

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



6

2017
Часть V

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 6 (140) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

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

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

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

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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

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

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

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

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

Международный редакционный совет:

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

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

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

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

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

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

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

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

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 01.03.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

На обложке изображен легендарный химик, лауреат Нобелевской премии по химии (1965 год) *Роберт Бернс Вудворд*.

Вудворд родился в Бостоне 10 апреля 1917 года. Мальчик рано лишился отца, и мать Роберта сделала все возможное, чтобы сын стал образованным человеком. Еще в детстве Вудворда привлекала химия, а к моменту окончания средней школе в Куинси Роберт самостоятельно справлялся с большинством опытов, описанных в знаменитом руководстве по органической химии Людвига Гаттермана.

В возрасте 11 лет Роберт Вудворд обратился за помощью к генеральному консулу Германии, чтобы получить копии новых статей по химии, опубликованных в немецких научных изданиях. Именно в этих материалах Вудворд впервые столкнулся с описанием реакции синхронного присоединения диенофилов, открытой Дильсом О. и Альдером К. Позднее Вудворд неоднократно возвращался к этой реакции в своих экспериментах.

Нельзя назвать ординарным его обучение и в Массачусетском технологическом институте Иллинойского университета, в который Роберт Бернс Вудворд поступил в 1933 году. Одаренного студента интересовал очень узкий круг предметов, которым он посвящал все свое время в ущерб обязательным дисциплинам. Потому в 1934 он был отчислен из вуза, правда ненадолго. Преподаватели не могли не отметить яркий талант Роберта и предоставили ему возможность не только возобновить обучение в институте в 1935 году, но и закончить его значительно раньше, уже в 1936 году. А в 1937 году Вудворд получил степень доктора химических наук.

Дальнейшее обучение и работа химика была связана с Гарвардом, в котором он проработал всю свою жизнь.

Вудворд систематизировал огромное количество данных по применению ультрафиолетовой спектроскопии, а также

разработал правила, помогающие выяснять структуру природных и синтезированных веществ.

Позднее, в 1944 году, Роберт Бернс Вудворд и Уильям Э. фон Деринг синтезировали алкалоид хинина, который широко применялся для лечения малярии. Производство этого соединения было очень дорогим, а потому массовым оно так и не стало. Но с точки зрения науки синтезированный хинин имел огромное значение для дальнейших разработок. В течение нескольких последующих лет Вудворд синтезировал много природных веществ со сложной структурой: кортизон, пенициллин, резерпин, хлорофилл, сецин, тетрациклин, биомицин, глитоксин, холестерин, лизергиновую кислоту, цефалоспорин, колхицин, стрептомицин, витамин В12 и многие другие.

Именно за синтез сложных органических структур Роберт Бернс Вудворд получил в 1965 году Нобелевскую премию. Формулировка комитета по вручению награды была очень необычна: «За выдающийся вклад в искусство органического синтеза».

Многие коллеги и ученики Вудворда отмечали, что его работы были «элегантны» и являлись «настоящим искусством». Его лекции, которые зачастую длились 3–4 часа, были запоминающимися и легкими для восприятия: ученый обычно использовал для записи химических структур цветные мелки.

В конце 1970-х годов химик работал над созданием синтетического антибиотика широкого спектра — эритромицина. Однако свою работу он закончить не успел. Сердце ученого не выдержало крайне интенсивного ритма жизни. Роберт Бернс Вудворд умер в июле 1979 года в г. Кембридже, штат Массачусетс.

*Людмила Вейса,
ответственный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Блинова Г. В.**
Взаимодействие дошкольного общеобразовательного учреждения и семьи в формировании здорового образа жизни детей дошкольного возраста..... 409
- Буриева Н. Г.**
Approaches to teaching writing in English 411
- Буриева Н. Г.**
Using songs and music in teaching English to young learners.....413
- Жумабай Е. С., Бейсембаева К. Ш.**
Из опыта работы учителя математики 415
- Киселева Е. В., Акутина С. П.**
Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия..... 417
- Макарова Ю. В.**
Готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению математике в начальной школе 419
- Макарова Ю. В.**
Преемственность в математическом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста.....421
- Мухаммедова Р. Б., Каримов Ш. Ш.**
Роль графики в создании живописных работ.. 424
- Мухаммедова Р. Б.**
Способ вращения геометрической фигуры вокруг оси плоскости проекций 426
- Новикова Т. В.**
Психолого-педагогический мониторинг в начальной школе 429
- Онос М. И.**
Экспериментальная и поисковая деятельность детей дошкольного возраста..... 433
- Очирова А. А.**
Формирование мышления младшего школьника на уроках математики 435
- Панасенко В. П.**
Гендерный подход при обучении английскому языку 439
- Сергеева А. А.**
Этнокультурный компонент как важнейшее средство воспитания гражданственности и патриотизма младших школьников (обобщение опыта работы).....441
- Симеонова Н. М.**
Особенности развития иноязычной познавательной активности студентов в неязыковом вузе 443
- Спыну В. В.**
Управление образовательным учреждением в условиях изменения законодательства Российской Федерации в сфере образования 448
- Tran T. T., Nguyen N. T.**
Internal control system in non-state universities today 452
- Чернова Л. О., Цеунов К. С.**
Критерии разработки авторской рабочей тетради по английскому языку для учащихся 5 класса средней школы457
- Чибаков А. С., Чибакова Е. А.**
Интеграция опыта по физике и математике с нацеленностью на исследование как фактор успешного освоения учащимися технической механики в учреждении СПО..... 459
- Шварева Л. В., Яшкин А. Ю.**
Воинское служение и смирение как иное качество духовной жизни..... 463
- Шматов А. В., Мальцева С. В.**
Разработка модели сетевого взаимодействия образовательных организаций разных типов с использованием медиаресурсов для реализации дополнительных общеобразовательных программ 465

ФИЛОЛОГИЯ

Abdullayeva D. S.

About the spelling and pronunciation
of the plural forms of nouns in English 469

Безменова Л. П.

К вопросу изучения традиций Надсона
в пролетарской поэзии 470

Валеева Д. А.

Вежливость как основной мотив
использования узуальных косвенных
директивов 473

Дронов А. А.

Полемика автора и героя в романе
Т. Н. Уайлдера «Мост короля
Людовика Святого»..... 474

Илиджева Н. В.

Сопоставительный анализ произведений
«Последний день приговорённого к смерти»
В. Гюго и «Посторонний» А. Камю..... 477

Ляшенко А. А., Кормазина О. П.

Информативные речевые жанры
в контексте анализа языковой личности
документоведа кафедры университета
в жанровом аспекте..... 479

Magtyмова М.

Morphological way of term formation 483

Садокова А. Р.

Японские народные легенды
о «чудодейственной воде»
и «чудесах» воды 484

Соколова Я. В.

О компаративе в языке поэзии
В. С. Высоцкого 487

Туймебекова А. А.

Мастерство создания образа Б. Момышулы 489

ФИЛОСОФИЯ

Закиров У. А.

Концептально-сущностные положения
философии и эстетической категории:
композиция, культура и искусство 492

ПРОЧЕЕ

Иванцова А. А.

Параллельные практики в моде
и архитектуре 495

Удovicова О. А.

Современные глянцевые медиапроекты:
новые требования и возможности 497

ПЕДАГОГИКА

Взаимодействие дошкольного общеобразовательного учреждения и семьи в формировании здорового образа жизни детей дошкольного возраста

Блинова Галина Владимировна, магистрант
Московский педагогический государственный университет

За многовековую историю развития человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Каждая из этих ветвей представляет социальный институт воспитания и обладает своими специфическими возможностями в формировании личности ребенка. Семья и дошкольные учреждения — два важных, взаимно дополняющих института социализации детей. Их воспитательные и образовательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие. Дошкольное учреждение играет важную роль в жизни ребенка. Здесь он получает образование, приобретает умение общения, навыки организовывать и разнообразить собственную деятельность. Насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. Без активного участия родителей в образовательном и воспитательном процессе гармоничное развитие дошкольника вряд ли возможно.

В настоящее время идет перестройка системы дошкольного воспитания, которая предполагает гуманизацию педагогического процесса. Целью этого процесса теперь признается не просто воспитание члена общества, а свободное и полное развитие личности. Больше внимание уделяется взаимодействию детского сада и семьи. Практические работники ищут новые, эффективные, нетрадиционные формы сотрудничества с родителями, основанные на принципе единства воспитательных воздействий.

Чтобы помочь родителям овладеть наукой и искусством воспитания, педагоги дошкольных учреждений стремятся к установлению единства и взаимодействия воспитательных воздействий на ребенка в семье и детском саду, осуществляют педагогическое просвещение родителей, оказывают им практическую помощь.

Ведущее значение общественного воспитания обусловлено тем, что воспитание ребенка осуществляется в коллективе детей, где он приобретает первые навыки общественного поведения; оно носит обоснованный научно характер, проходит в специально созданной педагогиче-

ской среде и осуществляется профессионально подготовленными специалистами.

Признавая роль общественного воспитания ведущей, нельзя умалять огромного значения семьи в формировании личности ребенка. Семья — малая социальная группа — для ребенка является первой школой жизни. Родители — первые учителя и воспитатели. Они имеют исключительную, большую силу воздействия на формирующуюся личность ребенка. Основой влияния родителей на ребенка является их бескорыстная любовь к нему и забота. На это ребенок отвечает чувством привязанности, признанием превосходства и авторитета родителей, быть на них похожим, подражать во всем. Сила влияния семьи в том, что ребенок податлив воспитательным воздействиям, она обусловлена его подражательностью.

Успех сотрудничества педагогов и семьи зависит от взаимных установок семьи и дошкольного учреждения. Родители и педагоги должны строить свои отношения на психологии доверия, для того чтобы детский сад стал реальной, а не декларируемой открытой системой. Наиболее оптимальным и эффективным сотрудничество будет тогда, когда обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу.

Понятия «сотрудничество», «взаимодействие» — это новизна отношений. Сотрудничество — это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Это диалог, который постоянно обогащает всех партнеров, всех участников. Овладеть искусством вести диалог, искать позитивные способы и формы общения необходимо обеим сторонам: и родителям, и педагогам. Взаимодействие — способ организации совместной деятельности, которая осуществляется с помощью общения. Если взаимодействие осуществляется в условиях открытости обеих сторон, когда не ущемляется ничья свобода, оно служит проявлению истинных отношений.

Практически потребность во взаимной помощи испытывают обе стороны: и дошкольное учреждение, и семья,

но, к сожалению, мотивы взаимодействия семьи и детского сада не всегда совпадают. Родители обращаются к педагогу с вопросами, касающимися каких-либо текущих событий, а педагогов семья интересует как источник знаний о ребенке: соблюдается ли дома режим дня, приучают ли малыша к самостоятельности и т. д.

Чтобы сделать процесс взаимодействия шире и практичнее детский сад должен стать открытой образовательной системой, т. е. с одной стороны, сделать педагогический процесс более свободным, гибким, дифференцированным со стороны педагогов, а с другой вовлечь родителей в образовательно-воспитательную работу дошкольного учреждения:

- приобщить родителей к педагогическому процессу;
- расширить сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения;
- приглашать родителей на занятия в удобное для них время;
- создать условия для творческой самореализации педагогов, родителей, детей;
- изготовить информационно-педагогические материалы;
- разработать разнообразные программы совместной деятельности детей и родителей;
- проявление понимания, терпимости и такта в воспитании и обучении ребенка, стремление учитывать его интересы, не игнорируя чувства и эмоции;
- уважительные взаимоотношения семьи и образовательного учреждения.

Концептуальной основой педагогической модели взаимодействия дошкольного учреждения и семьи по формированию основ здорового образа жизни является воспитание не только физически крепкого ребёнка, но и цельной личности с устойчивой нервной системой, готовой к успешной бытовой, трудовой и социальной адаптации, коммуникативным способностям, к реальным условиям жизни, к интеграции в общество.

Это невозможно без решения следующих задач:

- создать удобную развивающую среду-пространство самореализации ребенка;
- помочь ребёнку накопить необходимый опыт, знания и умения для успешного выполнения главных задач воспитательно-оздоровительной работы по укреплению его физического и психического здоровья;
- сформировать через активную деятельность здоровый организм ребенка, его динамическое и устойчивое состояние к экстремальным ситуациям;
- стимулировать дошкольника включиться в процесс двигательной активности и физического развития, побуждать его к самопознанию и одновременно создавать комфортные условия для внутренней активности личности;
- направлять совместную работу родителей и всего педагогического коллектива на развитие и закаливание организма ребенка;

- формировать свойство систем в результате реакций, компенсирующих влияние внешнего воздействия, сохранять внутреннюю стабильность на определенном, относительно постоянном уровне поведения дошкольника, направленные на осознанное сохранение и укрепление своего здоровья.

В педагогическом процессе используются технологии с одной стороны обеспечивающие решение задач сохранения здоровья учащихся, а с другой, способствующие эффективной реализации образовательных и воспитательных задач. Это и есть организация образования бережного отношения к своему здоровью.

Проанализировав содержание и различные трактовки понятия «педагогическая технология», мы сформулировали определение педагогической технологии взаимодействия ДООУ и семьи в формировании основ здорового образа жизни — это элемент специальным образом организованного педагогического процесса, целенаправленно обеспечивающего становление, поддержание, укрепление и наращивание здоровья в единстве всех его составляющих в ходе взаимодействия в учебно-воспитательных ситуациях со стороны всех участников педагогического процесса: детей, педагогов, родителей. В данном понимании педагогическая технология взаимодействия по формированию основ здорового образа жизни складывается из логически фиксированной последовательности определенных и строго установленных действий, образующих технологический процесс, гарантированно и надежно обеспечивающий достижение ожидаемого результата.

Специфика этой технологии определена тем, что обеспечивается становление здоровья человека, гармоничное, сбалансированное функционирование его организма во взаимодействии с окружающей средой, а она способствует становлению личности в целом, полноценно готовой к выживанию и самореализации в жизни.

Включая детей в реальную деятельность по укреплению и сохранению их собственного здоровья, мы говорим о берегающей здоровье деятельности самого ребенка.

Представленная модель взаимодействия дошкольного учреждения и семьи по формированию основ здорового образа жизни — это целенаправленное, планомерное, последовательное взаимодействие, которое включает три взаимосвязанных и взаимодополняющих блока: взаимодействие с педагогами, с родителями и с детьми в данном направлении.

Алгоритм взаимодействия:

1. Перестройка мышления на здоровый образ жизни, овладение оздоровительными системами и технологиями в области физической культуры, приобретение и закрепление практических навыков здорового образа жизни, пополнение запаса теоретических знаний по анатомии, физиологии, психологии, теории и методике физического воспитания предполагает самосовершенствование педагогов.

2. Работа с родителями включает проведение ряда доступных и интересных мероприятий: теоретических и прак-

тических семинаров по вопросам оздоровления, двигательной активности, закаливанию, релаксации, здоровому питанию, практических занятий, семейных соревнований, совместных походов, дней открытых дверей и др.

3. Работа по сбережению здоровья со старшими дошкольниками направлена на формирование адекватных представлений о строении собственного тела, на осознание ценности своей жизни и жизни другого человека, формирование потребности в физическом совершенствовании, здоровом образе жизни, на привитие гигиенических навыков, умение предвидеть возможные опасные последствия своих поступков для жизни, воспитание уважения к жизни другого человека, формирование оптимистического мироощущения, умения сочувствовать, сопереживать.

Таким образом, педагогическая модель взаимодействия ДООУ и семьи по формированию основ здорового образа жизни, которая включает опережающую подготовку педагогов, тесное сотрудничество с родителями по вопросам сбережения здоровья и формирование навыков здорового образа жизни у детей, направлена на обеспечение физического, нравственного и психического здоровья ребенка. А это является современными требованиями личностного развития.

Надо признать — человечество не создало другого звена в воспитательной системе, которое по силе нравственного

и эмоционального воздействия на растущего человека соответствовало бы воспитанию семейному. Не уменьшая значимости общественных институтов воспитания, семейное воспитание имеет ряд преимуществ: оно основано на авторитете родителей, любовь к ним обеспечивает полноту чувств ребенка; оно воздействует непосредственно на данную личность; дает тепло и внимание; семья как маленькая социальная группа передает разносторонний опыт подрастающему поколению, является важнейшей ступенью социализации ребенка.

Естественно, и дошкольное учреждение, и семья стремятся к достижению взаимопонимания и полноценного взаимодействия. К сожалению, случаются со стороны педагогов проявления доминирования, нетерпимости, непонимания в общении с детьми и родителями. В свою очередь многие родители не совсем правильно осознают свою личную и гражданскую ответственность за развитие, воспитание и обучение детей, материальный аспект у них доминирует, воспитание возлагают на педагогов.

У родителей и педагогов одна цель — благо детей, здоровое детство, их полноценное и гармоничное развитие.

И только дополняя и поддерживая, совместными усилиями, семья и ДООУ могут достигнуть желаемых результатов.

Литература:

1. Кареева Т. Г. Формирование здорового образа жизни у дошкольников. Планирование. Система работы.
2. Картушина М. Ю. Быть здоровыми хотим. Оздоровительные и познавательные занятия для детей подготовительной группы. М., 2004.
3. Иванова А. И. Естественно-научные наблюдения и эксперименты в д/с. Человек. М., 2004.
4. Нищева Н. В. О здоровье дошкольников родителям и педагогам. СПб., 2006.
5. Сизова Н. О Валеология. Конспекты комплексных занятий в детском саду (от 3 до 7 лет).
6. Шарыгина Т. А. Беседы о здоровье. Методическое пособие. М., 2007.

Approaches to teaching writing in English

Буриева Нилуфар Гофур кизи, учитель английского языка
Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

“Approaches to teaching writing in English” focuses on teaching writing and achieving the required level ensuring to pass the written part of the leaving examination successfully. The main part describes the development of writing, motivation, evaluation, the level of requirements, writing difficulties and the role of the teacher. The aim of the article is to identify and recommend the most optimal Course book and other resources for teaching high quality writing in connection with the leaving examination and acquiring ideas from teaching practice to increase the attractiveness of teaching writing.

Key words: importance of writing, teaching writing skills, Course-book, evaluation, writing, motivation, feedback

Being able to read and write in one’s mother tongue and also in a second language is considered to be indispensable for a literate person in the modern world. Writing, next to reading, speaking, and listening, is one of the four language skills. Learners of English as a foreign

language are expected to acquire these skills together with knowledge of language structures and their use. Moreover, mastering writing is a necessity for passing the leaving examination as well as sought after international examinations successfully.

Teacher's "feedback plays an important role in teaching writing as it helps students to reflect on their shortcomings and reshape their text. Undeniably, writing is the most exacting and neglected out of the four language skills. Not only because of the possible wrong spelling, collocations, word order, register, layout, incorrectly used tenses or grammar structures but also because of apprehension about the final outcome, incoherence and students' reluctance to write. Sometimes teachers do not have enough time to practice writing in lessons and set the writing tasks for homework. To be able to produce a written text of a required form and structure students need to be familiarized with a wide variety of texts and then transfer, practice and consolidate the knowledge.

Nowadays there is an overwhelming amount of various Course books from different publishers available on the market and it is not easy to select the most suitable one for a particular group of students. Nevertheless, many teachers have their say in choosing the type of course book they use to prepare their students for the final exams.

The definition of a Course book

The term textbook refers to Course books which cover all aspects of the language as well as supplementary textbooks which apply to particular topics or skill areas [Grant, 12].

There are many diverse textbooks, which makes it difficult to put them into categories. While teachers have their own way of classifying textbooks, Grant proposes dividing textbooks into two extensive categories, which are traditional textbooks and communicative textbooks.

Traditional textbooks are attractive to some teachers for they get students to learn the language as a system. They are easy to use and examination oriented. However, after completing their studies students are not capable of using the language because they cannot use it for communication.

Working with a Course book

By using the Course book the teacher economizes preparation time and can make use of a wide range of material. The Course book also provides security and a base for homework, discussion and comparison with other teachers. On the other hand, it offers the learners a reference for checking and revising as well as an opportunity for independent and autonomous learning. It provides a sense of security, purpose, progression and progress. However, no matter how many advantages a Course book has, there always will be some activities which the teacher can do better, such as altering work in response to the students' reactions.

Different roles of Course books in English language teaching and learning process as follows:

- a resource of material for presentation
- activities source for communicative interaction and practice
- learners reference on grammar, vocabulary and pronunciation
- a source of ideas for classroom activities
- a syllabus
- self-directed learning or self-access resource

— a support for less experienced teachers

Course books should assist teachers and learners not impose course content and teaching methods on teachers. Therefore, Course book's aims should be in accordance with teachers' aims and together they should "seek to meet the needs of the learners to the highest degree" [Cunningsworth, 7].

Motivation

When people learn languages, the fact how motivated they are plays an important role. Pinter compares the role of motivation when people learn first language and other languages and comes to conclusion that motivation is "crucial in learning other languages".

Harmer suggests that motivation is "some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something" [Harmer, *The Practice of English Language Teaching* 98]. Generally we can distinguish between extrinsic and intrinsic motivation, i. e. motivation which comes from outside and from inside. Intrinsic motivation is connected with a learner's desire to learn or enjoyment in learning whereas extrinsic motivation with a learner's need to learn due to external factors such as academic requirements or employment. A combination of the two can result in a student who has to learn but does not want to and that leads to ineffective learning [Lindsay and Knight, 7].

Lindsay and Knight further state that teachers can sustain learners' motivation by:

- searching for and using texts that entice students' interests,
- creating a classroom culture which makes students confident and empowered to use the new language,
- including learners in decisions about the classroom learning process,
- enquiring which language learning activities our learners enjoy most and find productive,
- establishing what our learners expect from a course.

Feedback on written work

According to Raimes, "responding to students' writing is very much a part of the process of teaching writing". Thus if the teacher collects written work and responds to it only at the end by marking, it does not have that required effect as when the teacher intervenes at different stages of the writing process and involves the student in it as well.

Methods used when teaching writing: Follow the instructions in the Course book, grammatical construction from simple to complex sentences, independent writing, correction of homework, creative writing, use of model examples, analyses of mistakes and shortcomings, analyses of the text and grammar, transforming journal writing, quick writing, comics presentation, practice, production, games, dictation, interactive methods, text completion, written answers to questions, spelling, writing evaluation, emphasis on linking words, comparison of already written correct and incorrect piece of writing.

The Tasks of the Teacher in Writing

According to *Harmer*, there are certain before-, while- and after- writing tasks that teachers should provide for their students when they are asked to write, especially during writing for writing activities [Harmer, *How to teach writing* 41–42]:

- **Demonstrating** — teachers draw to students' attention writing conventions and genre constraints in specific types of writing as well as layout issues and the language.
- **Motivating and provoking** — many students have difficulties in creative writing tasks and that is where teachers should help by creating beneficial conditions for the generation of ideas.
- **Supporting** — once students get writing, they need advice and constructive suggestions.
- **Responding** — when teachers respond to students' work at different draft stages they make them aware of their progress and comment on their use of language.
- **Evaluating** — giving feedback to students should not be only grading but above all a learning opportunity.

Writing gives opportunities for language practice, it improves vocabulary and grammar, but it also gives students an opportunity to challenge them and to use different language. In writing learners are able to think about what they want to say and therefore they are able to produce extended pieces of language in their own time, which is very much unlike speaking.

In my opinion, we can always get the best Course book which covers all the requirements and objectives of the syllabi but if we lack enthusiasm for writing and do not trigger enough motivation in our students, the time dedicated to writing would not be used to the maximum. To promote more writing goes hand in hand with promotion of reading and raising fondness of written texts. Another point is the competition between the form and the content. If we pay too much attention to form we may lose interesting content.

In conclusion, students should be encouraged to write to be able to transform their thought processes into written form because from my point of view writing should not only be a practical task but also a work with students' imagination.

References:

1. Cunningsworth, Alan. *Choosing Your Course book*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching, 1995. Print.
2. Grant, Neville. *Making the Most of Your Textbook*. London: Longman, 1987. Print.
3. Halliwell, Susan. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman Group UK Limited, 1992. Print.
4. Harmer, Jeremy. *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. Print. Harmer, Jeremy.
5. Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. Print.
6. Hedge, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford UP, 2000. Print.
7. Lindsay, Cora, and Paul Knight. *Learning and Teaching English*. Oxford: Oxford UP, 2006. Print.
8. Pinter, Annamaria. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford UP, 2006. Print. Raimes, Ann. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford UP, 1983. Print.

Using songs and music in teaching English to young learners

Буриева Нилуфар Гофур кизи, учитель английского языка
Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

"Songs and Music in Teaching English to Young Learners" proffers a methodical material with suggestions of how to use songs and music in teaching English. An important part of the thesis is created by the description of various pre-listening, while-listening and post-listening activities whose subjects are songs and music.

Keywords: *Teaching English, young learners, songs, music, pre-teaching activities, while-teaching activities, post-teaching activities*

Music creates an inseparable part of a culture of each country. Songs have accompanied people both at work and in their free time from everlasting. Therefore, singing and listening to music is a very natural human need. Music and songs on recordings or played on a guitar or a piano can be used as "a "filler" activity to change the mood or pace of a lesson" [Scrivener 338]. It is also sometimes used as a reward

for pupils' hard work. Nevertheless, teachers should be aware of a great potentiality of songs that can be usefully integrated into lessons and help children acquire the new language more easily and naturally.

The musical intelligence is the very first one emerging in young learners. It is evident that a lot of children tend to hum or sing a learnt tune or they even invent their own

melodies. Therefore, it is beneficial to build upon their musical interests and so make the learning process more natural and also effective.

Concerning language learning, the use of songs at schools brings two major advantages:

1. “Music is highly memorable” [Murphey 3]. It has several reasons. Music is based on rhythms that partly correspond with basic body rhythms. Memorizing of songs is mostly realized via a relaxed receptivity. Moreover, listening to lyrics is often connected with an emotional experience. In relation to children’s songs, they include a great number of repetitions [Graham5].

2. Music “is highly motivating, especially for children, adolescents, and young adult learners” [Murphey 3]. Music creates a part of students’ lives, it is everywhere and they are used to listening to it, in contrast to many other techniques that teachers use in lessons. Many songs invite listeners to accompany the music by movements, by clapping, tapping, etc., which brings positive energy [Graham5].

Tim Murphey also mentions other reasons why the usage of songs in learning foreign languages is meaningful. He writes that it may be surprising how quickly learners are able to remember a new song. Moreover, it is commonly known that when a pupil studies a foreign language and then they don’t use it for several years, after a lapse of time they forget nearly everything except the few songs they learnt.

According to Murphey, other benefits of songs may be the following:

- It seems to be “easier to sing language than to speak it”.
- Songs probably “precede and aid the development of language in young children”.
- The singing of songs is similar to egocentric language, which is children’s talk “with little concern for an addressee”. Simply said, they like hearing themselves repeat.
- Songs (especially children’s songs) use simple, informal and familiar language, with lots of repetition, which is appropriate for learning a new language.
- As Murphey writes: “Most importantly, perhaps, songs are relaxing. They provide variety and fun, and encourage harmony within oneself and within a group”.
- Furthermore, songs are short and they have self-contained texts.

Another reason for using songs in English lessons may be the fact that playing the song influences the class atmosphere immediately. It can even help break down barriers which can exist between a teacher and pupils or among pupils themselves. Moreover, singing songs engages both sides of the brain, and therefore, it is a perfect learning tool.

Teaching new songs

Undoubtedly, many songs presented in English lessons may be familiar to children. Nevertheless, it is sometimes necessary to teach them also new ones to reach the expected goals. Although new songs do not have to be always presented

in the same way, Isenberg and Jalongo [229, with a reference to Paquette and Rieg] recommend the following steps for teaching songs, which helps to make the process of learning new songs faster and easier:

- “Play the song in the background for several days so it is familiar when it is introduced to the children.
- Teach children the chorus first while you sing the verses.
- Sing along with a recording and have children join in when they feel most comfortable.
- Use lined poster paper to create a song chart.
- Create a rebus song sheet to help children remember the verses of songs.
- Teach the song one phrase at a time. Then, combine the phrases. Teach the actions to an action song first and then teach the words (or vice versa).”

As it was already mentioned, a teacher does not have to follow this pattern always. Another possibility is to work with the lyrics at first as if it is a poem, and then present the music. Also this strategy may be enjoyable and challenging. This strategy corresponds with a recommended process of dealing with a new “Listen and do” song by Şevik. He divides activities connected with the usage of songs in English lessons into three sections: pre-teaching activities, while-teaching activities and post-teaching activities:

Pre-teaching activities

At this stage, it is important to prepare the learners for what they are going to hear later. A teacher should motivate the learners, so they get interested in the song. They may be given a picture or another realia related to the topic of the song. The teacher can let them guess what the song will be about. Şevik reminds that it is possible to tolerate a bit of mother tongue as the learners are beginners.

In the next step, the pupils work with the title of the song. They read it altogether. The teacher may help the learners to understand the title via various visuals or actions and then ask them to think up as many English words related to the title of the song as possible. This may be implemented as a whole-class brainstorming and also as a competition of individuals or groups.

And finally, the teacher should explain the unknown vocabulary that occurs in the song.

While-teaching activities

At this stage, the learners get acquainted with the text through activities. It is necessary to play the song for several times. Şevik suggests listening to the song three or four times and fulfilling the following tasks:

1st listening — “free listening”: The aim of the first listening to the song is to give the learners the opportunity to enjoy the melody and the lyrics without any interruptions and assigned tasks. After free listening, the pupils look at the lyrics (e. g. in the hand-out, textbook, or poster). Afterwards, while the teacher is reading the lyrics aloud, the children are listening and following the text in the hand-out. Then the lyrics are read line by line and the pupils are supposed to repeat it after the teacher. Concerning “Listen and do” songs, in the next

stage the learners should get acquainted with the actions for the song. The easiest way of how to teach the motions to the pupils is to let them imitate the teacher. Children are usually very good at doing that.

It is important for the teacher at this stage to ascertain that each pupil understands the lyrics of the song and knows the movements connected with it.

2nd listening: While playing the song for the second time, the children are only supposed to listen to it and do the actions. The teacher guides them both by singing and doing the movements. This leads to an elimination of potential feelings of shyness and lack of confidence.

3rd listening: The children are supposed to sing the song along with the recording or the teacher line by line. The aim of this phase is to work on the correct pronunciation of the language.

4th listening: The pupils sing the whole song along with the CD and meanwhile they are also doing the accompanying movements. As the children are usually eager to sing the complete song and do the actions, the final listening can be carried out several times.

Post-teaching activities

In this stage, the focus moves on from listening practice to other language skills, such as reading, listening and writing. Using songs in a foreign language classes has an unquestionably positive influence on pupils' pronunciation. It is interesting and unbelievable that pupils are sometimes able to sing difficult phonemes that they cannot say correctly.

References:

1. Graham, Carolyn. *Creating Chants and Songs*. Oxford: Oxford University Press, 2006. Print.
2. Murphey, Tim. *Music & Song*. Oxford: University Press, 1992. Print.
3. Scrivener, Jim. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 2nd ed. Oxford: Macmillan, 2005. Print.

Из опыта работы учителя математики

Жумабай Ержан Сабитбекулы, магистрант

Научный руководитель: Бейсембаева Кулайша Шартаевна

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан)

В этой статье я хочу рассказать о проведенном мной открытом уроке математики в рамках недели математики в 5 «А» классе в Аршалынской средней школе № 1. Темой данного открытого урока была «Делимость суммы, разности и произведения». На уроке была применена групповая работа учеников. Для данного урока использовались карточки с изображениями фруктов, кластеры, листы с таблицей 1, разноцветные фломастеры, изображения грустного и веселого смайлов, стикеры.

Урок начался с постановки целей урока. Затем последовало деление класса на подгруппы с помощью кар-

“As music therapists have observed, most students are able to reproduce phonemes correctly while singing.” Students feel safe when they are singing in chorus, whereas if they are asked to speak by themselves, they often feel pressured.

English belongs to languages with a syllable-timed rhythm, whereas English is stress-timed. This leads to the frequent unnatural intonation used by English speakers that is far from the correct pronunciation principles in English. “The natural rhythm of songs, with a regular recurring beat between which are a varying number of unstressed syllables, happens to be the stress pattern of spoken English.” Therefore, singing songs help learners to establish a feeling for the rhythm of spoken English.

One of the indisputable assets of learning English via the usage of songs is acquiring new vocabulary in a natural way. This vocabulary is more meaningful for pupils because they perceive the context in which the words are used. Pre-listening activities often start with a presentation of new vocabulary. Later, new words are practiced whenever pupils are singing the song. A teacher also includes them into follow-up activities.

