструирование в детском саду – игры и занятия детей, содержанием которых является сборка различных объектов (дом, автомобиль, пароход, мостик, башня и т. д.) из игровых строительных материалов с помощью «конструкторов». Как вид детского творчества конструирование воспитывает художественный вкус и изобразительные способности, развивает мышление, глазомер и координацию движений.

Под конструктивным мышлением детей понимают умение видеть объект в комплексе и при этом представлять себе соотношение его частей. Это умение делать в уме объект как бы прозрачным, не теряя при этом контуров составных частей, т. е. (из математики) умение видеть невидимые линии и части, умение мысленно расчленять его, собирать и преобразовывать.

К конструктивным умениям относятся также умения оценивать и учитывать при перестройке свойства и качества используемых в игре материалов, планировать последовательность своих действий и т. д. [2, с. 127].

Такие исследователи, как А. Н. Давидчук, Н. М. Крылова, Л. В. Куцакова, З. В. Лиштван, Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева, указывают, что эффективным средством формирования конструктивных умений является строительная игра.

Строительно-конструктивные игры – разновидность творческой игры. В них дети отражают свои знания и впечатления об окружающем предметном мире, самостоятельно делают различные вещи, возводят здания, сооружения, но в весьма обобщенном и схематизированном виде [2, с. 127].

Цель исследования – обоснование и апробирование в практике системы работы по формированию конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста в строительной игре.

Для выявления исходного уровня конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста была проведена экспериментальная работа. Она была организована в старшей группе детского сада с детьми 5–6 лет. В эксперименте принимало участие 22 ребенка.

Для реализации нашей цели мы использовали следующие **методы**: беседа с воспитателем, наблюдение за детьми в строительных играх, методика диагностических заданий (Н. Н. Поддъяков, В. Н. Аванесова, Г. А. Урунтаева, Л. А. Венгер, А. Л. Венгер).

В результате беседы с воспитателем мы сделали следующий вывод: дети возводят постройки из личного опыта (дома, магазины, гаражи, машины, зоопарк, поезд), при этом пользуются конструктором из разного материала, иногда используют чертежи, в основном возводят постройки по представлению.

В процессе наблюдения за детьми было отмечено, что они проявляют большой интерес к строительному материалу и различным конструкторам, но полноценно развернуть игру не могут. Постройки однообразны, в основном те, которые используются в сюжетно-ролевых играх: машины, домики и т. д. Это свидетельствует о том, что конструктивные умения и навыки детей развиты недостаточно и не соответствуют возрасту.

Уровень конструктивных умений исследовался на основе диагностических заданий [3, с. 124].

- 1-е задание – изучение восприятия величины деталей в процессе конструирования (Н. Н. Поддъяков, В. Н. Аванесова);

- 2-е задание – изучение пространственных ориентировок при конструировании (Г. А. Урунтаева);
- 3-е задание – изучение умений представлять пространственные положения объектов при конструировании (Н. Н. Поддъяков);
- 4-е задание – изучение эффективности конструирования в зависимости от образца (Г. А. Урунтаева);
- 5-е задание – изучение умения делать чертеж и схему для конструирования (Л. А. Венгер, А. Л. Венгер);
- 6-е задание – изучение умения детей заменять недостающие детали в постройке (Г. А. Урунтаева);
- 7-е задание – изучение творчества в конструировании (Г. А. Урунтаева).

Таким образом, в процессе констатирующего эксперимента мы выявили, что конструктивные умения детей старшего дошкольного возраста находятся на среднем уровне развития. И так как развитие конструктивных умений детей находится в прямой зависимости от руководства воспитателя детской игрой, то перед нами возникает необходимость проведения специальных обучающих занятий, направленных на повышение уровня конструктивных умений в строительной игре.

На основе экспериментальных данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что необходимо проведение дальнейшей работы, а именно формирование конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста в строительной игре.

В формирующем этапе эксперимента принимали участие дети экспериментальной группы, с контрольной группой работа проводилась в обычном порядке.

Формирующий эксперимент проходил в три этапа:

1) подготовительный этап (составление серии строительных игр);

2) основной этап (проведение серии строительных игр, обучение конструктивным умениям в игре);

3) заключительный этап (обобщение информации о сформированных у детей навыках).

Итак, рассмотрим подробнее содержание первого этапа. В процессе работы на данном этапе мы составляем серию строительных игр, рекомендованных Л. В. Куцаковой [4, с. 64], которые способствуют формированию конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста: «Грузовой автомобиль», «Фургон и грузовик», «Гараж с двумя въездами», «Простой мост», «Детский сад», «Самолет».

На втором этапе нами осуществлялось обучение конструированию на занятиях, где проводились игры со строительным материалом, разработанные на первом этапе.

На третьем этапе мы обобщали информацию о сформированных у детей навыках, используя при этом игру-квест «В поисках клада».

Мы предлагаем детям выполнить пять заданий, но для начала ставим для них общую задачу. Детям нужно найти карту, выполнив задания:

- 1-е задание: построить машину по схеме;
- 2-е задание: построить мост;
- 3-е задание: возвести постройку (дом) по собственному замыслу;
- 4-е задание: построить самолет по схеме;
- 5-е задание: собрать кусочки карты и найти сундук.

Таким образом, предложенная последовательность работы на данном этапе будет способствовать формированию конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста. Эффективность работы была проверена на контрольном этапе эксперимента.

Цель контрольного этапа – выявление эффективности предложенной нами системы работы по формированию конструктивных умений детей старшего дошкольного возраста в строительных играх.

Полученные результаты были отражены в таблице и сопоставлены с данными констатирующего эксперимента.

В экспериментальной группе улучшился показатель сформированности конструктивных умений. Постройки детей носили содержательный характер, были устойчивыми, разнообразными и выполнялись самостоятельно организованной группой детей. Приобретенные на занятиях конструктивные умения дети творчески применяли как в индивидуальных, так и в коллективных постройках. Строительный материал использовали различный по цвету, форме, размерам и соотносили его с будущей постройкой.

Список литературы

1. Силакова М. Условия творческого решения конструктивных задач // Дошкольное воспитание. 1996. № 5. С. 75.

2. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.)». В 2 ч. Ч. 2. Методика и организация коммунистического воспитания в детском саду / В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, Б. С. Лейкина и др.; под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1988. 270 с.

3. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькина. М.: Просвещение: Владос, 1995. 291 с.

4. Куцакова Л. В. Конструирование и художественный труд в детском саду: программа и конспекты занятий. М.: ТЦ Сфера, 2007. 240 с. (Программа развития).

ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Абзалова Лилия Маратовна, студентка 443 группы,
Калинина Екатерина Эдуардовна, канд. филол. наук, доцент

ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: Статья посвящена проблеме преподавания иностранных языков. Автор ставит своей целью проанализировать влияние теории множественного интеллекта на эффективность образовательного процесса. В статье описаны преимущества данной методики, а также представлен способ реализации данной теории на практике.

Ключевые слова: методика преподавания, иностранный язык, теория множественного интеллекта, эффективность, обучение, преимущество.

Abstract: The article is devoted to a problem of teaching foreign languages. The purpose of the study was to analyse influence of the theory of multiple intelligences on efficiency of education. The article reflects advantages of this theory and presents the way of implementation of it in practice.

Keywords: teaching technique, foreign language, theory of multiple intelligences, efficiency, training, advantage.

В настоящее время изучение иностранных языков набирает популярность. В условиях мирового сотрудничества, межкультурного взаимодействия мотивация к изучению иностранных языков резко возросла. Всё больше людей стремятся овладеть хотя бы одним иностранным языком, посещая языковые курсы или изучая языки самостоятельно преимущественно в глобальной сети Интернет.

Интерес к изучению иностранных языков не снижается. Несмотря на это, в современной российской школе по-прежнему есть трудности на пути овладения иностранным языком. Компенсировать этот недостаток можно и нужно за счет существующих методов, подходов и технологий обучения.

В настоящее время образовательный процесс осуществляется на основе ФГОС второго поколения, в соответствии с которым акцентируется внимание на обеспечении условий для развития личности обучаемых [2]. Под этим подразумевается идея дифференциации и индивидуализации обучения. В связи с

индивидуализацией образовательного процесса немаловажное значение имеет теория множественного интеллекта американского психолога Говарда Гарднера.

Теория множественного интеллекта была впервые описана в 1983 г. в книге Г. Гарднера «Структура разума. Теория множественного интеллекта» (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences). Прежде чем книга была опубликована, ученый провел длительное исследование человеческого мозга на основе тестов, интервью, наблюдений, изучения сотен людей. Ученый изучал характеристики мозга, поврежденного в результате инсульта или несчастного случая, мозга одаренных людей и умственно отсталых, представителей разных этнических культур.

В результате исследований Г. Гарднер предположил, что интеллект концентрируется в разных областях мозга, которые взаимодействуют друг с другом либо работают независимо друг от друга и могут быть развиты при наличии соответствующих условий. Одним из основных принципов теории множественного интеллекта является то, что образование должно учитывать индивидуальные познавательные различия, стремиться к созданию разнообразных познавательных возможностей, максимально отвечающих индивидуальному интеллектуальному потенциалу.

«Существует более чем один способ научить тому, что вы считаете важным. Теория множественности интеллекта при этом может быть инструментом», – пишет Гарднер [3]. Индивидуальный подход, предложенный ученым, гораздо глубже проникает в суть процесса индивидуализации, чем традиционные методы обучения, содержание обучения которых строится на основе вербальных и логико-математических способностей ученика. Согласно теории Гарднера, освоение школьной программы происходит за счет развития умственного потенциала обучающихся и их способностей.

Г. Гарднер выделил 8 типов интеллекта: вербально-лингвистический, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный,

внутриличностный, межличностный, натуралистический (естественно-испытательский) [1].

Каждый из типов интеллекта подразумевает набор определенных способностей и талантов. В процессе обучения важно понять, какими навыками обладает ученик, какие у него интересы, поскольку верное определение доминирующего типа интеллекта позволит организовать процесс обучения таким образом, что за более короткий период учащиеся смогут достигнуть лучших результатов.

Данная теория может быть использована и в обучении иностранным языкам. Одним из способов реализации данной теории на практике может служить разработка серии упражнений для обучения отдельным аспектам языка с учетом особенностей каждого из типов интеллекта.

Рассмотрим упражнения для развития лексических навыков по теме «Die Tiere», которые могут быть использованы при обучении лексике немецкого языка на начальной ступени изучения иностранных языков.

Тип интеллекта: вербально-лингвистический.

Задание. Erzählen Sie bitte über Ihre Lieblingstiere. Beginnen so:

Mein Lieblingstier ist ... . Es lebt in ... . Es frisst gern ... .

Es kann gut ... .

Учащимся также может быть предложена работа с текстом (прочтение, ответы на вопросы, пересказ по образцу с использованием шаблонных фраз).

Тип интеллекта: логико-математический.

Задание. In den Wörtern sind die Buchstaben umgestellt. Erraten Sie die Wörter.

1. DHNU
2. RTKAE
3. FHCSA
4. NHHU
5. WNHCSIE
6. RGTEI
7. ÖWEL
8. LOFW
9. DPRAOEL
10. SFHUC

Тип интеллекта: пространственный.

Задание. Bereiten Sie das Projekt zum Thema «Mein Lieblingstier».

Beschreiben Sie das Tier so:

Mein Lieblingstier ist… . Es ist groß / klein… . Es ist weiß / schwarz / grau usw. Es hat … (z.B. 4 Pfoten, einen Schwanz, kleine Ohren). Es lebt in… . Es kann… . Es frisst… .

Ученикам также может быть представлено задание на соотнесение картинки и слова.

Тип интеллекта: телесно-кинестетический.

Задание. Teilen Sie bitte auf zwei Gruppen. Sie werden ein Bild bekommen und dann anderer Gruppe mit Hilfe der Gesten und der Mimik das Tier darstellen. Die andere Gruppe wird das Tier erraten.

Тип интеллекта: музыкальный.

Задание. Wollen wir ein Lied hören und dann werden wir das zusammen singen.

Учитель может подобрать песню о животных на свой выбор. В тексте могут быть пропущены некоторые слова. Ученикам можно дать задания: заполнить пропуски во время прослушивания; попросить учеников подобрать слова под рифму.

Тип интеллекта: внутриличностный.

Задание. Bereiten Sie bitte einen Kurzvortrag von einem Wildtier. Benutzen Sie diese Phrasen:

Ich möchte Ihnen von…erzählen. Es ist groß / klein… . Es ist weiß / schwarz / grau usw. Es hat … (z.B. 4 Pfoten, einen Schwanz, kleine Ohren). Es lebt in… . Es kann… . Es frisst… .

Тип интеллекта: межличностный.

Учитель может провести с учениками викторину (например, на тему «Die Tiere sind meine Freunde»), задания которой соотносятся с темой «Животные» и могут отвечать интересам нескольких типов одновременно.

Тип интеллекта: натуралистический.

Задание. Beschreiben Sie das Tier. Benutzen Sie diese Phrasen:

Ich möchte Ihnen von…erzählen. Es ist groß / klein… . Es ist weiß / schwarz / grau usw. Es hat … (z.B. 4 Pfoten, einen Schwanz, kleine Ohren). Es lebt in… . Es kann… . Es frisst… .

Следует отметить, что один и тот же ребенок может обладать не одним, а 2–3 типами интеллекта. В этом случае в качестве опоры для обучения следует взять доминирующий тип интеллекта, но при обучении комбинировать задания, включая виды деятельности, характерные для других типов.

Таким образом, теорию множественного интеллекта можно применять на разных уровнях обучения – от обучения детей дошкольного возраста до образования взрослых. Данная теория учитывает индивидуальные особенности учащихся и позволяет каждому из них найти наиболее доступный, эффективный способ усвоения учебного материала.

Список литературы

1. Конспекты бизнес книг, которые развивают. Конспект книги: Говард Гарднер. Структура разума. Теория множественного интеллекта [Электронный ресурс]. URL: http://www.konspekty.net/konspekt-knigi-govard-gardner-struktura-razuma-teoriya-mnozhestvennogo-intellekta.html, свободный (дата обращения: 24.11.2015).

2. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/938, свободный (дата обращения: 22.12.2015).

3. Teacherjournal. Индивидуализация обучения иностранным языкам в начальной школе на основе теории множественного интеллекта [Электронный ресурс]. URL: http://teacherjournal.com.ua/attachments/11532_Теория%20множественного%20интеллекта%20при%20обучении%20английскому%20языку%20в%20начальной%20школе.doc, свободный (дата обращения: 26.11.2015).

Баранова Екатерина Дмитриевна, студентка 431 группы,
Королев Максим Андреевич, канд. ист. наук, доцент

ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ВОЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В РУССКОЙ АРМИИ В КОНЦЕ XIX ВЕКА

Аннотация: В работе освещается система военного образования в России в конце XIX в. Раскрываются основные изменения, произошедшие в военном воспитании в русской армии. Описываются военные учебные заведения конца XIX в. Рассматриваются документы, принятые для усовершенствования системы военного воспитания. Выявляется влияние войн конца XIX в. на систему военного воспитания.

Ключевые слова: военное воспитание, учебные планы, военные училища.

Abstract: The paper highlights the system of military education in Russia in the late XIX century. Disclosed are the main changes in the military education of the Russian army. It describes the military educational institutions, at the end of the XIX century. We consider the documents adopted for the improvement of the military education system. It reveals the impact of the wars of the late XIX century on the system of military education.

Keywords: military training, curricula, military schools.

Началом преобразования военного воспитания можно считать события русско-турецкой войны 1877–1878 гг., за которыми последовал ряд реформ, направленных на усовершенствование русской армии.

Благодаря военному опыту стало ясно, что проблемы в русской армии связаны не столько с вопросами, касающимися перевооружения и численности войск, сколько с проблемами подготовки офицерского и рядового состава, проблемами, связанными с устаревшей тактикой ведения боя, которая теперь не удовлетворяла правилам ведения «современной войны».

Положительным моментом является попытка введения «Инструкции для действия роты и батальона в бою». Согласно ей солдат обучали рассыпному строю. Боевой порядок роты при атаке должен был состоять из цепи ротного резерва, следующего за ней в разомкнутом строю. В момент атаки резерв перестраивался из разомкнутого в сомкнутый строй. Теперь солдат стали бы обучать трём видам строя: сомкнутый, разомкнутый и рассыпной.

Данная «Инструкция» свидетельствует, что появилось понимание того, что воспитание солдат и выработка тактики ведения боя намного значительнее, чем попытки превосходить противника численностью, но минусом данной «Инструкции» явилось то, что прописанная в ней теория не имела практического подтверждения, и вследствие этого рискованно было применять её на поле боя.

Для усовершенствования армии введения одних лишь инструкций было мало. Поэтому внимание уделялось вопросам, касающимся системы военно-учебных заведений. Реформы военно-учебных заведений ставили своей целью подготовку верноподданного офицерства, способного осуществлять командование в новых условиях ведения войны.

Создание военных и юнкерских училищ разрешило вопрос об обеспечении командным составом пехоты и кавалерии по штатам мирного времени. Реорганизация кадетских корпусов в военные гимназии значительно повысила общеобразовательный уровень будущих офицеров [1, с. 153]. В военные училища принимались неженатые молодые люди в возрасте от 17 до 28 лет. Продолжительность обучения составляла 2 года.

Каждое военное училище состояло из строевой, учебной и хозяйственной частей. Обучение воспитанников состояло из практических и теоретических занятий, распределенных на два года (в юнкерских училищах – на три года). В младшем классе программа предусматривала подготовку унтер-офицеров, а в старшем классе – инструкторов-офицеров.

Учебный план военных училищ состоял в основном из специальных военных предметов и частично из общеобразовательных, причем последние непрерывно подвергались сокращению по мере увеличения их объема в военных гимназиях.

Первоначально в военных училищах была принята лекционная система, однако позднее, на основании опыта ряда лет, пришлось дополнять ее репетициями: после каждой лекции стали проводить классные занятия для лучшего усвоения материала. Однако подготовка офицеров в военных училищах страдала серьезными недостатками: требования к выпускнику были излишне высоки. В течение двух лет

пребывания в училище далеко не каждый юнкер успевал овладеть знаниями, необходимыми для будущего командира полка.

Вследствие того что военные училища не могли обеспечить все потребности армии в офицерских кадрах, возник вопрос о создании юнкерских училищ. В соответствии с основными положениями намеченной реорганизации системы военно-учебных заведений, утвержденной в конце 1862 г., было решено наряду с организацией военных училищ приступить к созданию училищ юнкерских. Отличие военных училищ состояло в том, что в них принимались молодые люди с законченным средним образованием. В юнкерские училища могли поступить молодые люди, имевшие 4–5 классов образования. При юнкерских училищах открывались дополнительные приготовительные классы, то есть обучение было трехлетним.

Таким образом, основной контингент офицеров должны были давать юнкерские училища.

1 марта 1881 г. на престол вступил император Александр III. Восшествие нового монарха означало наступление новой эпохи в жизни Российского государства и, в частности, в жизни армейской.

Гимназии военного ведомства снова были преобразованы в кадетские корпуса. Изданная в 1883 г. «Инструкция по учебной части» совершенно изменила и саму систему ведения занятий: общие аудиторные лекции уступили место 22-часовым лекциям в каждом классе отдельно; практические занятия велись по-прежнему в классных отделениях, а проверка знаний юнкеров производилась на репетициях. Летом воспитанники военных и юнкерских училищ вывозились в лагеря. Здесь юнкера младшего класса производили полуинструментальную съемку, а юнкера старшего класса – съемку глазомерную и решали тактические задачи [2, с. 53].

Важным моментом в военном образовании стала «Инструкция по учебной части», так как по сравнению с «Инструкцией для действия роты и батальона в бою» в ней конкретно прописывалась, пусть довольно примитивная, система военного

воспитания. К тому же теперь занятия проводились не только теоретические, но и практические: юнкера проверяли свои знания и умения на репетициях, выезжали летом в лагеря, где решали тактические задачи. Появление в системе военного образования подобных практических задач делало бойца наиболее подготовленным именно к полевым условиям.

Таким образом, преобразование военного воспитания в Российской империи шло непрерывно. Начало изменениям дали реформы 70-х гг. XIX в. Существенные же изменения произошли при Александре III, так как именно при нем теоретические занятия уступают место практическим и растет качество полевой подготовки солдат.

Список литературы

1. Зайончковский П. А. Военные реформы 1860–1870 годов в России. М.: Моск. ун-т, 1952.

2. Воробьева А. Ю. Российские юнкера, 1864–1917. История военных училищ. М.: АСТ: Астрель, 2002. – 61с.: ил., 2002.

3. Королев М. А. Преобразование армии и флота Российской империи в контексте военных реформ (вторая половина XIX – начало XX вв.) 1.2. Пореформенное преобразование русской армии во второй половине XIX. М., 2009.

Бикеев Марат Александрович, студент 451 группы,
Лихачева Людмила Александровна, канд. ист. наук, доцент

ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ЕЕ ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

Аннотация: В работе представлена суть инновационной методики преподавания истории – технологии дифференцированного обучения, ее цели, задачи, преимущества, недостатки и ее применение на практике. Доказывается эффективность данной технологии, ее инновационность и, как следствие, необходимость ее применения в образовательном процессе.

Ключевые слова: методика преподавания истории, педагогика, дифференцированное обучение.

Abstarct: The paper presents the essence of the innovation methods of teaching history – the technology of differentiated learning, its goals, objectives, advantages and disadvantages and its

application in practice. The effectiveness of this technology, its innovative and, as a consequence, the need for its use in the educational process are proved.

Keywords: methods of teaching history, teaching, differentiated learning.

Как правило, школьный класс состоит из учеников с разным уровнем развития и подготовки, разной мотивацией к обучению. Однако по традиции во многих школах учителя продолжают вести обучение применительно к среднему уровню развития и обученности детей.

Вопреки этой тенденции задачей каждого учителя является работа ученика на уроке в полную меру своих сил, сознательное и прочное усвоение учебного материала. Для этого учебный процесс необходимо строить на основе принципа индивидуального подхода к школьникам. Следует ориентироваться на различные особенности учеников, включать в работу с ними способы и приёмы, соответствующие их индивидуальным особенностям.

Один из путей реализации индивидуального подхода к детям – дифференциация обучения. Дифференциация переводится с латинского как разделение целого на различные части, формы, ступени.

В педагогической литературе выделяют следующие определения дифференцированного обучения: форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств [1, с. 34]; создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента [1, с. 34]; комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах [1, с. 35].

Таким образом, общим во всех определениях является то, что процесс обучения индивидуализируется и строится на принципе разделения группы учащихся на основе определенных критериев. Следовательно, главный принцип дифференциации обучения – дифференцированная организация педагогического процесса.

На основании каких критериев происходит дифференциация классного коллектива? В педагогической науке выделяют классификацию по характерным психологическим особенностям детей [1, с. 40]. В рамках данной классификации классный коллектив делится по:

- возрастному составу (школьные классы, разновозрастные группы);

- полу (мужские, женские, смешанные классы);

- области интересов (гуманитарные, физико-математические, биолого-химические и другие группы, направления, отделения, школы);

- уровню умственного развития (уровню достижений).

Общими целями для всех видов технологии дифференцированного обучения являются: обучение каждого соответственно его возможностям и способностям; адаптация обучения к особенностям различных групп учащихся; мотивация каждого ученика к процессу обучения.

Недостатки и преимущества данной методики. Инге Унт, профессор НИИ педагогики Эстонии, выделяет такие преимущества технологии, как: наилучшие условия для развития и реализации способностей ребенка, технология исключает стремление «всех под одну гребенку», усиляет мотивацию к учебе, самоопределению учащегося [4, с. 121]. К перечисленным достоинствам Виктор Фирсов добавляет: 1) более раннее распознание и развитие природных способностей ребенка; 2) возможность использовать сензитивные периоды в развитии личности (т. е. наиболее благоприятные для развития тех или иных качеств) [4, с.122].

К недостаткам данной технологии исследователи относят: 1) отсутствие научных рекомендаций начинать дифференциацию; 2) трудности наблюдения и отслеживания каждого учащегося; 3) сужение образовательного процесса [4, с. 124].

Как происходит реализация технологии дифференцированного обучения на практике? За образец был взят урок истории, проведенный в 10-м «А» классе Татьяной Викторовной Головиной – учителем истории и обществознания 1-й квалификационной категории (от 15.01.2013) в ФМЛ г. Глазова [2]. Также Татьяна Викторовна является главой методического объединения школы, автором

множества публикаций по методике обучения истории [3], что подтверждает ее высокий профессионализм и квалификацию. Весь класс в начале четверти разделен Татьяной Викторовной на три группы по степени обученности: с низким уровнем обученности (5 человек, группа № 1); со средним (17 человек, группа № 2); с высоким (3 человека, группа № 3). В качестве критерия обученности используются результаты написания контрольных и итоговых работ в предыдущем учебном году или четверти. Перед каждой группой ставятся свои цели. У учеников низкого уровня требуется пробудить интерес, ликвидировать пробелы в знаниях, сформировать умение работать по образцу; у учеников среднего уровня – развить устойчивый интерес к предмету, закрепить и повторить имеющиеся знания, сформировать умение работать самостоятельно; у учеников высокого уровня – сформировать новые способы действий, умение выполнять задания повышенной сложности и нестандартные задания, развить умение самостоятельной организации обучения.

Татьяна Викторовна ставит перед учащимися проблемные вопросы, на которые они должны ответить в ходе беседы. Ответы на проблемные вопросы дают ученики групп № 2 и № 3, тогда как ученики группы № 1 обязательно должны повторить за ними правильный ответ. Таким образом, дети с меньшим уровнем обученности вовлекаются в активный процесс обучения и осваивают материал наравне с сильными и средними учениками, но с меньшей глубиной изучения.

После того как даны ответы на поставленные вопросы, начинается этап рефлексии – повторения и обобщения. На этапе рефлексии каждая группа выполняет свое задание, Татьяна Викторовна работает исключительно с группой № 1. Задания распределяются следующим образом: ученики группы № 3 рассказывают без опоры на учебник, на основании пройденного за урок материала и составленных конспектов; ученики группы № 2 читают учебник и корректируют участников группы № 3, затем роли меняются, но группа № 3 проверяет одноклассников без опоры на учебник. В это время Татьяна Викторовна еще раз подробно разъясняет ученикам группы № 1 основные моменты и требует от них

повторить то, что они запомнили. Таким образом, достигается индивидуальный подход к каждому ученику, учащиеся 2-й и 3-й групп приспосабливаются к самостоятельной организации работы и успешно усваивают материал.

На практике данная методика приносит следующие результаты: в течение года качество знаний в классе (отметки «4» и «5») повысилось с 57 до 66 %, что превысило планируемый показатель на 6 % [5, с. 24]. В целом по школе использование данной технологии увеличило процент качества знаний на 6 пунктов в среднем звене и на 25 % в старших классах [5, с. 44]. В 10–11-х классах использование данной методики привело к увеличению среднего количества баллов в ЕГЭ с 54 до 79,5 в период с 2013 по 2015, что больше среднего балла по городу на 15,5 пункта и на 25,8 пункта выше среднего балла по региону [5, с. 32–34].

В целом можно сделать вывод, что технология дифференцированного обучения является передовой методикой организации учебного процесса. Ее использование позволяет повысить качество усваиваемых знаний, эффективность образовательного процесса за счет обучения каждого ученика на уровне его возможностей и способностей, адаптировать образовательную программу к особенностям каждого учащегося. Соответствие ее новому ФГОС и несомненные преимущества позволяют говорить о том, что постепенное и повсеместное ее внедрение в образовательный процесс является делом недалекого будущего.

Список литературы

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

2. Об установлении квалификационных категорий [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Удмуртской Республики от 19.02.2013 №5-а. URL: http://www.udmedu.ru/documents/prikaz№5a2013.doc (дата обращения: 28.02.2013).

3. Головина Т. В. Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном пространстве // Сборник материалов форума педагогических инноваций. М.: Народное образование, 2010. С. 145–152.

4. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 240 с.

5. Отчет о результатах самообследования МБОУ «ФМЛ» за 2011–2014 года [Электронный ресурс]: URL:http://ciur.ru/glz/fml_glz/DocLib18/Отчет%20о%20результатах%20самообследования%202011-2014.zip (дата обращения: 20.02.2016).

Ефремова Юлия Аркадьевна, студентка 453 группы,
Поторочина Галина Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ УЧЕБНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме использования учебных видеоматериалов на уроках немецкого языка при обучении всем видам речевой деятельности. В статье отмечается, что при внедрении в учебный процесс по иностранным языкам учебных аутентичных видеоматериалов возрастает мотивация школьников к изучению немецкого языка.

Ключевые слова: учебные видеоматериалы, технологические достижения, иноязычная коммуникативная компетенция, аутентичный материал, визуальная информация, языковая индустрия, киновидеокурсы, короткометражные фильмы, фильмы-фрагменты.

Abstract: This article is devoted to a problem of use of training video records at German lessons when training in all types of speech activity. In article it is noted that at introduction in educational process on foreign languages of training authentic video records the motivation of school students to studying of German increases.

Keywords: training video records, technological achievements, foreign-language communicative competence, authentic material, visual information, language industry, film videocourses, short films, movies fragments.

Новые политические, социально-экономические и культурные реалии в России и во всём мире, влияние технологических достижений цивилизации на развитие мировой языковой индустрии потребовали расширения функции иностранного языка как учебного предмета. Основная цель его изучения – развитие у школьников способностей использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного общества.

Урок иностранного языка – это перекрёсток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иноязычное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру.

С тех пор как в человеческом обществе возникла необходимость в обучении иностранному языку, появилась и задача поиска эффективных путей достижения этой цели. В наше время эта проблема приняла поистине глобальный характер: вопросами обучения иностранному языку занимаются практически во всех странах мира. Одной из основных целей обучения иностранному языку в школе является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку достигается на основе аутентичного материала, который включает в себя комплекс печатных текстов, аудиотекстов и учебных видеофильмов.

Цель данной статьи – показать важность и необходимость использования в учебном процессе по иностранным языкам учебных видеоматериалов, направленных на познание другой культуры, обычаев и стереотипов поведения, восприятие мира с позиции представителя другой культуры.

Поскольку по дидактическим целям и возможностям аудиовизуальные средства обучения практически одинаковы, а различаются они лишь по техническим носителям, то целесообразно их рассматривать как единое понятие – учебные кино- и видеофильмы.

Учебные видеоматериалы принято делить на следующие типы:

1) киновидеокурсы – цикл фильмов, связанных единой тематикой и методикой построения учебного материала и раскрывающих основной материал по какому-либо предмету;

2) короткометражные фильмы (10 до 50 мин.) – учебные фильмы, раскрывающие материал отдельных тем учебной программы. Такие фильмы используют по частям или отдельными фрагментами при прохождении нового

материала или полностью на вводных занятиях, а также при повторении пройденного материала;

3) фильмы-фрагменты – короткие, не более чем на 4–5 мин. учебные фильмы, посвященные одному вопросу.

В практике применения фильмов в учебном процессе имеют место два основных метода: познавательный и иллюстративно-наглядный. В первом случае фильм выступает в качестве первоисточника знаний учащихся, в роли основного источника учебной информации. Во втором случае основная роль при изучении материала отводится объяснению, инструктажу, беседе с обучаемыми.

Фильм выступает в роли наглядной иллюстрации к содержанию учебной информации, раскрываемой посредством словесных методов. Выбор познавательного или иллюстративно-наглядного метода зависит от того, для каких целей демонстрируется фильм, каково его место в учебном процессе. На вводных занятиях фильм может ознакомить обучаемых с изучаемыми объектами и процессами, вызвать интерес, сформировать определенные установки, настрой на работу.

Успешное использование обучающих видеофильмов гарантировано практически на всех этапах процесса обучения иностранному языку [6, с. 63]:

– для закрепления и тренировки языкового материала в различных ситуациях общения;

– для презентации языкового материала в реальном контексте;

– для развития умений устно-речевого общения;

– для обучения иноязычной культуре и выявления межкультурных различий.

Видео можно использовать при обучении всем видам речевой деятельности, особенно при обучении восприятия речи на слух и говорению, а также в упражнениях для обучения аспектам языка.

Видео помогает формировать и совершенствовать слухо-произносительные навыки как во время просмотра учебного фильма, где используются фонетические

упражнения, так и в ходе просмотра любого другого видео. Во время просмотра аутентичного видео происходит запоминание фонетических норм на подсознательном уровне, также происходит концентрирование внимания на различиях в произносительных нормах немецкого языка, региональных акцентах и диалектах [3, с. 14].

Презентация речевых функций и средств их выражения осуществляется в адекватном контексте, в разнообразных ситуациях общения и сопровождается выполнением следующих упражнений:

1) повторение разных речевых образцов, позволяющих реализовать данную функцию в паузах за диктором;

2) выбор предложенного перечня тех языковых средств выражения, которые встречаются в видеофрагменте;

3) реагирование адекватно на ситуации, представленные в видеосюжете, с использованием «стоп-кадра» [2, с. 57].

Активизация лексико-грамматического материала будет происходить в говорении после просмотра фрагмента. Это могут быть комментирование содержания фильма, дополнение ситуаций (например, восстановление телефонного разговора, озвучивание реплик, составление вопросов разных видов к содержанию видеофильма или для интервью с главным героем фильма или режиссером фильма).

С помощью видеофильма также можно развивать умения чтения. С этой целью обучаемым предлагается следующий перечень заданий:

1) прочтение перед просмотром видеофильма резюме по его содержанию с последующим заполнением пробелов недостающими словами и фразами;

2) прочтение краткого резюме по содержанию фрагмента и нахождение во время просмотра той его части, которая неверна, не соответствует действительности;

3) предшествующее демонстрации художественного фильма последовательное прочтение частей его сценария с целью извлечения основной информации и подготовки к восприятию фильма [4, с. 73].

Видео может быть хорошим стимулом как для устного, так и для письменного высказывания. С учетом жанрово-тематических характеристик видеоматериалов обучаемым могут быть предложены следующие виды заданий:

1) написание воображаемой биографии одного из персонажей видеоэпизода; изложение в форме письма другу;

2) составление спортивного обозрения на основе просмотра выпуска новостей и заполнения таблицы;

3) написание краткой рекламы видеофильма, рецензии на художественный фильм;

4) написание небольшого рассказа на основе 10 фраз/слов, предложенных преподавателем, с целью предсказания сюжета видеоэпизода [5, с. 92].

Видеоматериалы позволяют обучать иноязычному общению с учетом различных социолингвистических факторов, представленных с помощью визуальной информации и во многом определяющих характер речевых высказываний коммуникантов, а именно их социального статуса, характера взаимоотношений, пространственно-временных условий общения. Видео играет также большую роль в развитии у обучаемых умений творческой неподготовленной диалогической или монологической речи. Стимулом для этого служат задания на активный просмотр видеоматериалов, ориентированные, прежде всего, на развитие умений восприятия и понимания речи на слух. В обучении диалогической речи используются упражнения, направленные на:

1) восстановление пропущенных реплик одного из персонажей;

2) восстановление диалога, представленного в видеоэпизоде, на основе отдельных реплик, полученных каждым обучаемым;

3) соотнесение каждой из 8–10 реплик, полученных обучаемыми перед просмотром, с определенным персонажем [1].

Упражнения, предназначенные для обучения монологической речи, включают:

1) составление рассказа о том, что уже случилось к определенному моменту видеоэпизода, который прерван «стоп-кадром»; предположение о том, что произойдет дальше;

2) восстановление пропущенной части сюжета видеофрагмента (начало, конец или кульминационное событие в середине эпизода);

3) подготовку пересказа сюжета от имени одного из персонажей [1, с. 7–8].

Таким образом, использование учебно-тематических фильмов на уроках немецкого языка позволяет учащимся развивать языковую догадку и расширять кругозор. У них появляется возможность узнать об истории, традициях и последующей работе на послесмотровом этапе, следовательно, видеоподдержка создает условия для самостоятельной работы обучаемых.

Список литературы

1. Вайсбурд М. Л., Пустосмехова Л. Н. Телепередача как опора для организации речевой игры на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 6. С. 6–10.

2. Ганжара И. В. Виды речевой деятельности, активная методика обучения и коммуникативная компетенция [Электронный ресурс]. URL: http://revolution.allbest.ru/

3. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2001. С. 52–54.

4. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко [и др.]; под общ. ред. Е. А. Маслыко. Минск: Высшая школа, 1996. 298 с.

5. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие. СПб., 2001. 260 с.

6. Телегина Э. Д., Гагай В. В. Особенности взаимосвязи творческого мышления и зрительного восприятия у младших школьников // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 110.

7. URL: http:// pedsovet.su/ publ/70-1-0-1629

Зорина Анна Александровна, студентка 451 группы,
Поздеева Галина Геннадьевна, канд. филос. наук, доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ С РУССКОЙ ФИЛОСОФИЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX СТОЛЕТИЯ

Аннотация: В работе рассматривается преемственность политических взглядов философов Н. А. Бердяева и И. А. Ильина и современной российской политической мысли, анализируется влияние на современную политику России идеологии позднего славянофильства и евразийства.

Ключевые слова: политическая философия, консерватизм, либерализм, авторитаризм, «Евразийский путь», «Евразийский союз».

Abstract: This work is devoted to the succession of political views of Russian philosophers Nikolay Berdyayev and Ivan Ilyin and the modern Russian political thought, and analyses the influence of late Slavophilism and Eurasianism ideoology on modern Russian politics.

Keywords: political philosophy, conservatism, liberalism, authoritarianism, Eurasian way, Eurasian Union.

Политическая философия как систематическое, детальное исследование политических последствий и предлагаемых решений философских дилемм имеет более чем двухтысячелетнюю историю, но не всегда она находилась в центре философского знания. XX век – век интенсивного развития политической науки и научной философии – в целом не жаловал политическую философию. Вплоть до 70-х гг. XX столетия она находилась на периферии политического и философского знания и стала привлекать внимание исследователя и читателя относительно недавно.

Между тем еще средневековый восточный мыслитель Аль-Фараби подчеркивал, что философия должна заключить союз с политикой, так как любая политика имеет под собой идеологическое основание, а философия является теоретической основой любой идеологии [5].

При анализе русской философско-политической мысли конца XIX – начала XX вв. и выступлений современных российских политиков, в первую очередь, действующего Президента РФ раскрывается то влияние, которое оказывала и оказывает на политику современной России отечественная политическая философия. В речах российских политиков нередко используется цитирование русских философов с целью подтверждения собственной политической позиции. В связи с этим представляет интерес вопрос о том, на какие именно философско-политические концепции опираются сегодня наши политики.

Изучение источников позволяет утверждать, что наиболее цитируемыми в выступлениях российских политиков, в частности президента В. В. Путина, являются русские философы Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, представители славянофильства «второй волны», или так называемые консерваторы К. Н. Леонтьев и Н. Я. Данилевский, а также отмечается очевидное влияние евразийства, хотя прямое цитирование евразийцев встречается относительно редко.

Размышляя об исторических судьбах России, все перечисленные мыслители были сторонниками консервативной идеологии, выступали против западного либерализма, считая его неприемлемым для России. В. Путин в своих выступлениях также открыто заявляет, что он защищает сегодня идеологию консерватизма. При этом Президент РФ нередко обращается за цитатами к отечественной философской классике: так, в одной из его речей прозвучала цитата из «Философии неравенства» Н. Бердяева: «Вот вам, интеллигентская шушера, что ваш кумир говорит о нашей идеологии: без консерватизма один сплошной упадок и одно сплошное разрушение» [1, с. 90]. В Послании президента Федеральному собранию 12 декабря 2013 г. Путин вновь цитирует того же философа: «Смысл консерватизма не в том, что он препятствует движению вперёд и вверх, а в том, что он препятствует движению назад и вниз, к хаотической тьме, возврату к первобытному состоянию» [1, с. 97–98].

Еще чаще Президент РФ ссылается на И. Ильина, которого недаром называют самым проницательным русским философом: более полувека назад он ответил на многие вопросы, сегодня стоящие перед властью. Именно им была

предложена та формула сплава демократии с авторитаризмом, которая сегодня стала путинской формулой. Путин оставляет без внимания ильинский антибольшевизм и берет у него то, что соответствует его политической формуле, включающей в себя два основных пункта. Первый пункт политической формулы Путина основывается на идеях Бердяева и особенно Ильина, который ратует за консерватизм, за идею сильного вождя, которым восхищается народ, за такие консервативные ценности, как защита семьи, патриотизм, защита церкви, православных традиций.

Второй пункт политической формулы российского президента – это так называемый «евразийский путь»: идея, в соответствии с которой Россия не отстает от Запада, Россия – не страна, которой надо европеизироваться, чтобы стать *«нормальной»* страной, а страна, у которой своя собственная миссия [3].