Using songs in English classes causes better and more long-term knowledge of vocabulary, which is supported by a few researches.

In my future career in teaching English to learners at primary or language schools, I will use music and songs as much as possible because it is an effective teaching tool that motivates pupils and helps them acquire the foreign language in an enjoyable and natural way.

точек. На учительском столе были разложены карточки с изображениями фруктов на оборотной стороне, каждый ученик подходил к столу и вытягивал карточки. Ученики, вытянувшие карточки с изображением закрашенных и не закрашенных яблок объединились в одну группу, с изображением груши — во вторую группу, апельсинов — в третью. Лидером каждой группы стали ученики, вытянувшие карточки с изображением не закрашенных фруктов. Таким образом были сформулированы три группы. Ученики с каждой группы заняли соответствующие места.

Каждой группе были предоставлены листы с таблицей 1 (приложение 1) в качестве оценивания учащихся. Далее проследовал фронтальный опрос для проверки домашнего задания и предыдущих тем (приложение 2 (список вопросов)). После фронтального опроса проводилась исследовательская работа, которую, учащиеся выполняли на кластере лежащем у каждой группы на парте. Первой группе была поручена исследовательская работа на тему «делимость суммы», второй — «делимость разности», третьей соответственно — «делимость произведения». На составление кластера было отведено 10 минут, после чего два представителя из каждой группы защищали свой кластер.

Далее за обобщением новой темы было проведено закрепление рассмотренного материала. В качестве закрепления предлагалось 6 примеров каждой группе, по два примера на каждую тему.

Группа «яблоки»:

№ 1 Подберите значение x так, чтобы значение выражения делилось на данное число:

- 1) $(32+x)$ делится на 8;
- 2) $(65-x)$ делится на 13.

№ 2 Удобным способом разделите произведение на 11 и найдите значение частного:

- 1) $7 \cdot 12 \cdot 99$;
- 2) $11 \cdot 22 \cdot 33$.

№ 3 На какие числа делится:

Сумма $21 \cdot 95 + 21 \cdot 253$, кроме числа 21.

№ 4 Докажите, что если:

Число 455 делится на 35, а 35 делится на 7, то 455 делится на 7.

Группа «груши»:

№ 1 Подберите значение x так, чтобы значение выражения делилось на данное число:

- 3) $(35+x)$ делится на 5;
- 4) $(42-x)$ делится на 7.

№ 2 Удобным способом разделите произведение на 11 и найдите значение частного:

- 3) $33 \cdot 17 \cdot 5$;
- 4) $15 \cdot 88 \cdot 3$.

№ 3 На какие числа делится:

Сумма $187 \cdot 35 + 35 \cdot 24$, кроме числа 35.

№ 4 Докажите, что если:

Число 744 делится на 24, а 24 делится на 6, то 744 делится на 6.

Группа «апельсины»:

№ 1 Подберите значение x так, чтобы значение выражения делилось на данное число:

- 5) $(49+x)$ делится на 7;

6) $(72-x)$ делится на 8.

№ 2 Удобным способом разделите произведение на 11 и найдите значение частного:

- 5) $6 \cdot 44 \cdot 13$;
- 6) $22 \cdot 12 \cdot 8$.

№ 3 На какие числа делится:

Сумма $39 \cdot 53 + 39 \cdot 17$, кроме числа 39.

№ 4 Докажите, что если:

Число 816 делится на 48, а 48 делится на 8, то 816 делится на 8.

В процессе выполнения заданий учитель контролирует работу групп и оценивает выполненную работу.

Затем был подведен итог урока и проведена рефлексия. Рефлексия проходила следующим образом: по одному человеку из группы анализировали урок: понравился урок или нет, что нового узнали. После рефлексии учащиеся записали домашнее задание и заклеивали стикеры на улыбающийся смайл если понравился урок, если же нет, то на грустный смайл. Отзывы были следующие: урок был интересным и все усвоили материал, на уроке понравилась защита кластера и т.д.

Приложение 1.

Таблица 1

Фамилия / Имя	Оценка ученика	Оценка лидера	Оценка учителя	Итоговая оценка
Локонов И.				
Смирнов Л.				
Асанбаев К.				
Асанова З.				
Чернова А.				

Приложение 2.

Список вопросов:

- Что такое натуральное число?
- Что такое числовое выражение? Привести пример.
- Что такое буквенное выражение? Привести пример.
- Что называется делителем натурального числа? Привести пример.
- Что называется кратным натурального числа? Привести пример.
- Назовите число, на которое делятся все натуральные числа.
- Назовите числа, на которые делится число 24.
- Назовите наибольшее из чисел, на которое делится число 45.
- Назовите первые четыре натуральных числа, которые делятся на число 3 без остатка.

Литература:

1. Математика 5 (часть 1). Т. А. Алдамуратова, Е. С. Байшоланов, (Алматы «Атамур» 2015 г.).

Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия

Киселева Елена Владимировна, студент;

Акутина Светлана Петровна, доктор педагогических наук, профессор
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Учебная деятельность как стресс для студентов является актуальной проблемой. Студенческая жизнь всегда наполнена переживаниями, напряжениями и волнительными ситуациями, которые препятствуют академической успеваемости и в перспективе ведут к остановке личностного роста, психосоматическим заболеваниям. В статье рассмотрены причины и последствия стресса, а также представлены результаты эмпирического исследования учебного стресса среди студентов психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

Ключевые слова: студенты, стресс, учебный стресс, учебная деятельность, экзамен

Обучение в высшем учебном заведении является стрессом для большинства студентов. Начиная с самого начала учебной деятельности стресс в той или иной степени постоянно преследует учащегося и является причиной нарушений поведенческой, эмоциональной, когнитивной, мотивационной сфер деятельности. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, около 45% всех заболеваний возникают вследствие стрессовых ситуаций, что подтверждает актуальность данной проблемы.

Основоположником концепции стресса принято считать канадского ученого Ганса Селье. Стрессом (от англ. stress — давление, нажим, напряжение) он назвал неспецифическую реакцию организма на разнообразные повреждающие воздействия.

По мнению В. А. Бодрова, стресс — это «функциональное состояние организма и психики, которое характеризуется существенными нарушениями биохимического, физиологического, психического статуса человека и его поведения в результате воздействия экстремальных факторов психогенной природы (опасность, угроза, сложность или вредность условий жизнедеятельности)» [1, с. 21].

Учебно-профессиональная деятельность как ведущая в студенческом возрасте характеризуется высоким уровнем стрессовых нагрузок. В силу различных факторов отдельные элементы или сама учебная ситуация в целом становятся значимыми для студентов, что и может являться общей предпосылкой для возникновения стресса. На первом году обучения существенной причиной стресса могут стать кардинальные перемены в жизни студента. Данный этап вузовского периода отличается большими трудностями, так как студент входит в новый тип взаимоотношений, приобретает новый статус и ему необходимо адаптироваться к новой среде, новым порядкам и незнакомым людям.

Для студентов вуза стресс может быть связан со следующими факторами:

- недостатком сна, неумением рационально распределить свое рабочее время и время на отдых;
- большой учебной нагрузкой;
- неудовлетворенностью полученной оценки;
- низкой успеваемостью по определенным дисциплинам;

- невыполненными или выполненными неверно заданиями;
- пропусками занятий в большом количестве по какой-либо причинам (длительная болезнь, пропуски по неуважительной причине);
- несданными в срок практическими и лабораторными занятиями, курсовыми работами, проектами;
- отсутствием интереса к предлагаемой студенту работе или учебной дисциплине в целом;
- конфликтными ситуациями с однокурсниками или преподавателями;
- неблагоприятными физическими условиями (чрезмерный шум, плохое освещение, отклонение в температуре помещения);
- разочарованием выбранной профессией.

По мнению К. В. Судакова распространенным источником травмирующего воздействия у студентов является экзаменационная сессия [3]. Загруженность обучающихся в период сессии, безусловно, особенно велика. Интенсивная умственная нагрузка, ликвидация задолженностей, работа с большим количеством информации, которую необходимо выполнить в короткие сроки, нарушение режима дня, недостаток сна — это причины, служащие возникновению стресса.

Зачеты и экзамены могут послужить факторами, оказывающими влияние на настроение, самочувствие, психику и психоэмоциональное состояние студентов. Снижение аппетита, тревожные мысли, дрожь в конечностях, учащенный пульс, бессонные ночи — характерные проявления стресса перед зачетами и экзаменами. Мнение о том, что все болезни являются следствием «нервов» в научном обществе считается достоверным. В настоящее время получены убедительные доказательства, что учебный стресс негативно воздействует на нервную, иммунную, сердечно-сосудистую систему студентов [4] и в целом на эмоциональное состояние. Одно из самых опасных последствий при возникающей стрессовой ситуации — употребление алкогольных напитков и наркотиков, интенсивное курение для «снятия напряжения» и улучшения настроения.

Рассмотрим несколько типичных симптомов проявления экзаменационного стресса: эмоциональные симптомы

(ощущение общего недомогания, раздражительность, тревога, паника, растерянность, неуверенность, подавленность); физиологические симптомы (головная боль, перепады артериального давления, мышечное напряжение, учащенный пульс, углубление и учащение дыхания, тошнота); когнитивные симптомы (ухудшение памяти, рассеянность, ослабление способности к концентрации внимания, кошмарные сновидения, неприятные воспоминания о своих или чужих провалах во время экзамена в прошлом, воображение негативных последствий после неудачи на экзамене — лишение стипендии, исключение из вуза); поведенческие симптомы (ухудшение аппетита и сна, нежелание готовиться к экзамену, проявляющееся в стремлении заняться любым другим делом, вовлечение в тревожные разговоры о предстоящем экзамене других людей, увеличение употребления кофеина и алкогольных напитков).

Существует две причины, способствующие возникновению экзаменационного стресса. Во-первых, — неуверенность в своих знаниях, которая может быть истинной, вызванная реальными пробелами в знаниях, и ложной, связанной с боязнью неизвестного. Во, вторых — переоценка значимости экзамена, которая, как правило, может быть навязана родителями или обществом.

Конечно, интенсивность развивающейся негативной реакции зависит не столько от характеристик стрессора (объекта, явления или каких-либо других факторов внешней среды, непривычного для человека), сколько от личной значимости воздействующего фактора. В связи с этим возникающая в процессе обучения она и та же ситуация приводит у каждого студента к различным последствиям и проявлениям. Кроме того, для каждого человека характерен свой определенный уровень волнения и страха, который позволяет показать наилучшие результаты. Следовательно, чтобы мобилизовать свои силы и удачно сдать зачеты и экзамены, одним студентам необходимо снизить уровень стресса, другим нужно как следует «испугаться».

С целью более детального исследования стресса в учебной деятельности у студентов высшего учебного заведения нами было проведено исследование на базе Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского психолого-педагогического факультета. Выборку исследования составили студенты четвертого курса в количестве 75 человек. В качестве диагностического материала был выбран тест Ю. В. Щербатых «Учебный стресс» [5]. Для оценки студентами факторов, провоцирующих стресс, автор выделил следующие: строгих преподавателей, большую учебную нагрузку, отсутствие учебников, непонятные учебники, жизнь вдали от родителей (для иногородних студентов), неумение правильно распорядиться ограниченными финансами, неумение правильно организовать свой режим дня, нерегулярное питание, проблемы совместного проживания с другими студентами, конфликт в группе, излишне серьезное отношение к учебе, нежелание учиться или разочарование в профессии, стеснительность и застенчивость, страх перед будущим, проблемы в личной жизни.

Результаты проведенного исследования показали, что основными стрессогенными факторами для испытуемых являются «страх перед будущим и большая учебная нагрузка». Меньше всего беспокоят студентов «неумение правильно распорядиться финансами и конфликты в группе».

Для оценки проявлений связанного с учебной стресса в соответствии с тестом студентам были предложены следующие признаки: ощущение беспомощности и невозможности справиться с проблемами, невозможность избавиться от посторонних мыслей, повышенная отвлекаемость и плохая концентрация внимания, раздражительность и обидчивость, плохое настроение и депрессия, страх и тревога, потеря уверенности и снижение самооценки, спешка и ощущение постоянной нехватки времени, плохой сон, нарушение социальных контактов и проблемы в общении, учащенное сердцебиение и боли в сердце, затрудненное дыхание, проблемы с желудочно-кишечным трактом, напряжение или дрожание мышц, головные боли, низкая работоспособность и повышенная утомляемость.

Оценивая свои психические процессы и состояния в ситуации учебного стресса, студенты выделили такие признаки, как страх и тревога, невозможность избавиться от посторонних мыслей и плохой сон. Признаки, которые проявляются в значительно меньшей степени — это проблемы в общении, нарушение социальных контактов, затрудненное дыхание, проблемы с желудочно-кишечным трактом.

В качестве основных способов снятия стресса Ю. В. Щербатых выделил употребление алкоголя, сигарет, наркотиков, вкусной еды, просмотр телевизора, перерыв в учебе или работе, сон, общение с друзьями или любимым человеком, поддержку или совет родителей, секс, прогулки на свежем воздухе, хобби, физическую активность. На первое место студенты поставили вкусную еду, сон и общение с друзьями или любимым человеком.

Исследование уровня предэкзаменационного стресса показало, что значительная часть студентов (47 %) испытывают максимальный уровень стресса в период экзаменационной сессии и оценивают его по 10-ти бальной шкале оценок — в 10 баллов. Часть испытуемых (32 %) оценили свое стрессовое состояние перед экзаменом в 8–9 баллов. 21 % респондентов отметили, что они «в меньшей степени подвержены экзаменационному стрессу».

Проведенное исследование показало, что стресс у студентов является определенной формой отражения ими трудной учебной ситуации, в которой они находятся. Стресс в учебном процессе необходимо регулировать. Это задача не только студентов, но педагогов и кураторов студенческих групп. В первую очередь, необходимо использовать такие общеукрепляющие средства, как оптимизация режима дня, правильное питание и систематическое пребывание на свежем воздухе. Одним из эффективных считается метод, направленный на совершенствование поведенческих навыков: общения, позитивного мышления, уверенности в себе.

На занятиях нужно проводить подготовку к неопределенным и экстремальным ситуациям в учебной деятельности, знакомить со способами преодоления учебного стресса, а также формировать навыки их применения в жизни, например, в период экзаменационной сессии, во время сдачи экзаменов и для восстановления психического здоровья после экзаменационной сессии. На практических занятиях

студентам также следует изучить дыхательные техники, различные приемы мышечной релаксации и визуализации [2].

Таким образом, в статье мы определили, факторы, основные причины стресса студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки, определили уровень стресса в период экзаменационной сессии, выявили, в чем проявляется стресс и основные способы его снятия.

Литература:

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М.: ПБР СЭ, 2006. — 528 с.
2. Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие / Авт. — сост. В. Р. Бильданова, Г. К. Бисерова, Г. Р. Шагивалеева. — Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2015. — 142 с.
3. Психоэмоциональный стресс / под ред. К. В. Судакова. — М.: НИИ им. П. К. Анохина РАМН, 2012. — 148 с.
4. Суворова В. В. Психофизиология стресса. — М.: Педагогика, 1975. — 208 с.
5. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с.

Готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению математике в начальной школе

Макарова Юлия Вадимовна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье поднимается проблема готовности старших дошкольников к обучению математике в школе, рассматриваются признаки и основные компоненты математической готовности, описываются результаты тестирования дошкольников на предмет готовности к изучению математики в школе.

Ключевые слова: *готовность к школе, математическая готовность, старшие дошкольники*

Математика сегодня — это не просто наука, а одна из жизненно важных областей знания современного человечества, необходимая для существования человека в цивилизованном обществе. Вопрос, который всегда волнует родителей — это полноценное развитие ребенка на всех этапах его взросления, но особо острым этот вопрос является в дошкольный период. Родители и педагоги стараются правильно подготовить старших дошкольников к школе. Одним из показателей готовности ребенка к школе является уровень сформированности его математических знаний и умений. Математическая готовность детей является важным вопросом педагогики, работой над которым занимались и занимаются многие ученые и педагоги, например, доктор педагогических наук, российский педагог-методист Л. Г. Петерсон и доктор педагогических наук, профессор Н. Б. Истомина и другие.

Успешность обучения, как и успех любой другой деятельности во многом зависит от готовности к школе: от желания учиться, от умения общаться с другими детьми, от стремлений ребенка к достижениям, от его ответственности и трудолюбия. Н. А. Виноградова определяет готовность к школе как совокупность психологических особенностей, обеспечивающая успешный переход к систематически организованному школьному обучению [3, с. 364]. Л. И. Божович в своих исследованиях пишет,

что готовность к школе состоит из уровня развития мыслительной деятельности, а также познавательных интересов. Основным критерий готовности — «внутренняя позиция школьника», что подразумевает потребность знаний и общения на новом уровне.

Специалисты выделяют параметры школьной зрелости. Так Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, Д. Б. Венгер говорят о формировании предпосылок к учебной деятельности (например, следование правилам, выполнение четких инструкций, умение делать задания по образцу) и развитие наглядно-образного и логического мышления, мотивационной и эмоциональной сфер личности [2].

На сегодняшний день признано, что готовность к школьному обучению является многокомплексным образованием, для которого требуются комплексные психологические исследования. Наиболее расширенная классификация компонентов психологической готовности предлагается в трудах Н. А. Виноградовой:

- мотивационная сфера готовности указывает на отношение ребенка к учебной деятельности как к общественно значимому делу и на стремление к приобретению знаний;
- личностная готовность характеризует определенный уровень развития самосознания, воли и мотивов поведения;

- волевая готовность — умения ребенка действовать в соответствии с образцом и осуществлять контроль путем сопоставления с ним как с эталоном;
- интеллектуальная готовность — это определенный уровень развития познавательных процессов;
- коммуникативная готовность — уровень развития умений и навыков общения и установления контактов со сверстниками и взрослыми [3, с. 366].

И. Н. Кулагина отмечает, что интеллектуальная готовность ребенка к обучению включает в себя следующие процессы: обобщение свойств предметов, сравнение, выделение основных признаков, умение сделать вывод [7]. На основе работ коллег Н. И. Ливанова делает акцент на том, что интеллектуальная готовность к школе предполагает наличие у ребенка определенного кругозора и запаса знаний. В частности, эти знания включают в себя знания об окружающей действительности. Элементарные знания по обществознанию, природоведению, математике, знание детской литературы. Ребенок также должен владеть закономерным восприятием.

Н. И. Гуткина даёт классификацию компонентов интеллектуальной зрелости дошкольника. Сюда относятся восприятие, включающее выделение фигур из фона; концентрация внимания; аналитическое мышление (постижения основных связей предметов, объектов); логическое запоминание; сенсомоторная координация; развитие мелкой моторики рук. Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная готовность отражает функциональное созревание структур головного мозга [4, с. 14].

Необходимо включать детей в осмысленную деятельность, в процессе которой они бы сами смогли обнаружить все новые и новые свойства предметов. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и нравственных, соответствующая познавательная активность. Сформированность всех компонентов готовности к школе становится причиной успешного обучения детей математике [8].

Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова, Л. М. Гурович определяют математическую готовность к обучению в школе как некий показатель освоения математических основ окружающей действительности. Показатель даёт представления о развитии познавательных и творческих способностей детей, их умений к обобщению, сравнению, выявлению и установке закономерностей, связей и отношений. Также оцениваются умение решать проблемы, выдвигать их, предвидеть разные ходы решения и возможные результаты творческих задач. В более конкретной трактовке математическая готовность — показатель возможностей выполнения арифметических действий с числами, владения знаковыми системами, основами моделирования, самостоятельность в решении творческих задач и оценке результата [1, с. 136].

Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько заметили, что существующие программы, их усвоение, требуют от ребенка умения сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы, т. е. достаточно развитых познавательных способностей. Таким образом — математическая

готовность к обучению в школе — это зрелость познавательных процессов: памяти, мышления, восприятия, воображения, речи. Для безболезненного вхождения в освоение учебной деятельности к старшему дошкольному возрасту должны быть сформированы наглядно-образное мышление и отдельные операции понятийного. Исследователи пишут о том, что образное мышление позволяет понять отношения между предметами окружающей действительности, выделить наиболее существенные свойства предмета. Высшие формы наглядно-образного мышления являются итогом интеллектуального развития дошкольника [6, с. 58].

Для педагога дошкольного учреждения особое значение приобретает выявление этого уровня перед поступлением детей в школу. Этому способствуют диагностические тесты: индивидуальные беседы, дидактические игры и упражнения с детьми, выполнение ими специальных заданий и т. п. В настоящее время разработано достаточное количество методик, позволяющих выявить готовность к школьному обучению. Они обладают рядом преимуществ, являются простыми, доступными, информативными и надёжными. Они быстры и легки в обработке. Эти методики используют как учителя, так и специалисты медико-педагогических комиссий.

Наиболее популярной в определении математической готовности является методика Л. И. Кляузер [5]. В качестве диагностического метода работы были выбраны индивидуальные креативные занятия с каждым ребенком. То есть, сущность этих занятий не была задана каким-то диагностическим шаблоном. Главное было — зафиксировать (в том числе документально), насколько развиты у детей математические представления. «Шаблонной» точкой был лишь список таких представлений.

Для определения уровня готовности детей к изучению математики в школе нами были выбраны 2 воспитанника детского сада Полина Ю. (6 лет) и Паша Л. (6 лет).

В соответствии со списком требований детям в ходе занятий поочередно демонстрировались монеты разного номинала, предъявлялись геометрические фигуры, рисунки с вертикальными и горизонтальными линиями, «тайно» указывались предметы, находящиеся сзади, справа, слева, спереди и так далее. Задавались уточняющие вопросы, позволявшие установить, владеет ли дошкольник элементарными математическими знаниями. Фиксировалось, сколько элементов из списка «доступно» дошкольнику (владение тем или иным элементом условно оценивалось в один балл; частичное владение в пол балла; всего испытуемый мог набрать двадцать три балла).

По результатам опроса Полина Ю. набрала 17 баллов, Паша Л. набрал 20 баллов. Вариант полного невладения каким-либо умением отсутствует. Таким образом, опрашиваемые дошкольники в той или иной степени, но владеют всеми основными математическими знаниями и умениями, свойственными для будущих первоклассников.

Полина Ю. набрала меньше количество баллов, что свойственно для девочки. Девочки, обычно, проявляют меньший интерес к математике, нежели мальчики.

У Полины средний уровень подготовки к изучению математики. Хорошо развиты умения выделять часть и целое, различать и читать печатные цифры, соотносить их с множеством предметов. Умеет измерять и сравнивать предметы по величине (длине, ширине, высоте) с помощью условной мерки. Использует полученные знания в быту.

Паша Л. проявляет явную заинтересованность математикой и отличается высоким уровнем подготовки к ее систематическому изучению. В отличие от Полины, он знает последовательность дней недели, месяцев года, понимает относительность пространственных ориентировок и может определить свое местонахождение среди окружающих объектов. А также, определяет простейшие связи между объектами (часть-целое, форма и т.д.).

Есть темы, которые не понятны, сложны для обоих детей: знание денежных номиналов (монет), способы измерения, сериация предметов по величине, умение пользоваться линейкой и трафаретом, представление об определении

времени по часам и т.д. На эти темы следует обратить особое внимание в ближайший год. Таким образом, мы наблюдаем достаточно высокий уровень математической готовности к школе у опрашиваемых дошкольников. Это говорит о хорошей работе воспитателей, которые могут подготовить детей к сложному процессу обучения.

Математика — это одна из жизненно важных областей знания современного человечества, необходимая для существования человека в цивилизованном обществе. Наблюдение за будущими школьниками в процессе выполнения математических заданий в каждом отдельном случае позволяет выявить, что радость открытия, даже незначительного, вселяет уверенность в познавательном поиске. Выполнив определенный вид математического действия, дошкольник становится более знающим, умеющим, и эти успехи выступают движущей силой интереса к математике, рожденного не из внешней заинтересованности, а путем определенных усилий в преодолении трудностей.

Литература:

1. Бабаева Т. И. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова, Л. М. Гурович. — СПб.: Акцидент, 1996. — 222 с.
2. Бабкина Н. В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Н. В. Бабкина. — М.: Айрис пресс, 2006. — 143 с.
3. Виноградова Н. А., Микляева Н. В. Дошкольная педагогика: учебник для бакалавров / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева. — М.: Юрайт, 2013. — 510 с.
4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — СПб.: Питер, 2004. — 207 с.
5. Кляузер Л. И. Адаптивная программа «Занимательная математика». Развитие элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста 5–7 лет // Л. И. Кляузер — М., 2008. — 355 с.
6. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста // Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько — М.: Просвещение, 1988. — 190 с.
7. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина — М.: Издательство УРАО, 1997. — 176 с.
8. Маклаева Э. В. Этапы формирования и развития пространственных представлений обучающихся в процессе обучения математике // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5; URL: <http://www.science-education.ru/119-14938> (дата обращения: 16.10.2014).

Преимственность в математическом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста

Макарова Юлия Вадимовна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье поднимается проблема преимущественности в математическом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста. Рассматривается исторический аспект преимущественности, изучаются основные взгляды на преимущественность между дошкольными учреждениями и школой, раскрываются возможности реализации преимущественности в математической подготовке детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *преимущественность, старшие дошкольники, младшие школьники, обучение математике*

В настоящее время предъявляются высокие требования к системе воспитания и образования детей. Успехи в школьном обучении во многом зависят от качества знаний

и умений, сформированных в дошкольные годы, от уровня развития познавательных интересов и познавательной активности ребенка. Таким образом, проблема преимствен-

ности между дошкольным и начальным школьным звеньями несомненно является актуальной.

XXI век знаменателен реформами в системе образования. Специалисты пытаются сделать образование более доступным, но одной из важных проблем педагогики остаётся организация преемственности между дошкольным и начальным школьным звеньями системы образования. С начала XX века над проблемой начинают работать многие отечественные педагоги. Большинство исследователей дошкольной педагогики рассматривали процесс развития ребенка на этапе подготовки к школе, изучали уровни сформированности качеств, необходимых для успешного обучения. В настоящее время педагогика располагает значительным количеством исследований, посвященных изучению проблемы преемственности. Среди них можно назвать исследования А. М. Леушиной, Н. А. Поповой, Т. В. Тарунтаевой, П. А. Сагымбековой, Г. С. Костюка, Н. Н. Подьякова и других.

Е. И. Щербакова даёт следующее определение преемственности — это возвращение к пройденному материалу, использование и дальнейшее развитие уже хорошо знакомых понятий, освоенных умений. Под понятием преемственности понимают углубление и расширение знаний. Здесь уже известное осознается на более высоком, новом уровне, что дает возможность комплексного решения поставленных задач (познавательных, воспитательных, развивающих). Суть преемственности в том, что каждое более низкое звено зависит от требований последующего [6, с. 229].

Изучение проблемы преемственности знаний между дошкольным и школьным уровнями образования началось в 20–40-е годы прошлого столетия. Здесь известны труды Е. И. Тихеевой, Ф. Н. Блехер, Ф. А. Михайловой, Н. Г. Бакст, А. М. Леушиной. Исследование проблемы продолжилось в середине 60–70-х годах, появились первые экспериментальные исследования Н. А. Поповой, Т. В. Тарунтаевой, П. А. Сагымбековой на эту тему. В последние годы педагогика все чаще обращается к проблемам методики обучения элементам математики, прорабатываются пути совершенствования преемственности именно в вопросах методики. В исследованиях Г. С. Костюка, Н. Н. Подьякова, А. М. Леушиной, Т. В. Тарунтаевой и др. учитываются общие положения, присущие психологическим механизмам учебной деятельности ребенка, а также такие, которые относятся к природе и образованию у него элементарных представлений о размере, количестве, числе.

Обучение детей дошкольного возраста зависит от ряда условий. Наиболее важными из них считаются: опора на знания и умения дошкольников, согласованность с требованиями современной образовательной системы. Эти условия, как основополагающие, определяют формы и методы обучения детей в детском саду. Е. И. Щербакова отмечает, что новые методики обучения старших дошкольников и младших школьников следует разрабатывать согласно их возрастным особенностям. Так, детям свойственна игра,

как ведущий вид деятельности, высокая двигательная активность. Поэтому педагоги-методисты разрабатывают программы обучения таким образом, чтобы на уроках часто использовались разные дидактические игры, наглядное моделирование, реальные практические действия (темы «множество», «величины»). Разработка всех методик имеет своей основой общие данные об интеллектуальном развитии старших дошкольников и младших школьников, об их здоровье и работоспособности [6, с. 231].

А. В. Белошистая в своих исследованиях обращает внимание на следующие аспекты. Преемственность она определяет, как непрерывный процесс обучения и воспитания детей, имеющий общие и специфические цели для каждого возраста. Для успешной адаптации будущих первоклассников к школе преемственность должна стать основной задачей дошкольной образовательной организации. Школа и детский сад всегда шли рядом, как звенья, дающие человеку основы жизни. Неподготовленность детей к школе может стать причиной негативных последствий: дискомфорта ученика, неумения слушать учителя, отсутствие энтузиазма к обучению. Поэтому в учебно-воспитательной работе школы и любого дошкольного учреждения, обеспечивающего необходимую подготовку детей к обучению в школе, должна существовать преемственность [1, с. 4].

Главная цель работы по реализации преемственности — объединение усилий педагогических коллективов образовательных учреждений для снижения признаков дезадаптации у школьников, повышения их эмоционального благополучия, сохранения здоровья учащихся и, как следствие, — повышение уровня качества образования. Чтобы процесс движения школьников по ступеням обучения математике осуществлялся поэтапно, педагогу нужны психологические знания не только об особенностях развития ребенка на каждом этапе, педагогические о закономерностях дидактики и методико-математические и методико-процессуальные знания об основах курса математики для дошкольников и младших школьников.

Н. Б. Истомина в качестве методико-математических основ курса математики для дошкольников и младших школьников предлагает использовать математическую теорию, которая в переработанном доступном виде отражается в содержании соответствующего курса математики и может быть использована для обоснования тех или иных методических подходов. При этом необходимо различать два уровня методико-математических основ: для преподавателя и для ребенка [2, с. 34].

Основы курса математики для дошкольников и для учащихся начальной школы почти идентичны. К ним относятся: количественная теория целых неотрицательных чисел, учение о позиционной системе счисления и ее свойствах, о величинах и их измерении, о геометрических фигурах и их свойствах.

Учитель начальных классов С. В. Попова, рассказывая о своем опыте, объясняет, что уроки математики в первом

классе начинаются с тем «Признаки предметов» «Счет предметов». Детям предлагаются стандартные учебники и рабочие тетради, где система заданий построена таким образом, что даёт прообраз сценария уроков. Они составлены так, что учитель может понять дошкольный уровень первоклассников. Это позволяет применить индивидуальный подход к каждому ребенку. Грамотная организация работы со стороны учителя позволяет сделать работу коллектива дружной и уважительной [4, с. 49].

Благодаря дополнительным занятиям дома с родителями, в специальных обучающих студиях многие дети на первых этапах обучения уже умеют считать. Задания с рисунками помогают им применять эти навыки. К примеру, ученик может посчитать количество яблок, конфет на рисунке, обнаружить различие в количестве и сравнить полученные числа. Не следует хвалить таких «знатоков», на первом этапе важно не потерять их энтузиазм и заинтересованность.

Смена видов деятельности — общее оружие против усталости. Следующее задание учебника — рисование бордюров по образцу, цветными карандашами в рабочих тетрадях, будто возвращаясь в дошкольное детство, на столь любимые занятия в детском саду. Учитель отмечает, что теперь ребята — ученики и отрезки нужно стараться проводить ровно, а цвет чередовать, внимательно рассматривая рисунок в учебнике.

Для успешного обучения математике в начальной школе, для обеспечения преемственности между дошкольными организациями и школой, необходимо учитывать уровни геометрического развития детей. Это необходимо, чтобы определить содержание и методику изучения геометрического материала в начальной школе. Каждому уровню соответствует свой язык, содержащий определенную геометрическую и логическую терминологию, своя символика, своя глубина логической обработки изучаемого материала [3].