В этой части своей политической формулы Путин опирается не только на евразийцев, но и на труды их предшественников – так называемых «поздних» славянофилов, или консерваторов, в частности на Н. Данилевского, еще в 1869 г. написавшего знаменитую книгу *«Россия и Европа»*, в которой он объяснял, что «Россия – не Европа, что Россия не может быть частью Европы», но что «Россия должна быть противовесом Европе, …у России свой собственный путь» [5]. В своём Валдайском выступлении 2014 г., говоря о евразийской составляющей российской истории, президент ссылается на слова другого консерватора – К. Леонтьева, утверждавшего, что Россия всегда развивалась как «цветущая сложность». Сам Путин добавляет к этому тезису, что Россия должна восприниматься «как государство-цивилизация, скреплённая русским народом, русским языком, русской культурой, Русской православной церковью и другими традиционными религиями России» [4].

Наибольшее влияние на политику Президента РФ оказала, как видится, идеология «евразийцев», как назвала себя группа русских эмигрантов, заявившая о себе в начале 1920-х годов. Так, вступая в должность президента России в третий раз, Владимир Путин произнес инаугурационную речь, в которой идеи евразийства звучат вполне отчетливо: «Историческая перспектива государства и нашей нации

зависят сегодня именно от нас, от реальных успехов в создании новой экономики и современных стандартов жизни, от наших усилий по сбережению народа и поддержке российских семей, от нашей настойчивости в обустройстве огромных российских пространств от Балтики до Тихого океана, от нашей способности стать лидерами и центром притяжения всей Евразии» [2].

Влияние евразийства на путинскую политику особенно заметно в воплощении в жизнь «Евразийского проекта», начало которого Путин аргументировал следующим образом: «Если мы хотим сохранить, укрепить и расширить зону нашего влияния, мы должны быть евразийцами, основать нашу политику на этой евразийской политической философии» [4].

По замыслу Путина, Евразийский союз – это политическая философия, которая имеет два принципа: во-первых, необходимость строительства многополярного мира вопреки однополярному миру, построенному американской гегемонией, но и не строительство бесполярного мира с несуществующим центром; во-вторых, интеграция постсоветского пространства, потому что Россия в одиночку не может быть самостоятельным и законченным полюсом многополярного мира.

Здесь необходимо отметить, что евразийцы еще в далеких 1920-х годах заложили основы теории многополярного мира. Так, Н. Трубецкой в статье «Русская проблема» (1922) сформулировал ряд идей, которые опередили его время. Трубецкой считал, что после падения большевизма Россия потеряет свой суверенитет и практически станет колонией, обладающей видимостью государственной самостоятельности. Однако в условиях подчиненности Западу Россия, по мнению основателя евразийства, встанет во главе всех стран, недовольных западной гегемонией, и заключит стратегическое сотрудничество со странами Востока.

Ни бесполярный, ни однополярный мир для В. В. Путина неприемлемы. Он говорит о многополярном мире, где существует несколько конкретных региональных полюсов влияния. Из их баланса складывается справедливая система распределения зон и сил влияния.

Сегодня, находясь в условиях санкций, Россия ищет стратегических партнеров на Востоке. Борьба российского президента за многополярность находит понимание со стороны многих стран незападного мира. Идеи Трубецкого в наше время начинают восприниматься не просто как фантазия эмигрантского публициста, а как актуальная политическая повестка сегодняшнего дня [4].

Евразийский союз, создаваемый усилиями Путина, всё чаще рассматривается в экспертных и интеллектуальных кругах Европы как реальная альтернатива ЕС, полностью лишённому суверенитета и оккупированному американцами.

В завершение можно сделать вывод о том, что Президент Российской Федерации активно использует в своей политике идеи русских философов второй половины XIX – первой половины XX столетия, но не в «чистом» виде, а уже видоизмененном, приведенном в соответствие с политическими реалиями наших дней.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Философия неравенства. Письма к недругам по социальной философии // Русское зарубежье. Л., 1991. С. 243.

2. Клубков А. Евразийская доктрина Путина и классическое евразийство [Электронный ресурс] // Евразия – блог. URL: http://cont.ws/post/82142 (дата обращения: 16.04.2016).

3. Почему Путин цитирует философа Ильина [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. URL: http://www.kp.ru/daily/24321/513782/ (дата обращения: 29.11.2014).

4. Путин и евразийская идеология [Электронный ресурс] // Изборский клуб. URL: http://dynacon.ru/content/articles/2801/ (дата обращения: 29.11.2014).

5. Сперанская Н. Эпистрофе как восстание. Добродетельный Град аль-Фараби [Электронный ресурс] // Платонополис. URL: http://www.platonizm.ru/content/speranskaya-n-dobrodetelnyy-grad-al-farabi (дата обращения: 15.10.2014)

6. Трубецкой Н. С. Европа и человечество. София, 1920. С. 30.

Зянкина Алеся Вячеславовна, студентка 441 группы,
Касимова Диана Габдулловна, канд. ист. наук, доцент

КУЛЬТУРА ОДЕЖДЫ НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА ГЛАЗОВА В 1980–1990-е ГОДЫ

Аннотация: В работе исследуется мода и культура одежды населения г. Глазова в 1980 – 1990-е годы. По воспоминаниям современников той эпохи реконструируется внешний облик глазовчанина, характеризуется ассортимент и качество одежды, описывается отношение горожан к их одежде.

Ключевые слова: культура одежды, дефицит, талон, отдел рабочего снабжения Чепецкого механического завода, фарцовщики.

Abstract: This work is devoted to the fashion and culture of the population of the town of Glazov clothes in 1980–1990-ies. The problems that faced the public on the issue of acquisition of clothes and how residents of the city of Glazov cope with these problems. It describes the current range of clothing. It is showing how much importance, had the opportunity to buy clothes imported. The paper presents the memoirs of contemporaries about their culture and fashion clothing in 1980 – 1990-ies.

Keywords: clothing culture, deficit, ticket, worker supply department Chepetsk Mechanical Plant, black-marketeers, profiteers.

Культура одежды является важнейшим звеном материальной культуры. Актуальность её изучения объясняется всё возрастающим интересом к истории повседневности. В данной статье реконструируется внешний облик глазовчанина в 1980–1990-е гг., характеризуется ассортимент и качество одежды, оценивается отношение самих глазовчан к их одежде.

В 1980-е гг. приобретение одежды было тяжелым испытанием для жителей Глазова, одежда и обувь – это дефицитные вещи, которые трудно приобрести. «*В 80-е годы для того чтобы что-то купить, нужно было иметь много терпения. Помню, стояла в очереди в ГУМе с десяти утра до пяти вечера, чтобы хоть что-то купить из одежды. Из этих очередей даже на обед не выходили*» [2]. При этом Глазов в 1980-е гг. «*это был словно рай на земле, по сравнению с другими городами, именно к нам съезжались за импортными красивыми вещами, за продуктами питания, можно было приобрести по-настоящему красивую одежду*» [8]. В конце

каждого месяца в магазины города «выбрасывались» импортные товары из Польши, Румынии, ГДР, Югославии, Турции, Индии. Местное производство одежды во многом уступало импортному по качеству, цветовым сочетаниям. На особом положении находились работники Чепецкого механического завода, которым выдавались талоны на одежду. «*На улицах города сразу можно было понять, что вот тот мужчина работает на ЧМЗ или у того-то ребёнка родители – заводчане, разница была сразу заметна по внешнему виду, по тому, как они были одеты*» [6]. Отдел рабочего снабжения ЧМЗ снабжал работников импортными вещами и одеждой, именно они – работники ЧМЗ – диктовали моду на определённую одежду, были своего рода модниками глазовского общества. Талоны можно было перекупить у заводчан или купить какую-либо вещь с рук.

В 1980-е гг. выходная одежда глазовчан была сшита уже в основном из синтетики. Натуральные ткани выходили из моды, носить вещи, сшитые из ситца или хлопка, было постыдно: «*ситцевая или хлопчатобумажная вещь – это только для дома, в такой вещи стыдно выйти на люди*». Существовала мода на яркие крупные орнаменты в одежде, яркая вещь была очень модной и нарядной одеждой. «*В восемьдесят первом году, помню, купили с мамой красное пальто для меня в магазине «Спутник». Мама моя была модницей, смотрела передачи по телевизору и узнавала, что было модно. Купив это яркое пальто, я считала, что вырвалась вперёд от всех остальных, это было новизной… Вообще, тогда моду узнавали в толпе, кто-нибудь оденет что-то, не похожее на одежду других, как-то отличающееся, – это будет уже модно*» [8]. Женщины в 1980-е гг. охотно занимались вязанием и шитьем, а выкройки брали из журналов мод. Приобрести одежду было сложно, «*а одеться красиво хотелось всегда, только такой возможности зачастую не было. Пересматривая фотографии прошлых лет сейчас, с современного взгляда, мои наряды кажутся немного нелепыми и смешными, но тогда казалось, что всё так и нужно*» [8], «*специально выписывала журнал "Бурда", на журналах не экономила, потому что купить какую-либо вещь было сложно*» [3].

Модной вещью для молодых глазовчан были джинсы, но стоимость их была очень высока, возможность носить джинсы имели лишь единицы. Приобрести джинсы можно было у фарцовщиков или же по талону на эту модную вещь, «*джинсы стоили около 120 рублей, практически вся моя зарплата в то время*» [3]. Очень модно было, чтобы джинсы имели лейбл «Монтана» или «Левис»: «*Если есть лейбл – то всё, ты на коне!*» [8]. Но так как джинсы были вещью очень дефицитной и дорогостоящей, другой модной альтернативой им были вельветовые брюки, «*урвать кусок вельвета было большим счастьем, потом шли в ателье и заказывали изделие, а еще модно было, чтобы полоска шла не вертикально, а именно горизонтально*» [8]. Деятельность фарцовщиков в 1980-е гг. была очень востребованной, именно они являлись поставщиками модных импортных вещей известных марок, за которые люди были готовы отдать немалые деньги: «*Порой всю зарплату, на которую можно было жить весь месяц, люди отдавали за именитый бренд, так как тогда это казалось необходимо, нужно было достать эту вещь любой ценой*» [4]. Спекулянты, предприимчивые молодые люди, выезжали в Москву, Ленинград, чтобы закупить модной иностранной одежды и обуви, а затем продать её с немалой наценкой. Импортные вещи закупались и в Кировской области, в небольших лесозаготовительных посёлках («Леспромхозах»), которым выделяли импортный товар, но добираться до них было не так просто.

Детская одежда в 1980-е гг. отличалась качеством, служила долгое время: «*Тогда детская одежда была по-настоящему детской, милой, не то, что сейчас – детская одежда, как уменьшенная копия одежды для взрослых*», – вспоминает глазовчанка. На ул. Первомайской находился магазин детской одежды – «Детский мир», где в конце каждого месяца можно было купить импортные вещи, правда, терпеливо простояв в многочасовой очереди.

Итак, культура одежды глазовчан 1980-х гг. соединяет в себе два важных момента: ассортимент одежды представлен вещами импортного высокого качества и одеждой отечественного производства, более доступной, но менее оригинальной и качественной. На всю одежду импортного производства ощущается острый

дефицит, но это не исключает возможности приобретения импортной одежды, необходимо было иметь много выдержки и терпения, чтобы отстоять в многочасовой очереди и приобрести эксклюзивную вещь. Но ситуация кардинально меняется с началом нового десятилетия.

1990-е годы – время тяжёлых перемен и потрясений. Строгое талонное распределение товаров первой необходимости, бесконечные очереди в магазинах за продуктами питания, нужда и отсутствие излишеств в жизни – это типичная картина повседневности горожанина. Специфической чертой женской одежды 1990-х гг. были широкие плечи, так как любая вещь шилась с подкладными плечиками, что визуально увеличивало ширину и высоту женских плеч. Наиболее эпатажной частью женского гардероба глазовчанок являлись лосины, в комплекте с которыми носили объёмные удлиненные свитера. Лосины могли надеть только очень смелые девушки и молодые женщины. Модной одеждой были вещи из варёной джинсовой ткани: джинсы, юбки, джинсовые куртки. Важное место в гардеробе мужчин занимал спортивный костюм – он являлся не только домашней одеждой, но и одеждой «на выход». «*Трудно сказать, была ли это полная безвкусица или же определенный стиль в одежде, одевались, кто во что горазд*» [1]. Большую роль в приобретении одежды и различных предметов играл «китайский поезд». В пос. Балезино Удмуртии останавливался поезд Пекин-Москва, в котором ехали китайские продавцы различных товаров и предметов. Стоял он совсем небольшой промежуток времени, но за этот период людям удавалось закупиться всевозможными вещами. Практически каждый глазовчанин приобретал для себя и своей семьи вещи в этом «китайском поезде». «*Когда я учился в школе, одежду и обувь всегда покупали на рынке, она была китайской, и иногда даже ботинки изнашивалась за два месяца*» [5]. Китайская одежда в 1990-е годы прочно отвоевывает свое место в гардеробе глазовчан. «*Тогда глаз был ещё не намётан, люди смотрели на эти вещи и не замечали их плохого качества, с первого взгляда казалось, всё сделано качественно и хорошо, но такие вещи служили недолгое время*» [4]. Одежда была низкого качества, для пошива изделий использовались

преимущественно недорогие синтетические ткани, которые имели яркую и разнообразную расцветку, но в этом было их единственное преимущество. «*Ассортимент одежды в эти годы был плохой, один китайский ширпотреб из синтетики, выворачиваешь одежду наизнанку, а из нее торчат нитки*» [7].

В целом культура одежды жителей Глазова в 1990-е годы значительно снижается. В магазинах города испытывался вечный дефицит на одежду, и вещи приобретали в основном на вещевом рынке. «*Мы ходили в обычной одежде. Перед началом нового учебного года мне покупали на рынке джинсы, свитер, какую-то обувь, и я ходил в этом целый год*» [5]. Появляются новые виды одежды, обуви, нижнего белья, которые были необычны для глазовчан и пользовались популярностью. С новыми видами одежды и обуви зарождалась и новая культура одежды, отличительной чертой которой является яркость.

Таким образом, культура одежды населения Глазова в 1980–1990-е годы оригинальна и интересна. Исследуя внешний облик глазовчан, можно выявить очень важную и своеобразную деталь: для жителей города всегда было присуще чувство меры в одежде, свой оригинальный вкус – то, что, с одной стороны, не оставляет ярких впечатлений и эмоций, но, с другой, это то, что именуется хорошим вкусом, сочетанием аккуратности, приличия и красоты.

Список источников

1. Зянкина Альфия Гилимдаровна, 1972 г. рожд., род. в д. Ворца УР, татарка, образование высшее, воспитатель, жительница г. Глазова УР.

2. Иванова Галина Вениаминовна, 1960 г. рожд., род. в г. Глазове УР, русская, образование высшее, воспитатель, жительница г. Глазова УР.

3. Исупова Елена Юрьевна, 1968 г. рожд., род. в г. Глазове УР, удмуртка, образование высшее, воспитатель, жительница г. Глазова УР.

4. Лысков Андрей Николаевич, 1964 г. рожд., род. в г. Глазове УР, русский, образование средне-специальное, журналист, житель г. Глазова УР.

5. Мелехин Алексей Владимирович, 1985 г. рожд., род. в г. Глазове УР, удмурт, образование высшее, журналист, житель г. Глазова УР.

6. Останина Татьяна Анатольевна, 1968 г. рожд., род. в г. Глазове, русская, образование средне-специальное, продавец, жительница г. Глазова УР.

7. Пряженникова Валентина Леонидовна, 1975 г. рожд., род. в г. Глазове УР, русская, образование высшее, дизайнер-технолог, жительница г. Глазова УР.

8. Сысина Елена Герценовна, 1960 г. рожд., род. в с. Красногорское УР, русская, образование высшее, воспитатель, жительница г. Глазова УР.

Иванов Иван Иванович, студент 431 группы,
Касимова Диана Габдулловна, канд. ист. наук, доцент

СОВЕТСКИЕ КАЛЕНДАРНЫЕ ПРАЗДНИКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛ ГОРОДА ГЛАЗОВА

Аннотация: В статье изложены результаты исследования практики организации и проведения календарных праздников в советских школах города Глазова в период с конца 1950-х до конца 1970-х годов. Характеризуется роль пионерской и комсомольской организации в подготовке и проведении праздников, раскрываются воспитательные функции этих праздников.

Ключевые слова: советские календарные праздники, Новый год, 7 Ноября, 9 Мая, патриотизм.

Abstract: This work is about celebrating the soviet calendar holidays at school, the role of Pioneer and Komsomol organizations in holidays' preparation and pedagogical functions of these holidays.

Keywords: the soviet calendar holidays, New Year, 7 November, 9 May, patriotism.

В статье изложены результаты исследования практики организации и проведения календарных праздников в советских школах города в период с конца 1950-х до конца 1970-х годов. Под календарными праздниками понимаются традиционные советские праздники: 23 февраля, 8 Марта, 1 Мая, 9 Мая, 7 Ноября, Новогодняя ёлка (Новый год). Исследование проводилось на материалах школ города Глазова УАССР. Документальные свидетельства хранятся сегодня в Архивном управлении Администрации муниципального образования «Город Глазов».

Во всех официальных школьных документах, отложившихся в архиве, есть указания на проведение календарных праздников. К примеру, в годовом плане средней школы № 1 на 1975–1976 годы читаем: «Широко отмечать в школе даты красного календаря: красная гвоздика – цветок революции, день Советской Армии, праздник женщин, Первое мая» [3, л. 19].

Подготовкой и проведением праздников занимались пионерские и комсомольские организации школ. Каждый класс или несколько классов назначались ответственными за проведение какого-либо праздника. Так, в Плане работы комсомольской организации школы № 2 на 1966 год ответственными за организацию и проведение праздников назначались: Великой Октябрьской социалистической революции и Дня Советской Армии – ученики 9-х классов, за Первомайский вечер – 8-х классов, за Новогодний вечер – 10-х классов [1, л. 81].

Остановимся подробнее на том, как готовились к праздникам и проводили их. Первый в календарном году – Новогодняя елка. В дневнике дружины имени Олега Кошевого школы № 7 за 1961–1962 уч. г. читаем: Новогодняя елка – самый волнующий праздник школьной жизни ребят. Задолго до Нового года ребята готовились к празднику. Учили массовые песни, танцы, шили всевозможные костюмы, клеили маски и новогодние колпаки. Елка проводилась отдельно по каждой параллели. Первыми встречали Новый год пятиклассники. Праздник начинался традиционной песней «В лесу родилась ёлочка». Песни сменялись танцами «Полька-хлопушка», «Вальс дружбы». Ребята водили хоровод с Дедом Морозом, играли в «Ручейки» и «Капканчики». Дед Мороз и Снегурочка задавали ребятам загадки, и за наиболее правильные отгадки давали призы. Многие получали призы за сольное исполнение песен, декламирование стихотворений, танцы. В общем, Новый год встречали радостно и весело [4, л. 23].

Также в дневнике рассказывается о праздновании годовщины Октябрьской революции. Вечер, как обычно, начинался в актовом зале школы. Рассказывали о достижениях советской власти за 44 года (вечер проводился осенью 1961 года). После доклада председатель совета дружины принимала рапорты от всех

параллелей отрядов 5–8-х классов об учебе, дисциплине, интересных делах и общественно-полезной работе. После этого директор школы зачитывала приказ, в котором отмечалась хорошая работа и учеба 7-х классов. После торжественной части ребята показывали концерт художественной самодеятельности: выступал хор 8-х классов, рассказывали стихи об Октябре, с сольными номерами выступали старшеклассники. В заключение был дан эстрадный концерт [4, л. 23].

Помимо традиционных ежегодных календарных праздников – «красных дат календаря», особо отмечались юбилейные даты. В этом отношении интересен отчёт о проведённой работе в школе № 2 по подготовке и достойной встрече 30-летия Победы Советского народа в Великой Отечественной войне над фашистской Германией в 1941–45 гг. С целью достойной встречи праздника 30-летия Победы Советского народа в Великой Отечественной войне 1941–45 гг. над фашистской Германией в школе была проведена следующая работа:

– создан штаб «Зарница» и «Орленок» для проведения военно-спортивных игр в октябре 1974 года и утвержден на комитете ВЛКСМ;

– в предпраздничные дни, посвящённые победам наших войск в Великой Отечественной войне, проводились беседы и встречи с участниками войны по классам о Героизме нашей Армии и Флота;

– проведены школьные стрелковые соревнования, посвящённые дню Советской Армии и Дню Победы над фашистской Германией среди учащихся 9–10-х кл.;

– проведен праздник песни и строя среди учащихся 10-х кл.;

– с учащимися 9-х классов была проведена экскурсия в воинскую часть с целью знакомства с жизнью и бытом военнослужащих;

– в январе-феврале 1975 года проводилась встреча учащихся 10-х кл. с выпускниками школы, обучающимися в военных училищах;

– учащимися всех классов была организована операция «Поиск» с целью выявления участников Отечественной войны и ветеранов труда;

– все учащиеся 5–10-х кл. приняли участие в конкурсе сочинений «Они сражались за Родину»;

– в начале мая был проведён конкурс газет, посвященный 30-летию Победы;

– в течение года в классах проводились беседы об образовании Советских Вооружённых Сил, о битвах под Москвой, Сталинградом, Курском, о последних днях войны» [2, л. 44].

Таким образом, проведение календарных общенациональных праздников в школе было естественным образом нацелено на воспитание детей в духе патриотизма, коллективизма, трудолюбия, в идее исторического единства с поколениями отцов и дедов. Проведению праздников уделяли не менее важную роль, чем учебному процессу. Участие в организации и проведении советских праздников воспитывало у школьников ответственность, организаторские навыки, раскрывало творческий потенциал и в целом способствовало социализации личности в социуме советской страны.

Список источников

1. Архивное управление Администрации муниципального образования «Город Глазов» (далее – АУ АМО «Город Глазов»). Ф. Р-148. Оп. 1. Д. 57.

2. АУ АМО «Город Глазов». Ф. Р-148. Оп. 1. Д. 184.

3. АУ АМО «Город Глазов». Ф. Р-148. Оп. 3. Д. 106.

4. Дневник дружины имени Олега Кошевого школы № 7 за 1961/1962 уч. г.

Касимова Альфия Равильевна, студентка 452 группы,
Макурин Андрей Игоревич, канд. ист. наук, доцент

УГО ЧАВЕС В УДМУРТИИ

Аннотация: В статье описывается визит Президента Венесуэлы Уго Чавеса в город Ижевск.

Ключевые слова: Уго Чавес, президент, визит, венесуэло-российские отношения, сотрудничество.

Abstract: The article describes the visit of Venezuelan President Hugo Chavez in the city of Izhevsk.

Keywords: Hugo Chavez, President, visit, Venezuelan-Russian relations, cooperation.

Особое место во внешней политике Венесуэлы при президентстве Уго Чавеса занимали отношения с Российской Федерацией. Для России Венесуэла была стратегическим партнёром в Латинской Америке. В российской печати выделяются следующие направления сотрудничества в венесуэло-российских отношениях: энергетический вопрос, военно-техническое сотрудничество и сотрудничество между субъектами России и Венесуэлы.

Одним из главных вопросов в отношении Венесуэлы и России был энергетический вопрос. Обе страны углубляли сотрудничество по добыче и экспорту углеводородного сырья. Осуществлялось научно-техническое сотрудничество по добыче и поставке нефти.

Следующее направление – военно-техническое сотрудничество. В Венесуэлу поставлялся широкий спектр военного вооружения. Начиная от поставки в Венесуэлу российских вертолётов до строительства российскими специалистами космодрома на территории Венесуэлы. Именно российские поставки военного вооружения для Венесуэлы занимают главное место в средствах массовой информации.

Особенностью взаимоотношений Венесуэлы с Россией была форма взаимовыгодного сотрудничества между субъектами Российской Федерации и штатами Венесуэлы.

За время президентства Уго Чавес посетил нашу страну девять раз. Каждый его визит наполнен не только яркими эмоциональными выступлениями, но и весомыми политическими и экономическими контактами. Во время очередного визита в 2006 году Чавес побывал и в столице нашей республики Ижевске.

Грандиозная поездка Уго Чавеса по маршруту Минск – Волгоград – Ижевск – Москва – Доха – Тегеран – Ханой заняла неделю с 24 июля по 1 августа. В Ижевск лидер Венесуэлы прибыл 26 июля с Волгограда с опозданием на целый час. Накануне Уго Чавес провёл переговоры с губернатором Волгоградской области и президентом «ЛУКОЙЛа». На деле переговоры затянулись далеко заполночь и лайнер президента задержали.

Прямо в аэропорту Ижевска Уго Чавес произнёс одну из двух речей, которые запомнились своей длительностью и красноречивостью. Чавесу был задан вопрос о цели прибытия в столицу Удмуртии, в ответ последовала речь, которая продолжалась в течение 14 минут, где он рассуждал о дружбе русских народов и о главном враге Венесуэлы – США.

«США – самая аморальная и циничная империя. Я благодарю Россию и своего друга Путина за поддержку, – заявил прямо с трапа самолёта глава Венесуэлы. Оружие нам не нужно только для самообороны. В случае агрессии мы будем оборонять Венесуэлу, как вы в своё время Сталинград. Нам уже пришли первые автоматы Калашникова, великолепные, самые лучшие в мире» [1, с. 3].

Целью приезда латиноамериканского лидера в Ижевск являлось заключение договора о строительстве оружейного завода в Венесуэле и перенятие опыта у ижевских оружейников.

Первым объектом, который Чавес посетил, являлся стрелковый полигон на Як-Бодьинском тракте. Здесь была развёрнута экспозиция выпускаемой в республике военной техники: зенитно-ракетные комплексы «Тор-М1», «Оса-АКМ», различные виды оружия системы Калашникова, снайперские винтовки СДВ, СВ-98, СВ-99 и пулемёты «Бизон-2». По лицу венесуэльца было видно, что он

удовлетворён увиденным, но тестировать оружие отказался. Зато познакомился с одним подполковником, которому пожелал дослужиться до генерала.

На стрельбище Уго Чавес разговорился с одним из бойцов спецназа, демонстрировавших оружие. «Как зовут?» – «Алексей». – «А звание?» – «Подполковник». – «Я тоже полковник». Спецназовец предложил Чавесу попробовать автоматы на деле. Но тот остановил его: «Подожди-подожди, стрелять – это ответственное дело, а перед ним нужно всегда пить кофе», – сказал Чавес. И тут из-за спины Президента Венесуэлы появился охранник с саквояжем, оттуда достали фарфоровый кофейник и чайную пару. А внутри кофейника – горячий кофе! Как там оказался кофе, так никто и не понял! [2]. Следующим объектом посещения стал Ижевский оружейный завод ОАО «Концерн "Ижмаш"», где собирают автоматы. Посещение этого завода было запланировано с дальнейшими планами перевооружить всю венесуэльскую армию автоматами Калашникова, так как в 2005 году уже было заключено соглашение о поставке в Венесуэлу 100 000 АК-103. А в 2007 году в венесуэльском городе Маракай будет построен оружейный завод с применением такой же технологии и оборудования, как на «Ижмаше». Данный шаг Чавеса продиктован началом его программы по снижению зависимости Венесуэлы от импорта оружия из-за рубежа. Строительство оружейного завода было заморожено, так как не могли найти подрядчиков. 2 марта 2016 года РИА Новости сообщило со ссылкой на посла России в Венесуэле Владимира Заемского, что под технологическим патронажем российского оружейного концерна «Калашников» два завода в Маракае достроят в 2016-м – основной завод по лицензионному выпуску АК-103, и 2017-м – второе предприятие по производству боеприпасов для автомата.

Уго Чавесу показали процесс ручной сборки автоматов, участок снайперских винтовок и контрольный пункт. Проходя мимо рабочих мест, Чавес лично пожимал руки сборщиков. Здесь тоже не обошлось без забавной ситуации.

У одного из рабочих мест, глядя, как молодая женщина умело, с автоматической ловкостью собирает АК, он полюбопытствовал:

– Как ты это делаешь?

– Опыт, – последовал краткий ответ. И Уго Рафаэль Чавес, не удержавшись, с поклоном поцеловал руку симпатичной ижевской оружейнице [3, с. 2].

Чавес встретился с Михаилом Тимофеевичем Калашниковым, который поддержал идею о строительстве оружейного завода в Венесуэле. Калашников подарил Уго свою книгу на английском языке, но Чавес с сожалением отметил, что не владеет этим языком.

Незапланированный визит нанёс Чавес в «Ижмолоко». Здесь Уго Чавеса угощали йогуртом и творожными сырками, от которых он остался в восторге. От чувств, переполняющих его, начал разговор, что построит такой же завод у себя в Венесуэле по производству молочной продукции.

Заключительным местом посещения президента стала резиденция Президента Удмуртской Республики. Главы двух сторон делились своими впечатлениями от увиденного и обсуждали тему строительства в Венесуэле оружейного завода. В резиденции Чавес произнёс свою заключительную пламенную речь.

«Я никогда не думал, что этот день будет таким одновременно воодушевлённым, напряжённым и наполненным и будет такая палитра дня». А в целом о знакомстве с Россией он выразился таким образом: «Мы пытаемся познать вашу страну изнутри, почувствовать её душу, как она вибрирует. По мере знакомства мы всё больше понимаем, что она поднимается, возрождается, делает шаг вперёд. Это – Россия XXI века» [4, с. 2].

Таким образом, Чавес, посетив Ижевск, открыл для себя и для своей страны новые горизонты развития сотрудничества с Россией и Удмуртской Республикой. Результатом такого сотрудничества стало строительство в Венесуэле двух оружейных заводов, рассчитанных на выпуск 25 тысяч автоматов Калашникова в год.

Уго Чавес, пожалуй, единственный латиноамериканский лидер, который побывал в нашей стране большое количество раз и познакомился не только с Москвой, но и с другими субъектами Российской Федерации.

Список литературы

1. Иванов А. Уго Чавес: «Я бы хотел обнять каждого, кто собирает оружие в Ижевске» // Комсомольская правда. 2003. № 24.

2. По следам Уго [Электронный ресурс]. URL: http//www.ijevsk.bezformata.ru/listnews/po_sledam_ugo (дата обращения: 23.02.2016).

3. Васильев А. Уго Чавес: палитра одного дня // Удмуртская Правда. 2006. № 9.

Кочурова Екатерина Сергеевна, студентка 442 группы,
Королев Максим Андреевич, канд. ист. наук, доцент

РАЗВИТИЕ ЛЕСНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ВОТСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ В ПЕРВУЮ ПЯТИЛЕТКУ (1928–1932 ГОДЫ)

Аннотация: Статья посвящена проблемам развития лесной промышленности в Вотской Автономной Области в годы первой пятилетки. Рассматриваются мероприятия, предусмотренные программой минимум в области лесной промышленности, динамика роста показателей. Выделяются проблемы с финансированием развития данной отрасли. Благодаря данной работе в научный оборот впервые вводятся новые архивные данные.

Ключевые слова: промышленность, план, развитие, лесная промышленность.

Abstract: The article is dedicated to problems of development of the timber industry in Vyatka Autonomous Region during the First Five-Year Plan. The actions are examined, that were envisaged by the program at least in the area of the timber industry, the dynamics of growth rates. The problems with the financing of the development of the industry are distinguished. Thanks to this work, new archival data is led into the scientific circulation for the first time.

Keywords: industry, plan, development, forest.

В 1928 году был составлен пятилетний план развития промышленности Вотской Автономной Области, который включал в себя программу минимум и программу максимум. Лесная промышленность была ведущей для области, и согласно плану упор делался именно на неё, так как основной базой существующей промышленности являлся лес, как поставщик сырья для лесообрабатывающей и лесохимической и в целом для всей областной промышленности. Кроме того,

предусматривалось максимальное использование леса не только для указанных выше отраслей, но также и для бумажной.

Главнейшие лесные массивы Вотской области тяготели к двум сплавным рекам: реке Чепце, протекающей в северной части области, и реке Кильмези, протекающей в юго-западной части региона. Третий крупный лесной массив: Лозино-Чутырское лесничество и части других лесничеств, примыкающих к нему с востока и запада, не имели разветвлённой системы сплавных рек. Поэтому в то время, как эксплуатация первых двух массивов велась достаточно интенсивно, – третий массив почти совершенно не использовался, и широкая эксплуатация его была возможна лишь после проведения железной дороги от Ижевска к Глазову [1, л. 3].

В соответствии с Областным планом полагалось, что единственно правильной системой хозяйства будет являться использование вершины и тонкой ели для баланса, лиственных насаждений для спирто-порошкового производства, еловой коры для выработки дубителей, осмола для выработки канифоли и скипидара и, наконец, дровяного леса для крупных предприятий, на которых по характеру производства удельный вес топлива велик и для которых, следовательно, количество и цена возможного к получению топлива являлись факторами, определяющими целесообразность их сооружения в районе нахождения запасов топлива [1, л. 3 об.].

Развитие Вотской области находилось в прямой зависимости от наличия сырья, топлива и близости Уральских химических заводов, поставлявших химические продукты. Сочетание запасов сырья и топлива способствовали дальнейшему развитию стекольной промышленности, задачей которой являлось углублённое изыскание запасов песка и проработка ряда мероприятий развития стекольной промышленности. Этому благоприятствовали три главнейших фактора, взаимно друг с другом связанных: 1) наличие сырья; 2) возможность получения топлива сплавом или гужем; 3) близость железной дороги. Четвёртый положительный фактор – близость Урала с его химическими заводами – оставался

неизменным при любом сочетании первых трёх, так как Вотская область была связана с Уралом двумя железнодорожными магистралями.

Планом-минимумом предусматривались мероприятия по реконструкции лесозаводов, стеклозаводов и Игринского химдревзавода. Из-за недостаточности накоплений внутри промышленности и отсутствия ассигнований из госбюджета постройка новых предприятий была невозможна. Однако при огромном напряжении всех местных ресурсов и некоторой (30 %) ссуде со стороны госбюджета всё же была запланирована постройка одного нового предприятия – Сосновского лесозавода.

Стекольная промышленность в хозяйстве Вотской Автономной Области доминировала над всеми остальными отраслями промышленности, в её структуре находились Валамазский, Сергиевский и Сюгинский заводы. Но, тем не менее, в данной сфере прослеживался ряд проблем, препятствующих её дальнейшему развитию. Во-первых, это крайне неудачное расположение Валамазского и Сергиевского заводов, которые были удалены на 90 и 60 км от линии Пермской железной дороги. Во-вторых, удаленность потребительских районов. В-третьих, крайняя изношенность оборудования Валамазского завода предопределила его консервацию в конце 1930–31 г., и поэтому выработка стеклоизделий в 1931–32 г. снизилась в сравнении с предыдущим годом на 17,5 %. В-четвертых, на реконструкцию и капитальный ремонт требовались немалые денежные средства. Например, на реконструкцию Сюгинского завода потребовалось 350 000 руб. [1, л. 7–7 об.].

Тем не менее выработка валовой продукции стекольной промышленности с 1 289 тыс. руб. в 1926–27 г. увеличивается до 1 622 тыс. руб. в 1931–32 г. (или на 26 %), считая по ценам заводской себестоимости. Несоответствие между ростом выработки в тоннах (на 51 %) и её стоимостью (на 26 %) объяснялось снижением заводской себестоимости на 18 %. Это, в свою очередь, обуславливалось уменьшением накладных расходов на единицу продукции Сюгинского завода, резко увеличивавшего выработку стеклоизделий в связи с тем, что в 1930–31 гг. на

Сюгинском заводе были запущены две новых печи, каждая производительностью в 3 000 тонн [1, л. 7 об.].

Лесообрабатывающая промышленность была обозначена четырьмя двухрамными лесозаводами, объединенными Лесотрестом. Два завода – Колтоминский и Можгинский – имели по одной раме, и только начиная с 1927–28 г. все заводы по количеству рам стали обладать одинаковой мощностью. Предполагалось, что после реконструкции существующие лесозаводы увеличат выход пилопродукции до 60 % от количества перерабатываемого сырья, тогда как выход пилопродукции 1926–27 г. составил 55 %. Выработка пиломатериалов с 55 000 куб. метр. в 1926–27 г. повысится к концу пятилетия до 87 330 куб. метр, или на 59 % [1, л. 8].

Лесохимическая промышленность была представлена в области только одним Игринским заводом [2, л. 13]. Завод был расположен в районе села Игра на расстоянии 60 км от линии Пермской железной дороги, в крупном лесном массиве, еловом по преимуществу, но имеющем значительную примесь берёзовых насаждений, вполне обеспечивающих длительное снабжение сырьём при небольшом радиусе заготовок. Большим недостатком завода признавалось то, что он был оторван от районов, потребляющих древесный уголь, в силу чего этот продукт использовался самим заводом в виде топлива. Однако наличие дешёвого сырья и топлива, несмотря на нерациональное использование угля, не уменьшало конкурентоспособность завода в сравнении с другими однородными предприятиями. Мощность завода определялась переработкой в год 1 500 куб. саж. берёзы, что обуславливало ежегодный выход товарной продукции в следующем количестве: метиловый спирт – 1 875 пудов; спирт для денатурата – 3 000 пудов; уксусный порошок – 22 000 пудов. Итого 27 375 пудов [l, л. 10–10 об.]. Высокая рентабельность завода, в значительной степени зависящая от дешевизны сырья и топлива, давала основание рассчитывать на то, что включение его в действующее ядро местной промышленности являлось фактором, способствующим ускорению восстановительного процесса в промышленности, несколько замедленного

вследствие предельной нагрузки одних предприятий (стеклозаводы) и невозможности значительного расширения других (лесозаводы).

Таким образом, ключевыми отраслями развития были в первую очередь стекольная, лесохимическая и лесообрабатывающая промышленности. В целом результаты мероприятий, предусмотренных планом пятилетнего развития промышленности, по реконструкции лесопильных, лесообрабатывающих, стекольных заводов и строительство новых предприятий были значительными. Валовая выработка продукции по ценам заводской себестоимости, всей реконструируемой промышленности в 1926–1927 гг. составила 3 613 тыс. руб., а уже к 1930–31 гг. выработка составила 5 192,9 тыс. руб., т. е. выработка продукции увеличилась в 1930–32 гг. на 43 % в сравнении с выработкой 1926–27 гг. Если рассматривать затраты на капитальные ремонты и реконструкцию по каждой конкретной отрасли промышленности, то, в частности, в стекольную промышленность было вложено 350 тыс. руб., эффективность же от вложений в эту отрасль составила 4 %. Значительно меньший результат от вложений наблюдался в деревообрабатывающей промышленности, а именно на реконструкции расходовалось 75 000 руб., а прирост составил лишь 1,5 %, это было связано с тем, что имевшиеся лесопильные заводы были значительно изношены и обладали маломощным оборудованием, поэтому прирост продукции шел неравномерно с темпом увеличения основного капитала. В целом рентабельность промышленности за счет реконструкций и строительства нового предприятия – Сосновского лесозавода – увеличилась в 1926–27 гг. с 180 тыс. руб. до 646 тыс. руб. в 1931–32 гг., что показывает положительную динамику развития промышленности.

Список литературы

1. Центральный государственный архив Удмуртской Республики. Ф. Р-724. Оп. 1. Д. 172.
2. Центральный государственный архив Удмуртской Республики Ф. Р-724. Оп. Д. 211.

Кошкарова Дарья Владимировна, студентка 441 группы,
Руденко Ольга Алексеевна, канд. ист. наук, доцент

МОНГОЛИЯ XIII ВЕКА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ЕВРОПЕЙЦЕВ
(НА МАТЕРИАЛЕ СОЧИНЕНИЙ ПЛАНО КАРПИНИ И РУБРУКА)

Аннотация: Данная работа посвящена изучению того, каким монгольское государство XIII века предстает в сочинениях европейских путешественников Плано Карпини и Гильома де Рубрука.

Ключевые слова: Монгольское государство, Плано Карпини, Гильом де Рубрук.

Abstract: This work is devoted to the representation of the Mongolian state in the 13th century in european travelers' Plano Carpine's and William of Rubruck's writings.

Keywors: Mongolian state, Plano Carpine, William del Rubruck.

Благодаря сочинениям Плано Карпини и Гильома де Рубрука европейцы впервые получили некоторое представление об одном из дальневосточных народов – монголах, о самом существовании которых им мало что было известно. Авторы смогли запечатлеть самые важные особенности Монголии, которые вызвали у них удивление и поразили их.

Вопрос о происхождении этих записок и истории их публикации в Европе подробно рассмотрен в работах М. М. Адамовича [1] и Н. П. Шастиной [2].

На протяжении всей истории своего государства монголы вели постоянные завоевания и осуществляли нападения на соседей. Все награбленное и добытое во время многочисленных войн и являлось источником их существования. Естественно, добыча распределялась неодинаково, кому-то доставалось больше, кому-то меньше. Возможно, это неравенство и порождало имущественное расслоение в обществе монголов. В источниках мы видим, что и Карпини, и Рубрук разделяют людей на богатых и бедных. Так, при описании военного снаряжения автором указывается, что бедные должны иметь определенный минимум боевого оснащения, в то время как «богатые, помимо этого» [2, с. 50] могут позволить себе дополнительное оружие и защиту как для себя, так и для своего коня.