А. М. Пышкало выделяет следующие уровни геометрического развития:

- на первом уровне геометрическая фигура представляется как целое; дети изучают различные фигуры,

учатся их различать, но не видят в них общих признаков (например, не понимают, что квадрат — это прямоугольник);

- на втором уровне происходит анализ воспринимаемых фигур, свойства в них выделяют путем наблюдений, измерений, моделирования; свойства необходимы при распознавании фигур, но дошкольники не всегда могут их упорядочить; описанные уровни вполне доступны детям 4–7 лет.
- на третьем уровне дети должны с успехом устанавливать связи между свойствами фигур и самими фигурами, понимать почему из одного следует другое, данный уровень соответствует учащимся 4-го класса;
- на четвертом уровне геометрического развития учащиеся осознают значение дедукции как способа построения геометрической теории. Переходу на этот уровень способствует усвоение аксиом, определений, теорем, анализа логических связей понятий и предложений;
- пятый уровень мышления в области геометрии — это отвлечение от конкретной природы объектов и смысла отношений, связывающих эти объекты.

Переход от одного уровня к другому протекает под влиянием целенаправленного обучения, а потому зависит от содержания и методов обучения [5, с. 58]. Большинство авторов при отборе содержания и составления методических рекомендаций учитывали не только уровни развития геометрического мышления, но и непрерывность и преемственность в обучении.

В настоящее время происходит смена взглядов на обучение и воспитание детей. Образование — это не только знания и умения, но и комплекс ценностей, которые необходимы новому поколению. Изменения в социальной и культурной жизни общества заостряют внимание на создании единого образовательного пространства. Создание единой обучающей системы предусматривает крепкую связь между звеньями в системе образования, что и есть преемственность знания, в нашем случае между дошкольными образовательными организациями и начальной школой.

Литература:

1. Белошистая А. В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальными звеньями системы образования / А. В. Белошистая // Начальная школа. — 2002. — № 7. — С. 3–10.
2. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах. Учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Н. Б. Истомина — М.: Академия, 2001. — 288 с.
3. Маклаева Э. В. Этапы формирования и развития пространственных представлений обучающихся в процессе обучения математике // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5; URL: <http://www.science-education.ru/119-14938> (дата обращения: 16.10.2014).
4. Попова С. В. Организация комфортного обучения математике в период адаптации первоклассников // Начальная школа. — 2005., — № 8. — С. 48–51.
5. Пышкало А. М., Пышкало А. М. Методика обучения элементам геометрии в начальных классах. Пос. для учителей. // А. М. Пышкало, А. М. Пышкало. — М.: Просвещение, — 1973. — 208 с.
6. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова — М.: Издательство Московского психолого-социального института. — 2005. — 392 с.

Роль графики в создании живописных работ

Мухаммедова Рухсора Бахромовна, преподаватель;
 Каримов Шерзод Шомилович, студент
 Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Научную основу живописи составляет предмет цветоведения. Цветоведение дает будущим художникам представление о возникновении и распространении цветов в природе, их видоизменении под воздействием окружающей среды, а также о способах приготовления и использования красок.

В Средней Азии учение о красках развивалось вместе с работами над книжной миниатюрой, гравюрой, настенных фресок и панно, так как искусство художества требовало знаний выбора цветов и их приготовления. В связи с этим каждый ученик, прежде всего, начинал свой путь с изучения секретов приготовления красок и связанных с ними химических процессов.

Вопрос возникновения и распространения цветов в природе издревле привлекал интерес учёных и художников. Великие художники и теоретики Ренессанса Мон Батиста

Альберти, Леонардо да Винчи и др. в своих работах о живописи описывали свойства цветов.

Известные и выдающиеся учёные как Ньютон, Ломоносов, Гельмгальс искали научный подход к сущности цветов. Исаак Ньютон, например, провел ряд экспериментов, в которых доказал многоцветность одного белого цвета, и на экране создал спектр цветов. Для этого Ньютон провёл тонкий луч белого солнечного света через маленький зазор в чёрном оконном занавесе, и на пути солнечного луча поставил трёхгранную призму. В результате он получил широкую световую гамму, состоящую из различных цветов.

Отображённые на экране цветы являются спектральными цветами, которые расположились в следующем порядке: красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий и фиолетовый.



Рис. 1. Цветовая гамма

При помощи специального спектроскопа можно создать множество отчётливых и прозрачных спектров. Белый цвет в действительности является сложным, и по цветности является настолько многогранным, что при переходе

с одного цвета на другой мы можем заметить оттенки ряда цветов (рис. 1).

Спектральные цветы можно увидеть в радуге, возникающей в небе после прошедшего дождя, в каплях воды

из струи фонтана. Если Ньютон изучал цвета с точки зрения предмета физики, то немецкий поэт и искусствовед Иоганн Гёте был крайне заинтересован в воздействии цветов на организм человека. В своём произведении «Учение о цветах» Гёте разделил цвета на «тёплые» и «холодные» оттенки, и высказал мнение, что тёплые (желтовато-красные) цвета дарят человеку чувство радости, холодные цвета (голубовато-зеленые) же в свою очередь приносят чувство унылости.

В XIX веке немецкий природовед Г. Л. Гельмгальс сделал важное открытие в теории цветоведения. На основании многолетних опытов он указал необходимость разделения хроматических цветов по трём основным признакам — тон (название) цвета, его яркости и насыщенности. Японские учёные всегда серьёзно относились к изучению вопросов цветов. Токийский институт цвета до сих пор является единственным институтом в мире, где изучается природное явление, глубоко воздействующее на чувства человека — цвет.

Свойство цвета, отображающее его название, т. е. являющееся причиной наименования первого цвета как красный, второго — синий, третьего — фиолетовый и т. д. называется тоном цвета. Но если добавить немного серого цвета в хроматический цвет снижается его игривость, и цвет начинает тускнеть. Это означает ненасыщенность цвета, т. е. уменьшение количества чистого цвета в краске. Выходит, что насыщенность цвета означает степень его цветности относительно серому цвету.

Исходя из вышесказанного, можно сделать заключение, что цвета отделяются друг от друга по трём основным признакам — тон (название) цвета, его яркости и насыщенности. Если внимательно изучить спектр, то можно заметить сходство между красным и фиолетовым цветами, находящимися на краях спектра. Если соединить эти два цвета, то на их границе возникают пунцовые оттенки. Если поместить этот оттенок между красным и фиолетовым цветами и соединить спектр, то мы получим кольцо. Это явление в цветоведении называется цветовой окружностью. В цветовой окружности можно увидеть различные оттенки таких цветов как красный, красновато-светло-жёлтый, жёлтый, желтовато-зелёный, зеленовато-голубой, синевато-голубой, синий, синевато-фиолетовый и пунцовый.

В цветовой окружности существует огромное количество оттенков, но из них наш глаз может различить лишь около 150. Порядок расположения оттенков в цветовой окружности всегда остаётся неизменным. Если разделить цветовую окружность на две равные половины, на первой половине расположатся красный, светло-жёлтый и желтовато-зелёный оттенки, на второй же половине будут зеленовато-голубой, бирюзовый, синевато-голубой и фиолетовый оттенки. На первой половине окружности располагаются тёплые, на второй же холодные цвета. Причиной их названия служит то, что красные и жёлтые цвета характеризуют огонь, раскалённое железо, жар, а голубой, синий и зелёный цвета напоминают воду и лёд. Данное деление является условным, и любой тёплый

цвет около более тёплого цвета кажется холодным, и наоборот, любой холодный цвет около другого холодного цвета может показаться тёплым.

Предмет химии помогает в изучении цветов, в определении рецептов красок при химическом смешивании различных цветных элементов. Краски готовятся в основном двумя способами. Названия цветов же в основном происходят от названия месторождения, где они были получены.

Например, если взять неаполитанскую жёлтую краску, то эта желтовато-рыжая краска изготавливается из вещества, выброшенного вместе с лавой из вулкана, расположенного у итальянского города Неаполя. Халилова охра — это краска с золотым оттенком, которая добывается в селе Халиловка Оренбургского района на Урале. Индийская жёлтая — насыщенно жёлтая краска, которая берётся из листьев финиковой пальмы в штате Бенгалия, Индия. Также некоторые яркие краски берут из живущих на дубовых деревьях жуков (2–8 мм длиной) и червячков Северной Америки.

В изобразительном искусстве существуют понятия живописи и графики, которые отличаются друг от друга способами и приёмами работы, а также средствами изображения. Цвет имеет огромную роль в жизни человека. В различных ситуациях он по-разному может воздействовать на человека. Поэтому мы иногда характеризуем цвета как «радостные» и «тусклые». Человек издревле учитывал такие свойства цветов, и успешно их использовал в своей деятельности. Особенно ими мастерски пользовались художники. При помощи различных цветов они добавляли красоту своим работам, воздействуя на настроение человека и побуждая его к различным мыслям. По этой причине во многих направлениях и жанрах изобразительного искусства огромную роль играет подбор цветов и их использование. Но мы должны подчеркнуть факт, что живопись становится значимой и могучей только при помощи графики. Поэтому с ранних времен сформировалось мнение, что графика считается как основание для живописи. Но хорошее знание цветов имеет колоссальное значение для каждого начинающего художника.

Как мы уже отмечали, все цвета получаются при смешивании трёх основных цветов спектра — красного, жёлтого и голубого, которые называются основными цветами. При смешивании основных цветов получаются дополнительные цвета. Например, при смешивании красного и голубого получится фиолетовый, при смешивании красного и жёлтого образуется светло-жёлтый, от жёлтого и голубого цветов — зелёный. Также различают хроматические и ахроматические цвета. Ахроматические цвета различаются своей светлостью или бледностью. Например, ахроматические цвета составляют белый, серый, тёмный, чёрный. Хроматические цвета же отличаются оттенком, т. е. красный, жёлтый, синий, зелёный, коричневый и др. цвета. Цвета, стоящие противоположно в цветовой окружности, называются «контрастными» цветами. Контрастные цвета

значительно отличаются, и показывают друг друга гораздо ярче. Например, на фоне зелёного цвета красный кажется ещё ярче, и наоборот, на красном фоне зелёный кажется ещё светлее. При работе с цветами большое значение имеет знание гармонии, т. е. соответствия цветов.

При изображении предметов и явлений используются такие краски как масляные, темпера, акварель и гуашь. Изображение с использованием красок является довольно сложным процессом, требующим от художника знания свойств и техники эффективного и грамотного применения цветов. Основу живописи составляет изображение объёма, фактуры и пространственного положения предмета при помощи красок. При отображении предмета каждый рисующий должен уделять особое внимание цветам. Только тогда можно понять различие цвета от его вида в природе, так как цвет предмета может различаться в зависимости от его близости или дальности к нам. Причиной этого явления считается влияние погоды и окружающей среды на вид предмета. Правильный подбор соотношения цветов и его нанесение на полотно или другой поверхности считается основным фактором, влияющим на выражение живописи. Работа с акварельными красками также требует серьёзного подхода и упорного практического труда. Теоретическая часть работы с акварельными красками предусматривает одновременную надлежащую практику.

Литература:

1. Булатов С. С., Аширова М. О. «Краткий словарь прикладного искусства». Т., гл. редакция Кобуслар, 1992 г.
2. Беда В. «Живопись». М. 1968 г.
3. Гусев В. Н. Акварельные краски. М. 1979 г.

Способ вращения геометрической фигуры вокруг оси плоскости проекций

Мухаммедова Рухсора Бахромовна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В качестве оси вращения принимается горизонтальный или вертикальный след плоскости в общем положении (рис. 1), данная плоскость вращается вокруг определенного следа, и прикладывается к одной из плоскостей проекции. Если в качестве оси вращения принимается горизонтальный след плоскости, можно приложить с плоскостью горизонтальной проекции. Также, вращая плоскость вокруг фронтального следа, можно её приложить к плоскости фронтальной проекции. Способом приложения плоскостей к соответствующим плоскостям проекций можно определить действительный размер геометрической фигуры, либо в указанной плоскости общего положения можно создать любую требуемую геометрическую фигуру. В рисунке 2-а иллюстрировано вращение плоскости Q в общем поло-

Все цвета, кроме ахроматических цветов, т. е. имеющие оттенок какого-либо цвета, входят в хроматические цвета. К ним относятся все цвета солнечного спектра, а также цвета, получаемые при их смешивании. Также белый цвет и его оттенки входят в ряд хроматических цветов.

В отличие от ахроматических цветов, хроматические цвета отличаются не только яркостью, но также названием и оттенками. Например, жёлтый цвет разительно отличается от красного как силой яркости, так и оттенком цвета. Каждый хроматический цвет имеет три свойства — тон (оттенок) цвета, яркость (имеется в виду малая или большая яркость цвета) и насыщенность (густота, плотность) цвета. Именно по этим свойствам каждый хроматический цвет отличается от другого.

Оттенок цвета определяется по длине волн цвета. Благодаря этой особенности наш глаз может видеть и осознавать красный, жёлтый, голубой и другие спектральные цвета. Но количество оттенков гораздо больше, чем сами названия цветов, которыми мы их характеризуем. При добавлении белого цвета к любому из спектральных цветов длина волн цвета остаётся неизменной. Это объясняется тем, что при добавлении белого изменяется лишь яркость (светлость) цвета, что определяется коэффициентом отражения. Для точного определения яркости используется специальный прибор — фотометр. Чем ближе оттенок цвета к спектральному цвету, тем выше будет его яркость.

жени Q_N вокруг горизонтального следа и его приложение к плоскости H . Так как горизонтальный след плоскости принят в качестве оси вращения, его положение не меняется [1, 4]. Для приложения данной плоскости к плоскости H достаточно приложить какую-либо точку этой плоскости к плоскости H . В качестве данной точки можно принять точку B , принадлежащую к фронтальному следу плоскости. Ось вращения данной точки вращается на плоскости M перпендикулярной Q_N по дуге AA_1 до её пересечения со следом M_N .

В результате, если соединить образовавшуюся точку A_1 с P_X , получаем приложение плоскости P к плоскости H . При данном приложении плоскости принадлежащая ей геометрическая фигура прилагается к плоскости H , и проецируется в действительных размерах. На схеме необходимо

вращать плоскость $P(P_N, P_V)$ вокруг следа P_N , и определить действительный радиус вращения для приложения к плоскости H (рис. 2-б). Как известно, радиус вращения является перпендикулярным к оси вращения плоскости. Согласно свойству проецирования прямого угла, с проекции A' точки $A(A', A'')$, полученной на следе P_V проводится перпендикуляр следу P_N , и определяются точки O' и O'' . Образованные на схеме $O'A'$ и $O''A''$ являются проекциями радиуса вращения, а $O'A_0$ является действительным размером радиуса [2, 3].

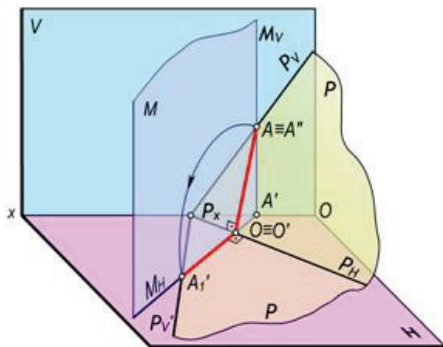


Рис. 1.

Из рисунка 2-а можно определить, что при вращении плоскости Q вокруг следа Q_N и его приложения к плоскости H отрезок $Q_X B_1$ относящийся к следу Q_V равен $Q_X B'' - Q_X B_1$. Значит, для приложения плоскости $Q(Q_N, Q_V)$ к плоскости H (рис. 3-б) взяв точку $B \equiv B''$ на следу Q_V и рисуя дугу по радиусу $Q_X B''$ от центра Q_X , определяется точка B_1 пересечения плоскости M со следом M_N . Затем с точек B_1 и Q_X проводится след Q_{V1} . Аналогично можно приложить плоскость $R(R_H, R_V)$ к плоскости V (рис. 3). Как видно из схемы R_H для плоскости R , при вращении плоскости P вокруг следа P_N отрезок $P_X A$ будет равен отрезку $P_X A_1$ га. На горизонтальном следе берем точку A и определяем радиус вращения $P_X A$, и вращая след плоскости P_N вокруг плоскости P_V , смыкаем плоскости. Для определения действительных размеров геометрической фигуры относящейся к данной плоскости используется способ приложения характерных точек фигуры к плоскости проекции. Например, действительные размеры $\triangle ABC(A'B'C', A''B''C'')$ относящегося к плоскости $Q(Q_N, Q_V)$ определяется путём приложения точек A, B и C к плоскости V .

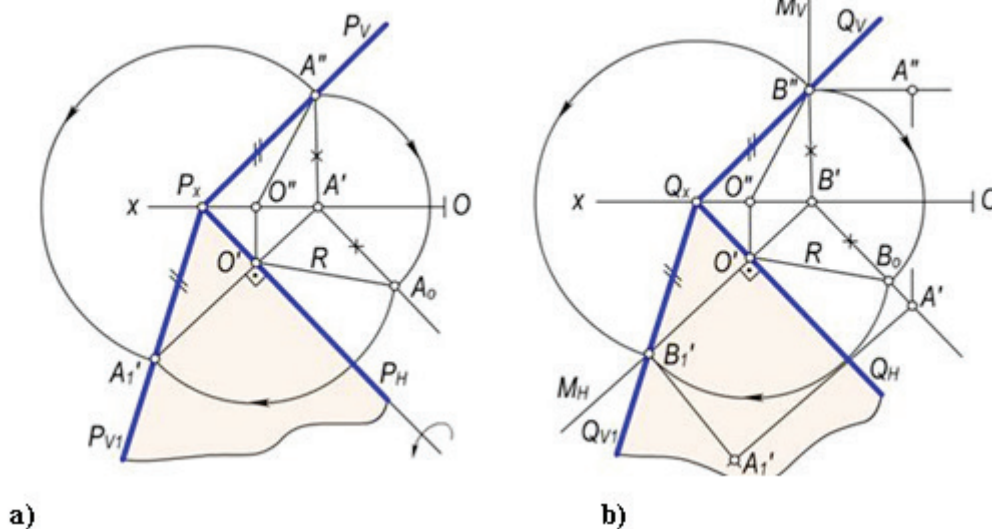


Рис. 2.

Также может быть рассмотрена задача создания проекций геометрической фигуры определенного размера и формы, расположенной в плоскости общего положения. Для решения данной задачи плоскость общего положения прилагается к плоскости проекций, и требуемая геометрическая фигура отображается на данной плоскости. После чего полученная плоскость вновь приводится в общее положение.

Например, дано положение приложения плоскости P к плоскости H , следы P_V, P_{V1} и находящаяся на них окружность с радиусом R .

Для создания проекций данной окружности (рис. 5) на плоскости P от центра плоскости проводится горизон-

таль h'_1 и определяется точка $1'_1$. От данной точки проводится перпендикуляр к следу P_N и на оси проекций Ox определяется точка $1'$. Проводится проекция h' от h'_1 . После чего от центра P_X проводим фронтальную l'_1 плоскости $P_X 1'_1$ параллельно от центра O'_1 к P_{1V} и производим проекции E', E'' и F', F'' для точек E'_1 и F'_1 . Аналогично проекции точек L'_1 и T'_1, C'_1 и D'_1 определяются при помощи горизонтальных плоскостей. При соответствующем соединении одноименных проекций данных точек получаем горизонтальную и фронтальную проекции окружности (в виде эллипсоида).

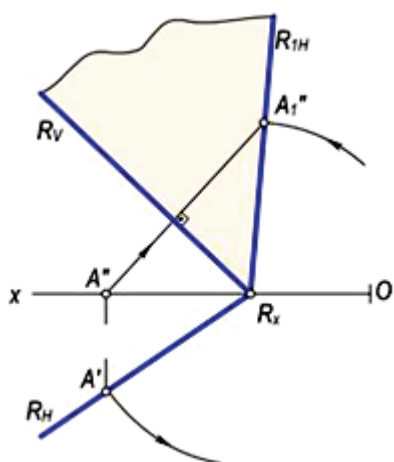


Рис. 3.

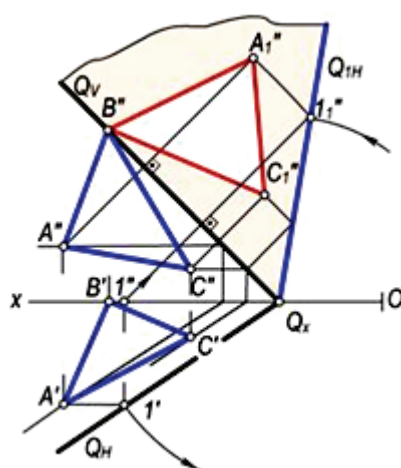


Рис. 4.

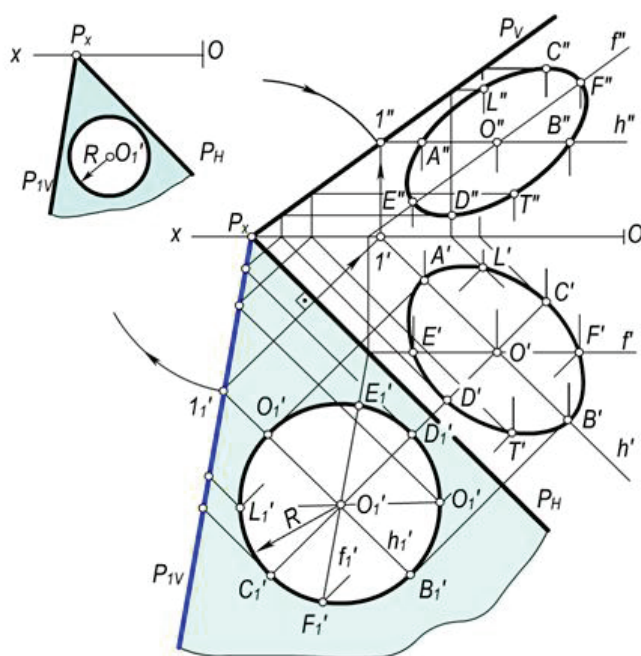


Рис. 5.

Литература:

1. Муродов Ш.К. и др. Чизма геометрия. — Т.: Иктисод-молия, 2008.
2. Ёдгоров Ж.Ё. и др. Геометрик ва проекцион чизмачилик. — Т.: Янги аср авлоди, 2008.
3. Ёдгоров Ж.Ё. Чизма геометрия. — Т.: 2006.
4. Чекмарев А.А. Начертательная геометрия и черчение. Учебник для вузов — М.: Владос, 2002.

Психолого-педагогический мониторинг в начальной школе

Новикова Татьяна Владимировна, учитель
МБОУ «Лицей № 1 Брянского района» (пос. Добрунь, Брянская обл.)

В соответствии с требованиями ФГОС учителя начальных классов отслеживают результаты качества знаний и результаты воздействия воспитательно-образовательного процесса на личность обучающегося, а также наблюдают за состоянием психологического здоровья обучающихся, развитием их индивидуальных

способностей в процессе мониторинга по следующим направлениям:

- медицинский,
- дидактический,
- воспитательный,
- психолого-педагогический.

Дидактический мониторинг

Фамилия, имя ученика	ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ												
	Человек понимает звуки и буквы, отличает звук от буквы	Высказывает отдельные звуки в словах, последовательность	Различает гласные и согласные звуки и буквы	Понимает значение звуков и первые звуки в слове и вне слова	Высказывает звуки, различая ударные и безударные	Определяет место ударения в слове, высказывает слова из предложений	Устно составляет 3-5 предложений на определенную тему	Чтёт, без искажений и пропусков, слова и предложения из гласных букв, соединяя, слова	Высказывает предложения, слова из потока речи	Правильно списывает слова и предложения, написанные печатным шрифтом	Правильно списывает слова и предложения, написанные рукописным шрифтом		
Белова Дарья	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Богатырев Александр	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Воинова Виолетта	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Гавриш Герман	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Горбачев Дмитрий	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Гришин Тимур	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Гулякин Артем	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Душин Дмитрий	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Жаркова Ангелина	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Заблюцкая Виталина	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Карасова Виталина	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Коростин Егор	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Короткая Алёна	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Костина Екатерина	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Криштопов Никита	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Лопатина Елизавета	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Малыгина Софья	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Пахомова Елизавета	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Свиаткова Арина	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Сюркина Арина	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Терганова Екатерина	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Тюкин Алексей	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Фоменикина Александра	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Фомин Дмитрий	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Шмычкова Валерия	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Слежение за динамикой здоровья обучающихся осуществляется поддержанием тесного сотрудничества с медсестрой лицея и участковым врачом-педиатром. Ежегодно мы консультируемся с педиатром по состоянию здоровья учеников класса и планируем работу на уроках физической культуры и внеурочной деятельности в соответствии с группой здоровья ребенка. Два раза в год совместно с медсестрой лицея проводим антропометрические измерения учеников, следим за динамикой показателей физического развития во время летнего оздоровительного лагеря. А также организуем уроки-практикумы по оказанию первой мед. помощи, внеклассную просветительскую работу.

Дидактический мониторинг — слежение за различными сторонами учебного процесса (уровень развития учащихся, состояние успеваемости, качество усвоения программного материала). Данные мониторинга отражаю в сводной таблице.

Например, при изучении нового вида задач «На увеличение на несколько единиц», из таблицы мы видим, что часть ребят класса научились решать задачи данного вида, а у ряда детей эти задачи вызывают трудности. После индивидуальных консультаций и дополнительных занятий, мы отмечаем динамику в усвоении данного материала.

Психолого-педагогический мониторинг заключается в слежении за состоянием психологического здоровья обучающихся, развитием их индивидуальных способностей. Я, как и другие учителя лицея, владею многими методиками диагностических процедур, которые и использую в своей работе.

Уже до поступления ребенка в школу, необходимо знать особенности развития будущих первоклассников, их «стартовый» уровень сформированности познавательных умений. Уже 2 года в нашем лицее работает Школа раннего развития, куда поступают дети с 5 лет, и Школа будущего первоклассника. ШРР и ШБП оказывают благоприятное влияние на подготовку детей к обучению. Дети привыкают к режиму обучения, чувствуют себя комфортно, не боятся большого пространства, знакомятся с помещениями лицея. На перемене для них организуем динамические и музыкальные паузы, игры на сотрудничество, взаимодействие. При работе с дошкольниками, а также мл. школьниками, используем конторки Базарного. Они помогают снять утомляемость ребенка. Для развития мелкой моторики применяем массажные мячики иглболы, массируем ими не только ладони, но и всю руку, части руки и даже спину. Проведенная в начале года диагностика адаптации пер-

воклассников показала, что у детей, посещавшие ШБП и ШРР процесс адаптации протекает на высоком уровне.

Поэтому проблема адаптации первоклассников не так остра для большинства детей.

В своей работе на начальном этапе, мною были использованы следующие методики:

• Наблюдение за поведением и состоянием детей на уроках и переменах. Результаты наблюдений за учеником оценивались мною по семи шкалам в соответствии со следующими показателями.

Результаты наблюдения с помощью данных оценочных шкал заносила в таблицу.

Фамилия, имя	Учебная активность	Усвоение программного материала	Поведение на уроке	Поведение на перемене	Взаимоотношения с одноклассниками	Отношение к учителю	Эмоции	Общий балл	Выводы
	1	3	5	3	3	4	4	23	средний
	5	4	4	5	5	4	5	32	высокий
	2	2	3	5	3	2	3	20	средний
	4	2	2	5	3	4	4	24	средний
	3	1	4	3	3	3	3	20	средний

Из сводной таблице видим, что у 4 детей класса низкий уровень адаптации. Причиной является низкий уровень готовности школе, слабое развитие познавательных процессов.

Наблюдение за первоклассниками показывает, что их социально-психологическая адаптация проходит по-разному. Но этого не достаточно.

Поэтому при изучении отношения детей к школе и выявлению мотивационной готовности к обучению использую рисуночные тесты:

— Проективный рисунок-тест Н. Г. Лускановой «Что мне нравится в школе?»



— Проективная методика «Школа зверей» С. Панченко



С ребятами, у которых по результатам диагностики выявлен высокий уровень тревожности, низкий уровень адаптации, провожу психолого-педагогическую работу — игры и упражнения:

— направленные на сотрудничество детей «Цветок общения», «Кто есть кто?», «Мостик дружбы»

- осознание позиции школьника «Школьные знаки», «Урок и перемена»,
- снятие эмоционального напряжения «Страхи сказочных героев», «Спрячем страх за забором» и многие другие.

Данные диагностические методики помогли выявить трудности, возникшие у детей на раннем этапе обучения, и наметить пути коррекции и решения проблем адаптации.

С родителями провожу индивидуальные и групповые консультации: «Первый раз в первый класс», «Трудности адаптации первоклассников». В ходе доверительных бесед с родителями выяснила, что у одной ученицы — возможная причина дезадаптации, высокие требования, предъявляемые к ребенку со стороны матери, у другой — гиперопека родителей, а у Алексея и Саши, наоборот, равнодушие родителей к успеху и интересам ребенка. Поэтому к детям с низким уровнем адаптации и высоким уровнем тревожности проявляю индивидуальный подход, включаю в разные виды деятельности, во внеурочное время провожу групповые тренинги по включению в коллектив и повышению уровня самооценки.

В ноябре провожу повторную методику изучения причин дезадаптации, используя опросник Л. М. Ковалевой — Н. Н. Тарасенко, он прост в исследованиях и помогает систематизировать представления о ребенке, начинающему учиться в школе.

При работе с опросником заполняю сводную таблицу по каждому ученику класса. Данный опросник помогает увидеть целостную картину процесса адаптации ребенка к школе, отследить факторы, лежащие в основе дезадаптации, быстро и своевременно продолжить коррекционную работу. Из результатов видим, что низкий уровень адаптации только у Алексея. С ним работу по устранению причин дезадаптации продолжаю, снижаю требования. Этот ребенок находится в поле моего зрения постоянно.

В урочное и внеурочное время веду работа по развитию познавательных процессов. Например, определив ведущий тип памяти, работаем над развитием остальных: это и письмо по памяти, пересказ по сюжетным картинкам, со-

ставление опорных схем для запоминания, разнообразное повторение и многое другое. Так как познавательное развитие — основа формирования УУД, намечаю два пути коррекции — индивидуальный подход к ребенку и снижение предъявляемых требований.

Так как в 1 классе завершается осознание себя в роли ученика, то со 2 класса главным в работе становится развитие коммуникативных навыков. Дети не умеют договариваться в спорных вопросах, уступать другим ребятам в игре, решать возникающие конфликты неагрессивным способом.

В диагностике уровня агрессии помогает графическая методика «Кактус».

На примере рисунков детей видим, что у одной из учениц присутствует агрессия, девочка стремится к лидерству, в результате возникают конфликты с одноклассниками.

На рисунке другой ученицы представлен домашний кактус, агрессия отсутствует.

А Катя в своем рисунке проявляет открытость, а Дима — одиночество. Результаты проведенных диагностик мы сохраняем в портфолио ребенка. На развитие коммуникативных УУД провожу игры, упражнения и тренинги: Ф «Рисование по кругу», «Паутинка», «Волшебный стул», «Через стекло» и другие.

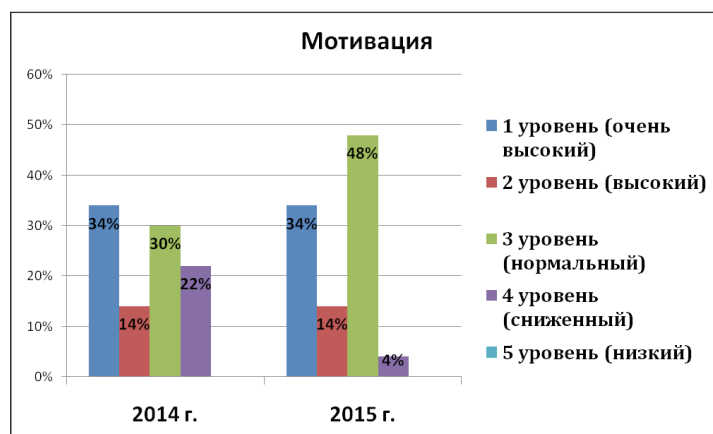
Государственный образовательный стандарт — это прежде всего достижение предметных и метапредметных результатов. В конце учебного года ученикам предстоит выполнять комплексную работу, поэтому так важно формирование и развитие ууд.