В Монгольском государстве между людьми царили хорошие отношения. По мнению Карпини, их всех можно было назвать одной большой семьей, потому что

«словопрения между ними бывают редко или никогда, драки же никогда, войн, ссор, ран, человекоубийства между ними не бывает никогда» [2, с. 34]. Они не смели обокрасть друг друга, именно поэтому «их ставки и повозки, где они хранят свое сокровище, не замыкаются засовами или замками» [2, с. 34]. Карпини утверждает, что между ними ощущалось всеобщее уважение и взаимопочитание. Всегда они помогали друг другу в сложной ситуации и не оставляли слабого человека в беде. Однако подобные отношения не распространялись на другие народы, а только на «своих». «Они весьма горды по сравнению с другими людьми и всех презирают, мало того, считают их, так сказать, ни за что, будь ли то знатные или незнатные» [2, с. 34]. Монголы весьма склонны к лести, лжи и обману. Карпини особо это подчеркивает, так как, по-видимому, это коснулось и его самого.

В пище монголы были неприхотливы. Основной едой у них являлось мясо, причем мясо любого животного и в любом виде: «Едят собак, волков, лисиц и лошадей, а в случае нужды вкушают и человеческое мясо» [2, с. 43]. Следует отметить наличие у монголов сильнейшего дефицита хлеба, а также зелени и овощей. Несомненно, это было связано с рельефом местности, а также с климатическими условиями Монголии. Из-за множества гор и равнин, а также слишком сухого климата становилось невозможным выращивать сельскохозяйственные культуры за исключением проса, то есть засухоустойчивой культуры, которая не требует много влаги и является самым живучим растением из всех зерновых. Из него монголы делали муку.

В отличие от слаборазвитого земледелия отраслью, которая занимала в сельском хозяйстве главное место, было животноводство. Авторы перечисляют огромное количество различных видов животных, причем не только тех, которые были известны на западе, то есть «верблюды, быки, ослы, газели, овцы, козы и лошади» [2, с. 28]. Кроме того, Рубрук упоминает такие виды домашних животных, которых он видел впервые: например, аркали[1]. «Они имеют тело, точно у барана, и рога, загнутые, как у барана, но такой огромной величины, что одной рукой я едва

[1] Аркали – это горный баран, который в настоящее время находится в Красной книге.

мог поднять два рога; из этих рогов они делают большие чаши» [2, с. 98]. Помимо этого, они занимаются охотой, используя соколов и кречетов.

Монголы любили устраивать пиршества, на которых обязательно подавали мясо и кумыс – напиток, приготовленный из кобыльего молока. От него «при питье щиплет язык так же, как от вина» [2, с. 97], – делился своими впечатлениями Карпини. Они пили его часто и, как правило, «непрерывно вплоть до вечера» [2, с. 97]. Занимались изготовлением кумыса мужчины, которые «трясут самый кумыс, делают мешки, в которых его сохраняют» [2, с. 101]. Путешественники прежде не пробовали этот напиток, поэтому у них он вызывал откровенное удивление.

Из текста источников мы можем выяснить основные занятия монгольского населения. Прослеживается четкое разделение труда между мужчиной и женщиной. Мужчины занимались в основном только военными делами, а именно: «делали луки и стрелы, приготавливали стремена и уздечки и делали седла» [2, с. 101], также они строили повозки и дома. Плано Карпини негодует по поводу малого количества обязательств, которые возложены на плечи мужчин. Он считает, что «мужчины ничего вовсе не делают, за исключением стрел, а также имеют отчасти попечение о стадах» [2, с. 36]. Женщины же, наоборот, по мнению Карпини, отвечали за массу дел. Они «все делают: полушубки, платья, башмаки, сапоги и все изделия из кожи, также они правят повозками и чинят их, вьючат верблюдов и во всех своих делах очень проворны и скоры» [2, с. 36]. Рубрук дополняет этот список обязанностей тем, что они еще ставили на повозки жилища и снимали их, доили коров и из полученного молока делали масло, приготовляли шкуры и сшивали их, а сшивали они их ниткой из жил, которую также сами делали [2, с. 100]. Все женщины были храбрыми, как и мужчины могли ездить верхом и ловко скакать на конях, а также были обучены стрелять из лука. Суровый образ жизни женщин формировал из них воинов. По мнению авторов, они были очень похожи на мужчин, многое выдерживали и выполняли свои обязанности, несмотря ни на что.

Таким образом, как мы видим, население Монголии отличалось воинственностью. Основные занятия были связаны с войной. Животноводство

преобладало над земледелием. Европейцев удивляло отсутствие особого расслоения между монголами и то, что и бедные, и богатые, за исключением некоторых отличий, выглядели одинаково, носили одинаковую одежду, ели одинаковую пищу и жили в одинаковых жилищах. Семья считалась важным институтом в обществе, поэтому имела большое значение. Мужчины и женщины уважали друг друга и были неприхотливы в своих желаниях. Обязанности их были четко разделены между собой. Их образ жизни отличался крайней простотой.

Список литературы

1. Адамович М. М. Путешествие Плано Карпини и Рубруквиса в Монголию в XIII веке // Исторический журнал. 1940. № 11. С. 96–109.

2. Карпини Джиованни дель Плано. История монголов. Рубрук Гильом. Путешествие в восточные страны. М.: Государственное изд-во географической литературы,1957. 270 с.

3. Шастина Н. П. Путешествия в восточные страны. М.: Географгиз, 1957. 270 с.

Мерзлякова Александра Николаевна, студентка 443 группы,
Калинина Екатерина Эдуардовна, канд. филол. наук, доцент

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ И МУЛЬТИМЕДИА-СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КЛАССАХ ЗПР

Аннотация: Автор рассматривает особенности использования метода проектов и мультимедийных средств обучения иностранному языку детей с задержкой психического развития; особое внимание уделяется психологическим характеристикам детей с ЗПР, влияющим на процесс обучения.

Ключевые слова: задержка психического развития, иностранный язык, метод проектов, мультимедийные средства.

Abstract: The author considers peculiarities of using of project method and multimedia tutorial in foreign language acquisition of children with mental retardation; the special attention is paid to psychological characteristics of these children influencing teaching process.

Keywords: mental retardation, foreign language, project method, multimedia tutorial.

Последние несколько лет студентам педагогических вузов, не получающим специальное образование, во время прохождения педагогической практики в общеобразовательной школе приходится сталкиваться с обучением детей с задержкой психического развития. Это явление связано с реализацией инклюзивного образования в России.

В процессе изучения иностранного языка у учащихся любой категории возникают трудности во всех видах учебной деятельности. Процесс обучения детей с ЗПР осложняется тем, что учителю приходится решать ряд проблем психологического характера. Большинство подростков с ЗПР, обучающиеся в массовой школе, имеют нарушения поведения по типу психической неустойчивости. Чаще всего они характеризуются педагогами как «трудные». Под такой характеристикой педагоги понимают безответственность, легкомыслие, пассивность на уроках и неуправляемость на переменах и т. п. Младшие школьники с ЗПР резко негативно реагируют на трудности, которые встают на пути решения учебной задачи, и на отрицательную оценку своего решения педагогом. Здесь наблюдаются эмоциональные срывы, отказ выполнять задание, демонстрация безразличия. У ребенка не возникает желания исправить работу, понять причину ошибки [2, с. 25]. Но оценка таким учащимся нужна, и при доступности успешного выполнения какой-либо работы они выражают и свою заинтересованность в оценке, и радость при похвале.

Г. В. Грибанова выделяет три основных параметра, с помощью которых объясняются нарушения поведения у детей с ЗПР, обучающихся в массовой школе: недостаточный уровень осознания собственного «я»; несформированность внутренних критериев самооценки; нарушения произвольной регуляции поведения, низкий уровень самоконтроля [3, с. 13].

Готовность к обучению иностранному языку у детей с ЗПР несколько снижена, что обусловлено недостаточной дифференцированностью восприятия, бедностью сферы образов-представлений, непрочностью связи между вербальной и

невербальной сферами, слабостью развития познавательных процессов: памяти, мышления, речи [4].

Психологические особенности детей данной категории требуют особого подхода к их обучению и воспитанию, который можно реализовать с помощью метода проектов с использованием мультимедиа-средств.

С наибольшим успехом по иностранному языку реализуются проекты, носящие страноведческий характер. Это обусловлено заинтересованностью учащихся, любопытством. Страноведческий аспект в изучении иностранного языка помогает понять тот факт, что жители страны изучаемого языка являются носителями не только другого языка, но и носителями другой культуры.

Творческая работа в учебном процессе не только очень нравится самим учащимся, но и способствует всестороннему развитию личности, позволяет достичь материального, ощутимого результата (рисунок, стенгазета, поделки и т. д.). Известно, что в связи с особенностями своей психологии дети с ЗПР больше ценят то, что можно потрогать руками, прочитать, т. е. то, что имеет практико-ориентированный характер. Для детей главным результатом будет являться не полученное знание, а материальный предмет, созданный собственноручно. Здесь важно показать детям, что без полученных знаний они не смогли бы сделать свои поделки. По мнению Е. С. Полат, данный подход к обучению предполагает перенос акцента «со всякого рода упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся» [5].

В практике преподавания иностранного языка проектный метод довольно широко используются в сочетании с мультимедийными средствами обучения.

Подача информации на иностранном языке в мультимедийном формате активизирует слуховой и зрительный каналы восприятия. Поэтому самыми распространёнными видами мультимедийных технологий в учебном процессе являются презентации и видеофильмы, воздействующие на все виды человеческого восприятия. Применение мультимедиа-средств восполняет отсутствие реальной

языковой среды, особенно при обучении аудированию, а также при знакомстве с социокультурными реалиями страны изучаемого языка [1, с. 49].

В формировании личности большое значение имеют механизмы саморазвития, большим потенциалом которого обладают как проектная деятельность, так и применение мультимедийных средств на уроке. Подобная форма работы является многофункциональным средством обучения иностранному языку, способствует всестороннему развитию личности и помогает реализовать принципы личностно-ориентированного обучения.

Список литературы

1. Арапова С. А. Мультимедийные средства обучения на уроке иностранного языка // Пермский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 49–51.

2. Белопольская Н. Л. Мотивация детей с задержкой психического развития в условиях психического насыщения // Дефектология. 1975. № 1. С. 25–28.

3. Грибанова Г. В. Психологическая характеристика личности подростков с ЗПР // Дефектология. 1986. № 5. С. 13–20.

4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе [Электронный ресурс]: руководство практического психолога. М.: Академический Проект, 2000. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0204/index.shtml?from_page=163 (дата обращения: 05.09.2015).

5. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: http://distant.ioso.ru/library/publication/iaproj.htm (дата обращения: 05.09.2015).

Поздеева Ирина Владимировна, студентка 453 группы,
Максимова Марина Владимировна, канд. филол. наук, доцент

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: Обучение переводу – это неотъемлемая часть урока иностранного языка. Перевод в старших классах является осознанной и целенаправленной деятельностью, так как учащиеся сдают ЕГЭ и проходят элективные курсы по данной дисциплине.

Ключевые слова: языковая компетенция, обучение переводу, предпереводческие и переводческие упражнения, аутентичные тексты, ЕГЭ.

Abstract: Translation training is an integral part of a foreign language lesson. Translation in senior classes is a conscious and purposeful activity as pupils pass the Unified State Examination and take elective courses on this discipline.

Keywords: language competence, translation training, pre-translation and translation exercises, authentic text, Unified State Examination.

Каждый урок иностранного языка, где бы он ни проходил, в школе или же в стенах вуза, – это практическое столкновение с иной культурой, прежде всего через ее основной носитель – язык. Каждое иностранное слово отражает иностранную культуру, за каждым словом стоит субъективное, обусловленное только данной языковой культурой, своеобразное впечатление об окружающем мире. Именно благодаря переводу учащиеся могут прикоснуться к культуре страны изучаемого языка, найти сходства и различия с родным, тем самым формируя и совершенствуя межкультурную компетенцию. На старшей ступени обучения перевод становится осознанной деятельностью, что делает возможным обучать их искусству перевода [2, с. 26].

В данной статье будет предложен ряд упражнений по обучению переводу для старшего звена, а именно 10–11-х классов. Это серия заданий для старшеклассников, которые нацелены на сдачу ЕГЭ по английскому языку, т. е. для учащихся, владеющих языковой компетенцией на достаточно высоком уровне.

В качестве аутентичных текстов мы выбрали Североирландские периодические издания The Irish Times, the Belfast Telegraph, the Irish Independent и the Irish Examiner. Целесообразным видится начать работу над комплексом упражнений с чтения аутентичных текстов. Именно в ходе данного вида работы учащиеся могут сделать предпереводческий анализ текста. Мы будем придерживаться плана, предложенного И. С. Алексеевой [1, с. 8]:

1) сбор внешних сведений о тексте;

2) определение источника и реципиента;

3) состав информации и её плотность;

4) коммуникативное задание;

5) речевой жанр.

Работа с текстом также относится к предпереводческим упражнениям. Нами были разработаны упражнения и задания к тексту о Северной Ирландии [3, с. 32].

Exercises and questions:

*** Pre-reading**

1. Read the text. Try to comment on the title of the text.

2. Write down key words and terms connected with Northern Ireland and explain the meaning of these words in English.

*** Reading**

1. Find out in the original text English equivalents:

- глубоко укоренившийся;
- обеспечить полную современность;
- сложная эволюция;
- закрытая книга;
- стереотип.

2. Find out Northern Ireland`s culture- bound items and translate them into Russian and explain the method of translation.

3. Find out «Northern Ireland`s» words in the text and try to guess what do they mean.

4. Translate following sentences from the text making necessary transformations.

- The Irish people tend to be not a *big spenders and heavy sleepers.*

- Mass media in North Ireland have to fight for *each and every* news.

*** After reading**

1. Answer the question:

a. What are the main features of Northern Ireland?

b. What Irish traditions might seem archaic or picturesque today?

c. What is another name of Northern Ireland that used in broadcasts and newspapers?

2. Say true or false:

1. You can drive to Northern Ireland from Scotland.

2. The famous ship 'Titanic' was built in Belfast.

3. Northern Ireland and the Republic of Ireland have the same currency.

3. What other information do you know about Northern Ireland?

4. Retell the content of the text briefly.

Далее представим **переводческие упражнения.**

Грамматические преобразования при переводе

1. Переведите предложения, производя необходимые грамматические преобразования.

1. I am a *good swimmer*. I can say without false modesty.

2. I'm afraid he is a *big spender*.

3. I banged and banged on his bedroom door. He must be a *really heavy sleeper*, I thought to myself.

2. Переведите предложения, обращая внимание на передачу числа выделенных имен существительных.

1. *Gossip and scandal* is what sells newspapers.

2. Bad *tactics* on the part of the management made a strike inevitable.

3. I'm sure he'll win *every prize* [4, с. 45].

Перевод фразеологизмов

1. Переведите следующие фразеологические обороты. Прокомментируйте особенности их перевода.

to play a second fiddle	to fight with the windmills
to fish in troubled waters	to be at crossroads

2. Переведите следующие предложения, обращая особое внимание на передачу фразеологических оборотов.

1. Panics among international investors are as old as the hills.

2. The city fathers have finally given the green light to the first new building project in the city.

Перевод безэквивалентной лексики

1. *Переведите следующие реалии. Прокомментируйте прием, использованный при переводе.*

Shamrock	St. Patrick's Day
anorak	Book of Kells
Blarney Stone	Emerald Isle

Перевод названий и имен собственных

1. Переведите следующие названия и имена собственные с учетом существующей традиции.

A) the Celtic cross	Leprechaun
Claddagh ring	the Irish Times
Belfast Telegraph	Carrick-a-Rede
Aslan	Giants Causeway
B) Sinead O'Connor	King James
Saint Patrick	Van Morrison

Переводческие трансформации

1. Переведите предложения, используя прием добавления при передаче выделенных слов и словосочетаний.

1. Have you ever celebrated *Irlangweek*?

2. *Wherever you go* – I *follow*.

3. His only love was the girl-next-door.

2. Переведите предложения, используя прием опущения при переводе выделенных слов и словосочетаний.

1. Mass media in North Ireland have to fight for *each and every* news [4, с. 50].

2. He was *breathless and dead*.

3. So I paid *my check and all*. Then I *left the bar* and went out.

3. Переведите предложения, содержащие отрицание, используя прием антонимического перевода.

1. You need to visit him before he is gone.

2. I did not know Mike really until I had spent some days in Derry with him.

3. The life in North Ireland is not chip, but it is not as expensive as in London.

Таким образом, нами разработана серия заданий и упражнений для овладения переводческой компетенцией. Нами был предложен ряд предпереводческих и переводческих упражнений, которые нацелены на формирование у учащихся старшей ступени не только языковой, но и межкультурной компетенции. Вследствие этого работа с газетными и журнальными текстами является важным аспектом в процессе обучения иностранному языку, в частности переводу, так как данный материал помимо своей аутентичности даёт возможность овладения современной лексикой, а также знакомит с культурными особенностями страны изучаемого языка.

Список литературы

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. вуза. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2004. 116 с.

2. Жаркова Т. И. Перевод и его роль в обучении французскому языку на старшей ступени // ИЯШ. 2004. № 4. С. 26–31.

3. Ильина Т. С. Обучение чтению газет и журналов на уроке иностранного языка в средней школе // Молодой ученый. 2014. № 6. С. 715–718.

4. Мисуно Е. А. Перевод с английского языка на русский язык: практикум: учеб. пособие. Минск: Аверсэв, 2009. 120 с.

Русских Надежда Анатольевна, студентка 441 группы,
Руденко Ольга Алексеевна, канд. ист. наук, доцент

ЖИЗНЕННЫЙ МИР СРЕДНЕВЕКОВОГО СТУДЕНТА

Аннотация: Данная работа посвящена описанию, а также изучению особенностей жизненного мира средневекового студента на основе анализа сборника документов по истории университетов Европы XII–XV вв.

Ключевые слова: средневековый университет, школяр, клирик, коллеж.

Abstract: This work is devoted to the description and study of the characteristics of the life-world of the medieval student based on the analysis of a collection of the documents on the history of universities in Europe XII–XV.

Keywords: the medieval University, scholar, clergyman, College.

Около 1180 года на основе объединения нескольких коллегий преподавателей возник Парижский университет. В XIII в. появляются студии в Оксфорде, Кембридже, Саламанке. Огромный поток желающих учиться хлынул тогда в города, поэтому жизнь в них кардинально изменилась, включив в свои ряды новые толпы бедствующих молодых людей.

Жизненный мир средневекового студента включает в себя посещение учебных занятий, его быт, нравы, интересы и отношения с представителями других сословий, населяющими города Европы. Появившись на улицах городов, студенты-школяры должны были приспосабливаться к новой, уже сложившейся структуре и корпорациям средневекового города, тем самым формируя новые социальные отношения. Изучение жизненного мира средневековых студентов, формирование которого было связано с появлением университетов, дает нам возможность увидеть эти новые отношения и тем самым расширить наши представления об истории западноевропейского средневековья.

В средневековом городе проживали представители различных сословий. Среди них выделялся слой, который привлекал к себе всеобщее внимание своей пестрой «кипящей школьной жизнью» [1, с. 206]. Конечно же, это – студенты.

Вначале создавались школы при монастырях, где клириков обучали грамоте и готовили их стать священниками и монахами. С ростом же городов увеличивается потребность в образовании, а в обществе растет значение образованности. В новых условиях увеличилась необходимость в судьях, чиновниках, врачах, учителях, обладающих определенным объемом знаний и навыков и способных контролировать возникающие отношения в средневековом городе. Так, в школы при монастырях также начинают поступать лица нецерковные, формируется новая интеллектуальная среда.

Стать школяром в средние века было даже проще, чем сейчас студентом. Достаточно было доложиться университетским властям, а затем записаться к какому-либо преподавателю в его школу и заплатить вступительный взнос.

Особенностью прежней академической организации университетов была ее «уличная жизнь» [1, с. 213]. Большинство занятий проходило в домах, но ввиду тесноты и неустроенности городов многие помещения были разбросаны по городу и не находились рядом. Допускалось «преподавание в палатке, или даже под открытым небом» [1, с. 213]. Многие занятия проводились на открытом воздухе. При этом могла быть «назначена для чтения лекций и обучения определенная улица», на которой магистры и преподаватели «мирно читали лекции».

Свод правил, написанный дофином Франции в 1358 году для Парижского университета, проливает свет на условия, в которых занимались студенты. В документе подчеркивалось, что «враги образования загрязняют улицу отходами и мусором». Доходило даже до того, что «ночью бродяги и разбойники ломают ворота этого храма знаний, водят в школы девок и других грязных женщин и часто проводят там ночь, оставляя в креслах магистров и на местах, где сидят школяры, омерзительную грязь» [2].

В каждом университете существовали специальные правила, регламентирующие внешний вид студентов. Например, статут Сорбонны утверждал, что «все должны носить закрытую верхнюю одежду. И никто не должен украшать верхнюю одежду или капюшон многоцветной – серой, красной или зеленой шелковой

отделкой… Пусть никто не носит бросающейся в глаза одежды и туфель, из-за чего могут возникнуть различные недоразумения» [5]. Все студенты Парижского университета «носят свои мантии или [сутаны] в классах, когда они идут слушать лекции или на проповеди». «Они должны посещать в ней частные классы, церкви и проповеди» [2]. Статуты обязывали студентов, слушая лекции, «сидеть на полу перед своими учителями, а не на стульях или скамьях, которые возвышаются над полом, ибо таким путем смиряется гордыня юных» [3].

Отметим, что «школярам не давалось почти никакого обеспечения» [3], то есть часто родители не могли их содержать. Поскольку других источников дохода у них не было, многие из них снова и снова писали письма домой с просьбой оказать помощь, ввиду полного у них «отсутствия денег» [3]. Из образцов студенческих писем видно, что студенты, описывая свои жилища и условия жизни, очень часто жаловались на них. Так, в одном из писем студент сообщает: «Мы снимаем добрый и приличный дом недалеко от школы». Кроме того, он просит прислать ему «достаточное количество денег для покупки пергамента, чернил, досок и других вещей, в которых мы нуждаемся, чтобы мы не страдали» [3].

Санитарные условия в таких домах, конечно же, были ужасающими, поэтому в доме легко могли завестись тараканы или блохи. А «чтобы не было блох, ежедневно подметайте комнату… время от времени обрызгивайте пол крепким раствором уксуса», – настаивал в своем письме отец одного из студентов [4].

Власть стимулировала развитие университетов и распространение научных знаний и по мере возможности стремилась обеспечить их процветание, что свидетельствовало о важности и необходимости данного процесса для развития государства в целом.

Большая часть студентов училась в университетах, подчиняясь их регламентации и правилам: где сидеть, что учить, по каким книгам, сколько часов. Регламентация распространялась и на внешний вид и на личную жизнь тех, кто жил в специальных приютах (коллежах). Но стоило только им вырваться за стены университетской территории, они тут же начинали нарушать все предписанные

правила и вести разгульный образ жизни. Они знали, что не понесут серьезного наказания, что университет защитит их от городского суда и возьмет под свое покровительство.

Таким образом, средневековый студент – фигура достаточно интересная и весьма противоречивая. Его жизнь – это сочетание, с одной стороны, деятельности внутри стен университета: поступление, занятия, лекции, диспуты, изучение средневековых наук и дисциплин, наказания и поощрения; с другой стороны, – деятельности вне стен университета: поиск места проживания, блуждание по ночным улицам городов в поисках еды и денег, воровство, грабеж местных жителей, игра в карты и кости, посещение всех злачных мест, таких как кабаки и публичные дома.

Список литературы

1. Бахтин Вс. Школьная жизнь в Париже XII века // Средневековый быт: сб. ст. / под ред. О. А. Добиаш-Рождественской. Л., 1928. С. 206–233.

2. Из статутов всех факультетов Парижского университета (1366 г.) // Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. [Электронный ресурс]: учеб. пособие. Воронеж, 1973. Раздел 4. URL: http://nashaucheba.ru

3. Образцы студенческих писем // Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. [Электронный ресурс]: учеб. пособие. Воронеж, 1973. Раздел 5. URL: http://nashaucheba.ru

4. Письмо врача из Валенсии Педро Фагаролы сыновьям, студентам Тулузского университета // Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. [Электронный ресурс]: учеб. пособие. Воронеж, 1973. Раздел 5. URL: http://nashaucheba.ru

5. Ранние статуты Сорбонны (до 1274 г.) // Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. [Электронный ресурс]: учеб. пособие. Воронеж, 1973. Раздел 5. URL: http://nashaucheba.ru

Трефилова Екатерина Александровна, студентка 432 группы,
Лихачева Людмила Александровна, канд. ист. наук, доцент

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО В ВАВИЛОНИИ В НОВОВАВИЛОНСКИЙ И АХАМЕНИДСКИЙ ПЕРИОДЫ

Аннотация: В работе представлены особенности сельского хозяйства в Вавилонии в нововавилонский и ахаменидский периоды. Описываются особенности поддержания вавилонянами плодородия почв, что выращивали в земледелии, и какой скот разводили.

Ключевые слова: земледелие, ирригационная система, скотоводство.

Abstract: The paper presents the features of agriculture in Babylonia in the neo-Babylon and achamenids periods. How the Babylonians maintained the fertility of the soil, what they were grown in agriculture, and what cattle were raised.

Keywords: husbandry, irrigation system, cattle farming.

До наших дней дошли хозяйственные и правовые документы из архивов семей и храмов Вавилонии. Они позволяют рассмотреть сельское хозяйство Вавилонии в нововавилонский и ахаменидский периоды.

Основным занятием в Вавилонии было земледелие, так как для скотоводства требовалось большое количество свободных земель, которые бы служили пастбищами. Из-за природно-климатических особенностей в Вавилонии такой возможности не было. И поэтому большая часть населения занималась земледелием.

Из-за природно-климатических условий Вавилонии требовалось поддерживать плодородность почв за счет сложной и эффективной системы оросительных сооружений. Для этого вавилонянам нужно было обуздать реку Евфрат, что они и сделали в VI веке до нашей эры: её русло отрегулировали и укрепили дамбами. Теперь Евфрат не мог навредить постройкам и уничтожать посевы во время разливов. В это время были восстановлены старые и вырыты новые магистральные каналы, о которых свидетельствуют сохранившиеся документы. В них упоминаются их названия, такие как: Никин канал [5, с. 269], Линду канал [5, с. 283], канал Забуку [там же] и другие. Также проводились осушительные работы, о

которых свидетельствуют осушенные земли. Осушались в основном болота, которые оставались после разлива рек.

В земледелии существовала система двуполья, о чём свидетельствует упоминание в документах зерновых полей или финиковых рощ вместе с землей под паром [5, с. 267–268, 282]. Можно предположить, что землю, которая оставалась под паром, использовали для выпаса скота. Так вавилоняне могли бы обеспечить скоту корм, а также удобрить землю навозом, чтобы она стала более плодородной.

Население Вавилонии занималось полеводством, садоводством и огородничеством. По предположению Эвелины Кнегель-Брант, часто все эти три занятия соединялись на одном участке земли. Вавилоняне сажали финиковые пальмы вдоль каналов, а между ними сеяли зерновые культуры, овощи и фрукты [4, с. 84].

По утверждению Виталия Андреевича Белявского, поля в мелких хозяйствах обрабатывались мотыгой или легким плугом, в которые запрягали ослов или людей. В крупных хозяйствах пользовались тяжелым плугом, в который запрягали волов [1, с. 58]. В документах из Архива Эанны и дома Эгиби говорится, что землю обрабатывали сохой с железным лемехом, в которую были запряжены волы [5, с. 267, 278].

На полях выращивали как зерновые, так и технические культуры. К зерновым культурам можно отнести ячмень, который выращивали в огромных количествах, так как в документах ему уделяется большое внимание [5, с. 267–279, 288, 292]. Наряду с ячменем выращивали пшеницу и полбу, но уже в меньших количествах [5, с. 273]. Упоминание пшеницы и полбы было лишь в документах Архива Эанны, там же можно узнать, что из зерна делали муку [5, с. 269, 273], а затем и хлеб [5, с. 273]. Можно предположить, что из зерна варили каши. Как видно из источников Архива Эанны и Архива семьи Наппаху, из ячменя делали пиво [5, с. 276, 296]. По предположению Генри Carrc, пиво являлось основным напитком вавилонян, так как в условиях жаркого климата, пиво хорошо утоляло жажду [3, с. 203].

К техническим культурам относился лен, из которого делали различные полотна и одежду, так как в документах из Архива Эббабарры есть сведения о продаже льняных полотен и льняных одежд в другие страны [5, с. 279].

Значительная часть страны занималась садоводством, чем полеводством или огородничеством, так как оно было выгодным. Выращивали финиковые пальмы, об этом свидетельствует упоминание финиковых рощ в документах из Архива Эанны, и Эббабарры, и дома Эгиби, а также из архива семьи Нур-Сина [5, с. 267–285, 288, 294, 296]. Финиковые пальмы являлись универсальным и неприхотливым деревом. Плоды деревьев, финики, как только что снятые с деревьев, так и сушеные, вавилоняне употребляли в еду. Плодами, упавшими с деревьев, или непригодными к еде, кормили скот. По свидетельству Геродота, из фиников изготавливали сироп, вино и уксус [2, с. 72]. Сироп могли пить для поддержания здоровья, так как он является полезным для организма. Также его могли использовать кондитеры для того, чтобы сделать кондитерские изделия более вкусными. Уксус использовали, возможно, в качестве пряностей или как дезинфицирующее средство. Вино пили, как и пиво, для того чтобы утолить жажду. По мнению Эвелины Кнегель-Брант, косточки фиников использовались кузнецами для приготовления угля. Из листьев пальм могли плести различные изделия, кору использовать для плетения веревок [4, с. 84]. Так же дерево служило в качестве строительного материала. По данным документов из Архива Нипахи, сухие финиковые пальмы служили дровами [5, с. 294].

Как видно из источников Архива Нур-Сина, в огородничестве чеснок выращивали в большом количестве [5, с. 288]. Скорее всего, чесноком обрабатывали мясо, чтобы сохранить его свежесть и предотвратить неприятный запах, или его использовали в качестве дезинфицирующего средства, или для поддержания своего здоровья. Помимо чеснока выращивали сезам, горчицу и огурцы, которые упоминаются в документах Архива Эббабарры [5, с. 278].

Наряду с земледелием вавилоняне занимались и скотоводством. Из документов Архива Эанны и Эббабарры можно узнать, что вавилоняне выращивали

коров, которых использовали в первую очередь в качестве тягловой силы [5, с. 267–274, 280]. По данным источников из Архива Эанны и Эббабарры, наряду с коровами выращивали коз и овец [5, с. 267–274, 278, 280]. От овец и коз вавилоняне, возможно, получали молоко, но главное, для чего их разводили, – это была шерсть. По утверждению Эвелины Кнегель-Брант, шерсть коз, как правило, жесткая и использовалась для производства жестких тканей, а шерсть овец более мягкая и ее использовали для производства мягких тканей [4, с. 88]. Также в документах имеются сведения о том, что разводили ослов [5, с. 270]. Так как ослы являются выносливыми животными, их использовали для переноски тяжестей.

Вавилоняне, для того чтобы не потерять свое животное, клеймили его. У каждого хозяина животного было свое клеймо, например, в документах говорится, что у храма Иштар клеймо животных было в виде звездочки, а у храма Нобу в виде лопатки и стило [5, с. 270, 274].

Также население разводило птиц. Из документов Архива Эанны следует, что вавилоняне занимались птицеводством [5, с. 275]. Они выращивали уток, гусей, кур, голубей. От птиц вавилоняне могли получать яйца и мясо.

Из документов Архива Эббабарры можно узнать о том, что скот кормили соломой [5, с. 269], а из документов Архива Эанны – отходами с финиковых пальм [5, с. 277].

Таким образом, документы нововавилонского и ахеменидского периодов дают возможность узнать о сельском хозяйстве Вавилонии. Данные документы не нужно рассматривать по периодам, так как состояние сельского хозяйства с завоеваниями Ахеменидов не изменилось. В данные периоды наблюдается высокий уровень его развития. В земледелии плодородность почв поддерживали постройками ирригационных сооружений. Основными продуктами, которые выращивали, были ячмень и финики. Им уделяется большое внимание в документах. Что касается скотоводства, то выращивали в большом количестве крупнорогатый и мелкорогатый скот. Также вавилоняне занимались птицеводством. Земледелие и скотоводство были тесно связаны. Скот пасли на землях, которые

находились под паром, и там, где уже собрали урожай. Так вавилоняне получали пользу, удобряя земли и кормя скот.

Список литературы

1. Белявский В. А. Вавилон легендарный и Вавилон исторический. М.: Мысль, 1971. 172 с.

2. Геродот. История в девяти книгах / под общ. ред. С. Л. Утченко; пер. Г. А. Страновского. Л.: Наука, 1972. 600 с.

3. Carrc X. Вавилон и Ассирия. Быт, религия, культура / пер. с англ. Л. А. Карповой. М.: Центрполиграф, 2004. 234 с.

4. Кленгель-Брант Э. Путешествие в Древний Вавилон / пер. с нем. Б. М. Святского. М.: Наука, 1979. 259 с.

5. Экономика и социальные отношения в Вавилонии нововавилонского и ахеменидского периодов // История Древнего Востока. Тексты и документы: учеб. пособие / под ред. В. И. Кузищина. М.: Высш. шк., 2002. С. 265–296.

Трефилова Маргарита Валерьевна, студентка 453 группы,
Поторочина Галина Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ КРЕАТИВНОМУ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ЧЕРЕЗ ТЕХНОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме обучения креативному чтению учащихся старших классов через технологию развития критического мышления. В статье обосновывается необходимость творческого подхода к решению учебных и практических задач, самостоятельного выполнения различных творческих работ и участия в проектной деятельности учащимися старших классов.

Ключевые слова: креативное чтение; технология развития критического мышления; межкультурное общение; творческие задания; уровни понимания читаемого текста; дифференцированный подход в обучении; поисковая самостоятельная деятельность.

Abstract: This article deals with the problem of learning creative reading high school pupils through the development of critical thinking technology. The article proves the need for a creative approach to solve the educational and practical tasks, independent performance of different creative work and participation in the project activities high school pupils.

Keywords: creative reading; technology development of critical thinking; intercultural communication; creative tasks; levels of understanding of the readable text; differentiated approach to learning; search self-employment.

Согласно федеральному компоненту государственного стандарта общего образования реализация целей обучения иностранному языку (ИЯ) связана с овладением ИЯ как средством межличностного и межкультурного общения, познания, самореализации и социальной адаптации обучающихся, а также самообразования, что соответствует требованиям реформирования языкового образования в контексте модернизации всей российской образовательной системы.

В результате освоения содержания учебного предмета «Иностранный язык» обучающиеся должны расширить спектр общих умений, навыков и способов учебно-познавательной деятельности, в частности творчески подходить к решению учебных и практических задач, уметь мотивированно отказываться от образца, искать оригинальные решения, самостоятельно выполнять различные творческие работы, участвовать в проектной деятельности.

Владение умениями иноязычной устной речи необходимо выпускникам различных типов общеобразовательных учреждений, желающим успешно адаптироваться в современном информационном обществе и реализовать себя в интеллектуальном, профессиональном и, в неменьшей степени, творческом плане.

Большой образовательный, воспитательный и развивающий потенциал устной речи, а именно чтения, обусловливает не только повышение у школьников уровня владения иностранным языком (ИЯ) как средством межкультурного общения, но и существенным образом может повлиять на развитие личностных качеств старшего школьника, что необходимо для становления его как социально активной, функционально грамотной, креативной личности, способной реализовать себя в условиях своего и иного социума.

По мнению А. А. Леонтьева, в курсе обучения ИЯ в старших классах возможно развивать и совершенствовать умения креативного чтения (КЧ) и формировать потребность в устных формах высказывания, если при обучении

чтению как виду речевой деятельности будет учтен и реализован принцип креативности, проявляющийся в отборе предметного содержания, в организации всей учебно-познавательной коммуникативной деятельности, которой свойственен субъектный, развивающий характер и в контексте которой учащиеся выполняют творческие устные задания [3, с. 56].

Чтение – это речевая деятельность, направленная на зрительное восприятие и понимание письменной речи.

Для понимания иноязычного текста, по нашему мнению, предполагается владение набором фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, которые делают процесс опознавания мгновенным.

Понимание содержания происходит на основе ряда сложных логических операций, результатом которых являются установление связей в тексте и переход «от развернутых слов к смысловым вехам» [1, с. 149].

Ступенчатый характер понимания применительно к иностранному языку был описан З. И. Клычниковой [4, с. 193], которая выделила четыре типа информации, извлекаемой из текста, и семь уровней понимания.

Два первых уровня (уровень слов, уровень словосочетаний) свидетельствуют о приблизительном понимании. Узнавая значение слов и словосочетаний в контексте, читающий получает представление о теме, которой посвящен текст. Операции, которые совершает начинающий читатель, отличаются определенной сложностью. Она возникает не только вследствие количественного расхождения словаря читающего с лексикой, наличествующей в тексте, но и по той причине, что многие слова употребляются в переносном значении и не обладают мотивированностью. Большую сложность представляют также многозначные слова, омографы, антонимы и синонимы.

Третий уровень (понимание предложений) более совершенный, хотя он также отличается фрагментарностью. Воспринимая предложение, школьник должен расчленить его на отдельные элементы, установить связь между ними и их роль в

высказывании, опознать грамматические омонимы, особенно в служебных словах и т. д.

Четвертый и пятый уровни (понимание текста) автор связывает с видами чтения и с тем, к каким типам информации относится извлекаемое из текста содержание.

Шестой уровень – понимание содержательной и эмоционально-волевой информации, седьмой – понимание всех четырех типов информации, включая побудительно-волевую.

Принимая во внимание точку зрения З. И. Клычниковой о типах информации, извлекаемой из текста, и уровнях понимания, следует иметь в виду, что обучение чтению имеет своей целью формирование у обучающихся техники чтения на иностранном языке и, в частности, таких способностей, как правильное озвучивание графического образа слова и соотнесение его со значением, т. е. понимание/осмысление читаемого, чтение по синтагмам, объединяя слова в определенные смысловые группы, чтение в естественном темпе текстов, построенных на знакомом языковом материале, выразительное чтение текстов вслух, с правильным ударением и интонацией.

Мы полагаем, что можно эффективно решить поставленные задачи, используя современные обучающие технологии, учитывающие потребности старших школьников, их психологические и возрастные возможности при организации процесса обучения.

Современный учитель должен учитывать влияние креативности на факторы становления личности старшеклассника, повышения мотивации обучения чтению, а также заострять внимание на благоприятных условиях для учения и межличностного общения.

Организация обучения на основе креативного подхода означает, что все методические решения учителя, например организация учебного материала, использование тех или иных приемов, способов, упражнений и так далее, должны преломляться через призму креативных способностей обучаемого – его

потребностей, мотивов, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей.

Реализацию креативного подхода мы видим в применении разнообразных форм работы для активизации внимания учащихся (чтение по абзацам по цепочке, выделение главной мысли из абзаца, составление ассоциограммы перед прочтением по названию текста), осуществления дифференцированного подхода в обучении, дающего возможность каждому ученику в полной мере проявить свои творческие способности в соответствии со своими интересами (серия иллюстраций к тексту для пересказа), тщательного продумывания оснащения урока с целью создания зрительной опоры для лучшего понимания прочитанного (иллюстрации, видео и так далее), организации внеклассной работы по предмету (читательский вечер, конкурсы, соревнования, игры).

Для реализации креативного подхода в обучении чтению на старшем этапе также можно рекомендовать новую организацию работы, которая, предоставляя максимум самостоятельности учащимся, как бы выключает учителя из поля зрения класса при сохранении его активной контролирующей и руководящей функции. Старшеклассники после соответствующей подготовительной работы получают самостоятельное задание, которое они выполняют индивидуально, коллективно или в парах, а учитель в это время прослушивает отдельных учеников, корректируя допущенные ими ошибки, показывает пути их устранения, выступает в роли партнера у тех, кто проявляет индивидуальный интерес или имеет слабую подготовку.

В организации этой работы учителю важно обеспечить право выбора, показать наиболее привлекательные стороны предложенного материала (при чтении текстов страноведческой тематики, например, об Австрии, показать иллюстрации или слайды с изображением столицы, известных достопримечательностей), добиться личностного к нему отношения, при этом учитывая индивидуальные способности учащихся: склонность к прозе или поэзии, способность к заучиванию наизусть, любовь к драматизации, интерес к музыкальному сопровождению,

особенности произношения и дикции, а также уровень владения языком и техникой чтения. Помочь лучше понять текст при чтении, заинтересовать учащихся работой с ним помогает вводное слово учителя (отношение учителя к тематике текста, дополнительная информация, видеопрезентация по данной теме), а также четкая целевая установка.

Важно помнить, что в старших классах креативное чтение все больше приобретает характер самостоятельной поисковой деятельности, в ходе которой учащиеся не только овладевают иностранным языком, но и получают новые знания об окружающем мире, вырабатывают свое понимание событий и явлений, дают им оценку, учатся отстаивать свои убеждения.

В связи с вышесказанным в качестве средств контроля прочитанного наибольший вес в структуре занятий в старших классах приобретают проблемные вопросы. С их помощью учитель не только осуществляет проверку понимания прочитанного, развивает определенные умения и навыки устной речи, но и активизирует речемыслительную деятельность, творчество, воспитывает логику и доказательность суждений.