Начиная с 1 класса отслеживаю сформированность УУД по следующим методикам: Личностные УУД:

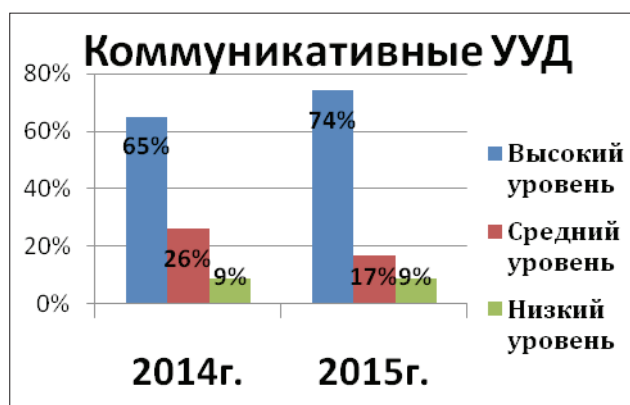
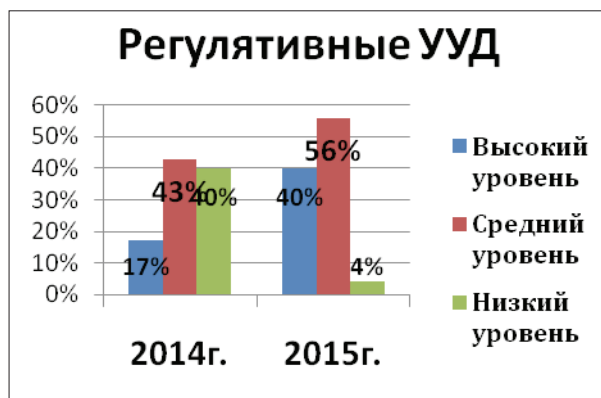
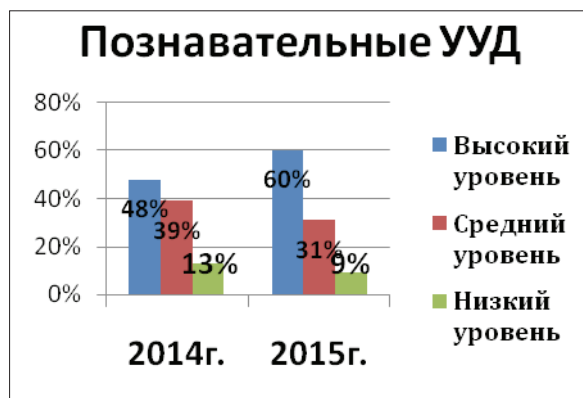
— Анкета по оценке уровня школьной мотивации Лусканова.

- Анкета «Что такое хорошо и что такое плохо». Регулятивные УУД:
- «Графический диктант»
- методика «Тест простых поручений».
- корректурная проба (2–4 класс)
- проба на внимание (П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая) Познавательные УУД:
- «Найди отличия» — сравнение картинок
- выделение существенных признаков
- «логические закономерности
- методика «Исследование словесно-логического мышления младших школьников».

Результаты мониторинга УУД представлены в таблицах и диаграммах в сравнении.



Эта таблица дает понять, что у детей на начальном этапе обучения: преобладает высокий уровень мотивации, но у четверых учеников из класса мотивация сниженного уровня; учитывая нормативные показатели возраста, хорошо сформированы коммуникативные УУД.



На низком уровне сформированы регулятивные. А в общем по классу у учащихся сформированы преимущественно УУД на среднем уровне. Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства учеников класса УУД находятся еще в стадии формирования. Данные мониторинга позволили выделить индивидуальные зоны для каждого ученика и стали основой для внесения коррективов в построение учебного процесса.

В 3 классе продолжаю работу по развитию УУД, планируя разнообразную работу на уроках.

Работа учителя многопланова и многоаспектна, и в том числе включает в себя диагностику. Именно она

помогает определить не только нуждающихся в коррекции проблемы ребенка, но и выявить детей, одаренных в какой-либо области (будь то лидер, или же силен в математике), помочь каждому ученику проявить свои способности.

Мониторинг как педагогическая технология позволяет не только систематизировать информацию, но и делает педагогический труд учителя рациональным, что в свою очередь повышает результативность его труда, а высокие показатели педагогической деятельности могут даже служить основанием для повышения квалификации работника.

Литература:

1. Формирование личностных и метапредметных универсальных учебных действий из опыта работы школы // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-formirovanie-uud-iz-opita-raboti-937907.html>
2. Схемы наблюдения за особенностями коммуникативной деятельности (взаимодействия) учителя и учащихся на уроке // Студопедия. URL: http://studopedia.ru/1_51288_shemi-nablyudeniya-za-osobennostyami-kommunikativnoy-deyatelnosti-vzaimodeystviya-uchitelya-i-uchashchih-sya-na-uroke.html

Экспериментальная и поисковая деятельность детей дошкольного возраста

Онос Мария Ивановна, воспитатель
МАДОУ г. Нижневартовска детский сад № 14 «Солнышко»

Каждый ребёнок рождается исследователем. Неутоимая жажда новых впечатлений, любопытство, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире, традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Удовлетворяя свою любознательность в процессе активной познавательной-исследовательской деятельности, которая в естественной форме проявляется в виде детского экспериментирования, ребёнок с одной стороны расширяет представления о мире с другой — начинает овладевать основополагающими культурными формами упорядочения опыта, позволяющие связать отдельные представления в целостную картину мира. Знания, добытые самостоятельно, всегда являются осознанными и более прочными. Особое значение для развития личности дошкольника имеет усвоение им представлений о взаимосвязи человека и природы. Овладение способами практического взаимодействия с окружающей средой обеспечивает становление мировидения ребенка, его личностный рост.

Главное достоинство метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции. Необходимость давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы стимулирует развитие речи. Следствием является не только ознакомление ребенка с новыми фактами, но и накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения. Нельзя не отметить положительного влияния экспериментов на эмоциональную сферу ребенка, на развитие творческих способностей, на формирование трудовых навыков и укрепление здоровья за счет повышения общего уровня двигательной активности.

Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, и экспериментирование, как никакой другой метод, соответствует этим возрастным особенностям. В дошкольном возрасте он является ведущим, а в первые три года — практически единственным способом познания мира. Своими корнями экспериментирование уходит в манипулирование предметами, о чем неоднократно говорил Л. С. Выготский. При формировании основ естественно-научных и экологических понятий экспериментирование можно рассматривать как метод, близкий к идеальному. Знания, почерпнутые не из книг, а добытые самостоятельно, всегда являются осознанными и более прочными. За использование этого метода обучения выступали такие классики педагогики, как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и многие другие. Пожалуй, нет ни одного выдающегося педагога или психолога, который не говорил бы о преимуществах данного метода, но в реальной деятельности дошкольных организаций он применяется неоправданно редко. Несмотря на многие позитивные стороны, он пока не получил широкого распространения.

Обобщая собственный богатый фактический материал, Н. Н. Подъяков (1997) сформулировал гипотезу о том, что в детском возрасте ведущим видом деятельности является не игра, как это принято считать, а экспериментирование. Для обоснования данного вывода приводятся многие доказательства:

1. Игровая деятельность требует стимуляции и определенной организации со стороны взрослых; игре надо учить. В деятельности же экспериментирования ребенок самостоятельно воздействует различными способами на окружающие его предметы и явления (в том числе и на других людей) с целью более полного их познания. Данная деятельность не задана взрослым ребенку, а строится самими детьми.

2. В экспериментаторстве достаточно четко представлен момент саморазвития: преобразования объекта, произ-

водимые ребенком, раскрывают перед ним новые стороны и свойства объекта, а новые знания об объекте, в свою очередь, позволяют производить новые, более сложные и совершенные, преобразования. Таким образом, по мере накопления знаний об исследуемом объекте ребенок получает возможность ставить себе новые, все более сложные цели.

3. Некоторые дети не любят играть; они предпочитают заниматься каким-то делом; но их психическое развитие протекает нормально. При лишении же возможности знакомиться с окружающим миром путем экспериментирования психическое развитие ребенка затормаживается.

4. Деятельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, в том числе и игровую. Последняя, возникает значительно позже деятельности экспериментирования.

Таким образом, нельзя отрицать справедливость утверждения, что наблюдения и эксперименты составляют основу всякого знания, что без них любые понятия превращаются в сухие абстракции. Это хорошо понимали и неоднократно подчеркивали выдающиеся педагоги, что подтверждается их высказываниями, приведенными ниже.

— «Фундаментальный факт заключается в том, что деятельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, все детские деятельности, в том числе и игровую. Последняя возникает значительно позже деятельности экспериментирования» (с. 6). Н. Н. Поддьяков, 1997 г.

— И. Г. Песталоцци, 1800–1805 гг.: «...созерцание (чувственное восприятие) человеком самой природы является единственным истинным фундаментом обучения, так как оно (созерцание) является существенной основой человеческого познания. Все, что следует затем, является про-

сто результатом, или абстракцией, от этого чувственного восприятия» (1974, с. 159).

— «Я хочу, чтобы наблюдение всегда предшествовало слову и чтобы точные знания предшествовали суждению» (1974, с. 163).

Главное достоинство применения исследовательской деятельности в детском саду заключается в том, что в процессе исследования:

- Дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания.
- Идёт обогащение памяти ребёнка, активизируются его мыслительные процессы, т. к. постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения.
- Развивается речь ребёнка.
- Происходит накопление фонда умственных приёмов и операций.
- Формируется самостоятельность.
- Развивается эмоциональная сфера ребёнка, творческие способности, формируются трудовые навыки

У старших дошкольников исследовательская деятельность должна стать нормой жизни. Её надо рассматривать не как самоцель и развлечение, а как наиболее успешный путь ознакомления детей с окружающим миром и наиболее эффективный способ развития мыслительных процессов.

Умение обращать внимание не только на видимые и ощущаемые связи и отклонения, но и на скрытые от непосредственного восприятия причины станет основой для формирования у детей полноценных знаний при дальнейшем обучении в школе.

Литература:

1. Иванова А. И. Основные принципы организации экологического образования дошкольников // Антропозкологические подходы в современном образовании. в 2 ч. Ч. 1. Новокузнецк, 1999.
2. Каменский Я. А. Материнская школа // История дошкольной зарубежной педагогики:
3. Каменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках // Хрестоматия. М., 1974.
4. Локк Дж. Мысли о воспитании // История дошкольной зарубежной педагогики: Хрестоматия. М., 1974.
5. Манасеина М. М. О воспитании ума (до 8 лет) // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX вв. / Сост. П. А. Лебедев. М., 1990.
6. Песталоцци И. Г. Дневник Песталоцци о воспитании сына // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия. М., 1974.

Формирование мышления младшего школьника на уроках математики

Очирова Айса Алексеевна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 6 г. Салехарда

Современное образование математического образования направлено главным образом на интеллектуальное развитие младших школьников, формирование культуры и самостоятельности мышления.

Данный аспект является главным в развитии личности ученика, так как мышление влияет на воспитанность человека, на самостоятельность и самоконтроль не только в повседневной жизни, но и в учебной деятельности.

Самостоятельность мышления всегда считалась одним из важнейших измерений личности. Она характеризуется умением ребенка выдвигать новые задачи и находить нужные решения и ответы, не прибегая к частной помощи других людей. Это не означает, что самостоятельно мыслящий человек не опирается на знания, мысли и опыт других людей. Человек, не обладающий самостоятельным мышлением, ориентируется только на знания и опыт, а при решении любых вопросов и задач опирается исключительно на готовые формулы, шаблонные решения [3, с. 276].

Самостоятельность мышления младших школьников воспитывается совместно с развитием мышления в учебной деятельности, а частности на уроках математики.

Мышление — высшая форма отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложный познавательный психический процесс, свойственный только человеку.

Как отмечал И. П. Павлов: «Мышление — орудие высшей ориентировки человека в окружающем мире и в себе самом».

Мышление — это обобщение и опосредованное отражение действительности. Оно является опосредованным отражением, потому что заменяет практические действия над самими вещами, идеальными действиями над их образами и понятиями. Оно позволяет решать практические задачи посредством идеальной (теоретической) деятельности, опираясь на знания о свойствах и отношениях вещей. Мышление, прежде всего, устанавливает и обнаруживает эти отношения. Так усвоить и правильно употреблять понятия «треугольник» — значит знать и использовать для решения задач свойства фигур, которые отражаются этим понятием (замкнутость, три стороны, три угла и т. д.) [5, с. 35].

С помощью мышления могут отражаться и использоваться разные стороны действительности. Это могут быть отношения объектов, данные в восприятии (например, отношение «ближе — дальше», «меньше — больше», «похож — не похож»). Мышление в этом случае преобразует структуры восприятия, что и приводит к решению задач.

Мышление ребенка формируется пожизненно, в ходе ее предметной деятельности и общения, выходе учебной деятельности под воздействием взрослого в форме обучения и воспитания. Р. С. Немов предложил классифицировать

мышление на виды, развитию которых в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. [2, с. 276].

С начала обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка (Л. В. Выготский) и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер.

Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление связано с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны [7, с. 27].

К моменту поступления ребенка шести лет в школу уже должно быть сформировано наглядно-действенное мышление, которое является необходимым базисным образованием для развития мышления; наглядно-образного, составляющего основу успешного обучения в начальной школе.

Кроме того, у детей этого возраста должны быть сформированы элементы логического мышления [9, с. 112].

В развитии мышления младших школьников наблюдается две основные стадии:

1. Приходится на 1 и 2 класс. Их мыслительная деятельность еще во многом напоминает мышление дошкольников. Анализ учебного материала производится здесь преимущественно в наглядно-действенном плане. Дети опираются при этом на реальные предметы или их прямые заместители, изображения (такой анализ иногда называют практически действенным или чувственным).

Учащиеся зачастую судят о предметах и ситуациях весьма односторонне, схватывая какой-либо единичный внешний признак.

Умозаключения детей опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии. Обоснование вывода осуществляется не на основе логических аргументов, а путем прямого отношения суждения с воспринимаемыми сведениями.

Большинство обобщений, возникающих на этой стадии фиксирует конкретно воспринимаемые признаки и свойства, лежащие на поверхности предметов и явлений.

Дети учатся выделять сходные внешние черты и обозначают их соответствующими словами. Основным критерием полноценного обобщения знаний является умение ребенка привести конкретный пример или иллюстрацию, которые соответствуют полученным знаниям. Эти особенности мышления младших школьников служат основой широкого применения принципа наглядности в начальном обучении.

2. Приходится на 3—4 класс. При систематической учебной деятельности изменяется характер мышления младших школьников. Они учатся находить связи с существующими отдельными элементами усваиваемых сведений, овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т. е. классифицируют. [5, с. 27].

Умение классифицировать определенные предметы и явления развивает у младших школьников новые сложные формы собственно умственной деятельности, которая постепенно отличается от восприятия и становится относительно самостоятельным процессом работы над учебным материалом, процессом работы над учебным материалом, процессом, приобретающим свои особые приемы и способы.

Большинство учащихся производят обобщения в плане ранее накопившихся представлений, посредством их умственного анализа и синтеза. Растет количество суждений, в которых наглядные моменты сведены до минимума и объекты характеризуются по более или менее существенным связям [6, с. 76].

Таким образом, на рассмотренных выше стадиях, на этом возрастном этапе, у ребенка развиваются разные виды мышления, способствующие успешному овладению учебной программы. Рассмотрим более подробно, как развивается каждый из них на уроках математики с применением метода УДЕ.

Из вышесказанного следует, что с приходом в школу у ребенка уже развито практическое мышление: наглядно-умственное и наглядно-образное.

Дети хорошо владеют наглядно-действенным мышлением. Они умеют анализировать и систематизировать познаваемые объекты по мере того, как он руками, практически разъединяет, расчленяет и вновь объединяет, соотносит, связывает друг с другом те или иные предметы, воспринимаемые в данный момент [5, с. 45].

Ребенок с высоким уровнем развития наглядно-действенного мышления хорошо справляется с любыми видами продуктивной деятельности, где для решения поставленной задачи требуются умения работать по наглядному образцу, соотносить размеры и формы предметов [4, с. 181].

Напротив, наглядно-образное мышление детей непосредственно и полностью подчинено их восприятию, и потому они пока не могут отвлечься, абстрагироваться с помощью понятий от некоторых наиболее бросающихся в глаза свойств рассматриваемого предмета [3, с. 45].

Для наглядно-образного мышления характерно умение решать задачу, прежде всего в плане представления и лишь затем — на конкретной предметной основе. Оно очень помогает ребенку в понимании, так как один образ, одна картинка может сразу охватить то, для чего порой требуется длинный ряд фраз [6, с. 189].

«Основная линия развития наглядно-образного мышления», — пишет Н. Н. Поддьяков, — «заключается в формировании умений оперировать образами предметов или их частей». В качестве основы такого оперирова-

ния выступает умение детей произвольно актуализировать эти образы. Образы затем воплощаются в конструировании или рисунке. Формируется техника оперирования образами построение новых образов, существенно отличающихся от исходных образов отражающих заданные условия [5, с. 179].

Таким образом, наглядно-образное мышление формируется на основе наглядно-действенного и играет важную роль в формировании у детей понимания процессов изменения и развития предметов и явлений.

Совместно с наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением на уроках математики развивается логическое мышление, которое предполагает наличие у ребенка способности к выполнению основных логических операций таких как:

- сравнение, связанное с выявлением в предметах общего и различного;
- анализ — мысленное разложение какого-либо сложного предмета или явления на составляющие его части;
- обобщение. Абстракция всегда соединяется с обобщением; абстрагированные свойства предметов мы сейчас же начинаем мыслить в их обобщенном виде;
- синтез — обратный анализу процесс мысленного воссоединения сложного предмета или явления из тех его элементов, которые были познаны в процессе его анализа. Благодаря синтезу ребенок получает целостное понятие о данном предмете или явлении, как состоящем из закономерно связанных частей. В основе синтеза лежит возможность практически выполнять такое воссоединение предмета из его элементов [7, с. 48].

На уроках математики с применением метода УДЕ обучение организовано таким образом, что ученик может усвоить абстрактный и теоретический материал, так как он действует с конкретными предметами, а затем переходит к умственным операциям с числом [1, с. 14].

Дети учатся различать отдельные свойства отвлеченно от самих предметов. Процесс абстрагирования есть мысленное (временное) отвлечение одного свойства вещи от других ее свойств, одного предмета от других предметов, с которыми он связан в действительности. Абстракция позволяет проникнуть «вглубь» предмета, выявить его сущность, образовав соответствующее понятие об этом предмете. Абстракция является умственной операцией, которая позволяет мыслить данное явление в его самых общих, а потому и наиболее существенных, характерных чертах.

Абстрагирование от всех качественных различий предметов до такой степени, что остается от них только то, что они — предметы, т. е. остается только раздельность их, только число, и затем абстрагирование даже от частных значений чисел — таковы два основных этапа.

Отвлечение от качественных свойств предметов до такой степени, что от предметов остаются только числа,

правда, еще эмпирические частные числа — не абсолютные числа, но отношения между числами, т. е. абстрактные количественные отношения — общие абстрактные числа — абстрактные количественные законы — таковы основные этапы развития абстрактного мышления школьников на уроках математики.

Величина, количество и эмпирическое число, мера и количественное отношение, абстрактное общее число, числовой закон, абстрактный закон количественных отношений — вот чем последовательно овладевает мышление школьника, возвышающееся до умения так абстрагироваться от конкретного мира, что в мысли остаются от этого мира только число и форма. Мышление в этом абстрактном мире мыслит абстрактные законы абстрактных отношений, абстрактных понятий.

С каждым годом удельный вес абстрактного мышления повышается [5, с. 215].

Овладение понятиями в ходе усвоения младших школьников основ математики — имеет огромное значение в умственном развитии детей.

Даже самое отвлеченное мышление, далеко выходя за пределы чувственного познания, никогда полностью не отрывается от ощущений, восприятий и представлений.

Эта неразрывная связь мыслительной деятельности с наглядно-чувственным опытом имеет еще большее значение в ходе формирования понятий у школьников.

Наглядность играет двоякую роль в процессе развития понятий у учащихся: она облегчает этот процесс, т. к. на начальном этапе развития мысли ребенку легче оперировать с наглядным, чувственно-конкретным материалом; не всякая наглядность и не при любых условиях создает благоприятные предпосылки для формирования отвлеченного мышления школьников. Чрезмерное количество ярких, конкретно-чувственных деталей в наглядных пособиях и иллюстрациях может отвлекать внимание от основных существенных свойств познавательного объекта.

Кроме абстрагирования дети учатся конкретизировать. Это противоположная абстракции мыслительная операция, переход от абстракции и обобщения обратно к конкретной действительности. Это может быть приведение примера для установленного общего положения. В соединении с абстракцией, конкретизация является важным условием правильного понимания действительности, т. к. она не позволяет мышлению отрываться от живого содержания явлений. Благодаря конкретизации мышление становится жизненным, за ним всегда чувствуется, непосредственно воспринимаемая действительность [7, с. 472].

Немаловажная роль в математике принадлежит развитию творческого и эмпирического мышления.

Теоретическое мышление — это такое мышление, пользуясь которым, ребенок в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решения задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полу-

ченными людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях и умозаключениях, а так же в образах [6, с. 276].

Теоретическое мышление характеризуется рядом взаимосвязанных компонентов. К ним относятся:

- рефлексия, т. е. осмысливание ребенком собственных действий и их соответствия условиям задачи;
- анализ содержания задачи с целью выявления принципа или всеобщего способа ее решения, который затем как бы «с места» переносится на целый класс подобных задач;
- внутренний план действий, обеспечивающий их планирование и выполнение «в уме».

Усвоение знаний на основе эмпирического мышления осуществляется посредством сравнения внешних сходных, общих признаков предметов и явлений окружающего мира, важных для последующей их классификации и распознавания. Такое мышление не аналитично, чуждо рефлексии и ограничено в возможностях умственного планирования. Эмпирическое решение задач некоторого класса происходит применительно к каждой задаче в отдельности и при постоянном выделении одинакового приема их решения путем «поисков и ошибок». Вследствие этого прием решения задач формируется очень медленно и не приобретает обобщенной формы [1, с. 105].

Важными математическими операциями являются операции сложения, вычитания, деления и умножения. Осмысленность усвоения этих действий, как правило, закрепляется и проверяется в процессе большого количества различных по сюжету, однотипных по способу действий простейших математических задач [8, с. 161].

При решении различных упражнений развивается дисциплинированное мышление, так как немаловажную роль в обучении математики в младших классах играют возможные правила арифметических действий. Ребенок все время приучается к вопросу: «Правильно или нет?». Он занят мыслью: правильно написать, подсчитать, решить.

Привыкая работать по определенным правилам, представляющие собой закономерности объективной действительности, отраженные наукой математикой, мышление нормируется, дисциплинируется.

В младшем школьном возрасте мышление школьника дисциплинируется в том смысле, что он стремится выполнить правила, изложенные в учебном предмете. Всякий раз ученик проверяет правильность своих высказываний, сопоставляя их с текстом учебника, с тем, что говорил учитель.

В младших классах развитие дисциплинированности мышления школьника идет главным образом по линии освоения и выполнения правил, изучаемых в учебных предметах.

Кроме того, у ребенка развивается критическое мышление в форме оценивания себя, своих действий, а так же действий окружающих. Развивается обоснованное мышление, так как изо дня в день, из года в год, начиная с самых младших классов, школьник живет, то, проверяясь другими, то сам, проверяя себя. Эта проверка может выродиться

в формальную. Например, проверка соответствия данного действия определенному правилу, проверка соответствия своих слов словами ученика. Но эта проверка может быть не только формальной, но и по существу — сопоставлением с действительностью: проверка правил результатами действия по ним, проверка слов фактами.

Доказательство арифметического правила обычно состоит в проверке полученного по данному правилу результата каким-нибудь другим действием: так, проверяя результат сложения пересчитыванием полученной суммы, умножение и вычитание через сложение, деление через умножение. Здесь осуществляется проверка правила данного действия. Проверяют либо посредством другого, более известного и потому более надежного действия, либо сравнивая полученные мысленно результаты с действительностью.

Проверяющее мышление постепенно развивается в доказывающее мышление, вырабатывается умение отвечать на вопрос: «Правильно ли я решил, выполнил?» [3, с. 6]. Особая важная роль на уроках математики принадлежит развитию творческого мышления детей.

Творческое мышление — один из видов мышления характеризуется созданием субъективного продукта и новообразования в познавательной деятельности по его созданию [2, с. 84]. Познавательные процессы, позволяющие человеку решать нерешенные задачи.

Главное для творческого мышления — не шаблонность, умение охватить действительность во всех ее отношениях, а не только в тех, которые закреплены в привычных понятиях и представлениях [1, с. 234].

Формирование творческого мышления учащихся осуществляется на каждом уроке, ибо сама методика построена на принципах и методах, которые позволяют целенаправленно осуществлять этот процесс при решении упражнений.

Составление и решение взаимно-обратных задач, решение примеров и составление для них обратных, а так же решение деформированных примеров, требует от учеников и учителя творческого подхода в обучении.

Главной проблемой, начиная с I класса, является проблема развития самостоятельности мышления, воспитания личности, способной к творческому мышлению и инициативе. Как показывает опыт, математику любят те ученики, которые умеют решать задачи. В ходе формирования умения решать задачи у учеников развиваются интерес к пред-

мету, мышление, речь, интеллект, инициатива и творчество, волевые качества личности.

Характер работы с задачей на уроке зависит от цели, для достижения которой она рассматривалась, а именно: формирование и совершенствование умения решать задачи определенного вида; углубление и расширение формируемых математических знаний и умений; формирование вычислительных навыков; обучение анализу содержания задач и т.д. В соответствии с поставленной целью выбираются определенные приемы над задачами.

В ходе обучения алгоритму решения задач «... дети учатся анализировать содержание задач, объясняя, что известно и что неизвестно в задаче, что можно узнать по данному условию и что нужно знать для ответа на вопрос задачи, какие арифметические действия и в какой последовательности должны быть выполнены для получения ответа на вопрос задачи, обосновывать выбор каждого действия и пояснять полученные результаты, записывать решение задачи на первых порах только по действиям, а в дальнейшем и составлять по условию задачи выражение, вычислять его значение, устно давать полный ответ на вопрос задачи и проверять правильность ее решения. Важно, чтобы учащиеся подмечали возможность различных способов решения некоторых задач и сознательно выбирали наиболее рациональный из них». [1, с. 28].

На начальном (дотекстовом) этапе школьники учатся отличать рассказ от задачи, понимать задачу на слух и по рисунку. Здесь проводится подготовительная работа к составлению краткой записи. На данном этапе учащихся можно познакомить с простейшим алгоритмом 1, по которому они учатся рассуждать в определенном порядке. Этапы алгоритма 1 должны не заучиваться, а запоминаться в ходе работы над задачей

Исходя из вышесказанного, следует, что главной дидактической линией развития творческого мышления на математическом материале, доступном овладению по предметности, как учителю, так и ученику в условиях классно-урочного обучения, служит формула «самостоятельное составление задач учащихся» [2, с. 91].

Итак, при формировании контроля на уроках математики у детей активнее развиваются такие виды мышления как: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое, а также критическое. Дети лучше овладевают такими мыслительными операциями как анализ, синтез, сравнение и обобщение.

Литература:

1. Блонский П. П. Психология младшего школьника. — М. — Воронеж: НПО «МОД ЭК», 1997.
2. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: / Ю. Б. Гомеза — М.: Просвещение, 1984.
3. Возрастная и педагогическая психология [Текст]. / Под ред. И. В. Дубровиной — М.: Академия, 2002.
4. Истомина Н. Б. Методика обучения математики в начальных классах. — М.: АКАДЕМИЯ, 2002. — 284с.
5. Немов Р. С, Психология [Текст]. В 3-х т. Т. 2. — М.: ВЛАДОС, 2000.
6. Петровский А. В. Возрастная психология [Текст]. — М.: Академия, 2000.
7. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология [Текст]. — М.: Академия, 2000.

Гендерный подход при обучении английскому языку

Панасенко Виктория Петровна, преподаватель английского языка
Севастопольское президентское кадетское училище

В современной образовательной системе активно обсуждается вопрос гендерного обучения и воспитания. Эта тема не новая, в России, а также в ряде стран Западной Европы и США существовали и до сих пор есть школы раздельного обучения. Учеными психологами и социологами проведен ряд экспериментов и исследований в различных школах гендерного обучения и сделаны выводы о плюсах и минусах такой формы обучения. Согласно таким заключениям, обучающиеся одного пола в школах были признаны менее восприимчивы к социальному давлению: мальчики становились более уверенными, а девочки смогли развивать лидерские качества гораздо быстрее [1].

В статье пойдет речь об обучении мальчиков, которые являются воспитанниками военно-морского училища. Преподавателям, работающим в таких учебных заведениях следует изучить основные аспекты физиологического и психологического развития мальчиков, чтобы учебно-воспитательный процесс проходил успешно.

Известен тот факт, что у мальчиков правое полушарие более развито, чем у девочек, поэтому они быстрее ориентируются в пространстве, активнее выполняют задачи, связанные с мгновенным достижением цели. Мальчики, как правило, лучше выполняют стандартные тесты, а такие науки, как математика, физика, химия и география, для них более значимы, чем для девочек.

Типичное поведение для мальчиков - шумность, активность, наблюдение и выполнение ряда задач, требующих проведения опытов и экспериментов. На разных возрастных этапах проявляется такие черты характера, как лидерские качества конкурентоспособность в различных видах урочной и внеурочной деятельности.

Гендерное обучение в училище основано на таких принципах.

1. Демократичность. При таком подходе в обучении мальчики имеют равные права на получение знаний и участие в общественной жизни школы; они не противопоставляются друг другу, а взаимодействуют на основе партнерских отношений;

2. Природосообразность. Признание личностного равноправия мальчиков не означает отрицания биологических и физиологических особенностей и различий в их жизнедеятельности. Признание этих различий требует различных форм, методов и средств обучения для наиболее полной реализации способностей обучающихся как представителей своего пола в урочной и во внеурочной деятельности.

3. Соответствие требованиям времени. При гендерном подходе к обучению особенно актуальным является единство действий учителя и родителей обучающегося. Данное положение требует взаимодействия с семьями воспитанников для согласования целей, задач воспитания и обуче-

ния на основе единства действий, требований и уважения обучающегося как представителя своего пола, как личности, соблюдения его прав как человека.

Рассмотрим гендерный подход в обучении иностранных языков, в частности, английского. Фактор пола оказывает многостороннее влияние на особенности мышления, восприятия, трактовки и практического использования полученной информации, определяя применение тех или иных мыслительных стратегий в когнитивной (познавательной), эмоциональной и мотивационной сферах обучающихся на разных этапах. Овладение коммуникативными навыками в основных видах речевой деятельности, осуществляемой воспитанниками на уроках иностранного языка (говорение, аудирование, чтение, письмо), отличается от обучения девочек. Существуют гендерные особенности в усвоении и использовании в речи единиц языка, относящихся к основным видам речевой деятельности (фонетика, лексика, грамматика). Прослеживается гендерная специфика в овладении произношением звуков английского языка, в усвоении лексических единиц и грамматических форм и категорий, предусмотренных для изучения в школе. Анализ типов функциональной асимметрии и особенностей межполушарного взаимодействия представлен в работах известных отечественных нейропсихологов Симерницкой Э. А., Е. Д. Хомской и других [2. с.177].

При изучении иностранного языка высшая нервная деятельность обучающихся протекает в сфере второй сигнальной системы, которая является наиболее ранимой и относительно легко нарушается. При этом снижается внимание обучающихся, тормозится акт запоминания. В связи с этим следует вспомнить, что «педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств — глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений — приняли участие в акте запоминания. Такие разнообразные методические приемы значительно повышают работоспособность обучающихся, так как вовлекают в работу другие анализаторы, новые неутомленные участки коры головного мозга, изменяют характер раздражителей» [3. с.].

Использование гендерных тестов в обучении английскому языку отвечает принципам современной концепции коммуникативного обучения иноязычной культуре, которая ориентирован на личность обучающегося. Для мальчиков преобладают мотивы материального характера. Они часто ставят перед собой жизненно важные цели, поэтому содержание мотивов носит общественный, мировоззренческий характер.

Преподаватель предлагает воспитанникам тексты, связанные с военным компонентом, биографию известных российских полководцев, различные тематические тексты,

в которых идет речь о военном деле, изобретениях в мировой науке.

Для развития монологической речи воспитанникам предпочтительней выполнять задания, требующие наблюдений за языком. Мальчики часто оказываются в ситуациях, требующих проявления силы, независимости, власти, стремления к соревнованию — качеств, не сочетающихся с понятием женственности. Поэтому они с большей охотой выполняют задания творческие, требующие выдумки и наблюдательности. Также, необходимо отметить, что их речь менее выразительна, «приукрашенных» прилагательных в их речи крайне мало. При употреблении в речи цветов они используют традиционный спектр, хотя знают много оттенков. Учителю следует обратить внимание, что мальчики стараются употребить необходимый лексический минимум в своих высказываниях. Для речевого поведения для них более характерен эмоционально нейтральный стиль, они из-

бегают внешних проявлений эмоциональности, например, восторга, нетерпения, чрезмерной вежливости. Новые речевые образцы для эпизодического употребления схватывают быстро, но быстро их забывают [4].