К креативным способам проработки материала чтения можно отнести:

- сжатое изложение материала;
- поиск ключевых предложений, выражающих отношение автора к событиям и действующим лицам (можно в духе соревнования: кто первый найдет, тот зарабатывает балл, эти баллы суммируются и влияют на оценку за урок);
- выписывание из текста слов и выражений, которые понадобятся для обсуждения прочитанного (кто больше и точнее);
- обращение внимания на употребление временных форм глаголов и согласование времен;
- перевод выписанных на доску (карточку) слов и выражений, опираясь на контекст, в котором они употреблены (кто точнее и быстрее);
- нахождение в тексте эквивалентов к словосочетаниям (кто быстрее и т. д.).

Методическое мастерство учителя здесь проявляется в хорошем знании интересов школьников и подборе текстов и заданий, отвечающих их внутренним потребностям, умениям варьировать виды деятельности, обеспечивать готовность обучающихся участвовать в ней. Их отношение к читаемому тексту определяется не только его содержанием, особыми приемами работы, но и читательским опытом. Известно, что чем богаче индивидуальный опыт обучающихся, тем полнее и правильнее они поймут текст и, следовательно, тем большее удовлетворение испытают они в процессе чтения. Креативный подход также реализуется в индивидуальном читательском опыте, который учитель должен помогать обогащать.

Речевая деятельность учащихся в старших классах на основе прочитанного текста должна быть соответствующим образом подготовлена. С этой целью вводятся необходимые слова и выражения, иллюстрируется их употребление в речевых структурах, учащиеся выполняют упражнения, подготавливающие их к выражению своих мыслей и чувств на изучаемом языке. Обсуждение прочитанного может быть проведено и на русском языке, если учащиеся испытывают трудности.

Таким образом, современный процесс обучения креативному чтению, построенный на коммуникативной основе с ориентацией на личность ученика, формирует у них широкий гуманистический взгляд на мир, основанный на общечеловеческих ценностях и новом мышлении, вносит существенный вклад в повышение гуманитарного содержания иноязычного школьного образования.

Список литературы

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». М.: Просвещение,1988. 256 с.

2. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1983. 207 с.

3. Леонтьев А. А. Возрастные и индивидуальные особенности школьников в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1976. № 1. С. 97–101.

4. Леонтьев А. А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М.: Русский язык, 1991. 360 с.

Федорова Анна Михайловна, студентка 542 группы,
Касимова Диана Габдулловна, канд. ист. наук, доцент

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1950–1980-е гг. НА ПРИМЕРЕ КОЖИЛЬСКОЙ ШКОЛЫ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация: Наиважнейшая функция учителя – обучение детей. В данной работе рассматриваются требования к образовательному уровню учителя в контексте школьных реформ 50–80-х годов XX века. Оцениваются изменения материального поощрения учителей за качественное выполнение учебных обязанностей.

Ключевые слова: реформирование, уровень образования, учитель, повышение квалификации, заработная плата.

Abstract: The most important teacher’s function is education of children. This article discusses the requirements to the educational level of teachers in the context of school reforms of 1950–1980 years. There are estimated changes of teachers’ incentive compensation for qualitative performance of teacher duties.

Keywords: reforming, educational background, teacher, development of competence, salary.

Уровень образования – важный и характерный признак, отличающий сельское учительство от других профессиональных групп, имеющихся в сельской местности. Во многом именно образование определяло положение и роль учителя в сельском обществе. Но под влиянием реформирования школьного образования на протяжении 1950–1980-х годов условия выполнения профессиональных функций учителя и требования к ним трансформировались.

В Кожильской школе с 1952 по 1964 гг. работало 29 учителей, из них 55 % имели стаж работы менее 10 лет, 34 % – менее 5 лет. Это был молодой педагогический коллектив. В 1952 г. два педагога учились заочно: Екатерина Павловна Кокарева – в Глазовском пединституте по специальности «Филология»; Александра Яковлевна Лялина училась в Ижевском пединституте на историческом факультете. Несмотря на то, что они не имели специального педагогического

образования, из-за нехватки учителей их взяли на работу. Подобные случаи в 1950-е и 1960-е гг. были довольно распространены [4, л. 4].

Государство, понимая значимость качественной подготовки учительских кадров, требовало повышения уровня профессионального образования, периодического повышения квалификации и освещения передового опыта учителей. Многое в реализации реформ зависело от рядового учителя, так как он являлся исполнителем предписаний закона. Так, если в отчётах Кожильской школы за 1958–1961 гг. работа по трудовому обучению оценивается хорошо, то после того, как учителем труда в 5–7-х классах стал В. Н. Дементьев, качество работы резко упало. Программа по столярному делу в 5–7-х классах в 1961/62 уч. г. осталась невыполненной, потому что учитель оказался неподготовленным к ведению уроков труда на должном уровне, даже несмотря на то, что техническая оснащенность была лучше, чем в 1958–1961 гг. [4, л. 224].

Свою квалификацию учителя могли повышать в Институте усовершенствования учителей (ИУУ) в Ижевске. Обогатить профессиональные знания можно было на районных конференциях учителей-предметников, руководителей школ. Они организовывались на протяжении всего учебного года по плану, составленному РОНО. Эти конференции чаще всего проходили в пос. Балезино, поэтому на протяжении 1950–1970-х гг. многим учителям, жившим в отдалённых деревнях, приходилось преодолевать значительные трудности из-за отсутствия транспортных средств, бездорожья. Учителя добирались на лошадях, на колхозных тракторах или пешком проходили по несколько десятков километров. Несмотря на трудности, учителя исправно посещали конференции. Иначе они подвергались порицанию и осуждению со стороны администрации школы и даже своих коллег [7].

Государственная политика в области образования требовала, чтобы как можно большее количество учителей имело высшее образование. Особенно остро эта проблема стояла в 1950–1960-е годы. Для её решения часть работающих учителей, имеющих среднее специальное образование, имела возможность получить

высшее образование в заочной форме. Например, в Балезинском районе в 1961 г. так обучались 63 человека.

Положительная динамика в повышении уровня образования педагогов наблюдалась на протяжении 1960–1970-х гг. В Балезинском районе за 10 лет общее количество учителей увеличилось на 57 человек, на 20 % выросло число учителей с высшим педобразованием, а также на 14 % уменьшилось количество специалистов со средним специальным педагогическим образованием [2, л. 24].

Директорами восьмилетних и одиннадцатилетних школ (после 1958 г.) назначались только педагоги, имеющие высшее образование, к тому же люди партийные, с солидным стажем работы [4, л. 183].

В условиях нехватки специалистов со средним специальным и высшим образованием школа обращалась за помощью в РОНО. Затем РОНО подавало заявку на педкадры в Министерство просвещения УАССР. Так, например, на 1965/66 уч. г. Балезинское РОНО сделало заявку на педагогические кадры для Кожильской школы: два учителя немецкого языка, по одному учителю истории, физкультуры, физики, музыки, рисования и черчения [5, л. 25].

Долгое время в советской школе материальное поощрение за высокий уровень образования было минимальным. Разница в размере ставок зарплаты учителей, имеющих высшее образование и не имеющих его, составляло в 1960-е годы всего три рубля. Заработная плата учителей начальных классов не зависела от уровня образования: их труд оплачивался по ставкам, предусмотренным для учителей со средним педагогическим образованием [6, с. 109].

Реформа 1964 г. внесла изменения в условия оплаты труда учителей. Размеры должностных окладов директоров, заместителей директоров по учебной, воспитательной работе и производственному обучению были установлены в зависимости от количества учащихся, образования и стажа педагогической работы. Такие же изменения коснулись учителей иностранных языков. Остальные рядовые учителя после 1964 г. стали получать зарплату в зависимости от стажа и количества преподаваемых часов [6, с. 110]. В среднем зарплата учителей в 1970-х была на 39 %

ниже, чем у инженерно-технических служащих, и на 17,2 % ниже рабочих. В 1986 г. было проведено повышение ставок зарплаты и должностных окладов учителей. В результате она выросла примерно на 30 %, но оставалась одной из самых низких в стране [6, с. 111].

Реформы, проведенные в 1958, 1966 и 1984 годах, привели к изменению структуры школьного образования. Это требовало от учителей мобильности. В 1966 г. школа перешла на новые учебные программы. Особенно большие изменения произошли в начальных классах. Здесь, с одной стороны, предусматривалось углубление изучаемого материала, а с другой – сокращение срока обучения с четырёх до трёх лет. Массовый перевод начальных классов на новый учебный план начался с 1969/70 уч. г. С сентября 1970 г. четвёртые классы были переведены на предметное обучение. В первый класс дети стали поступать не с семи, а с шести лет. Учителя начальных классов в связи с этими изменениями столкнулись с тем, что большая часть детей оказалась не подготовленной для усвоения материала на «4» и «5». В начальных классах увеличилось число неуспевающих и второгодников. В этих условиях возрастала роль подготовительных классов. Их организацией занимались детские сады и школы. Они должны были решить проблему неуспеваемости в начальных классах и повысить уровень подготовленности детей к первому классу [1, л. 2–29].

Структурные и некоторые содержательные изменения школьного образования в 1984 г. потребовали дополнительной подготовки учителей 5–9-х классов. В Балезинском районе с 1984 по 1986 год более 200 учителей прошли курсы повышения квалификации в ИУУ. Но уже в 1986 г. произошёл очередной переход на новые программы обучения по химии, биологии, ИЗО, черчению, истории, обществоведению, основам государства и права. Несмотря на программные изменения, школы района не были обеспечены новыми учебниками, поэтому учителям приходилось полагаться на собственные знания и опыт. Это было очень сложно сделать без учебно-методического комплекса, поэтому переход на новые программы оказался крайне малоэффективным.

В школьной программе появились новые предметы: основы информатики и вычислительной техники; этика и психология семейной жизни; основы производства и выбора профессии. Также школам предоставлялось право открывать классы с углубленным изучением некоторых предметов. Но в Балезинском районе во второй половине 1980-х годов это новшество практически не было реализовано. В Пибаньшурской школе была попытка открыть класс с углубленным изучением математики в 7-м классе. Но эксперимент провалился, так как не были объективно оценены возможности детей, педагогов, а также сами учителя отмечали, что эта инициатива не была поддержана родителями [3, л. 20].

Особенно сложно приходилось учителям при организации уроков информатики, так как в школе в это время ещё не было ни компьютеров, ни оборудованных классов [3, л. 120].

Таким образом, на протяжении 1950–1960-х годов на повестке дня стояла задача повышения уровня образования. К середине 1970-х годов она была решена. Но разница между заработной платой учителя с высшим образованием и специалиста со средним образованием была минимальной. На протяжении всего исследуемого периода заработная плата учителей оставалась ниже, чем у работников промышленности, хотя номинально она возрастала.

Задачи, выдвигаемые перед учителем вследствие проведения реформ структуры образования и его предметного содержания, приводили к необходимости повышения квалификации, прохождения курсов переподготовки. Эта работа в Балезинском районе проводилась регулярно и комплексно, но это не давало гарантии достижения отличных результатов преобразований. Проблема заключалась в неподготовленности учебной базы.

Список источников

1. Архивное отделение Администрации МО «Балезинский район» (далее – АОА МО «Балезинский район»). Ф. 13. Оп. 1. Д. 119.

2. АОАМО «Балезинский район». Ф. 13. Оп. 1. Д. 206.

3. АОАМО «Балезинский район». Ф. 13. Оп. 1. Д. 349.

4. Архивное управление Администрации МО «Город Глазов» (далее – АУА МО «Город Глазов») Ф. Р-351. Оп. 1. Д. 101.

5. АУА МО «Город Глазов». Ф. Р-351. Оп. 1. Д. 135.

6. Белова Н. А. Повседневная жизнь учителей / отв. ред. М. Ю. Мартынова. М.: ИЭА РАН, 2015. 228 с.

7. Фёдорова Капитолина Алексеевна, 1938 г. р., с. Балезино, Балезинский район Удмуртии, обр. высшее, учитель, пенсионерка, удмуртка, ныне прож. в д. Кожило Балезинского района Удмуртии.

Харина Виктория Андреевна, студентка 442 группы,
Лихачева Людмила Александровна, канд. ист. наук, доцент

ЭВОЛЮЦИЯ ПРОИЗВОДСТВА УГОЛОВНЫХ ДЕЛ В РОССИЙСКОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ

Аннотация: В работе представлен процесс зарождения и становления Российского уголовного законодательства. Рассмотрено, как изменялась и усложнялась система преступлений и наказаний за совершенные преступления за всю историю существования Российского государства. Таким образом, проведен сравнительный анализ основных источников уголовного права с XII по XX век.

Ключевые слова: уголовно-процессуальное право, уголовное законодательство, преступление, преступник, наказание, правонарушение.

Abstract: The paper presents the process of emergence and development of Russian criminal law. It is considered how system of crime is varied and complicated and punishment for the crimes is committed in the history of the Russian state existence. There is a comparative analysis of the main sources of criminal law from the XII to the XX century.

Keywords: criminal procedural law, criminal law, crime, criminal, punishment, the offense.

Процесс зарождения и становления российского уголовного законодательства был сложным, постепенным и продолжительным. Актуальность изучения вопросов истории уголовного производства обусловлена тем, что во все времена существовали и, скорее всего, будут существовать преступления. Для борьбы с ними государство создало систему мер наказаний, применяемых к лицам,

совершившим правонарушение. С усложнением структуры государства, с развитием общества появляются новые сферы, в которых появляется возможность совершения преступления. Появляются новые виды преступлений. Как следствие, усложняется система наказаний.

Первым российским письменным сборником законов стала Русская Правда, созданная в конце XII века. В то время право четко не разделялись гражданские и уголовные правонарушения. Но в Русской Правде наиболее полно рассматривались нормы именно уголовного права. Они представляли собой ряд конкретных деяний и раскрывали последствия за их совершение. Преступление именуется «обидой», под которой понимается любое нарушение общественного мира, выражавшееся в причинении физического, материального или морального ущерба [1, Т. 1, с. 47–63].

В ходе анализа статей Русской Правды хорошо прослеживается ее субъективный, классовый характер. *Например, за убийство княжеского тиуна полагается штраф в 80 гривен, а за аналогичное убийство, но уже холопа – всего 5 гривен.* Следовательно, назначение наказания за совершенное правонарушение исходило именно в зависимости от социального положения и сословной принадлежности потерпевшего и преступника, наблюдался неодинаковый подход к защите интересов феодалов и феодально-зависимого населения.

Из всего этого следует вывод, что правовая система Древней Руси была не совсем справедливой. В первую очередь, это касается кровной мести, когда, *например, брат или другой близкий родственник преступника мог пострадать за преступление, к которому он не имеет никакого отношения (РП, ст. 1).* Еще одна несправедливость заключается в сословном характере Русской Правды. Люди, совершившие одинаковое преступление, но находящиеся в разных социальных группах, получали разное наказание (РП, ст. 21, 23).

В XIV веке в Русском государстве еще признавались действующими нормы уголовного права Русской Правды, но уже в XV столетии основные начала уголовного права стали подвергаться значительным изменениям. Эти изменения получили свое выражение в Судебнике 1497 года, вслед за которым появился

Судебник 1550 года [2, с. 151–163]. Причинами их появления стали необходимость принятия единого свода законов и введение единой системы суда и управления.

Под преступлением Судебники понимали не только нанесение морального или материального ущерба – «обиду», как об этом говорилось в Русской Правде, а различного рода действия, которые так или иначе угрожают государству или обществу. Преступление стало называться «лихим делом». Была выработана своеобразная форма судебного процесса – «облихование». Помимо этого, появляется такое понятие, как «крамола» – преступление против государственной власти. Таким образом, можно констатировать появление в законе понятия государственного преступления, которое было неизвестно Русской Правде. Необходимо также отметить, что в уголовном праве того времени уже начинают фигурировать такие понятия, как возраст преступника, его пол, социальная принадлежность. Религиозная идеология установила, что к ответственности можно привлекать с 7 лет, так как с этого возраста человек допускался к причастию. По достижении гражданской и семейной зрелости, дававшей возможность в полной мере нести имущественную ответственность (12 лет – для женщин, 14 лет – для мужчин), лицо начинало нести и уголовную ответственность в полном объеме [2, с. 151–169].

Таким образом, если сравнить нормы уголовного права Русской Правды и Судебников, то можно заметить значительные преобразования. В Судебниках дается более развернутая система преступлений. Начинают учитываться такие характеристики, как пол и возраст преступника. То есть можно сделать вывод, что правовая система не теряет своего сословного характера, но начинает становиться более объективной и гуманной.

Крупнейшим законодательным актом XVII века стало Соборное Уложение 1649 года, принятое Земским собором. Оно содержало в себе совокупность всех отраслей права в одном документе. Конечно, различные отрасли были систематизированы по главам, но все же его еще нельзя было назвать кодексом [3, с. 67].

Уложение 1649 года не содержит в своем содержании новой трактовки понятия «преступление». Субъектами преступления могли быть как отдельные лица, так и группа лиц. Таким образом, впервые появляется понятие «соучастие». Среди соучастников различались подстрекатели и исполнители. Как правило, наказывались они одинаково, но в случае различной социальной принадлежности более тяжкое наказание нес нижестоящий по должности или званию [2, с. 178–217].

Следует отметить, что в Соборном Уложении сделан значительный шаг вперед в развитии уголовно-правовых норм. Впервые была предпринята попытка законодательного разграничения деяний на умышленные, неосторожные и случайные. По-прежнему продолжает действовать сословный характер назначения наказания, что замедляет процесс развития современного принципа равенства всех перед законом.

Наибольший интерес из уголовно-правовых источников периода становления абсолютизма в России вызывает Артикул Воинский 1715 года. Его создателем был Петр I. Он распространил действие Артикула на все суды государства, хотя по своей основе это был военно-уголовный закон [4, с. 40].

Артикул, так же как и предшествующие ему законодательные акты, разделял преступления на умышленные, неосторожные и случайные. Он содержал перечень обстоятельств, смягчающих или отягчающих наказание. В вопросах возраста привлечения к уголовной ответственности нет четкого ответа. Но по-прежнему сохранялось старое правило: не применять наказание до семилетнего возраста преступника, снижать его до пятнадцатилетнего возраста. К последним могли применяться только телесные наказания [1, Т. 4, с. 148–163]. В общем, можно сделать вывод, что XVIII век не привнес ничего нового в развитие уголовного права страны, а лишь упорядочил его.

В 1845 году был принят новый уголовный кодекс, названный «Уложение о наказаниях уголовных и исправительных». Под преступлением понималось *«как само противозаконное деяние, так и неисполнение того, что законом предписано»*. Изменились возрастные рамки. Теперь к ответственности стало можно привлекать с

10 лет, а с 10 до 14 лет назначалось только условное наказание. Таким образом, XIX век стал более плодотворным в развитии уголовного законодательства. Хотя в нем и сохранился сословный характер применения наказаний, но все же это Уложение было наиболее приближено к современному Уголовному кодексу, принятому в 1996 году [5, с. 136].

И, наконец, последним предшественником и одним из источников создания Уголовного кодекса РФ стало Уголовное Уложение 1903 года. В нем уже были четко разграничены Общая и Особенная части. Преступление определяют как деяние, воспрещенное законом во время его учинения и под страхом его наказания. Субъектом преступления было физическое вменяемое лицо, достигшее десятилетнего возраста. Законодатель предусматривал ситуацию «уменьшенной» вменяемости, относящейся к лицам в возрасте от 10 до 17 лет.

Впервые в Уголовном Уложении 1903 года давалось определение пространства действия закона. Он распространялся на всю территорию России, одинаково на всех лиц, на ней пребывающих. То есть полностью исчезает сословный характер законодательства, и начинает действовать принцип равенства всех перед законом [3, с. 518–528].

Таким образом, рассмотрен процесс становления и развития уголовно-процессуального права, условно разделившийся на четыре основных периода. Такое разделение связано с развитием общества. Уголовное законодательство совершенствовалось и все разрабатывалось. Со временем в нем появлялись новые положения, оно становилось более упорядоченным и уже к началу XX века стало напоминать современный Уголовный Кодекс РФ.

Список литературы

1. Российское законодательство X–XX вв.: в 9 т. / под общ. ред. О. И. Чистякова. М., 1994.

2. Исаев И. А. История государства и права России. М.: НОРМА ИНФРА-М, 2013. 800 с.

3. Тихомиров М. Н., Епифанов П. П. Соборное Уложение 1649 года. М.: Изд-во МГУ, 1961. 67 с.

4. Галиакбаров Р. Р. Уголовное право Российской Федерации. Общая часть. Саратов: Академия права, 1997. 432 с.

5. Музыченко П. П. История государства и права России. М.: Знание, 2008. 136 с.