Пассивный запас слов у мальчиков достаточно высокий, и они быстро узнают в тексте нечасто употребляемые слова, поэтому при обучении лексике визуальную информацию желательно располагать столбиками, строить кластеры вместе с обучающимися, а также предлагать задания, которые предполагают более абстрактные рассуждения. Мальчикам нужен высокий темп работы, смена видов деятельности, информационная насыщенность урока. Использование разнообразных форм и методов работы дает положительный результат. Преподаватель может предлагать воспитанникам самим строить кластеры на закрепление лексического материала и презентовать их в группах или парах.

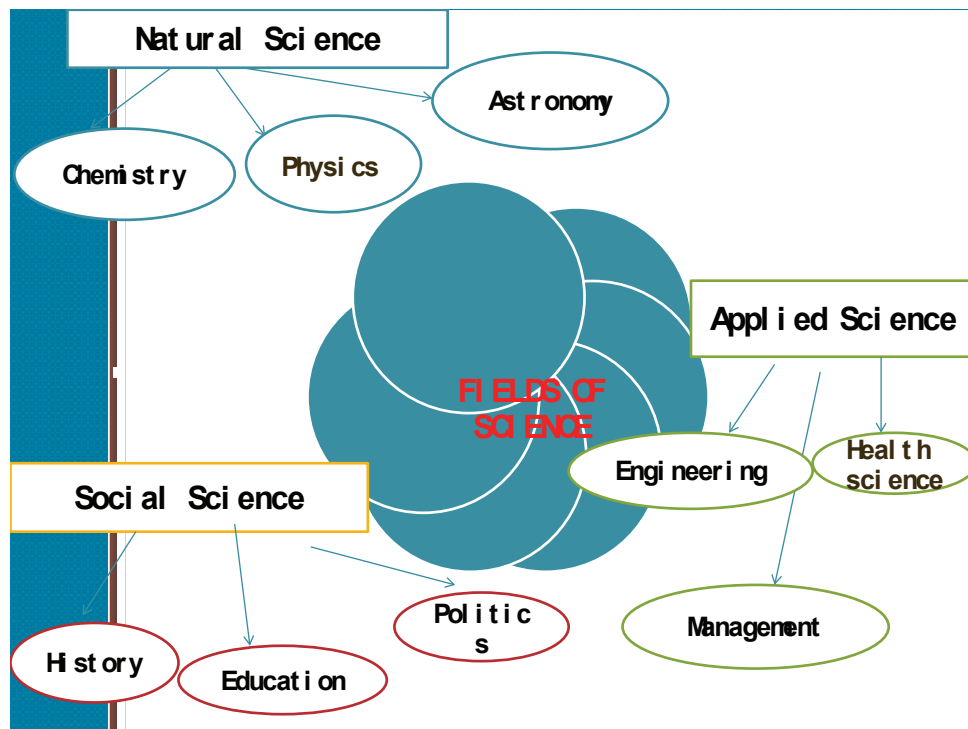


Рис. 1. Кластер «Области наук» для изучения лексики и говорения

Презентовать лексико-грамматический материал необходимо от общего к частному, применяя метод дедукции. Обучение грамматике — сложный и длительный процесс. Чтобы облегчить понимание воспитанниками информации при введении нового материала, следует использовать схемы и таблицы. Приведем пример введения Infinitive и Gerund.

1. Метод «Мозгового штурма» Известные глаголы, которые обучающиеся употребляют в практике like, hate, want, would like, can, will распределяем на три группы: 1 — употребление с инфинитивной частицей to, 2 — без инфинитивной частицы to, 3 — глагол с окончанием -ing.

2. Найти в тексте предложения с этими глаголами, объяснить, перевести предложения.

3. Добавить в каждую из групп ряд новых глаголов. По аналогии с известными образовать предложения.

4. Выполнение теста с множественным выбором.

Для успешного овладения английским языком предлагается следовать таким методическим рекомендациям:

1. Объяснять языковые явления, начиная с теории, основных принципов, а затем переходить к анализу примеров из текста или отдельных предложений.

2. Давать возможность мальчикам самим делать «открытие» правила или явления, чаще давать задания на поиск, сообразительность.

3. Использовать метод «мозгового штурма», наводит их на идеи и отталкиваться от их идей.

4. Новый материал объяснять, используя схемы, таблицы, приводя логические рассуждения, четкие доказательства.

5. Повышать мотивацию у мальчиков уже выполненных заданий, подчеркивая в них уверенность возможности сделать подобные задания самостоятельно.

Таблица 1. Использование таблицы для изучения нового материала

To Infinitive	Bare Infinitive	Gerund
want	can	like
wouldlike	will	hate
expect	let	spend
manage	make	avoid
He wants to rewrite the test.	My father made me do the task.	He spends alot of time learning English grammar.

Литература:

1. <http://www.newtemper.com/> [Электронный ресурс]
2. Э. Г. Симерницкая / Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости / Э. Г. Симерницкая // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — с. 177–185.
3. Bucholtz M. Theories of Discourse as Theories of Gender: Disocurse Analysis in Language and Gender Studies / Mary Bucholtz // The Handbook of Language and Gender / J. Holmes and M. Meyerhoff. Blackwell Publishing, 2003—176 p.
4. Ушинский К. Д.. Педагогические сочинения. В 6 томах/ Ред.коллегия: С. Ф. Егоров, И. Д. Зверев и др. М.: Педагогика, 1990. — Т. 5, 6.

Этнокультурный компонент как важнейшее средство воспитания гражданственности и патриотизма младших школьников (обобщение опыта работы)

Сергеева Антонида Анатольевна, учитель начальных классов
МБОУ «Гимназия № 125» г. Казани

Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории.

В. В. Путин

Важнейшей составной частью учебно-воспитательного процесса в современной школе является формирование патриотизма и культуры межнациональных отношений, которые имеют огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии личности обучающегося. Россия — многонациональное государство: рядом живут люди разных национальностей, дети разных национальностей учатся в школах. Поэтому очень важно, чтобы не забывались культура разных народов, традиции, обычаи, история. Если человек не знает своих истоков, своей национальной культуры, ему будет чужда и культура другого народа, без знания основ народной жизни, родного фольклора невозможно воспитать интерес и уважение к истории и традициям других народов. Несомненно, что знание истории,

культурных традиций и обычаев сможет обогатить и объединить многие народы. На современном этапе развития общества актуально обращение к народной культуре, памятникам старины, произведениям словесного искусства, так как, только познавая национальные традиции, обряды, обычаи, школа способствует сохранению национальной самобытности народа. Без этого невозможно создать гражданское общество обновленной России.

Материал народной культуры в высшей степени, как никакой другой, обладает свойством активизации внутренних потенциальных возможностей детей, пробуждает интерес к творческому участию в учебном процессе, вовлекает в этот процесс родителей, бабушек, дедушек, помогая тем самым укреплению связей между поколениями, обес-

печивая содержательное духовное взаимодействие семьи и школы во благо детей. Этнокультурный материал позволяет учителю систематически работать над освоением традиционной отечественной культуры с детьми — наследниками великой культуры своих предков. В связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов роль этнокультурного компонента образования сегодня стала еще более актуальной и важной.

Ведущей целью моей работы по гражданско-патриотическому воспитанию учащихся начальной школы является создание условий для формирования культуры личности ребёнка через учебно-воспитательную деятельность с использованием этнокультурного компонента.

Для этого в учебно-тематические планы по всем предметам включается (там, где это возможно) этнокультурный русский (татарский) компонент, в классе оборудован уголок Родины (символы государственности, народные игрушки, народные сказки, куклы в национальных костюмах, альбомы с национальной одеждой, кулинарные книги народов России и т.д.), проводятся народные праздники (Масленица, Навруз, Сабантуй), конкурсы чтецов произведений разных народов, творческие конкурсы по мотивам народных сказок. В данном случае патриотизм выступает в единстве духовности, гражданственности и социальной активности личности, осознающей свою неразрывность с Отечеством.

Исходя из этого, мною были определены следующие задачи:

— Формирование представления об истории, культуре России, пробуждение интереса к малой Родине — Республике Татарстан.

— Воспитание уважения к национальным традициям своего народа, толерантности, культуры общения, бережного отношения к духовным богатствам родного края.

— Создание благоприятных условий для сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей, формирование потребности в здоровом образе жизни.

— Развитие гуманизма, милосердия и общечеловеческих ценностей.

— Сплочение разных поколений членов семей учащихся, привлечение родителей к учебно-воспитательному процессу.

Работа по гражданско-патриотическому воспитанию младших школьников во время уроков и во внеурочной деятельности ведется по направлениям:

1. Историко-краеведческое направление — система мероприятий, направленная на познание культурных корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, формирование гордости за сопричастность к деяниям предков, исторической ответственности за происходящее в обществе. Работа по этому направлению проходит на уроках по окружающему миру, литературному чтению; дети посещают музеи города и библиотеки; изучают русские и татарские народные праздники; ежегодно проводят смотр строя и песни, а также возлагают цветы к памятнику на День Победы; готовят праздничные мероприятия к 23 февраля,

8 марта, Дню семьи, Дню Победы; в школе ежегодно проводится традиционный конкурс «Народы России едины», который помогает детям в короткий срок увидеть многообразие народов России, их национальные особенности, народный колорит, уникальность и важность каждого народа Российской Федерации, почувствовать свою причастность к созданию уголка того народа, который класс получил по жребью, оценить свой вклад в изучение особенностей народа, принять участие в поиске материалов, книг, костюмов «своей» народности.

2. Гражданско-патриотическое направление — предполагает формирование гражданской позиции служения своему народу. Психологи установили, что младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью внешних влияний, верой в истинность всего, чему учат, что говорят, в безусловность и необходимость нравственных норм. Именно в этом возрасте возникают большие возможности для систематического нравственного воспитания, формирования гражданской позиции и патриотических чувств. По этому направлению часто проводятся беседы на важные и нужные темы: «Конституция России и права человека», «Символы России и Татарстана», «Праздники нашей Родины» или классные часы по данной тематике: «Я — гражданин России», «Парламентский урок», уроки мужества «Войной опалённые строки».

3. Литературно-музыкальное направление отвечает за духовное становление личности ребёнка. Воспитание идёт исподволь, от эмоционально — образного содержания произведения, от переживаний детей. В первую очередь, в этом направлении используются произведения устного народного творчества: пословицы и поговорки, былины, сказания и жития, народные сказки. Для работы в начальной школе мною были выбраны ценности, которые соответствуют сферам интересов и возможностям осмысления детей младшего школьного возраста. Они сформулированы в афористическом виде в пословицах и поговорках, высказываниях классиков отечественной культуры следующим образом:

- отношение к учению — «Век живи — век учись»;
- отношение к труду — «Скучен день до вечера, коли делать нечего»;
- отношение к семье — «В семью, где лад, счастье дороге не забывает»;
- отношение к защите Отечества — «Береги землю родимую, как мать любимую».

Изучая произведения классической литературы, дети учатся любить, беречь и охранять родную природу, испытывать чувство гордости за свою Родину, восхищаться подвигами героев, сопереживать им, трепетно относиться к близким и окружающим людям. Эмоциональный настрой учащихся усиливается при изучении литературного произведения, если сопровождается через прослушивание музыкальных произведений (классика для детей, русские и татарские народные песни, сказки). Для более глубокого понимания произведения приходится обращаться и к твор-

честву художников, посещать музеи и картинные галереи, отправляться в виртуальные путешествия.

4. Физкультурно-оздоровительное направление ориентировано на укрепление стойкого интереса к спорту, развитие силы, ловкости, выносливости и сбережение здоровья детей. Кроме уроков физической культуры, на которых, в том числе, проходит разучивание русских и татарских народных игр, дети с удовольствием участвуют в «Днях здоровья» и «Весёлых стартах», семейных спортивных праздниках, народных забавах, которые проводятся на традиционных народных праздниках — «Масленица», «Сабантуй».

5. Экологическое направление — направлено на воспитание любви к природе, защите её от загрязнения. Дети класса участвуют в традиционных акциях «Сбережём свой край», «Сохраним леса России», изучают лекарственные растения, создавая «Зеленую аптеку нашего края», растения, занесенные в Красную книгу Татарстана, выращивают рассаду цветов для озеленения территории школы, готовят проекты и научно — исследовательские работы о состоянии экологии родного края, отдельных растений, способах воздействия человека на окружающую среду.

6. Трудовое направление — привитие трудовых навыков. Учащиеся знакомятся с профессиями своих родственников, особенностях каждой профессии, профессиональных качествах, рассказывают об этом на классных часах; рассуждают над вопросом «Кем быть?»; учатся уважать труд старших; принимают участие в трудовых десантах, субботниках, мероприятиях по озеленению территории школы; с удовольствием дежурят в классе.

7. Семейное направление — утверждение нравственных ценностей в сознании детей через духовное возрождение семьи и овладение опытом предшествующих поколений.

Ребята изучают историю своей семьи, составляют родовое древо своей семьи, собирают старые фотографии, изучают семейный архив, находят старые вещи (акция «Бабушкин сундук»), описывают увлечения своей семьи и составляют герб семьи. Проводятся семейные праздники «Семья — основа России», «Мамин день», «Наши прародители», которые сближают поколения, помогая родным людям стать ближе друг другу.

Таким образом, в течение учебного года, дети по крупицам, ненавязчиво, исподволь, получают множество важной информации о духовном опыте своего народа и народов, живущих рядом.

Воспитание граждан и патриотов своей Родины — процесс длительный, требующий от учителя знаний, настойчивости, последовательности и большого терпения. Задача каждого педагога — выявить и использовать в своей профессиональной деятельности «народную мудрость», которая повысит этнокультурную осведомлённость учащихся, поможет воспитать терпимость, миролюбие и уважение к людям всех национальностей. Можно утверждать, что включение в содержание начального образования материалов, основанных на культуре, традициях, обычаях разных народов — это своеобразная энциклопедия жизни. Ведь только на основе возвышающихся чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за её могущество, честь и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей общества, развивается достоинство личности, происходит становление гражданина и патриота.

«Без прошлого — нет будущего» — гласит народная мудрость, а будущее — это дети, которых нам на сегодняшний день предстоит правильно воспитать.

Особенности развития иноязычной познавательной активности студентов в неязыковом вузе

Симеонова Наталия Миткова, преподаватель
Финансовый университет при Правительстве РФ (Financial University)

В условиях модернизации российской системы высшего образования приоритетным направлением деятельности любого профессионального учебного заведения, стремящегося занять конкурентоспособное положение на рынке образовательных услуг, становится подготовка высококвалифицированных специалистов со знанием иностранных языков.

Число высших учебных резко выросло — а это повлекло за собой изменения как количественного, так и качественного характера во всем образовательном процессе. На сегодняшний день наблюдается тенденция к укрупнению ву-

зов и их объединению, ликвидации неэффективных учебных заведений, что приводит к сокращению количества студентов. Данные реалии заставляют высшие учебные заведения изменять приоритеты в развитии своей академической и научно-практической деятельности. Среди экономических факторов, оказывающих влияние на деятельность неязыковых вузов — растущая потребность работодателей в высококвалифицированных кадрах с высоким уровнем профессиональных познаний, в том числе и в области иностранных языков, которых отличает крайне высокая степень мобильности, самостоятельности, стремления к самосовершен-

ствованию и развитию компетенций, приобретенных в вузе. Все это обуславливает необходимость развивать в студенте внутренние механизмы самосовершенствования.

Во многих последних исследованиях познавательная активность обозначается как одна из форм социальной активности, которая находится в тесной связи с процессом познания. Она формируется в учебной деятельности и самообразовании и обуславливает интенсивность и характер протекания учебного процесса, а также его результат.

В качестве критериев познавательной активности современные исследователи выделяют:

- количество и качество изучаемого материала,
- познавательный интерес,
- сформированность приемов умственной деятельности,
- уровень подготовленности к обучению на данном уровне,
- количество используемых источников в обучении и самообразовании, самостоятельность и инициативность в обучении, в познании.

Познавательная активность характеризует всю жизнедеятельность студента, от нее зависит их благополучие, успех, статус. Она может стать устойчивым личностным образованием и быть качеством личности.

Несколько другую трактовку термина «познавательная активность» мы находим в работах С. М. Вишняковой. По ее словам, познавательная активность выступает прежде всего как качество учебной деятельности учащегося, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу обучения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение целей, умении получать эстетическое наслаждение, при условии достижения целей [4].

Проблема активности изучается в самых различных аспектах и признается базовой категорией. Понятие «активность» является весьма многосторонним и поэтому требует тщательного многокомпонентного анализа в различных плоскостях. Так, данное понятие определяют через следующие категории: инициативность и самостоятельность, стремление к деятельности, потребность в самостоятельной деятельности [1].

Существуют различные направления изучения активности, выделяющие виды: социальная, психическая, когнитивная, умственная, интеллектуальная, творческая, коммуникативная, трудовая, личная, познавательная.

Понимание познания дает нам изучение философской, психологической, педагогической и другой литературы. В философии познание является одной из центральных тем. Философское осмысление универсальной цели познания представлено в гносеологии — теории познания, которая дает основные представления об общих закономерностях самого познавательного процесса. Британский ученый М. Полани исходил из того, что знание представляет собой результат познавательной деятельности, кото-

рое невозможно без освоения необходимых инструментов и алгоритмов [7].

В настоящее время проблема формирования *иноязычной познавательной активности* студентов неязыковых вузов исследуется в работах И. Л. Саввиной, О. Г. Шишковой, Ж. Г. Симоновой, Е. Г. Бабаскиной, Е. В. Тимофеевой и др.

И. Л. Саввина определяет иноязычную познавательную активность как осознание студентами последовательной реализации иерархии ближних, средних и перспективных целей для профессионального становления [9, с.6]. Ее подход исходит из того, что активность выражает отношение студента к цели деятельности, за которой стоит потребностно-мотивационная сфера его интересов. Активность рассматривается и как условие, и как средство достижения цели обучения [9, с.8]. Исследователь подчеркивает необходимость учета индивидуальных, личностных и национально-этнических особенностей студентов, направленности обучения на приоритет активной познавательной деятельности над репродуктивными заданиями, субъект-субъектных отношений преподавателя и студента, фасилитационной роли обучающего на занятиях иностранного языка.

По убеждению О. Г. Шишковой, иноязычная познавательная активность — это личностное интегральное образование, включающее сформированность процессов целеполагания, положительные мотивы, знания, умения и навыки, положительные эмоции, развитую волю, рефлексивное управление своей деятельностью, механизмы саморегуляции и выражающееся в постоянном стремлении к самообразованию [13, с.8].

По мнению Ж. Г. Симоновой познавательная активность в овладении иностранным языком — «интегральное качество деятельности студента, обусловленное его познавательными мотивами, потребностями и интересами, характеризующееся интеллектуальным напряжением, а также проявлением волевых усилий с целью эффективного овладения знаниями», при этом иноязычная познавательная активность будет формироваться более эффективно, если в основе ее развития будет лежать эпистемический подход, т. е. преподавание будет ориентировано на использование образовательных эпистем, освоение которых подразумевает актуализацию субъектных знаний студента, его опыта и языковых навыков и завершается представлением в творческой форме индивидуального образовательного опыта, имеющего новизну и ссылку на практическую значимость в будущей деятельности специалиста [10, с.7].

Е. Г. Бабаскина подчеркивает, что развитие познавательной активности является важнейшим фактором, детерминирующим успешность овладения переводческой стратегией специалиста при изучении иностранного языка; определяет ее мотивы, цели, направленность, желание осуществлять переводческую деятельность и сопровождает ее в течение всего процесса осуществления [2].

Согласно Е. В. Тимофеевой, в образовательном процессе необходимо обеспечить преемственность формиро-

вания иноязычной познавательной активности учащихся и студентов в системе «школа-вуз», заключающуюся в непрерывности развития их познавательной потребности и саморегуляции поисковой деятельности и обеспечивающую соответствующее изменение целей, содержания, форм и методов обучения. Основу данной преемственности составляет программирование последовательных стадий развития двух подсистем: внутренней, определяющейся в преемственности деятельности самих студентов (обеспечивает развитие мотивов, знаний и способов деятельности и в форме личностных характеристик субъектов учебно-воспитательного процесса конструирует процесс достижения конечного результата); и внешней, отражающей преемственность в целях, содержании и формах организации обучения и связанной с деятельностью преподавателя по формированию познавательной активности студентов [11].

Таким образом, активность выступает побудительной силой, с которой человек *деятельно* и действенно воздействует на окружающий мир и самого себя. С. Л. Рубинштейн, рассматривая диалектическую взаимосвязь понятий «активность» и «деятельность», утверждал, что «деятельность всегда выражает какое-то определенное отношение человека к деятельности, в которой реально выявляются свойства личности, так как психическое явление возникает и существует лишь в процессе непрерывного воздействия индивида с окружающим его миром» [8, с.235]. Исследователь сформулировал принцип единства сознания и деятельности, согласно которому мы можем сделать вывод о том, что формирование иноязычной познавательной активности у обучающихся неязыкового вуза невозможно без воспитания самосознания необходимости формирования иноязычной познавательной активности для последующей учебной и профессиональной деятельности.

В то же время И. З. Шагивалеева определяет различия между понятиями «активность» и «деятельность»:

- по источнику побуждения: деятельность порождает потребность в предмете, а активность является результатом потребности в деятельности
- статусу обуславливающей приоритетности: активность более широкое понятие, чем деятельность; различные виды деятельности — это организованные потоки активности
- уровню интерпретирующего рассмотрения: на личностном уровне объем понятия «активность» шире понятия «деятельность», так как индивид является не просто деятелем, но и проявляет чувства, связанные с преобразованием окружающей действительности; высший уровень активности выражается в творческой деятельности. [12]

К. А. Абульханова-Славская подчеркивает, что поскольку основное свойство активности — принадлежность человеку, вне которого она не может существовать, то субъект активности обладает всеми характеристиками деятельности (психическими, моральными, социальными, профессиональными), но только личностно окрашенными,

лично направленными. Активность служит посредником между элементами системы «деятельность и общение», проявляется в становлении человека субъектом своей деятельности, носит преобразующий характер и проявляется в творчестве, ролевых актах и в общении [1].

Освоение содержания учебной деятельности в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе предполагает активное участие и соучастие ее субъектов (студентов), предусматривает творческую переработку учебной информации с целью более глубокого ее усвоения и осмысления, развитие интеллектуальной свободы человека, формирование критичности и самокритичности, мотивации и инициативы, что во многом определяется характером и степенью иноязычной познавательной активности личности.

В связи с этим, мы можем сказать, что посредством иноязычной активности студент решает вопрос о согласовании, соизмерении объективных и субъективных факторов своей деятельности. Иноязычная познавательная активность реализуется ситуативно, то есть в нужный момент времени. Так, мобилизуя иноязычную познавательную активность в требуемых, а не в любых формах, в необходимом, а не в любое удобное время, действуя по собственному побуждению, используя свои способности, ставя свои цели, субъект соизмеряет свою деятельность.

В педагогике деятельность рассматривается как процесс, который представляет собой изменение во времени определенной совокупности объектов. По убеждению Г. И. Щукиной, феномен деятельности в педагогике заключается в том, что:

- деятельность обучающегося связана с деятельностью других людей, что обогащает деятельность каждого из них, то есть в совместной деятельности происходит обмен опытом;
- развитие деятельности способствует развитию познавательной активности студента, поскольку происходит изменение характера деятельности: от исполнительской до творчески-самостоятельной;
- изменение характера деятельности ведет к изменению позиции обучающегося: из исполнителя он превращается в субъект деятельности;
- изменение позиции во многом обусловлено и межсубъектными отношениями (между студентом и преподавателем, студентом и студентом). [14]

Механизмом развития иноязычной познавательной активности как черты человеческой личности, по нашему убеждению, является взаимодействие целей, потребностей, интересов и мотивов деятельности. Генезис развития активности характеризуется интенсивным протеканием познавательной деятельности, усилением целеполагания, ростом потребностей в знаниях, усилением положительной мотивации к изучению языка студента неязыкового вуза.

Возникновение мотивации как внутренней потребности человека к осуществлению определенной деятельности рассмотрено в работах Е. Н. Баканова, В. А. Иванникова, Д. Кемпбелла и Ф. Шеффилда, Ж. Нюттена, Р. Батлера,

Х. Харлоу, Х. Хекхаузена и др. В трудах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. И. Ковалева, М. Ш. Магомед-Эминова мотив может соотноситься со специфическим образом предмета или процесса, являющихся по различным причинам привлекательными. Деятельностная сущность природы возникновения мотива, как психического процесса, который изнутри стимулирует человека к постановке цели и принятию соответствующих средств действия рассматривалась К. Обуховским. Анализ различных работ по проблеме формирования мотивации учения показывает, что нет единого мнения в исследованиях. Одни авторы утверждают, что более важным средством мотивации учебной деятельности являются те стимулирующие факторы, которые возникают в процессе учебной деятельности. Другие показывают, что создание мотивов учения и вместе с тем повышение эффективности обучения непосредственно зависит от способов организации познавательной деятельности. Многие авторы считают, что на возникновение мотивации учения влияют содержание и форма изложения материала.

Проблема формирования мотивации к изучению иностранного языка рассматривалась в работах О. А. Даниловой, Р. А. Дукина, Д. В. Коновой, С. В. Минина, Е. В. Нанавян и др. Исследователи Н. Н. Касаткина и Н. Ю. Ожгибесова специально ориентировали свои работы на изучение формирования мотивации в неязыковых вузах. Н. Ю. Ожгибесова выявила, что процесс формирования мотивации к изучению иностранного языка студентами неязыковых вузов наиболее эффективен, если процесс профессионального образования в вузе будет осуществляться по программам обеспечивающим студентам формирования мотивов, интересов к профессиональной деятельности. Исследователь уточнила понятие «мотивация к изучению делового иностранного языка» как «совокупность личностных и ситуативных факторов, побуждающих студентов неязыковых вузов к активной познавательной деятельности в сфере овладения деловым иностранным языком и обеспечивающих успех в их будущей профессиональной деятельности» [6].

Учебные материалы, представляющие интерес для студентов неязыкового вуза своим содержанием, включающие новую и ценную экстралингвистическую информацию, которая отвечает их духовным, интеллектуальным и профессиональным запросам, развивают мотивацию. Изучение специальных текстов профессиональной направленности, обладающих актуальностью содержания, новизной, разнообразием; составление профессионально-направленных диалогов; дискуссии на темы, связанные с профессиональной деятельностью студентов; решение межпредметных коммуникативных задач, использование мультимедиа и онлайн ресурсов во внеаудиторной деятельности повышают иноязычную познавательную активность студента неязыкового вуза.

Иноязычная познавательная активность может носить ситуативный характер, а может подниматься до стойкого

личностного качества. В зависимости от системы отношений может выделяться ситуативная активность в отдельных видах деятельности и интегральная активность (как преобладание качества). Сознательная иноязычная познавательная активность, будучи движущей силой целенаправленной учебно-познавательной деятельности, определяет ее результативность в процессе освоения иностранного языка. Поэтому активность правомерно рассматривать не только как условие, но и как средство достижения цели обучения. [3]

Учебная деятельность обучающихся с высоким уровнем познавательных интересов характеризуется целенаправленностью, самостоятельностью, активностью, сверхнормативностью. В связи с этим, для отбора и/или проектирования методов обучения специалистов в условиях языковой подготовки к иноязычной коммуникации и повышения их иноязычной познавательной активности нами выделены следующие принципы работы педагога: соответствие учебной деятельности характеру профессиональной направленности, диалогизация, партнерство, проблематизация, персонализация, взаимообучение, исследование изучаемых проблем и явлений, самообучение, освоение новых способов и форм саморегуляции и самодетерминации; постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта.

Анализируя проблемы, связанные с познавательной активностью студента нами установлено, что многие авторы (А. К. Маркова, Г. И. Шукина, И. С. Якиманская) считают стимул одним из условий усвоения знаний. В связи с этим они уделяют особое внимание поиску необходимых условий и стимулов, способных вызвать познавательную активность студентов. Однако в этом есть спорный момент: недостаточно анализировать стимул как один из кратковременных способов заинтересовать учащегося, воздействие на студента неязыкового вуза должно быть многосторонним и растянутым по времени.

Традиционная концепция педагогического стимулирования опирается на теории П. П. Блонского, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева. В них заложены основы целостного учения о личности и закономерностях развития процесса стимулирования. Специальные исследования, раскрывающие разные аспекты проблемы стимулирования провели Т. Н. Бахтина, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов.

Стимулы в педагогической литературе показаны через призму педагогических элементов, которые укрепляют дальнейшее личностное развитие. Стимул в данном случае выступает как обоснование для осуществления конкретного вида деятельности. Г. М. Муртазин считал важным применять взаимосвязь стимулов в зависимости от целей образовательной деятельности. Вот примеры перечисленных выше стимулов, применяемых для развития иноязычной познавательной активности: [12]

- новизна содержания
- новый аспект при изучении заранее известной темы

- возможность разглядеть новизну в уже известной теме
- невозможность решать учебные задачи уже известным способом
- создание положительного эмоционального фона во время обучения

В нашем понимании стимулирование иноязычной познавательной активности — это организация образовательной деятельности, при которой учебный материал и способы его усвоения выступают побуждением к активным действиям студента в четко обозначенной профессиональной среде.

Результаты наших исследований показывают, что уровень активности студентов неязыкового вуза, проходящих языковую подготовку, зависит, как говорилось выше, от степени взаимосвязи учебного материала и содержания профессиональной деятельности, а также определяется возможностью интеграции учебной информации в личный и профессиональный опыт индивида. Следовательно, уровень активности обучающихся непосредственно зависит от степени практической направленности информации. При этом, как высоко орудийную и инструментальную полезность информации специалисты могут оценить не только содержательную сторону их подготовки, но и методическую. Более того, эффективность учебной деятельности обучающихся тем выше, чем большее место в структуре учебных мотивов занимает познавательный интерес, предметом которого является само содержание образования в системе подготовки специалистов.

В процессе формирования иноязычного познавательного и профессионального интересов к содержанию образования фокус внимания локализуется на методах и технологиях обучения, так как они выступают как способ организации иноязычной познавательной деятельности и развития иноязычной познавательной активности. Максимальный результат достигается тогда, когда в системе методов обучения присутствуют методы индивидуализированной работы с предметно-информационным содержанием образования и учитывается индивидуальный стиль информационного взаимодействия с содержанием образования. Индивидуализация обучения на основе индивидуального стиля восприятия, переработки, хранения и презентации информации и способов учебных действий с ней — главный фактор повышения иноязычной познавательной активности студентов, проходящих курс профессиональной подготовки.

Следовательно, проявление иноязычной познавательной активности находится в прямой зависимости от применяемых преподавателем методов и технологий профессионально-ориентированного обучения, которые смогли бы обеспечить динамизм, непрерывную обновляемость, формирование и совершенствование знаний и умений обучающегося неязыкового вуза. Поэтому особую значимость, на наш взгляд, приобретают активные методы обучения, под которыми понимаются методы, развивающие активную

мыслительную деятельность студента в учебном процессе. Именно в этом случае формируется активность студента неязыкового вуза участвовать в образовательной аудиторной и внеаудиторной деятельности. В качестве ключевых элементов данного процесса можно выделить различные развивающие задания:

- занятия с постановкой определенной проблемы, которую студенты уже развивали бы внеаудиторно
- моделирование деловых ситуаций
- имитирующие деловые игры
- погружение будущего специалиста в иноязычную действительность
- работа с онлайн ресурсами и мультимедийными статьями

Формирование иноязычной познавательной активности наиболее эффективно в условиях коммуникативного обучения, развивающего *коммуникативную компетенцию*, так как специалисты должны уметь использовать иностранный язык как средство общения: обучаться чтению для понимания содержания прочитанного, аудированию в целях понимания собеседника, говорению и письму, чтобы передать новую информацию коллеге. В свою очередь, важным компонентом коммуникативной компетенции является *лингвистическая компетенция*, подразумевающая готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности. Следующей значительной составляющей коммуникативной компетенции является, по мнению Р. П. Мильруда и И. Р. Максимовой, *информативная компетенция*, т. е. знание содержательного предмета общения. Ведь языковая культура предполагает владение языковыми средствами и сигналами и умение их варьировать и выбирать в соответствии с профессиональной ситуацией общения. [1]

Кроме того, нам хочется особенно подчеркнуть, что в современном мире на иноязычную познавательную активность студентов, в особенности неязыкового вуза, оказывает влияние такое явление, как мультимедиа. Данный термин происходит от слов multi — много и media — носитель, среда. Это понятие возникло в 90-е годы прошлого века как материальная реализация идеи медиаконвергенции, слиянии всех каналов передачи информации — периодической печати, радиовещания, телевидения и интернета — в одно целое. По определению известного современного медиаисследователя Мануэля Кастельса, мультимедиа — это «волшебный ящик», который мог бы открывать «глобальное окно безграничных возможностей интерактивной связи в видео-, аудио- и текстовых формах» [15].

Таким образом, главная педагогическая задача заключается в том, чтобы не принуждать будущего специалиста к активности, а побуждать к ней, создавать такие условия, которые бы способствовали активности каждой личности, превращая аудиторную и самостоятельную работу в деятельность по самообучению и саморазвитию.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Активность и развитие личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1989. — С. 113–114.
2. Бабаскина, Е. Г. Методика овладения переводческой стратегией посредством развития познавательной активности студентов: на примере дисциплины «Предпереводческий практикум»: автореф. дис... канд. педагог. наук: 13.00.02. — М., 2011. — 23с.
3. Вергасов, В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе Текст. / В. М. Вергасов. — Киев: Вища школа, 2005. — 175с.
4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
5. Ожгибесова, Н. Ю. Формирование мотивации к изучению делового иностранного языка студентами неязыковых вузов: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08. — Шуя, 2012. — 23 с.
6. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / Под ред. В. А. Лекторского, В. А. Аршинова; пер. с англ. М. Б. Гнедовского, Н. М. Смирновой, Б. А. Старостина. — М., 1995. — 344с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 712 с.
8. Саввина, И. Л. Формирование познавательной активности студентов в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис... канд. педаг. наук: 13.00.01: — Якутск, 2004. — 21 с.
9. Симонова Ж. Г. Формирование познавательной активности студентов-культурологов в процессе изучения иностранного языка на основе эпистемического подхода.: автореф. дис. канд. педаг. наук: 13.00.01: — Курск, 2009. — 26 с.
10. Тимофеева Е. В. Преимущество формирования познавательной активности учащихся и студентов в системе «школа-вуз» (на материале немецкого языка): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08. — Челябинск, 2011. — 23 с.
11. Шагивалеева И. З. Развитие научно-познавательной активности студентов университета: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — Оренбург, 2009. — 22 с.
12. Шишкова О. Г. Формирование познавательной активности и самостоятельности студентов-заочников (на примере изучения иностранного языка): автореф. дис... канд. педагог. наук: 13.00.01. — Рязань, 2006. — 21 с.
13. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса / Г. И. Щукина. — М.: Знание, 1988. — 326 с.
14. Castells M. Communication power. Oxford University press, 2009. — 564 с.

Управление образовательным учреждением в условиях изменения законодательства Российской Федерации в сфере образования

Спыну Вера Владимировна, заведующий
МБДОУ № 36 «Яблонька» г. Сургута

Модернизационные процессы в сфере образования, существенное изменение законодательной базы — все это предъявляет новые требования к управлению дошкольным образовательным учреждением. Данные требования, в первую очередь, должны быть основаны на глубоком понимании сути произошедших изменений и нововведений. Это понимание, при этом, должно присутствовать как у руководства ДОУ, так и коллектива учреждения, а также, что немаловажно — у родителей (законных представителей) обучающихся.

Необходимый минимум, этого понимания, на наш взгляд связан с выявлением принципиальных моментов и особенностей таких документов, как:

— Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»;

— приказы Минобрнауки России № 1014 и № 1155 утверждающие «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» и «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования», соответственно.

Данная совокупность, является базовой для дошкольного образования.

Кратко обозначим наиболее принципиальные моменты данных документов:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1]

1) Согласно закону дошкольное образование теперь является одним из уровней общего образования. Освоение образовательных программ дошкольного образования регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами, но не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся. Таким образом, по окончании детского сада дети не должны проходить никакие тестирования и проверки уровня их знаний;

2) Дошкольное образование финансируется по аналогии со школьным — органами местного самоуправления муниципальных районов и городских округов и органами государственной власти субъектов РФ;

3) Дошкольным образованием ребенка можно будет заниматься и дома, в этом новый закон не ограничивает родителей;

4) Обучение счету, чтению и письму в программу дошкольного образования не должны входить, этому должна учить ребенка школа. В ДОУ намного важнее развивать у детей память, внимание, мышление, воображение, знакомиться с окружающим миром. Именно на это будет нацелена программа дошкольного образования. Также многие родители хотят, чтобы ребенок занимался дополнительно — плаванием, рисованием, музыкой, танцами и так далее. Эти занятия должны организовываться дополнительно на платной основе.

5) Важнейшей новацией нового закона, считаем факт признания того, что «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка». Родитель теперь — полноправный участник образовательного процесса.

II. Приказ Минобрнауки России № 1014 утверждающий «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» [2] содержит следующие новации:

1) Утвержден порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования. Так, дошкольное образование теперь можно получить в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, а также вне таковых (в форме семейного образования). Его содержание определяется образовательной программой дошкольного образования.

2) Названная программа самостоятельно разрабатывается и утверждается образовательными организациями. При этом требования к структуре, объему, условиям ре-

ализации и результатам освоения программы определяются соответствующим федеральным государственным образовательным стандартом.

3) Образовательная организация обеспечивает получение дошкольного образования, присмотр и уход за воспитанниками в возрасте от 2 месяцев до прекращения образовательных отношений.

4) Образовательная деятельность в организации осуществляется в группах. Последние могут иметь общеразвивающую, компенсирующую, оздоровительную или комбинированную направленность. Кроме того, могут быть организованы (без реализации образовательной программы дошкольного образования) группы детей раннего возраста (обеспечивающие развитие, присмотр, уход и оздоровление воспитанников в возрасте от 2 месяцев до 3 лет), а также по присмотру и уходу для лиц в возрасте от 2 месяцев до 7 лет. Также могут быть созданы семейные дошкольные группы с целью удовлетворения потребности населения в услугах дошкольного образования в семьях.

5) Организация самостоятельно определяет режим ее работы по 5-дневной или 6-дневной рабочей неделе. Группы могут функционировать в следующем режиме. Полного (12 часов), сокращенного (8–10,5 часов), продленного (13–14 часов) дня. Кратковременного (от 3 до 5 часов в день) и круглосуточного пребывания. По запросам законных представителей возможна организация работы групп также в выходные и праздничные дни.

6) Кроме того, в «порядке» приведены особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

III. Приказ Минобрнауки России № 1115 утверждающий «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» [3].

1) Согласно концепции стандарта — дошкольное образование — это период психического развития ребенка, это важный и ответственный период. Дошкольное образование:

- это познание ребенком окружающего мира,
- это выявление природоспособных качеств,
- это развитие личностных качеств ребенка, это пора становления личности.

2) В дошкольном образовании выделяются следующие периоды:

- раннее детство (младенчество) — период до одного года;
- ранний возраст (от одного года до трех лет);
- дошкольное детство — это младший дошкольный возраст, период от трех до пяти лет и старший дошкольный возраст — период от пяти до шести лет.

Такая классификация позволяет выделить общие черты развития ребенка и индивидуальные перспективы развития ребенка.

3) Государственный стандарт дошкольного образования отражает следующие психолого-педагогические концепции:

- концепция психологического возраста развития ребенка;
- научно-психологическое понимание, т. е. детство — это закономерная последовательность внутренне необходимых этапов развития личности;
- полнота реализации задатков ребенка определяется соответствием образовательной формы психологическому содержанию того или иного этапа развития;
- научное положение об амплификации (обогащении) детского развития, взаимосвязи всех его сторон.

4) Основными идеями государственного стандарта дошкольного образования являются:

- гарантии полноценного развития ребенка;
- защита его от некомпетентных взрослых;
- регулирование и повышение качества педагогического процесса;
- создание эффективного механизма управления и развития вариативной системы дошкольного образования.

5) Государственный стандарт дошкольного образования опирается на стратегию дошкольного образования, которая включает в себя социальные, экономические, организационные, финансовые, методические аспекты в системе дошкольного образования. Таким образом, целью дошкольного образования является организация индивидуального развития ребенка, воспитание творческой личности, которая способна к позитивным отношениям в социальной среде.

6) Основными задачами дошкольного образования являются:

- создание необходимых условий для саморазвития, для развития способностей и талантов ребенка;
- создание ситуации успеха;
- развитие самостоятельности ребенка дошкольного возраста;
- развитие интереса к познанию;
- развитие нравственных качеств ребенка, формирование ценностных ориентаций у ребенка основанных на нормах, правилах поведения, сложившихся в обществе;
- организация деятельности со сверстниками, которая позволяет ребенку увидеть в другом ребенке личность, учитывающей его желания, интересы.

7) Главными критериями нового стандарта дошкольного образования названы социализация и индивидуальное развитие ребенка, а не подготовка к школе.

Таким образом, учет обозначенных моментов, должен стать основой для управления ДООУ в современных условиях. При этом, нельзя сказать, что вся деятельность руководителя ДООУ, сегодня, жестко фиксирована данными документами, напротив, каждый из них, допускает значительную долю вариативности в управлении ДООУ (наиболее ярко это отражено в Государственном стандарте дошкольного образования).

Исходя из вышеизложенного, векторы развития, заданные рассмотренными документами, нужно считать «стратегическими» и «магистральными». Однако на «тактическом» уровне, «творческий подход» к управлению со стороны руководителя, не только не запрещается, но и приветствуется. Исходя из этой посылки деятельность, направленная на оптимизацию и повышение эффективности управления ДООУ является значимой и востребованной. В нашем докладе, мы представим всего лишь несколько возможных, в данном контексте, мер.

а) в связи с тем, что Федеральный закон № 273 рассматривает родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся как важнейших участников образовательного процесса, фактически первых, по значимости «воспитателей» детей необходима широкая работа по разъяснению наиболее существенных законодательных новаций в сфере дошкольного образования (в форме лекций, или семинаров). Практика и ряд социологических опросов известных агентств, показывают, что родители, к сожалению, весьма фрагментарно «наслышаны» о произошедших изменениях. Разъяснение их, должно рассматриваться как важнейшая задача любого ДООУ. На наш взгляд, эффективное взаимодействие с родителями, предусмотренное законом, просто невозможно.

2) Включение дошкольного образования в систему общего образования влечет новые требования к педагогическим кадрам ДООУ, а также к организации управления ими. Важнейшим условием оптимизации работы в ДООУ нам видится такая дифференцированная организаторская деятельность со стороны руководителей, как:

- целесообразная расстановка кадров;
- учет требований ФЗ № 273 относительно лиц, имеющих право на занятие педагогической деятельностью;
- четкое распределение обязанностей между педагогическими, руководящими и иными работниками образовательного учреждения;
- установление взаимосвязи между ними внутри коллектива, а также с коллективом родителей и общественностью.

Принципы, этой деятельности, целесообразно прописать в Уставе ДООУ.

3) Вступивший в силу «Дошкольный стандарт» — это стандарт условий.

К структуре ООП ДО, к условиям реализации ООП ДО, к результатам освоения ООП ДО, что равно ФГОС.

Исходя из этого, очень важно, чтобы педагоги могли сами выстраивать свою образовательную программу, опираясь на разные варианты примерных, авторских программ. Дошкольную программу нельзя унифицировать — дошкольный возраст очень пластичен, существует большое количество вариантов индивидуального развития детей. Необходимо обеспечить условия развития для разных детей, каждому из которых интересно что-то свое. С таким разнообразием, следуя за ребенком, педагогам надо уметь работать.

Кроме того, семья тоже имеет право выбирать направление развития ребенка, ориентируясь на его особенности. Поэтому для дошкольников должен быть предусмотрен широкий спектр возможностей, в том числе, разные образовательные программы. Руководитель, со своей стороны, должен поддерживать и поощрять творческих педагогов, в том числе морально и материально.

4) Важнейшей мерой, способной благоприятно сказаться на организации управленческой деятельности руководителя ДООУ, считаем правильный выбор ориентиров для самообразования и повышения квалификации руководителя ДООУ. В идеале, руководитель должен обладать определенным набором профессиональных компетенций. Оптимальным перечнем профессионально значимых компетенций, личностных качеств, которыми должен обладать современный руководитель образовательного учреждения, чтобы обеспечивать качество управления развитием своего ДООУ, считаем:

- управленческую компетентность;
- экономико-правовую компетентность;
- информационно-коммуникативную компетентность;
- педагогическую компетентность.
- воспитательно-методическую компетентность.
- социально-психологическую компетентность;

Представленная структура, на наш взгляд, может быть использована руководителем учреждения при выборе ори-

ентиров для самообразования. Ясно, что соответствовать всем требованиям сразу в полной мере невозможно. Но они могут стимулировать самосовершенствование руководителя, развитие осознанности его целей, обеспечивать повышение качества его деятельности, служить критериями оценки его профессиональной успешности и мастерства, следовательно, эффективности всей системы управления. Наконец именно на основе выделенных компетенций, современный руководитель может и должен строить всю работу с коллективом ДООУ.

5) В конкретной модели управления персоналом ДООУ избранной руководителем, большая роль должна отводиться формированию творческого коллектива единомышленников, а современные условия, требуют от педагогического коллектива высокого уровня профессионального мастерства. Проводимая по этому направлению работа, бесспорно, создаёт в ДООУ культуросозидающую среду. При этом руководитель должен владеть всесторонней объективной информацией о коллективе. Таким образом, формирование целостной методики работы с коллективом — одна из приоритетных задач современного руководителя ДООУ. Конкретное содержание ее может существенно различаться, однако ее основная цель — формирование творческого коллектива единомышленников с высоким уровнем профессионального мастерства, должна оставаться неизменной.

Литература:

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [ред. от 25.11.2013] // Собрание законодательства РФ. — 31.12.2012. — N 53 [ч. 1]. — Ст. 7598.
2. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 N 1014 [Зарегистрировано в Минюсте России 26.09.2013 № 30038] // Российская газета. — № 238. — 23.10.2013.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 [Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384] // Российская газета. — N 265. — 25.11.2013.
4. Никишина И. В. Технология управления образовательным учреждением. — М.: Учитель, 2011.
5. Саенко Т. Профессионализация управленческой деятельности // Народное образование. — 2012. — № 7
6. Черникова Т. В. Управление развитием образовательного учреждения. — М.: Сфера, 2012.

Internal control system in non-state universities today

Tran The Tuan, PhD student;
 Nguyen Ngoc Thao, MA student
 East Asia University, Da Nang, Vietnam

Non-State education system has been established over the past 30 years. It has been contributing a significant part in the education socialization process according to the guidelines of the State. The aim is to provide education and training services for society as well as to provide high quality labor force for industrialization — modernization process, sustainable development, adaptable to today's wide and deep international integration. Thus, non-state education system in Vietnam need to have suitable directions and to have enough good a management system in order to use any sources available in non-state universities. In fact, internal control system of non-state universities in Vietnam is still limited, weak therefore, within this study's scope, we want to evaluate the current status of internal control system in non-state universities, thereby it helps the managers in newly-established non-state universities and other individuals in building the internal control system process.

Key words: *Internal control system, non-state universities*

In market economy and in the context of extensive economic integration today, training activities in non-state universities (NSUs) are also influenced by the rules of market economy, especially supply and demand rule, value rule... NSUs education model was born under the requirement of thinking renovation, NSUs work as an enterprise model but work for non-profit purpose. Under these requirements, NSUs have to suffer from much competition. Thus, to overcome these pressures, NSUs are required to catch the opportunities, in the market with a lot of education suppliers, NSUs must diversify their training forms, national and international training cooperation, etc in order to improve the quality of education to attract and provide the best educational services for learners, enhancing the value of profits, thereby increasing the reinvested value for other activities of NSUs. So, reforming management system in NSUs, specifically internal control system is necessary. Therefore, a strong and reliable internal control system will help NSUs to minimize the risks in their operations, we use qualitative methods of analysis to summarize, systematize publications related to the internal control system domestically and abroad. And then, based on various assessments in practice in NSUs of Vietnam. The NSU list of Vietnam today includes 64 universities, such as Thang Long University, Phuong Dong University, Hanoi University of Business and Technology, Binh Duong University, East Asia University, Thanh Tay University, Dai Nam University, Duy Tan University. These are non-state universities with a long history and much experience in research, training, which is justified in training major and the number of students. So, building an internal control system is one of the pressing issues in the context of international integration, the level of competition is stronger and stronger ... we want managers, those who in need to learn about internal control system in NSUs, which helps readers understand the importance of internal control systems from theory to practice.

1. Real situation of internal control system in non-state universities

1.1. An overview about internal control system

The concept of internal control began to be used more in the early twentieth century in the field of auditing. In 1985,

the United States National Council against Fraudulent Financial Reporting (commonly called Treadway Commission) was established and has since formed the Committee of Sponsoring Organization — COSO. According to COSO's viewpoint about internal control system:

“Internal control is defined a process, effected by an entity's board of directors, management and other personnel, designed to provide reasonable assurance regarding the achievement of an organization's objectives in operational effectiveness and efficiency, reliable financial reporting, and compliance with laws, regulations and policies (COSO, 2013).

The COSO's concept of internal control is used and developed in many fields. In the public sector, internal control is an object attracting special attention by the state auditing. Some countries such as the US, Canada, the UK has taken the use of standards of internal control systems for administrative organizations such as the auditing standards of the General Accounting Office of the US government (GAO) in 1999. This standard refers to specific internal control in the administrative organizations and gives out five elements of internal control including provisions on the environment control, risk assessment, control activities, information and communication, monitoring. In the guidance for internal control standards of the INTOSAI (International Association of Supreme State Audit agencies) defined the concept of internal control are as follows: (INTOSAI, 1992):

The concept of internal control system of COSO and INTOSAI both confirm that *in public sector, internal control systems are also understood as a process dominated by managers and the staff of the unit, is designed to provide a reasonable assurance to achieve the following objectives: the effectiveness and efficiency of operations; The reliability of financial report; Compliance with laws and regulations.*

1.2. Basic elements of the Internal Control systems in the non-state universities

Internal control system in non-state universities is a system that includes elements to perform during management process of managers, to control the operation of the unit. In economic organizations in general, the non-state universities

in particular, the internal control system includes the following basic elements:

1.2.1. Control environment

Control environment described the attitude, the views of the managers of non-state universities towards the inspection and control, staffing and capacity of the personnel system. Control system creates different management shades in non-state universities in Vietnam at present. Essentially, control environment creates ethical forms and labor discipline of personnel at non-state universities, the elements of the control environment includes:

First; management philosophy and style of manager

Express personality, style of manager at non-state universities. If senior managers in NSUs think that internal control system is important in supervising the operation of the school, it represents the sobriety and ethical values of the manager, they need to develop ethical standards and behave properly, managers need to set an example for subordinates of the relevant department at the school to comply with such standards. In NSUs, the Board of Management and Managing Board are aware of internal control system function required for the inspection and surveillance of activities in schools, from that building internal spending rules, building regulations on organization and operation as a basis for implementation and control of activities. Conversely, if the members of Board of Management and the Managing board think that Internal Control is not important, it mean that they do not pay adequate attention to the Internal Control System. Hence, the result is that internal control system is only on paper and does not come into reality, leading to university's unexpected aim and task.

Second, the ability of the staff and teachers

The ability of the staff and teachers contains the level of understanding and essential working and teaching skills to ensure the work is done with discipline, honesty, economy, efficiency and effectiveness, as well as to have a proper understanding of the responsibilities of each individual in the establishment of internal control. In order to ensure that all members have the necessary of knowledge and working skills to complete the tasks, the university management should clearly identify ability requirements for a certain job, and it specifies the requirements for knowledge and skills so that individuals can be arranged right job with trained professionals.

Board of Management, Leadership and staff need to have enough qualifications to understand the development, implementation and maintenance of internal control, the role of internal control as well as their responsibilities in the implementation of general university's mission. At the same time, every individual in the university needs to be aware of constantly improving qualifications, professional experiences to be able to meet the increasing requirements of the job, because every individual in an organization is an important chain to create a completed internal control. Board of Management, Leadership, staff and teachers also need to have the necessary skills to assess risk. The assessment

of risk ensures that everyone can complete their assigned responsibilities.

In addition, managers need to raise awareness to individuals to help them understand their contribution in achieving the objectives of the organization and understand its importance in operating the internal control system effectively. Training is an effective way to improve knowledge and develop skills for the members of the organization. One of the training contents is directing the targets of internal control and methods of resolving the encountered situations at work.

Third, the organization structure

A streamlined structure in NSTs will ensure the execution of tasks thoroughly. The organizational structure is designed to prevent the violation of the rules of internal control and to eliminate inappropriate activities. Activities considered inappropriate are the ones that their combination can lead to the violation and hidden mistakes and fraud. The organizational structure consists of the division of authority and responsibility of the report and the appropriate reporting system. The organizational structure also includes internal audit department, the supervisory board, parts of inspection that is organized independently with the auditing objections and reported directly to the top leader in the NSTs. The organizational structure at the NSTs in Vietnam is organized as follows:

- Board of Management, the sole representative of the ownership of the NSTs in the development and orientation of the university, and in the decision of the key issues such as the organizational apparatus, personnel, finance and property.

- Council for Science and Training, a collection of individuals, including the principal, the vice- principals, members of the board, the head and the deputy of training department at the NSTs and other scientists in or out of the university join the Council in order to have tasks of the resolution on strategic goals and plans for development of the university, the resolution on the draft regulations on the organization and operation of the school or the regulatory amendments before the competent authority for approval.

- Administrators, principal and vice-principals. Principal is a legal representative of the university, directly responsible for the management and administration of the university's activities under the provisions of law. The principal has the right to enact and repeal the rules within the university to ensure the management, inspection and supervision of all activities of the university in accordance with the current regulations; recruiting and training teachers, officers and staff of the university. The Vice Principals help the Principal in the management and administration of university's activities, directly in charge of a number of working areas assigned by the Principal.

- Functional departments, that is tasked to advise and assist the principal in the management, synthesis, recommendations, implementation of major areas of work of the university: hành chính — tổng hợp, tổ chức cán bộ,

undergraduate and graduate, science and technology, political work management trainees, the accounting and finance, international relations and inspection.

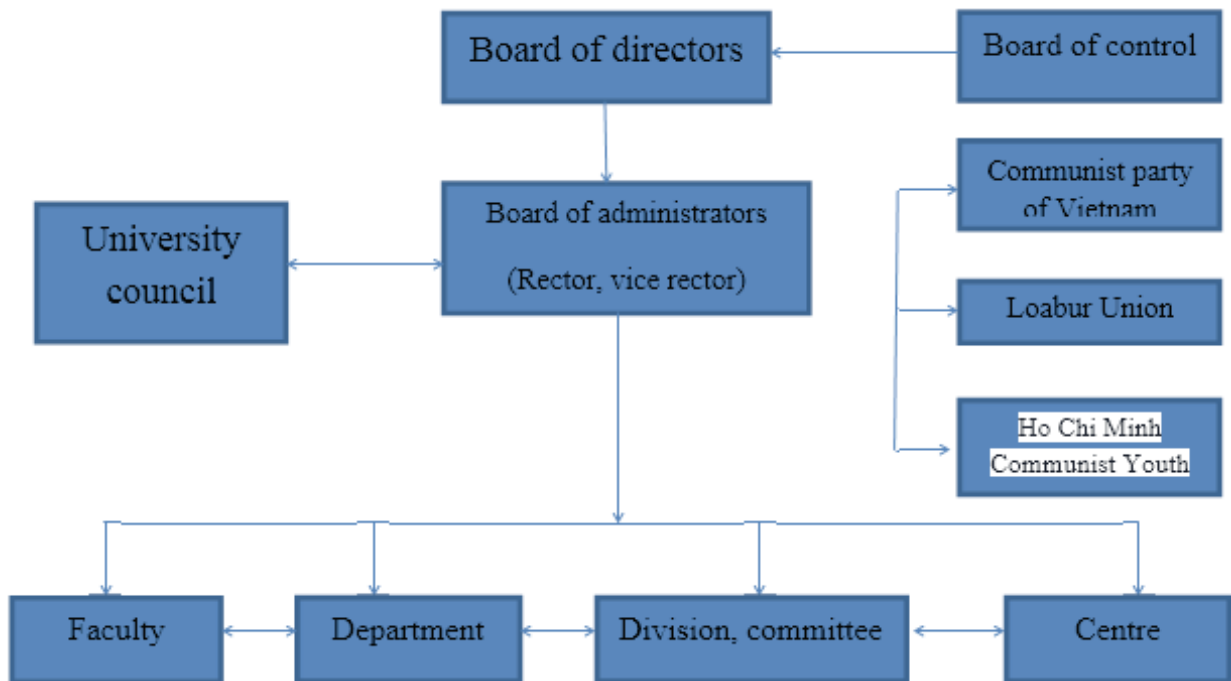
— Faculties and departments. Faculties are the basis of administrative units of the university with the task of building the programs and plans for teaching, learning, compiling textbooks and organizing training process for one or several subjects; organizing scientific and technological activities; exploring the international cooperation projects actively; collaborating with science and technology institutions, production and business facilities, linking training with scientific research, production, business and social life. Departments are responsible for the content, quality, schedule of teaching and learning some subjects in the program and teaching plans as a whole; constructing and completing teaching contents and programs; compiling textbooks, reference materials related to training specialties and subjects assigned by faculties; conducting scientific research, developing technology and supplying some science and technology services following the university’s plans; actively cooperating with educational institutions.

Fourth, personnel policy

Human resource policy is the entire management methods and regulations related to staff such as employment policy, training, coaching, education, assessment, salaries, appointment, bonus and welfare and discipline. Each individual plays an important role in the internal control. The ability and confidence of personnel officers are essential to control effectively, so how to recruit, train, educate, assess, appoint and reward or discipline is an important part of the controlling environment.

Human resource management is also an important role in establishing the controlling environment by developing professionalism, enforcing transparency in daily work. Universities should issue regulations on recruitment, as well as the requirements, build up the description of required work for each position in the university to be able to manage staff, appoint the right person, right job.

Personnel policy has a significant impact on the existence of the controlling environment through the impact of other factors in the controlling environment as a guarantee of competence, integrity and ethical values.



Note: Steering rations: —> Coordinating relations: <-->

Fig. 1. Organization Map of a non-state university. Source: The author’s survey

Fifthly; *external control environment* is the impact of the international economy, especially the legal documents that affect the non-public universities such as the accounting law (2003), higher education Law (2012), Decision 70/2014/QD-TTg promulgating the regulations of universities issued on December 10, 2014 by the Prime Minister, and other regulations,...

1.2.2. Accounting information system

In the non-public universities, one of the fundamental elements of the internal control which has an important role in controlling the activity is accounting information system. Accounting apparatus in the non-public universities in Vietnam today is internal control; or Finance and Accounting performs the function of advising and assisting the Board of

Directors, Board of Administrators in the field of management of finance, asset, accounting, and centralized management of resources,... according to the regulations issued by the State. Therefore, the accounting apparatus in these universities can be organized according to either the concentrated apparatus or the dispersed one. As the training scale of the current non-public schools are organized in the small form, accounting apparatus in the concentrated form may facilitate the the board of directors and administratiotors efficiently. In addition, the non-public universities currently apply accounting regulations 48/2006/QD-BTC on April 19, 2006 by the Minister of finance to ensure the simple and economical nature. The use of document system in these universities is in line with the operational characteristics of the non-public ones. Documents are an important factor in the operation of the accounting and are used to control the activities of the organization effectively. In addition to the forms of required documents, the non-public universities also use some other documents,...

— *Accounting document system*; The schools have constructed specific rules about rotation sequence for each type of document used at the unit. Before documents are used, they have been checked by accountants in charge of administration. For the operation that requires the approval of the chief accountant, the documents have been signed by him. The content of the inspection of documents includes the legality of operations, accuracy of information, the adequacy of the signature, and the record transactions in the documents.

Archiving accounting documents in the non-public universities is also in compliance with the regulations of the current regime. After the documents have been recorded, they are filed and stored each month, and preserved according to the specified deadlines. However, the number of documents, especially the charge receipts and disbursements, in the universities is usually very large, leading to the fact that there should be a big storing place for them. Due to objective conditions of some schools, the documents are stored in the conditions which are not good, causing difficulties for the inspection and check when necessary.

— *Accounting account system*; The non-public universities now have built a system of accounts of their units on the basis of the unified system of accounting accounts for small and medium-sized enterprises in accordance with Decision 48/2006/QD-BTC of the Ministry of Finance. Depending on the characteristics and size of each school, the number of accounts the schools use is different. beside the provisions of the accounting system, the opening of the detailed account in the non-public universities is very limited at present. Most of them stop at the opening of the detailed account at level 2, level 3 according to the regulations.

— *Bookkeeping system*; today the non-public university institutions organize accounting books in the form of general journal. However, for those using accounting software, types and forms of books may not entirely be in accordance with the rules of book system for each form. For those which have not used accounting software, the ledger system usually

complies with the regulations of each different accounting forms basically. Because most non-public universities have used accounting software, the recording in the accounting books is automatically made (for those which have not applied the accounting software, they make the recording with a computer), mitigating the workload for employees and helping them find it easy to fix accounting errors that may occur.

— *Reporting system*; Under the rules of the current financial accounting system, the non-public universities have to establish financial reporting and tax settlement reports sent to the State management agencies in the end of each accounting year. They have to make the following types of reports now: balance sheet of arising accounts; balance sheet of Accounting; Business Report; Statements of cash flows; Notes to the financial statements. The schools have complied with the required system of financial reporting. However, these reports are mainly made in the mandatory and procedural manner, meaning that not much information is provided and deadline established is generally slower than required.

1.2.3. Risk assessment in internal control system

Risk assessment is important in determining the possibility affecting the objectives of the universities. The goal is related to both the financial targets and non-financial ones. The analysis of the risk assessment will not help the schools avoid all risks but help them to limit the risks at an acceptable level. The process of risk assessment often includes:

— *Determine the targets*: the targets may include financial and non-financial goals. The specific or general nature of the objectives is built on the basis of the operation of each school, and the requirements of each era. The financial goals of the non-public universities in Vietnam are usually balanced in relation to the objectives of the quality of training, the scale of training and the degree of human contribution to the society.

— *Identify risks*: It means identifying risks and relation to each target. Risks can include internal and external risks across the entire operation or in each single operation. Risks can come from the following fundamental reasons:

— The changes in the rules of the organization's operating environment or the changes in senior personnel in the Board of Directors and Board of Administrators, the Council and the management of the department in non-public universities;

— The adjustment of internal information systems in the universities;

— — The rapid growth of the scale of the training fields, the increasing number of specialized training;

— The reorganization of the units held to support training and the rearrangement of extensive specialized training or the deletion of specialized training;

— Domestic and international Join Training;

— Application of new accounting principles;

— *Analyse and assess risks*: determine the frequency of risk and the level of risk on the basis of risk assessment criteria so that risk management approach will be proposed to deal with the risk if it occurs during the development of the school.

1.2.4. Internal control activities

Control activities in non-public universities are policies and procedures established to deal with risks and guarantee the achievement of goals and tasks of the unit. Control activities exist in all departments and all levels of the organization in one unit. To achieve effectiveness, control activities must be appropriate, consistent between periods, efficient, easy to understand, reliable and have a direct link to the control objectives. Control activities are available throughout the organization, at different levels and functions.

In terms of purpose: control activities include *prevention control, detection control, offset control*

— *Prevention Control:* policies and control procedures are taken to prevent and minimize the possibility of errors or fraud, affecting the achievement of the objectives of the unit.

— *Detection Control:* policies and control procedures are designed to find out errors or acts of fraud that have been made timely.

— *Offset Control:* other control procedures are offered to replace the weak and inefficient control activities.

In terms of Function and action of control included

— *Decentralization and approval*

Implementing of the transactions is made by an authorized in his or her responsibilities and powers. Authorization is a main way to ensure that only valid incurred transactions are approved by the manager's desire. Authorized procedures must be documented and clearly transmitted with the specific conditions and terms. Complied with the authorization's regulation means that employees must act following the guide in the permission limit of the leader and the law

— *Control the processing of information and transactions;* Control the information processing plays an important role in controlling operations, in general. When controlling the process, the unit needs to ensure that the system of vouchers and documents must be strictly controlled and the type of transactions must be properly approved. Therefore, controlling the processing of information including;

General control; is the operational control applied to all application systems to ensure these systems operation continuously and stably;

Independent checking the implementation; independent checking is to be checked by individuals with other individuals who are operating the transactions. The requirements for these individuals are to check the others independently in order to improve the objectivity in the implementing process. The transactions and events must be checked before and after treatment.