Ципилева Анна Валерьевна, студентка 453 группы,
Максимова Марина Владимировна, канд. филол. наук, доцент

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «НЕОЛОГИЗМЫ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»

Аннотация: Статья посвящена вопросу развития социокультурной компетенции в рамках элективного курса «Неологизмы в сфере информационных технологий». Представлен алгоритм последовательной смены видов речевой деятельности с примерами заданий от более простого до более сложного уровней – залог полного и глубокого освоения материала учащимися.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, элективный курс, неологизмы, информационные технологии.

Abstract: The article deals with the problem of sociocultural competence development at the elective course lessons "Neologisms in Information Technology Science". It is described the algorithm of dealing with the consistent change of types of language activities with the exercise examples based on build-up technique. The algorithm is guarantees deep and fluent disciplinary socialization.

Keywords: the sociocultural competence, the elective course, neologisms, information technology science.

Изучение языка без обращения к его культуре невозможно, считает Г. Д. Томахин. Другими словами, включение социокультурного компонента в процесс обучения иностранному языку – это хороший толчок на пути развития у школьников старшего звена способности осуществлять продуктивное иноязычное коммуникативное взаимодействие [6, с. 17].

Динамичное развитие науки в сфере информационных технологий определяет, в свою очередь, всё более интенсивно растущее число грандиозных открытий в данной области, которые привлекают сегодня всеобщее внимание. Поэтому интеграция информационно-коммуникационных технологий и учебных

материалов в образовательном процессе будет способствовать повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка, повышению активности учащихся в ходе занятий, повышению эффективности процесса обучения в целом [1].

Одна из наиболее актуальных задач – подготовка учащихся к ситуации иноязычного общения [4]. Поэтому углубленное изучение отдельных языковых аспектов (например, компьютерных неологизмов) – залог успеха учащегося в процессе иноязычной коммуникации.

«Неологизмами» называются лексические новообразования, характеризующиеся своей новизной и графической, фонетической и семантической неповторимостью в пределах определенного временного отрезка [3].

В процессе изучения «информационных» неологизмов педагогу необходимо акцентировать внимание на развитии трех основных и тесно связанных между собой компетенций: лингвистической, социокультурной и компенсаторной [5]. Развитие данных компетенций предполагает знакомство с неологизмами, с особенностями их значений, контекстуального использования, развитие умения находить семантические синонимы и синонимические выражения.

Процесс изучения неологизмов в рамках профильного обучения в школе мы планируем организовать в форме элективного курса, так как элективные курсы наиболее полно отвечают личным интересам, потребностям и учебным способностям учащихся. Данная форма осуществления профильного обучения является залогом успешной организации индивидуальных образовательных программ, потому что отражает в себе личные запросы и интересы школьников относительно содержательного компонента образования.

Элективный курс «Неологизмы в сфере информационных технологий» предполагает изучение компьютерных неологизмов, способов их образования и особенностей употребления. Его содержание отвечает личным интересам, соответствует индивидуальным способностям и склонностям учащихся [2].

В данной статье мы предлагаем ознакомиться с алгоритмом работы в рамках элективного курса, который основан на последовательном переходе от одного вида речевой деятельности к другому по принципу «от простого к сложному»:

1. Чтение – этап первичного знакомства с неологизмами, их графической формой слова, поиск смыслового значения (языковая интуиция, контекст).

Пример задания: текст «The Evolution of Language», чтение с пометками (отметить незнакомые/знакомые неологизмы).

2. Письмо – этап закрепления графической формы неологизмов, их контекстного значения, их актуализации в письменном высказывании.

Пример задания: составить рассказ, сочинение с использованием неологизмов, которые были изучены на предыдущем этапе, на тему «How the Internet Slang Changes the Way We Speak».

3. Аудирование – этап знакомства с аутентичной звуковой формой неологизмов, их распознавание в потоке звучащей речи, узнавание условий контекста.

Пример задания: отметить слова и выражения, которые встретились в речи говорящего (crowdfunding, selfie, cyberbullying и т. д.).

4. Говорение – этап практической актуализации изученных неологизмов в ситуации приближенного к реальности иноязычного общения.

Пример задания: участие в дискуссии, обсуждении на тему «Internet Slang Around the World» с использованием изученных неологизмов.

Таким образом, мы можем говорить о том, что элективные курсы – это своего рода способ дополнить содержание базовых образовательных программ, расширить учебные возможности в соответствии с запросами и потребностями обучающихся. Широкая сфера знаний, навыков и умений, развитие которых подразумевается в процессе развития социокультурной компетенции, определяет характерные качества образовательных технологий – большую вариативность методов и приемов работы с материалами на уроке. Кроме того, изучение компьютерных неологизмов путем последовательного перехода от одного вида речевой деятельности к другому, путем

постепенного усложнения заданий на знание и умение актуализировать в речи изученные слова послужит основой развития социокультурной, а также лингвистической и компенсаторной компетенций.

Список литературы

1. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. М.: ИОШ РАО, 1994. С. 48.

2. Баранников Г. А. Элективные курсы в профильном обучении // Первое сентября. 2004, 10 февр. № 102. С. 1–2.

3. Лопатин В. В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. М.: Наука, 1973. 152 с.

4. Нечаева А. С. Использование информационных технологий для формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. 174 с.

5. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004.

6. Томахин Г. Д. Лингвострановедение. Что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 22.

Щепина Марина Владимировна, студентка 452 группы,
Касимова Диана Габдулловна, канд. ист. наук, доцент

ВОСПОМИНАНИЯ КАК ЦЕННОСТЬ: К ПОРТРЕТУ СОВРЕМЕННОГО СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация: В статье излагаются результаты антропологического исследования воспоминаний сельских учителей, связанных с их профессиональной деятельностью. На основе полевого материала изучен феномен воспоминаний, проанализированы мнения и высказывания учителей об учениках, выявлена и обоснована необходимость как хороших (добрых) воспоминаний, так и тяжёлых (неприятных). Автором предлагается выделить мнения учителей-женщин и учителей-мужчин, которые, как оказалось в ходе исследования, разнятся.

Ключевые слова: воспоминание, ценность, сельский учитель, ученик, ребёнок, родитель, конфликт, опыт.

Abstract: The phenomenon of country teachers' memories about their pupils is viewed in this article. The teachers' opinions and statements about it are analyzed. The necessity for both good and unpleasant memories is discovered and proved. On the base of the research author offers to notice the opinions of female teachers and male teachers. During the research it turned out that their opinions are different.

Keywords: memories, worth, country teacher, pupil, child, parent, conflict, experience.

В статье излагаются результаты антропологического исследования воспоминаний сельских учителей, связанных с их профессиональной деятельностью. Тема весьма актуальна, так как каждый человек совершает поступки, которые остаются в его собственной памяти и в памяти других людей. Это касается и отношений между учителями и учениками. От характера учителя, его терпения, воли, умения налаживать контакт с маленькими людьми будет зависеть характер общения с учениками. Это, соответственно, повлияет на образ взаимных воспоминаний: будем ли мы вспоминать школу с любовью и уважением или будем раздражаться от одной только мысли о ней.

Исследование проводилось на базе полевого материала, собранного автором в 2012–2015 гг. в с. Люм Глазовского района, г. Глазове, пос. Балезино. В качестве респондентов выступили 10 учителей Люмской, Дондыкарской, Глазовской и Балезинской школ, среди них семь женщин и трое мужчин.

Французский психотерапевт Патрик Эстрад, более 20 лет изучавший феномен воспоминаний, утверждает, что воспоминания – это слепок личности, они несут в себе отпечаток нашей индивидуальности, они отражают наш образ жизни и наши таланты, они раскрывают то, что свойственно именно нам: как мы живём, чего боимся, какие у нас отношения с окружающими.

Сами учителя с лёгкостью могут поделиться воспоминаниями – и хорошими, и плохими, но «*плохое чаще всего забывается, остаётся всё только самое доброе и светлое*» (ПМА, сообщение Блиновой Э. М., 1947 г. р.).

Так, Эмилия Михайловна рассказывает наиболее запомнившийся случай из своей профессиональной практики. Зайдя в переполненный автобус, респондентка услышала обращённый к ней голос водителя: «*Эмилия Михайловна, подойдите,*

пожалуйста, к водителю». Подойдя, она увидела, что за рулём сидит её бывший ученик. Радость была огромная как со стороны ученика, так и со стороны учителя. В тот день учительница проехала бесплатно, но, как она сама говорит, это совершенно неважно: «*Но не в деньгах счастье, а в том, что ученики тебя действительно не забывают*» (ПМА, сообщение Блиновой Э. М., 1947 г. р.). Она акцентирует внимание на том, что он не сделал вид, будто не знает её, хотя она в свою очередь даже предположить не могла, что водителем автобуса окажется именно её ученик.

У учителей остаются в памяти все ученики – и хорошие, и не очень. За последних «сердце болит» не меньше, чем за первых. Интерес к судьбам выпускников связан с желанием узнать, в какой мере вложенные в маленького человека педагогические усилия и титанические труды взросли благодатными плодами счастливой и удачной взрослой жизни.

Ольга Анатольевна рассказывает об одном из таких учеников. Описываемый случай произошёл на экзамене по русскому языку в 9-м классе. Учительница обратила внимание на ученика, который скрестил на груди руки и перестал писать. Учитель решил выяснить причину его бездействия (вероятно, произошло что-то серьёзное, что мешает ему думать об экзамене) и по возможности помочь ему – пойти на уступки. Но на предложение помощи ученик очень грубо ответил: «*Не хочу, вот и не пишу. Не надо мне помогать*». Однако двойка была не нужна никому – ни ученику, ни учителю, поэтому с большими усилиями, совместными действиями, но работа была написана. Ольга Анатольевна, анализируя данный случай, заметила: *«Сразу видно, что у таких детей нет будущего, если они прямо уже с детства обозлённые на весь мир, помощь они принимают не как должное, а как какие-то нападки*» (ПМА, сообщение Королёвой О. А., 1967 г. р.). Скорее всего, этот мальчик не только агрессивно-негативный ученик, он такой же сын, внук, брат и просто человек общественный. Выказывая неуважение учителю, надо думать, подобным образом мальчик ведёт себя везде – не только в школе, но и дома, на улице. Можно предположить, что такой человек вырастет асоциальным.

Ирина Леонидовна подтверждает слова других учителей об искреннем интересе к дальнейшей судьбе своих учеников: «*Я рада, что ребята, которые выпустились у меня, все сейчас живут хорошо, никто из них не попал в тюрьму, у большинства уже свои семьи, дети. Почти все мальчики отслужили в армии*» (ПМА, сообщение Терёшиной И. Л., 1976 г. р.). Как видно из этих слов, сельский учитель оценивает своих выросших учеников по следующим ценностным критериям: чтобы жили счастливо, честно, чтобы имели семьи, детей, чтобы не нарушали законов. Он чувствует полное удовлетворение, когда видит своих учеников в полном благополучии – значит, совместный труд родителей и учителей не прошёл даром, что маленький человек стал личностью и гражданином своей страны.

Счастьем для учителя является и то, что его не забывают ученики: «*Мы от детей не ждём ничего, но бывает очень приятно, когда тебя узнают на улице, здороваются и с огромным желанием заводят беседу, но бывает совершенно неприятен тот момент, когда проходят мимо, делая вид, что не узнают*» (ПМА, сообщение Терешиной И. Л., 1976 г. р.).

Все учителя отмечают, что с большей охотой здороваются бывшие «троечники» нежели «отличники». Высказывание Ольги Вениаминовны – яркий тому пример: «*Некоторые отличники, зная, что им с лёгкостью даются знания, ходили «грудь колесом», никогда не считались с мнениями других. Они и по сей день остались такими же гордецами*» (ПМА, сообщение Хайминой О. В., 1966 г. р.). Хотя, конечно, есть исключения из правил.

Сергей Геннадьевич рассказал запомнившийся случай из своей студенческой педагогической практики. Тогда эта ситуация была неприятной, но сейчас респондент вспоминает о ней с улыбкой на лице и даже некой усмешкой над собой: «*Это было на 4-м курсе. Практика. У меня 7-й или 8-й класс, сейчас уже точно не помню*». Молодому юноше обещали, что перед уроком его представят, но прозвенел звонок, и в класс, кроме него самого и класса, никто не пришёл. «*26 ребят. 26 пар глаз на меня смотрят. А для меня это первый в жизни урок*». *Класс, как и*

положено, поздоровался и сел на свои места. Но не тронулся с места один единственный мальчик – он принял демонстративную, вызывающую позу, упёршись об стол одним боком. Во всём классе тишина, все сидят и ждут реакции нового учителя, смотрят то на мальчика, то на студента. Тогда студент спросил:

– Как тебя зовут?

– Саша! – гордо ответил ученик.

– Ну, так вот, Александр, как ты считаешь, тебе понравится, если я буду так вести урок, или, может быть, классу будет так удобнее и интереснее меня слушать?

При этих словах, как говорит сам респондент, *«я чуть ли не разлёгся на всю парту своим животом»* (ПМА, сообщение Воробьёва С. Г., 1966 г. р.). Мальчишка после такого демонстративного ему «отпора», покраснев, сел на своё место. После этого, по словам респондента, подобных инцидентов больше не случалось, у них с мальчиком сложились довольно-таки доверительные отношения. Что особенно интересно в рассказе Сергея Геннадьевича – это то, что он не просто рассказывал, он всё показывал.

У каждого педагога есть что вспомнить из своей школьной практики. Но только Виталий Владимирович – один единственный из всех опрошенных учителей – сказал, что ему совершенно нечего вспомнить и, по его словам, он не стремится к тому, чтобы что-то запомнить. Он говорит: «*Школа – это место зарабатывания денег, а складывание тёплых и доверительных отношений – это уже своя семья*» (ПМА, сообщение Трефилова В. В., 1988 г. р.). Респондент считает, что в этом смысле мужчины и женщины совершенно разные: «*Женщины-то, они другие, с душой. Они работают, чтобы жить*». Действительно, он говорит абсолютно иное, нежели остальные респонденты, особенно женщины, утверждающие, что для сельского учителя школа – это почти что дом, а ученики – почти что дети. Возможно, он лукавит, не хочет показаться сентиментальным; возможно, для него это действительно не так важно, он не способен делить свою любовь и привязанность с кем-то ещё, кроме своей семьи. Благодаря данному примеру, мы

видим, что не всё поддаётся стереотипизации. Виталий Владимирович не скрывает, что у него есть и классное руководство, но он не пытается и не имеет желания складывать с учениками какие-то более тесные контакты. Он считает, что на работе нужно соблюдать субординацию, пусть даже речь идёт о детях: «*Я не привязываюсь, иначе за этим обычно следует разочарование. Сам учитель не может объективно рассматривать ситуации*» (ПМА, сообщение Трефилова В. В., 1988 г. р.). После данного диалога я поинтересовалась: «Если Вы не можете вспомнить или, может быть, просто не хотите рассказывать приятных воспоминаний, возможно, есть такие, которые наложили какой-то неприятный осадок? Возможно, у Вас были ученики, с которыми Вы долго не могли найти общего языка?» Учитель отверг это предположение, сказал, что со всеми имеет хорошие отношения: «*Я мужчина, а дети силу чувствуют. Я привык к дисциплине*» (ПМА, сообщение Трефилова В. В., 1988 г. р.).

Таким образом, сельские учителя в большинстве случаев стремятся к близким и тесным контактам с учениками. Возникающие конфликтные ситуации они стремятся урегулировать мирно, пытаются всеми силами найти точки соприкосновения с учениками.

В заключение хотелось бы ещё раз акцентировать внимание на важности и пользе человеческих воспоминаний, как светлых и добрых, так и неприятных. В первом случае они будут «греть» душу, давать возможность говорить о прошлом с улыбкой на лице. Во втором – прибавят нам опыта, покажут возможные ошибки, в частности, и других людей, помогут находить правильное решение в схожих ситуациях.

Список информаторов

1. Блинова Э. М., 1947 г. р., с. Дебёсы Дебёсского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель русского языка и литературы, пенсионерка, удмуртка, ныне прож. в с. Люм Глазовского р-на УР.

2. Бохонько С. В., 1967 г. р., с. Шаркан Шарканского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель русского языка и литературы, библиотекарь, удмуртка, ныне прож. в г. Глазов Глазовского р-на УР.

3. Васильева Л. Н., 1992 г. р., д. Такапи Балезинского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель истории и обществознания, учитель, удмуртка, ныне прож. в ПГТ Балезино Балезинского р-на УР.

4. Волкова А. В., 1993 г. р., г. Глазов Глазовского р-на УР, студентка УдГУ, политолог, русская, ныне прож. в г. Глазов Глазовского р-на УР.

5. Воробьёв С. Г., 1966 г. р., ПГТ Балезино Балезинского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель истории, методист по воспитательной работе, учитель, русский, ныне прож. в ПГТ Балезино Балезинского р-на УР.

6. Дзюина Д. В., 1993 г. р., д. Адам Глазовского р-на УР, студентка КНИТУ-КХТИ, инженер-технолог пиротехнических средств, удмуртка, ныне прож. в д. Адам Глазовского р-на УР.

7. Касимова А. В., 1992 г. р., ПГТ Балезино Балезинского р-на УР, обр. высш., учитель начальных классов, учитель, удмуртка, ныне прож. в ПГТ Балезино Балезинского р-на УР.

8. Королёва О. А., 1967 г. р., ж/д 1173 км Глазовского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель русского языка и литературы, учитель, удмуртка, ныне прож. в с. Люм Глазовского р-на УР.

9. Лукина Д. П., 1994 г. р., г. Глазов Глазовского р-на УР, студентка КНИТУ-КХТИ, Институт полимеров, инженер-технолог, русская, ныне прож. в г. Казань РТ.

10. Марьина Г. В., 1956 г. р., д. Степанёнки Кезского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель начальных классов, учитель, директор, русская, ныне прож. в с. Люм Глазовского р-на УР.

11. Мышкина Е. А., 1993 г. р., г. Глазов Глазовского р-на УР, студентка БОУ СПО УР «ГПК», делопроизводитель, удмуртка, ныне прож. в с. Люм Глазовского р-на УР.

12. Наговицына И. А., 1964 г. р., с. Пудем Ярского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель русского языка и литературы, библиотекарь, русская, ныне прож. в г. Глазов Глазовского р-на УР.

13. Сунцова И. Е., 1968 г. р., д. Якошур Балезинского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель начальных классов, учитель, удмуртка, ныне прож. в ПГТ Балезино Балезинского р-на УР.

14. Терешина И. Л., 1967 г. р., г. Глазов Глазовского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель истории и обществознания, педагог дополнительного образования, учитель, русская, ныне прож. в с. Люм Глазовского р-на УР.

15. Трефилов В. В., 1988 г. р., пос. Кез Кезского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель физики с правом преподавания информатики, учитель, удмурт, ныне прож. в ПГТ Балезино Балезинского р-на УР.

16. Трефилова Л. Е., 1958 г. р., с. Верх-Парзи Глазовского р-на УР, обр. сред. проф., штукатур-маляр, пенсионерка, удмуртка, ныне прож. в с. Люм Глазовского р-на УР.

17. Хаймина О. В., 1966 г. р., с. Люм Глазовского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель начальных классов, учитель, удмуртка, ныне прож. в с. Люм Глазовского р-на УР.

18. Худякова Е. С., 1983 г. р., пос. Кез Кезского р-на УР, обр. высш. педагогич., учитель русского языка и литературы, библиотекарь, удмуртка, ныне прож. в г. Глазов Глазовского р-на УР.

19. Щепин В. В., 1970 г. р., с. Патруши Сысертского р-на Свердловской обл., обр. сред. спец., тракторист-машинист, мастер производственного обучения, ныне прож. в г. Глазов Глазовского р-на УР.

20. Щепина И. Г., 1971 г. р., ПГТ Балезино Балезинского р-на УР, обр. сред. проф., экономист-бухгалтер, рабочая, удмуртка, ныне прож. в г. Глазов Глазовского р-на УР.

21. Щепина К. А., 1993 г. р., с. Люм Глазовского р-на УР, студентка ГГПИ, МО и АИС (программист), русская, ныне прож. в с. Люм Глазовского р-на УР.

22. Энтентеева Н. А., 1991 г. р., д. Падера Балезинского р-на УР, обр. неполн. высш. педагогич., педагог-психолог, педагог дополнительного образования, делопроизводитель, секретарь, татарка, ныне прож. в ПГТ Балезино Балезинского р-на УР.

23. Эюбов Н. А., 1965 г. р., с. Алексеевка, Азербайджанская ССР, обр. высшее, военный, обр. высшее, учитель истории и обществознания, азербайджанец, ныне проживает в ПГТ Балезино Балезинского р-на УР.