Analysis: this operation is to review the finished work by comparing the implementing results and the estimation data

or the financial information with non-financial information in order to find out unusual fluctuations for managers having with in time adjusted solution.

The analytical methods include:

— Comparison: the documents are compared with the appropriate vouchers periodically, such as records of bank deposits compared with bank statements

— Review the implementation of the operation: the implementation of the reviewed activities based on some standards, basic principles, effective evaluating and effectiveness. If the review shows that the activities implemented to achieve these objectives, it needs to be reviewed to make the necessary improvements.

— Review the administration, handling and operation: the administration, handling and operation should be reviewed periodically to ensure they follow the principles, policies, procedures and other recent requirements.

— Monitoring employees (allocate work, review and accept, guide and train): monitoring carefully helps to ensure the goals of the organization which will be implemented. The allocation and acceptance the work employees include:

— Noticing clearly, obligations, responsibilities and explanation of each employee.

— Appreciating work systematically of each member in the necessary scope.

— Accepting work following the standards to ensure that work is implemented in correct orientation.

— The managers give employees the necessary guidance and train them to ensure that errors, waste and wrong action reduced to minimum.

When a control operation is implemented, it is important to ensure the effectiveness obtained. Therefore, action overcome the consequence is to complement necessarily to control operation in promoting the role.

2. Conclusion

In terms of nature, KSNB systems in the non-public universities clearly expressed the policies and control procedures. Policies and control procedures will be developed and operated on its background is the control environment and accounting information systems. Policies with control procedures will only ensure the effective and continuous operation through the process of evaluating risk and monitoring. Therefore, to ensure operating efficiently and implementing social goals, the non-public universities in Vietnam today with building KSNB systems must pay attention to both factors presented above, the research was implemented and analyzed by qualitative methods. Thus, the gap of research is the potential risk and the risk in building internal control systems in the non-public universities in Vietnam today.

References:

1. Nguyen Thi Hai Yen, MA. (2016) Improving the internal control system in public universities of Vietnam in the context of the implementation of autonomy. Scientific Journal of Auditing Research.

2. Nguyen Huu Dong (2009), accounting information system in universities in some countries in the world and lessons for Vietnam universities, *Journal of Economics and Development*, (Vo 2), November 2009.
3. Nguyen Huu Dong (2010), Improving financial management mechanism and process of accounting of expenditures in the public universities, *Journal of Economics and Development*, (156), June 2010.
4. The Socialist Republic of Vietnam (2005), Resolution 14/2005/NQ-CP on the comprehensive and basic renewal of Vietnam higher education in the period 2006–2020.
5. COSO (2013), Internal Control — Integrated Framework, <http://www.coso.org/documents/Internal%20Control-Integrated%20Framework.pdf>
6. The Prime Minister of The Socialist Republic of Vietnam issued Decision No 70/2014/QĐ-TTg on the Conduct of Universities, December 10, 2014.

Критерии разработки авторской рабочей тетради по английскому языку для учащихся 5 класса средней школы

Чернова Людмила Олеговна, студент;
Международный инновационный университет (г. Сочи)

Цеунов Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, зам. директора по работе со студентами
Челябинский филиал Университета Российского инновационного образования

В представленной статье авторами рассматривается вопрос о критериях разработки авторской рабочей тетради по английскому языку как инструмента развития самостоятельной учебной деятельности учащихся. Исследователями изучены стандарты разработки рабочей тетради для школьников.

Ключевые слова: рабочая тетрадь, английский язык

В настоящее время в практику учебных заведений активно вводятся новые методы обучения. Эти методы способствуют воспитанию интереса учащихся к изучаемым предметам, а так же развитию мотивации к приобретению новых знаний у учащихся. Такому развитию также способствуют современные технические и иные средства обучения.

В наши дни, несомненно, нелегко представить себе преподавателя, применяющего в своей практике только учебник. Для успешного постижения учащимися предмета необходимо использовать самые разнообразные средства обучения, чтобы усилить наглядность и доступность осваиваемого материала [3, с. 218].

В процессе обучения необходимо поддерживать самостоятельную познавательную деятельность учащихся. В этих целях существуют такие средства обучения, которые способствуют активизации самостоятельной работы учащихся. Грамотная организация самостоятельной работы имеет большую важность. Она задействует творческий потенциал учащихся, а так же способствует развитию навыков самообразования [1, с. 83].

Одним из современных дополнительных средств обучения является особый вид учебной литературы — рабочая тетрадь. Мы можем смело утверждать, что в настоящее время рабочая тетрадь по английскому языку стала неотъемлемым инструментом в изучении английского языка. Согласно ГОСТ 7.60–2003, рабочая тетрадь — это учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе учащегося над освоением учебного предмета [2].

Иными словами, рабочая тетрадь как приложение к учебнику — это структурированное и правильно скомпонованное дополнительное пособие по изучению английского языка для учащихся. Обычно рабочая тетрадь представляет собой сборник практических заданий по пройденным в учебнике темам. В рабочей тетради представлены задания, призванные закрепить полученные на уроках навыки, чаще всего грамматические и фонетические, однако нередко встречаются задания на развитие навыков устной и письменной речи.

Тем не менее, следует заметить, что существующие рабочие тетради не всегда соответствуют задаваемым педагогом критериям. Некоторые рабочие тетради подходят только для учеников с определенным уровнем понимания языка. В некоторых рабочих тетрадях распределение материала на отработку не всегда соответствует нуждам преподавателя. Здесь мы сталкиваемся с необходимостью доработки существующей рабочей тетради или составления авторской рабочей тетради по английскому языку. Авторская рабочая тетрадь полностью соответствует нуждам преподавателя, ведь преподаватель сам компоует материал в соответствии со своими нуждами. Автор может принять во внимание все языковые особенности учащихся и распределить материал в нужном порядке.

В данной статье мы рассматриваем критерии, необходимые для разработки автономной авторской рабочей тетради, то есть рабочей тетради, не привязанной к какому-либо конкретному учебному пособию. Так как в первую очередь рабочая тетрадь предназначена для развития самостоятельной деятельности учащихся, она должна быть

направлена на соавторство или сотворчество с учащимся. Чтобы развить у учащихся мотивацию к самостоятельному обучению, необходимо насытить рабочую тетрадь творческими заданиями, направленными на самостоятельное изучение поставленного в задании вопроса, нежели на простое заучивание материала.

Рабочая тетрадь — это такое учебное пособие, при работе с которым учащийся может записывать ответы на задания непосредственно в нем, подчёркивать или вписывать правильный ответ. Таким образом, необходимо озаботиться тем, чтобы работа с пособием была не только полезной и удобной, но и интересной для учащегося. Поэтому необходимо сопровождать задания красочными иллюстрациями [1, с. 84].

Как и любое учебное пособие, рабочая тетрадь должна соответствовать не только пожеланиям преподавателя, но и принятым стандартам образования. Согласно Федеральному Государственному образовательному стандарту (далее ФГОС) к выпускнику пятого класса общеобразовательной средней школы предъявляются определённые требования к полученным результатам. Таким образом, основываясь на ФГОС, изучение предмета «английский язык» направлено на достижение следующих предметных результатов: развитие коммуникативных умений, а так же навыков оперирования языковыми средствами.

К коммуникативным умениям относятся такие умения, как: говорение, аудирование, чтение и письмо. Согласно ФГОС, выпускник пятого класса средней общеобразовательной школы должен уметь:

- Участвовать в простых диалогах;
- Составлять краткое описание объекта, картинки, персонажа по образцу;
- Кратко рассказать о себе, своей семье, друзьях.
- Понимать на слух речь педагога и одноклассников при общении и вербально или невербально реагировать на высказывания;
- Сопоставлять графический образ английского слова с его фонетическим образом;
- Читать вслух небольшой текст, выстроенный на усвоенном языковом материале, придерживаясь правил произношения и соответствующей интонации;
- Читать про себя и понимать содержание небольшого текста, построенного на усвоенном языковом материале.
- Списывать текст и выписывать из него слова, словосочетания, элементарные предложения.

К языковым средствам относятся: графика, каллиграфия, орфография, а так же фонетическая, лексическая

и грамматическая стороны речи. К концу пятого класса, учащийся должен уметь:

- Употреблять английский алфавит, знать последовательность букв в нем;
- Правильно воспроизводить графически и каллиграфически все буквы английского алфавита;
- Употреблять базовые правила чтения и орфографии;
- Различать на слух и адекватно выговаривать все звуки английского языка;
- Различать коммуникативные типы предложения по интонации: повествовательные, вопросительные, восклицательные, побудительные;
- Правильно произносить предложения с точки зрения их ритмико-интонационных свойств.
- Распознавать в письменном и устном тексте усвоенные лексические единицы;
- Различать и применять в речи следующие грамматические явления: существительные с определённым/неопределённым/нулевым артиклем; модальные глаголы; личные, притяжательные и указательные местоимения; количественные (до 100) и порядковые (до 20) числительные; наиболее распространённые предлоги для выражения временных и пространственных отношений между объектами.

Рабочая тетрадь — это способ освободить педагога от механической работы и организовать его деятельность. Так как рабочая тетрадь может применяться на любом этапе занятия, преподаватель может сам выбрать время для того, чтобы отойти от механической работы по заучиванию данного материала и перейти к творческой работе с учащимися. Рабочая тетрадь позволяет преподавателю проверить эффективность самостоятельной работы учащихся. Для учащегося же рабочая тетрадь — это инструмент по развитию навыков самостоятельной работы. Выполняя задания, приведенные в рабочей тетради, учащийся имеет возможность продемонстрировать приложенные для их выполнения способности.

Таким образом, как мы видим, рабочая тетрадь — истинно незаменимый инструмент в работе преподавателя. Среди преимуществ рабочей тетради перед традиционными учебными пособиями можно выделить: отсутствие необходимости тратить время на запись домашних и классных заданий, возможность провести подготовку учащихся к заданиям на занятии, а так же наличие большого количества иллюстраций, что способствует лучшему усвоению материала, а так же развитию мотивации к самостоятельному обучению.

Литература:

1. Малышев Б. В. Воронцов А. А. Рабочая тетрадь как дидактическое средство обучения. — Международный студенческий научный вестник. 2016. № 3—1. С. 83—84.
2. ГОСТ 7.60—2003, Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды Термины и определения [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_135715/ (дата обращения: 24.11.2016).

3. Ханипова Е. Х. Рабочая тетрадь как дидактическое средство обучения. — Общество, наука и инновации. — Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. (стр. 218–220)

Интеграция опыта по физике и математике с нацеленностью на исследование как фактор успешного освоения учащимися технической механики в учреждении СПО

Чибиков Анатолий Сергеевич, кандидат педагогических наук, преподаватель
Яранский технологический техникум (Кировская обл.)

Чибикова Екатерина Анатольевна, учащаяся 9 класса
КОГОБУ «Средняя школа с углублённым изучением отдельных предметов г. Яранска» (Кировская обл.)

Условия равновесия механических систем, обусловленные состоянием покоя или прямолинейным равномерным движением, представляют предмет исследования статики — раздела механики. В школе механические явления изучаются на уроках физики. Проведем краткий анализ содержания предмета «Физика» в основной школе с целью выявления уровня готовности учащихся к изучению дисциплины «Техническая механика» в образовательной организации среднего профессионального образования.

Уже в 7-м классе у школьников формируется представление о взаимодействии тел на примерах действия одного тела на другое. Внимание при этом заостряется на обоюдном действии тел друг на друга, что указывает на двусторонность действия, а значит, на их взаимодействие. На знакомых из жизни примерах учащиеся подводятся к понятию «сила», как мере взаимодействия тел. Указываются признаки действия силы на тело связанные с изменением значения скорости или направления движения, размеров или формы тела. Отмечается, что сила является величиной векторной и характеризуется точкой приложения, направлением и значением (модулем). Раскрывается смысл единицы измерения силы — ньютона. Устанавливаются связи между силой тяжести, весом тела и массой, силой упругости и изменением длины тела. Называются причины возникновения силы трения. Производится измерение силы с помощью динамометра. И даже выполняется сложение двух сил, правда в частном случае, когда силы направлены по одной прямой. Поэтому равнодействующая сила представляет арифметическую сумму значений исходных сил [8].

Важные сведения, способствующие дальнейшему развитию представлений школьников о статических явлениях, рассматриваются в 9-м классе при обосновании и формулировании понятия «материальная точка», а также первого и третьего законов Ньютона [9]. Хотя в приводимых примерах и предлагаемых для решения заданиях векторы сил по-прежнему остаются коллинеарными.

В совокупности перечисленные знания и умения, приобретаемые учащимися на уроках физики, составляют ба-

зовую основу для последующего изучения статики в курсе технической механики выпускниками основной школы, продолжающими обучение профессиям или специальностям технического профиля в учреждениях среднего профессионального образования. Следует также отметить, что при изучении геометрии в 9-м классе школьники получают необходимую для оперирования векторами подготовку. В частности, учатся откладывать вектор от данной точки, знакомятся с правилами сложения (способом треугольника, параллелограмма, многоугольника) и вычитания векторов, выполняют умножение вектора на число, применяют векторы в решении задач с геометрическим содержанием [4].

В технической механике принят аксиоматико-дедуктивный подход к изложению материала, придающий дисциплине научную строгость. Опыт, приобретенный человечеством в результате длительных наблюдений и прошедший проверку практикой, составляет исходные положения, лаконично сформулированные в виде аксиом. На основе аксиом статики логично выстраиваются рассуждения, доказываются теоремы, формулируются выводы и решаются задачи. Структура раздела статика, кроме исходных положений и аксиом, включает плоские системы сходящихся и параллельных сил, момент силы и систему пар сил, плоскую систему произвольно расположенных сил и пространственную систему сил, трение и центр тяжести.

Важное место в методике обучения технической механике отводится решению задач. Не случайно в учебниках, наряду с изложением теоретического материала, разбираются примеры, а в сборниках задач и руководствах по решению задач предлагаются задания для самостоятельного выполнения [2; 3; 7; 10; 16 и др.]. К примеру, в учебнике Е. М. Никитина предложено подробное решение 118 типовых задач, «занимающих около 25% объема книги» [7, с. 8]. Овладение методами решения учебных задач составляет одну из главных задач изучения технической механики и раздела статика в учреждениях среднего профессионального образования.

Основные виды задач статики связаны с определением реакций, распространенных в технических конструкциях связей и опор нагруженных балок. В задачах на определение идеальных связей в плоской системе сходящихся сил исходные условия, в общем случае, можно привести к виду, когда известны активная сила и направления реакций. Выберем в качестве активной силы системы силу тяжести \vec{G} , а направления реакций отложим от вертикальной оси (углы α и β) по лучам a и b из точки O (рис. 1).

По исходным данным можно представить замкнутый силовой треугольник (рис. 2) и, воспользовавшись теоремой синусов, установить зависимости для реактивных сил:

$$\frac{R_a}{\sin \beta} = \frac{R_b}{\sin \alpha} = \frac{G}{\sin(\pi - \alpha - \beta)},$$

$$R_a = G \cdot \frac{\sin \beta}{\sin(\alpha + \beta)},$$

$$R_b = G \cdot \frac{\sin \alpha}{\sin(\alpha + \beta)}.$$

Решение задачи и последующую проверку полученного результата можно осуществить введением прямоугольной или косоугольной системы координат, а также использованием свойств геометрических фигур [13; 14 и др.]. При этом заслуживает исследовательского интереса осмысление влияния значения силы G и углов α и β на реакции R_a и R_b .

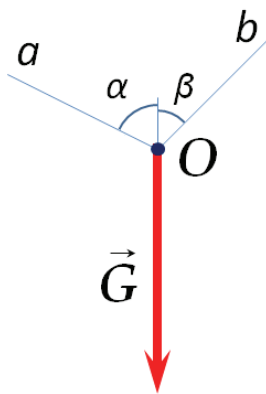


Рис. 1. Общий вид исходных условий задачи по определению реакций идеальных связей

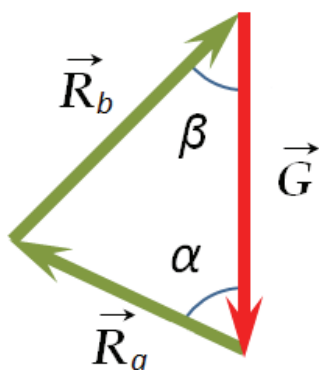


Рис. 2. Силовой треугольник

Очевидно, что изменение G при сохранении α и β приводит к пропорциональному изменению R_a и R_b . Треугольники сил остаются подобными. Иным образом влияет изменение угла α или β при постоянном значении другого из них и силы G на реакции связей R_a и R_b . Прямая или обратная пропорциональность между реактивными силами в этом случае не проявляется. В силовом треугольнике общая точка векторов R_a и R_b меняет местоположение, причем таким образом, что при изменении α она скользит по линии действия R_b , а при изменении β — по линии действия R_a .

На векторах сил системы может быть построен другой треугольник, если G , R_a и R_b отложить из точки пересечения линий их действия (точки O) и отрезками соединить конечные точки этих векторов (рис. 3).

Докажем теорему о неколлинеарности векторов уравновешенной плоской системы трех сходящихся сил, выходящих из общей точки.

Отличительная особенность исследуемого треугольника заключается в том, что векторы G , R_a и R_b , согласно геометрическим условиям равновесия, образуют замкнутый треугольник (рис. 2). Поэтому любой из этих векторов является векторной суммой двух других:

$$\vec{G} = \vec{R}_a + \vec{R}_b, \quad \vec{R}_a = \vec{R}_b + \vec{G}, \quad \vec{R}_b = \vec{G} + \vec{R}_a.$$

Именно данная особенность обуславливает причину, по которой векторные суммы и соответствующие им векторы системы сил располагаются на одних линиях действия: \vec{G} и \vec{G}' , \vec{R}_a и \vec{R}_a' , \vec{R}_b и \vec{R}_b' (рис. 4).

Достроим треугольник, полученный соединением конечных точек векторов G , R_a и R_b , выходящих из точки O (рис. 3) до шестиугольника, откладывая вспомогательные векторы G , R_a и R_b (пунктирные стрелки) из соответствующих вершин (рис. 5). Внутри шестиугольника можно выделить три параллелограмма, которые основываются на векторах сил (сплошные стрелки), как сторонах, и граничащие между собой по этим векторам. Основанием утверждать, что данные фигуры именно параллелограммы, позволяет сохранение параллельности и длин при отложении вспомогательных векторов (пунктирные стрелки).

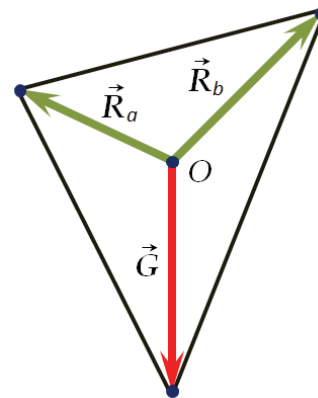


Рис. 3. Треугольник, построенный на конечных точках векторов G , R_a и R_b , отложенных от точки пересечения линий их действия

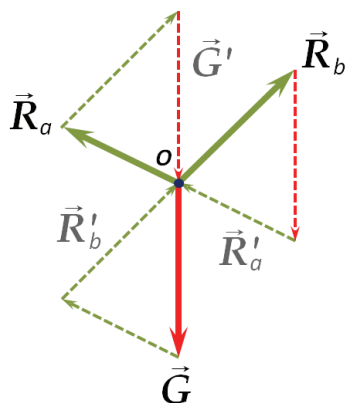


Рис. 4. Особенность векторов плоской уравновешенной системы сходящихся сил: общие линии действия у \vec{G} и \vec{G}' , \vec{R}_a и \vec{R}'_a , \vec{R}_b и \vec{R}'_b

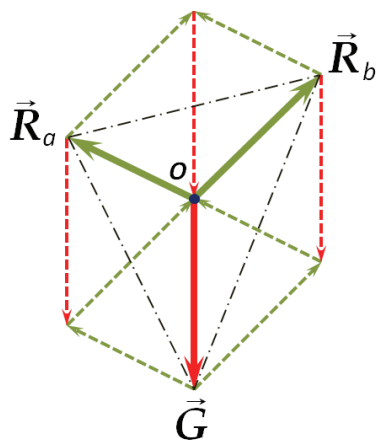


Рис. 5. Шестиугольник, полученный из треугольника на конечных точках векторов \vec{G} , \vec{R}_a и \vec{R}_b , отложенных из точки O

В каждом параллелограмме проходят диагонали: пунктирные стрелки и штрихпунктирные линии. По свойству параллелограмма диагонали точкой пересечения делятся пополам. При этом каждый из векторов \vec{G} , \vec{R}_a и \vec{R}_b (сплошные стрелки) расположен на одной прямой с соответствующим дополнительным вектором (пунктирные стрелки) в силу параллельности построений. Значит, на линиях действия векторов \vec{G} , \vec{R}_a и \vec{R}_b (сплошные линии) находятся медианы анализируемого треугольника (стороны выполнены штрихпунктирными линиями).

Предположим, что какие-либо два или все векторы плоской уравновешенной системы трех сходящихся сил коллинеарны. В этом случае соответствующие медианы треугольника должны быть параллельными. Но в сходящейся системе сил, когда силовой треугольник не вырожден, такое невозможно, поскольку у трех медиан треугольника имеется общая точка и только одна. А у параллельных прямых общих точек нет или их бесконечное множество, если прямые совпадают. В результате возникает противоречие между выдвинутым предположением и полученным в ходе рассуждений заключением. Следовательно, высказанное предположение неверно.

Таким образом, векторы уравновешенной плоской системы трех сходящихся сил, выходящие из точки пересечения линий их действия, неколлинеарны, т. е. не могут быть параллельными, что и требовалось доказать.

Из теоремы о неколлинеарности векторов сил вытекают важные следствия.

Следствие 1. Линии действия векторов сил рассматриваемых систем не совпадают.

Поскольку векторы уравновешенной плоской системы трех сходящихся сил, выходящих из общей точки, располагаются на медианах, а они не могут быть параллельными, то исключается и возможность расположения векторов сил на одной прямой.

Примером из техники, подтверждающим первое следствие, может быть гибкая связь (канат, трос, цепь) под внешним грузом G . После нагружения в такой системе угол между возникающими реактивными силами R_a и R_b не будет развернутым (рис. 6 а и б). А если груз приложить к балке (абсолютно твердому телу), то система сходящихся сил превращается в систему параллельных сил (рис. 7) и исследуется другими правилами.

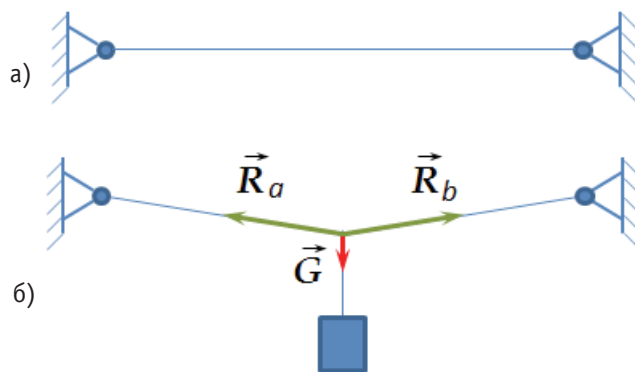


Рис. 6. Гибкая связь: а) без нагрузки (с пренебрежением собственным весом); б) под нагрузкой (пример системы сходящихся сил)

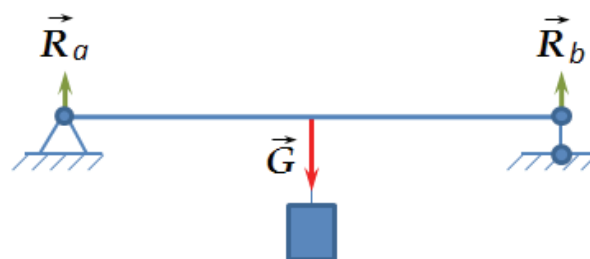


Рис. 7. Балка (абсолютно твердое тело) под нагрузкой (пример системы параллельных сил)

Следствие 2. Точка пересечения линий действия векторов сил анализируемых систем представляет центр тяжести (центроид или барицентр) треугольника, построенного на конечных точках векторов этих сил, когда они выходят из данной общей для них точки (рис. 3).

Второе следствие из теоремы о неколлинеарности векторов представляет одно из свойств медиан треугольника.

Теорема о неколлинеарности векторов раскрывает и помогает осознать причинно-следственные связи, существующие в плоской системе сходящихся сил. А следствия из данной теоремы позволяют выполнить предварительную проверку геометрического решения задач статики на определение реакций идеальных связей и быстро выявить очевидные ошибки.

Проведенные в статье рассуждения полностью основываются на знаниях и умениях учащихся, приобретенных

в основной школе. Эффективность интеграции опыта обучающихся по физике и математике с нацеленностью на исследование под руководством преподавателя в процессе изучения технической механики подтверждается положительными результатами нашей опытно-экспериментальной работы по активизации познавательной деятельности и развитию творческих способностей [11; 15], формированию умений рассуждать и аргументировать [5; 6], повышению качества профессионального обучения [1; 12].

Литература:

1. Masalimova, A. R., Chibakov, A. S. (2016). Experimental Analytical Model of Conditions and Quality Control of Vocational Training of Workers and Specialists. *IEJME-Mathematics Education*, 11 (6), 1796–1808.
2. Аркуша, А. И. руководство к решению задач по технической механике: Учеб. пособ. для средних спец. учеб. заведений / А. И. Аркуша. — 5-е изд., испр. — М.: Высш. шк., 2002, — 336 с.
3. Вереина Л. И. Техническая механика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Л. И. Вереина. — 10-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2015. — 224 с.
4. Геометрия. 7–9 классы: учеб. для общеобразоват. организаций / [Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев и др.]. — 2 изд. — М.: Просвещение, 2014. — 383 с.
5. Крылов Д. А., Чибиков А. С. Измерение и оценка развития аргументативных умений и качеств будущих квалифицированных рабочих и специалистов в процессе профессиональной подготовки // *Современные проблемы науки и образования*. — 2016. — № 1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24099>.
6. Крылов Д. А., Чибиков А. С. Развитие аргументативных качеств обучающихся методами СПП при освоении профессиональных модулей // *Современные проблемы науки и образования*. — 2015. — № 6; URL: www.science-education.ru/130-23911.
7. Никитин Е. М. Теоретическая механика для техникумов. — 12-е изд., испр. — М.: Наука. Гл. ред. физ. — мат. лит., 1988. — 336 с.
8. Перышкин, А. В. Физика. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / А. В. Перышкин. — 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2013. — 221 с.
9. Перышкин, А. В. Физика. 9 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений / А. В. Перышкин, Е. М. Гутник. — 17-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2012. — 300 с.
10. Сетков В. И. Сборник задач по технической механике: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / В. И. Сетков. — 8-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 240 с.
11. Чибиков А. С. Исследование развития познавательной активности учащихся в условиях среднего профессионального образования // *Научный диалог*. — 2016. — № 4 (52). — С. 395–408.
12. Чибиков А. С. К оценке качества профессионального обучения: методический аспект // *Профессиональное образование. Столица*. — 2016. — № 3. — С. 41–44.
13. Чибиков А. С. Метод координат в решении учебных задач статики по определению реакций идеальных связей // *Школа будущего*. — 2016. — № 5. — С. 134–140.
14. Чибиков А. С. Определение реакций идеальных связей в плоской системе сходящихся сил на основе свойств геометрических фигур // *Глобальный научный потенциал*. — 2016. — № 10 (67). — С. 28–33.
15. Чибиков А. С. Разработка учебных информационно-коммуникативных проектов на основе эвристических методов // *Молодой учёный*. — 2015. — № 8 (88). — Часть 10. Педагогика — С. 1067–1074.
16. Эрдеди А. А. Техническая механика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / А. А. Эрдеди, Н. А. Эрдеди. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 528 с.

Воинское служение и смирение как иное качество духовной жизни

Шварева Любовь Васильевна, кандидат педагогических наук, преподаватель;

Яшкин Анатолий Юрьевич, курсант

Пензенский филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. Н. Хрулева

В данной статье рассматривается вопрос накопления духовного опыта курсанта, опирающегося на чувство долга и ответственности воина. Особое внимание уделяется педагогическим условиям, заключающимся в смене социальных позиций и социальных ролей, которые позволяют субъектам образования посмотреть на себя со стороны, увидеть себя меняющегося и способного к личностному росту в духе смирения. Делается вывод о необходимости не эпизодического, а постоянного построения взаимоотношений, стимулирующих рефлексивную как основу развития курсантов военного вуза.

Ключевые слова: воинское служение, смирение, духовность, смена социальных позиций и социальных ролей, педагогические условия

Сегодня состояние нашего Отечества отражает состояние душ тех, кто в нем живет. Потому что дух творит в себе форму. Вот каковы мы, такова и наша державность. Каковы мы, таковы и общественные процессы. Каковы мы, таково и экономическое развитие. Но наши проблемы, проблемы Родины должны взывать к нашей совести. Мы должны сегодня духовно мобилизоваться, видя проблемы, как всегда это было в жизни нашего Отечества, усиливать свою духовную жизнь.

Армия призвана служить своему народу, защищать его, спасать во время опасности. С того момента, когда человек принимает присягу, он должен полностью посвятить себя на служение тем, кто нуждается в защите. Военная служба учит человека содержанию слов «надо», «должен», «обязан». При этом без подавления своего «я» ни один вопрос не решишь. Следовательно, военная служба воспитывает в человеке христианские добродетели — послушание, терпение, смирение, любовь к людям, сочувствие и участие.

Смирение — это достоинство или недостаток? И где грань между Смирением и бездействием, слабостью и безысходностью? Смирение в современном мире настолько искажено, что большинством адекватных людей, к сожалению, оно воспринимается как недостаток. Одни считают Смирение слабостью и качеством раба, признаком, прогибистости и безволия. Другие — оправдывают, якобы Смирением, свою безответственность за собственную судьбу, свои бездействия и лень.

Что такое смирение? Этот вопрос задавал многим духовным отцам святой Иоанн Лествичник, игумен горы Синайской дал своё определение: «Смирение есть не именуемая благодать в душе, теми только именуемая, которые изведали её опытом. Это — неизреченное богатство, Божие именование и подаяние» [2].

Смирение принципиально иное качество духовной жизни воина. И он христианин. Как ему поступать? Тем более, если мы говорим о смирении, как об одной из христианских добродетелей. Поступать он будет адекватно возникшей угрозе, но и сохраняя внутренний мир, внутреннюю свободу. Приобретая смирение, мы приобретаем такое мировоззрение благодаря которому мы можем спокойно оценивать все происходящие события и предпринимать такие действия, ко-

торые не будут разрушать нашу личность, наш внутренний мир. Иной человек реагирует на раздражающие факторы. Раздражается, начинает гневаться, кричать, топтать ногами. Эффект какой? Но, скорее всего, нулевой. Проблема не решена, и мир в душе потерян, личность разрушается. Или другой человек, смиренный человек. Как он будет реагировать на проблему? Его реакция будет зависеть не от стихии эмоций, а от рассуждения, что и как сделать, чтобы действие это было максимально плодотворно. Чтобы действие имело влияние на развитие ситуации, чтобы сохранялся мир в душе.

Воинское служение не препятствует спасению. Участие в бою не приравнивается к греху убийства, но и не является совсем чистым делом. После него необходимо время для того, чтобы очистить душу покаянием.

Святые отцы хвалили мужество, стойкость и самоотверженность воинов, проявленный ими героизм и подвиги. При этом они считали это делом, подходящим не для всех и потому ходатайствовали об освобождении от армейской службы тех, кто посвятил себя служению Богу или проявил большие склонности и способности к наукам. Клирикам и монахам запрещается вступать в воинское звание после рукоположения или пострига.

Еще одно связывает армию и Церковь: их прямое предназначение — служение людям. Церковь — это «корабль спасения». Спасение человеческих душ немислимо вне Церкви. Любовь к Богу невозможна без любви к ближним, заботы о них. Священник призван прежде всего заботиться о своей пастве, он, если вдуматься, полководец, который должен вести её к победе над врагом рода человеческого, вести к преображению и спасению души.

Армия так же призвана служить своему народу, защищать его, спасать во время опасности. Жертвенность — вот то, что нераздельно связывает армию и Церковь. С того момента, когда человек принимает присягу, он должен полностью посвятить себя на служение тем, кто нуждается в защите. Вот тут он и должен стремиться к тому, чтобы принести пользу именно всему Отечеству, всему народу, а не преследовать лишь свои личные интересы. Ценность такого служения еще более увеличивается, если оно совершается вне зависимости от каких-либо материальных расчетов и соображений.

Воин — это сильная личность. Это человек, который знает, что ему делать, у которого нет вопросов без ответов, у которого есть чёткая и понятная шкала ценностей. И тогда эта личность сильная. Она во всеоружии. Если такому человеку предлагается искушение — украсть миллион или не украсть миллион, он всегда знает что делать, он не будет красть миллион. Он не будет разрушать внутренний мир. У такого человека всегда есть ответ на возникающие проблемы и вызовы. Всегда. И поэтому смирение и другие духовные качества личности воина только делают его сильнее.

Православный воин должен, прежде всего, хранить веру и благочестие, быть готовым отказаться выполнять приказ, нарушающий заповеди Божии, воздерживаться от вымогательства взяток и злоупотребления служебным положением для обид над гражданским населением. Осуждается дезертирство, а также приобретение «лакомых» мест в тылу за взятки, величание своим званием, мародерство, грабежи и насилие над мирными людьми и военнопленными.

Вера даёт силы воинам, и Бог помогает верующим. Посредством чудесной помощи на войне Он пробуждает к вере души воинов. А Церковь молится за воинов, а также заботится об их духовно-нравственном воспитании, в отдельных случаях принимая и более тесное участие в справедливой войне — сбором пожертвований, советом, людьми.

Обратимся к результатам одного из этапов пилотажного проекта, организованного нами между курсантами второго курса филиала Военной академии материально-технического обеспечения (г. Пенза) и семинаристами ПРО-УВ-ПРО «Пензенская Духовная Семинария». Идея данного этапа заключалась в смене отношений и изменении привычных взаимодействий в организации учебной и воспитательной деятельности курсантов и семинаристов.

Курсантам был предложен для анализа рассказ протоиерея Андрея Ткачёва «Учитель» [1, С. 237–253]. Семинаристы изучили рефлексивные эссе курсантов на тему «Зачем Учитель приходит в нашу жизнь?» и выступили экспертами сочинений курсантов с точки зрения анализа их духовного опыта. Вот несколько отрывков из творческих работ курсантов и экспертных оценок семинаристов.

1. Позиция автора младшего сержанта Т. М.:

«Учитель — это человек, который делится своим огромным жизненным опытом..., считаю, что быть учителем не просто, работать и любить свою работу может только сильный волевой человек».

Экспертное мнение семинариста 3-го курса Н. А.:

Литература:

1. Протоиерей Андрей Ткачёв, «Страна чудес» и другие рассказы. — 3-е изд. — М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2013. — 256 с.
2. Лествица или скрижали духовные преподобного отца нашего Иоанна игумена Синайской горы, официальный сайт [Электронный ресурс]: <http://www.wco.ru/biblio> (дата обращения 17.11.2016).

«...Вы являетесь примером хорошего воспитания, что не удивительно для военного... По тому, что сейчас происходит в мире, видно ту мерзость и грязь, которая хранится в человеческих сердцах. Скажу Вам так: Российская армия и Православная Церковь должны быть двумя столпами нашей страны. Считаю Ваше сочинение, относящимся и к воинской чести, и к церковной любви. Спасибо за Вашу работу!».

2. Позиция автора курсанта П. Р.:

«...У меня были огромные проблемы с учителями. Я дрался, сбегал с уроков, просто ничего не делал и был частым посетителем кабинета директрисы... Я многим обязан своему учителю Т. И.: аттестатом без троек, 3-мя научными работами в области искусства, хорошим положением в школе. Она научила меня сдерживать свою заносчивость, помогла сформироваться как личности...».

Экспертное мнение иерея К. Ч.:

«...Возьмем и укрепим благое и непринуждённое желание и мысль навещать Вашего учителя Т. И., основываясь на интересе к образованию, привитому Т. И., стремиться к самообразованию и дальше».

3. Позиция автора курсанта П. Р.:

«...Уроки русского языка я никогда не прогуливал и шёл на них с радостью. Учитель привил мне любовь к чтению, к природе, ведь люди, не умеющие ценить повседневные моменты нашей жизни, в большинстве своём, несчастны».

Экспертное мнение семинариста 3 курса К. А.:

«...Держаться с теми, кем бы сам хотел стать и стараться не впускать в сердце своё ни злость, ни лень, а быть крепким духом и телом, дабы смог жить спокойней от всяких ненужных чувств и пороков, которые нас же убивают изнутри».

В результате исключения таких типов взаимодействия, которые стимулируют подражание и прямое воссоздание содержания образцов и, следовательно, существенно обедняют сферу социальных отношений, формы сотрудничества и общения курсантов с окружающими, на данном этапе эксперимента нам удалось поставить курсантов в новую социальную позицию, помочь пережить иную социальную роль. Наибольшей заслугой такого взаимодействия явилось то, что семинаристы (православные христиане) рассмотрели вопросы воинского служения и смирения с точки зрения духовного опыта курсантов, их глубинных духовно-нравственных оснований. Всё это позволило курсантам лучше осознать себя, посмотреть на себя и свою армейскую службу как бы со стороны, оценить воинскую службу как высоко-нравственное служение.

Разработка модели сетевого взаимодействия образовательных организаций разных типов с использованием медиаресурсов для реализации дополнительных общеобразовательных программ

Шматов Алексей Викторович, учитель информатики
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 56 имени А. С. Пушкина»

Мальцева Светлана Владимировна, учитель географии,
ГБОУ «Школа-интернат имени С. И. Здорозцева» г. Астрахани

Данная статья представляет собой разработку модели сетевого взаимодействия межведомственных организаций разных уровней для реализации дополнительных общеобразовательных программ. Данная модель основана на внедрении новой автоматизированной системы, которая выступает в роли инструмента взаимодействия межведомственных организаций разных уровней.

В проектной работе используется SWOT-анализ для выявления слабых и сильных сторон модели.

Статистика данных показывает, что детей в возрасте от 5 до 18 лет, пользующихся услугами дополнительного образования, всего 49,1 %. Когда как, согласно «Проекту Межведомственной программы развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года», таких детей к 2020 году должно быть порядка 70–75 %.

Обращаясь вновь к тому же документу, мы можем выделить, что система дополнительного образования детей носит интеграционный и межведомственный характер, что и должно позволять реализовывать дополнительные образовательные программы в разноуровневых образовательных организациях.

В Концепции развития дополнительного образования детей межведомственная и межуровневая кооперация, интеграция ресурсов, в том числе, организация сетевого взаимодействия учреждений различного типа, ведомственной принадлежности в рамках кластерных систем, создание интегрированных (или комплексных) организаций социальной сферы рассматриваются как основные механизмы развития системы дополнительного образования детей.

Также стоит заметить, что важной отличительной чертой дополнительного образования, согласно Концепции, должна стать открытость. Открытость должна осуществлять взаимодействие с социально-профессиональными и культурно-досуговыми общностями взрослых и детей и обеспечивать доступность дополнительного образования.

Концепция предусматривает возможность реализации дополнительного образования детей и подростков с использованием ресурсов научных организаций, организаций культуры и спорта (музеев, библиотек, виртуальных читальных залов, филармоний, театров, спортивных центров), здравоохранения, бизнеса, медийных (использующих в качестве инструментов сервисы сети «Интернет», телевидения, радио, мультипликации) проектов.

Таким образом, основной задачей руководителей образовательных организаций является объединиться в единую сетевую структуру, способную реализовывать задачи дополнительного образования. Актуальным встает вопрос о создании такой структуры, преобразующая дополнитель-

ное образование как функцию способную повысить качество образования и вовлечь большее количество детей, использующих её. Данная структура должна учитывать задачи, представленные в Концепции, и опираться на современные подходы её формирования. Всё большее значение приобретают создание информационных систем, как инструмента взаимодействия.

Исходя из заявленных задач, сформулируем **цель проекта**: создание эффективной модели структуры сетевого межведомственного взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования, использующую медиа-ресурсы.

Для реализации цели проекта необходимо решить следующие **задачи**:

- выбрать стратегию партнёрства в модели межведомственного взаимодействия организаций разных типов;
- построить схему модели;
- определить взаимосвязи между объектами структуры;
- определить способы финансирования модели;
- выбрать возможность реализации предложенной стратегии при помощи медиа-ресурсы;
- построить схему данного ресурса;
- оценить эффективность построенной модели.

Межведомственные организации в сфере дополнительного образования и выбор стратегий их сетевого взаимодействия.

Определимся какие межведомственные организации должны участвовать в сетевом взаимодействии:

- образовательные организации, которые в своей основной деятельности опираются на дополнительное образование, и образовательные организации, которые помимо общеобразовательной программы выполняют программы дополнительного образования (далее УДОД и ОО);
- организации, занимающиеся культурой и искусством;
- разноуровневые представительства власти, осуществляющих контроль за образованием и культурой;
- спортивные клубы;

- коммерческие образовательные организации как дополнительное образование, так и общего;
- профессиональные образовательные организации;
- бизнес
- медиа-системы

Существует три основных стратегии партнёрства: «вертикаль» (иерархическая модель), «горизонталь» (распределительная модель) и «синтез» (объединительная модель).

Чтобы построить эффективную модель структуры взаимодействия необходимо использовать преимущества всех трёх стратегий.

Содержанием дополнительного образования детей является совокупность познавательной, продуктивной, творческой деятельности детей, осуществляемой в рамках программ научно-технической, физкультурно-спортивной, художественно-эстетической, естественно-научной, эколого-биологической, военно-патриотиче-

ской и социально-педагогической, культурологической направленности.

Очевидно, что модели межведомственных взаимодействий будут отличаться. Условно эти модели можно разделить на модели, в которых используются учебно-познавательные программы, модели, программы которых направлены на развитие спортивных, нравственных, художественно-эстетических качеств, а также смешанные модели.

В контексте данного проекта рассмотрим модель, использующую учебно-познавательные программы.

Тогда для описания нашей модели возьмём в качестве основного методологического базиса системно-деятельностный подход, заложенный во ФГОС и ориентированный на практическую учебно-познавательную деятельность учащихся. Основным инструментом для создания мотивационной среды служит проектная работа.

Рассмотрим схему взаимодействия.

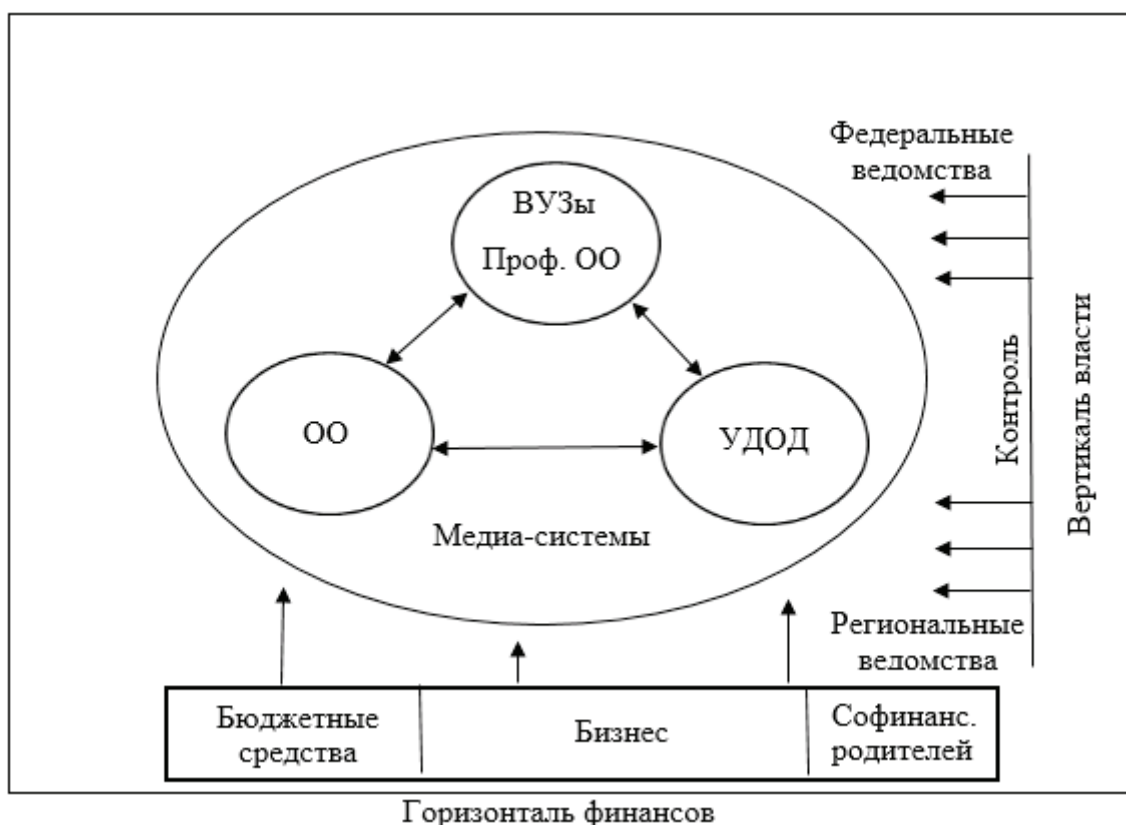


Рис. 1. Схема сетевого межведомственного взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования

Из данной схемы видно, что стратегия «синтез» будет осуществляться в результате объединения ОО, УДОД, ВУЗов и др. профессиональных образовательных учреждений. Данное межведомственное взаимодействие должно проходить в окружении среды медийных средств. Функция контроля процессов взаимодействия передаётся различным местным и федеральным ведомствам. Т.о. проис-

ходит осуществление стратегии «вертикаль». Финансовую часть модели составляют бюджетные средства, инвестиционные средства бизнеса, и, в ряде случаев, софинансирование родителей.

Каждый из объектов в данной схеме наделен своими функциями. Общеобразовательные организации как институт, реализующий ФГОС, формирует учебно-познава-

тельную основу обучающихся. Для пробуждения учащихся к самостоятельной деятельности принято использовать проектный вид работ.

На данный момент в школах учащиеся готовят различной направленности проекты, которые в дальнейшем проходят защиту на различных уровнях. Проекты проходят защиту, дети награждаются сертификатами, сертификаты вкладываются в портфолио и на этом этапе, как правило, всё возвращение талантов заканчивается. Защита проектов проходит на базе кого-либо образовательного учреждения. Сами же проекты, к сожалению, не входят в поле зрения других образовательных ведомств. Т. е. дети остаются незамеченными. Нарушается принцип «открытости», что противоречит концепции развития дополнительного образования. А как следствие организации дополнительного

образования остаются вне этого процесса. Для процесса интеграции — это недопустимо.

Такой ситуации можно избежать, если правильно настроить сетевую работу различных ведомств и упорядочить ее в единую структуру. Как инструмент возможно использовать медийные системы. Конечно, уже сейчас используются активно просторы интернет пространства — у каждого образовательного учреждения есть свой сайт. Однако этого недостаточно. Нет единой системы, которая бы осуществляла мониторинг проектной деятельности посредством взаимодействия различных ведомств.

Кратко опишем модель автоматизированной информационной системы межведомственного взаимодействия на уровне проектной деятельности учащихся (далее АИС ПДУ).

Представим модель в виде схемы.



Рис. 2. Схема АИС ПД

На схеме видно, что формирование баз данных школьных проектов формируется общеобразовательными организациями. В базы данных также должна входить информация о результатах публичной защиты на разных уровнях.

Для УДОД появляется возможность отслеживать проектную деятельность учащихся и рекомендовать свои услуги особо отличившимся детям и их родителям. Финансирование происходит персонализировано. Данный вектор финансирования был определен 30 июня 2016 г. на встрече Вениамина Каганова с руководителями региональных министерств, победивших в конкурсном отборе

на предоставление субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение мероприятий «Формирование современных управленческих и организационно-экономических механизмов в системе дополнительного образования детей».

Тем самым для детей открываются новые возможности. Информирование родителей упрощается. Это особенно важно в наше время, когда родители заняты на работе и на поиск организаций дополнительного образования времени не хватает. Ребенок оказывается вовлечен в интегрированную среду дополнительного образования.

ВУЗы и учебные заведения профессиональной направленности также могут отслеживать проектную деятельность и уже на школьном этапе направлять свои рекомендации по дальнейшему обучению. Результат проектной деятельности учеников мог бы давать дополнительные баллы при поступлении, что естественным образом бы мотивировала детей к такому виду деятельности.

ВУЗы и учебные заведения профессиональной направленности формируют в свою очередь базу данных студенческих работ. Работы талантливых студентов должны

стимулироваться бизнесом. В проекты, носящие практический характер, необходимы инвестиции. Отношения между представителями бизнес сообщества и учебными заведениями профессиональной направленности регулируются в нашей модели государственными ведомствами. Бизнес имея доступ к проектным работам имеет возможность отбирать к себе сотрудников еще среди студентов, давать свои рекомендации по поводу прохождения практики. Т.о. профессиональная компетенция студентов возрастает.

SWOT-анализ модели

Составим базисную таблицу SWOT-анализа.

Сильные стороны	Слабые стороны
1) соблюдение принципа «открытости» образования; 2) УДОД формируют самостоятельно свой контингент; 3) обучающиеся выбирают деятельность, а УДОД — обучающихся 4) использование персонифицированного финансирования; 5) интеграция бизнеса в проектную деятельность; 6) поддержка и выявление талантливых детей; 7) интеграция различных ведомств в дополнительное образование; 8) повышение роли дополнительного образования.	1) низкая ИКТ компетенция работников образования
Возможности	Угрозы
1) увеличение мотивации при выполнении проектов у обучающихся; 2) увеличение сетевого взаимодействия межведомственных организаций разных типов; 3) популяризация дополнительного образования; 4) возможность для детей строить своё будущее на основе учебно-познавательной деятельности.	1) возможность взлома АИС

Данный анализ показывает преобладание сильных сторон и возможностей проекта над слабыми сторонами

и угрозами его реализации, что и доказывает эффективность данной модели.

Литература:

1. Абанкина И. В. Эффективные модели сетевого межведомственного взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования. [электронный ресурс]. URL: <http://conf.iro.yar.ru/index.php?id=228> с.
2. Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности: материалы II Международной научно-практической конференции / Челябинск, 15–16 октября 2015 г. / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. — Челябинск: ЧИППКРО, 2015. — 532 с.
3. Зубарева Т. А. Эффективность модели сетевого открытого взаимодействия образовательных учреждений как ресурс инновационного развития // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 5.
4. Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.
5. Попова И. Н. Проектирование моделей сетевого межведомственного взаимодействия в ходе реализации дополнительных образовательных программ: технологический аспект. — [электронный ресурс] <http://dvorecpiонерov.ru>

ФИЛОЛОГИЯ

About the spelling and pronunciation of the plural forms of nouns in English

Abdullayeva Dilzoda Sadirxujayevna, teacher of English
Kokand medical college

Абдуллаева Дилзода Садирхужаевна, учитель английского языка
Кокандский медицинский колледж (Узбекистан)

As we know, nouns can be countable and uncountable. Countable nouns are the ones that we can count and can be in plural form when they are more than one in quantity.

The canonical form of making the plural forms of nouns is adding the suffix *-s* to the end of a countable noun. There are also some other ways of making the plural forms of nouns in the English language that every learner of English must know in order to make the correct plural forms of nouns.

In learning the spelling and pronunciation of the plural forms of nouns it is recommended to learn the other rules first of all than adding only *-s*.

We have to add the letters *-es* to the base if the singular forms of nouns end in *-s*, *-sh*, *-ch* and *-x* as in the examples *matches*, *buses*, *bushes*, *boxes*.

Some grammar books say that the nouns ending in letter *-o* also take the suffix *-es* to make their plural. But this rule is not general. There are only a few examples for this rule: *tomatoes*, *heroes*, *potatoes*. On the contrary, most of the nouns that end in *-o* take the suffix *-s* to make their plural. For example *photos*, *discos*, *kilos*, *pianos*, *studios*, *radios*, *studios*, *zoos* and etc.

So, the rule, where it is said that "nouns ending in *-o* take *-es* to make their plurals" can be considered as an exception to the rule where it is said that "nouns ending in *-o* take only one-letter suffix *-s* to make their plurals."

But there are also some nouns that end in *-o* and make their plural forms in two ways for the same noun by adding *-s* or *-es*: *mango* — *mangos* or *mangoes*, *mosquito* — *mosquitos* or *mosquitoes*, *zero* — *zeros* or *zeroes*, *buffalo* — *buffalos* or *buffaloes*.

In addition to the rules given above, there is a clear explanation to decide how to differ nouns ending in *-o* to add *-s* or *-es*. The following nouns do not have *e* in the spelling:

- nouns ending in the singular in *-o* preceded by a vowel letter or a vowel sound: *bamboos*, *embryos*, *kangaroos*;
- abbreviations such as *kilos* (*kilograms*), *memos* (*memoranda*), *photos* (*photographs*);

c) musical terms of Italian origin: *concertos*, *contraltos*, *pianos*, *solos*, *sopranos*;

d) proper names: *Eskimos*, *Filipinos*;

e) *dynamos*. [3]

There is also some confusion in making the plural forms of the nouns ending in *-y*. But this rule can easily be explained by a simple rule which says that the nouns ending in "*-y* preceded by by a consonant letter" make their plurals by changing the *y* to *i* and then adding the two-letter suffix *-es*: *country* — *countries*, *fly* — *flies*, *penny* — *pennies*, *story* — *stories*, *baby* — *babies*, *city* — *cities*. This rule sometimes explained as omitting the letter *y* preceded by a consonant and adding *-ies*. This version is usually preferable to make the rule easier to understand.

Other nouns that end in the letter *y* for example "*y* preceded by a vowel letter" make their plurals simply by adding the suffix *-s*: *boys*, *days*, *journeys*, *chimneys*, *cowboys*, *donkeys*, *trolleys*, *toys*, *keys* and etc.

In the rules given above the learners of English may not pay attention to some common words such as "preceded by a consonant", "most of the nouns ending in *-o*" or "only a few nouns ending in *-o*" and others. This lack of attention leads to some confusion in learning to make the plural forms of the nouns.

Another rule with confusion is connected with the nouns ending in *-f* or *-fe*. If a noun ends in *-f*, we have to change *f* to *v* and then add *-es*: *half* — *halves*, *shelf* — *shelves*, *leaf* — *leaves*, *loaf* — *loaves*, *thief* — *thieves*, *wolf* — *wolves*. The same rule applies to the nouns ending in *-fe*: *knife* — *knives*, *life* — *lives*, *wife* — *wives*.

But some nouns that end in *-f*, just take the suffix *-s* to form their plurals: *chef* — *chefs*, *chief* — *chiefs*, *cliff* — *cliffs*, *roof* — *roofs*, *sheriff* — *sheriffs*, *handkerchief* — *handkerchiefs*.

But there are also some nouns that end in *-f* and make their plural forms in two ways for the same noun by adding *-s* or *-es*: *dwarf* — *dwarfs* or *dwarves*, *hoof* — *hoofs* or *hooves*, *scarf* — *scarfs* or *scarves*.

Some nouns don't add *-s* or *-es*. Their old plural forms have survived in modern English: *child — children, foot — feet, man — men, woman — women*.

Several nouns borrowed from Latin, Greek and French are usually used in scientific context: *radius — radii, stimulus — stimuli, genus — genera, amoeba — amoebae, antenna — antennae, formula — formulae, nebula — nebulae, analysis — analyses, appendix — appendices, index — indices, matrix — matrices*.

The canonical form of the pronunciation of the plural forms of nouns is [s]. But there are also some specific cases which depends on the other sounds.

Syllable [iz] is added to any base ending in a sibilant¹ in singular form if we make the plural form of these nouns: *face*

[feis] — *faces* [feisiz], *page* [peidʒ] — *pages* [peidʒiz], *match* [mætʃ] — *matches* [mætʃiz], *bus* [bʌs] — *buses* [bʌsiz].

Voiced [z] without a vowel sound is added to any base ending in any voiced sound except a sibilant: *boy* [bɔi] — *boys* [bɔiz], *friend* [frend] — *friends* [frendz], *motel* [məutel] — *motels* [məutelz].

Voiceless [s] without a vowel sound is added to any base ending in any voiceless sound except a sibilant: *desk* [desk] — *desks* [desks], *jeep* [dʒi: p] — *jeeps* [dʒi: ps].

In conclusion, I want to say that we have to learn spelling and pronunciation rules carefully and pay special attention to all the rules as learners of the English language.

References:

1. Raymond Murphy, English Grammar in use. *A self-study reference and practice book for intermediate students*. Cambridge University Press.
2. John Eastwood, Oxford Practice Grammar. Intermediate. Oxford University Press.
3. R. A. Close. *A Reference Grammar for Students of English*. Moscow. Prosveshcheniye 1979.
4. Fakhridin Rakhmatov (compiled by), *English Grammar in Practice. A self-study reference and practice book for intermediate and upper-intermediate Uzbek-speaking students of English*. 2016.
5. Anne Seaton, Y.H. Mew. *Basic English Grammar for English language learners. Book 1*. Saddleback Educational Publishing, 2007.
6. Howard Sargeant. *Basic English Grammar for English language learners. Book 2*. Saddleback Educational Publishing, 2007.

К вопросу изучения традиций Надсона в пролетарской поэзии

Безменова Лариса Петровна, аспирант
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

В статье рассматриваются традиции Надсона на протяжении нескольких этапов развития пролетарской поэзии. Автор анализирует воздействие Надсона на первых пролетарских поэтов 80–90-х годов. Далее автором ставится вопрос о надсоновской традиции в пору так называемой реакции 1907–1910 годов на примере сравнения мотивов творчества С. Надсона и поэтов данного периода. Выявляется стилистическое влияние Надсона на пейзажную и любовную лирику рабочих поэтов.

Ключевые слова: пролетарская поэзия, рабочие поэты, С. Я. Надсон

Популярность С. Я. Надсона в конце XIX — начале XX века была очень велика. Говоря о рабочей поэзии этого времени, не упомянуть о надсоновской традиции было бы несправедливо. В своей статье «Пролетарские поэты» В. Ф. Ходасевич писал, что они «живут перепевами» [1]. Современный филолог Д. Ивлев также отмечал, что их лирика «строилась на перепевах мотивов поэзии Надсона и его эпигонов (до 1917 года), и поэзии С. Есенина (после 1921 года). Пролетарские поэты выступали здесь как подражатели, их бытовая лирика была слабой и неоригинальной...» [2].

Воздействие Надсона, пожалуй, не менее некрасовского испытали на себе первые пролетарские поэты Ф. Шкулев, Е. Нечаев, А. Богданов, Н. Миккульчик и др. Их первые опыты носили зачастую подражательный характер. У Надсона их привлекли гражданственность ораторский пафос, лиризм. В новых исторических реалиях они продолжали развивать в надсоновском духе темы назначения искусства, обличения буржуазного строя и самодержавия.

В частности, призвание поэта на первых порах вслед за Надсоном они видели главным образом в сочувствии угнетенному пролетариату, в утешении, сострадании рабочим, в борьбе с «чистым искусством» (Е. Нечаев, «Мой

¹ Sibilant sounds are [s], [z], [ʃ], [ʒ].

храм», Ф. Шкулев «Памяти Надсона», Н. Микульчик, «Моя лира»). «Мой храм — убежище разутых И обезличенных нуждой...» [3, с. 88], — пишет Е. Нечаев. У Надсона читаем: «Я плачу с плачущим, со страждущим страдаю, И утомленному я руку подаю!» [4, с. 191]. Молодые пролетарские стихотворцы для характеристики существующей действительности вслед за Надсоном широко использовали слова-сигналы, такие как: «мрак», «ночь», «зло», «гнет», «ярмо». Этим символы и аллегории еще со времен поэзии Некрасова несли в себе емкий социальный смысл. Современники прекрасно понимали, что под этими терминами подразумевается самодержавный строй. Мотивы борьбы и протеста, мечта о светлом будущем, такие как: «борьба», «буря», «бой», «свобода», «рассвет» в поэзию пролетарских поэтов пришли из Надсона. Так же, как и у Надсона, их стихи в определенной степени автобиографичны, в них много местоимения «я». «Историю» лирического героя можно проследить с самых ранних лет жизни:

«Я детства милого не знал,
Не знал и юности беспечной
И вместо радости сердечной
Недоедал, недосыпал...» [3, с. 89] (Е. Нечаев)
«Я с жизни светлого чела
Откинул рано покрывало —
И в ней добра увидел мало,
Но много, очень много зла...» [3, с. 204]. (А. Коц)
«Я не был ребенком — я с детства узнал
Тяжелое бремя лишений
И с детства в душе одиноко скрывал
Огонь затаенных сомнений» [4, с. 56] (С. Надсон)

Особое значение в ранней пролетарской поэзии приобретает слово «рассвет». Оно — так же, как и у Надсона — означает победу над окружающим злом, но звучит более бодро и уверенно. Тоже можно сказать про мотивы революционной борьбы и веру в победу. У Надсона они сопровождались сомнениями, у А. Богданова («Желание»), Е. Нечаева («Песня хрустальной»), Ф. Шкулева («Не тужи», «Собратьям») — начали звучать сильнее и бескомпромисснее.

«Увы, далек еще рассвет.
Но чую — солнца ясный луч
Разрежет мглу угрюмых туч» [3, с. 102]

Эти ноты усиливаются в 1905 г. после московского Декабрьского вооруженного восстания в творчестве Е. Тарасова («Стихи 1903–1905») и А. Белозерова («Песни борьбы свободы»).

«Все, что днем у нас разрушено,
Выстроим во мгле.
Жажда битвы не задумана
В раненом орле.
Ночью снова баррикадами
Город обовьем.
Утром свежими отрядами
Новый бой начнем» [3, с. 166]

Кроме того, мы хотели бы рассмотреть вопрос о надсоновской традиции в так называемую «пору реакции» 1907–1910 годов. Одних поэтов, таких, как Д. Бедный, А. Богданов сближают с Надсоном мотивы мужественной скорби, борьбы, разоблачения предательства. Других — Е. Тарасова, Н. Микульчика, Н. Рыбацкого — жалобы, сетования, общественный скепсис. Эта близость объясняется сходством реакционных эпох 80-х и 1907–1910 годов. Например, А. Богданов в стихотворении «Отошедшим от революции» перекликается с С. Надсоном («Наше поколение юности не знает»). Оба поэта по-своему клеймят позором отступников от «правого дела», А. Богданов — предавших его, С. Надсон — бездействующих. У Д. Бедного и А. Гмырева к Надсону восходят скорбные думы о судьбе России в годы безвременья. Например, в стихотворении в Д. Бедного «Молчи», полном негодования, тоски и скорби, слышатся отзвуки надсоновских произведений («Испытывал ли ты, что значит задыхаться», «В ответ» и др.). Однако лирический герой поэтов-рабочих преодолевает в себе настроения бессилия, уныния. Так, у А. Гмырева в новых исторических условиях выход из идейного и нравственного тупика он находит в революционной борьбе и твердо верит в победу рабочего класса.

Мы ставим своей задачей подчеркнуть благотворное влияние Надсона на пейзажную лирику рабочих поэтов. Для них, как и для Надсона, характерны противопоставление сельского и городского пейзажей, страстная любовь к родной природе. В свете надсоновских традиций следует рассматривать стилистические особенности пейзажей пролетарских авторов — аллегоризм и дидактизм, обобщенность и условность. У них, как у Надсона, это пейзажи души, композиция которых чаще всего основана на излюбленных надсоновских приемах контраста и параллелизма, кода нравственное состояние героя соотносится с миром природы (А. Гмырев «Днем», «Последний луч», «К осени», «Летней ночью»). Очень часто в своих пейзажных стихотворениях пролетарские поэты высказывают свою тоску, предчувствие близкой смерти. Нередко рабочие поэты прибегают к прямым ремисценциям, заимствуют у своего предшественника готовые изобразительно-выразительные средства, в частности украшающие эпитеты: «голубой», «жемчужный» и др.

Особенно ярко прослеживается влияние Надсона на любовную лирику пролетарских поэтов. Очень заметно оно в творчестве А. Гмырева. Поэтов роднит восторженное преклонение перед женщиной, чистота и целомудренность чувств. Но вместе с тем требования долга они ставят выше личного счастья. Гмырев так же, как его учитель в поэзии, готов пожертвовать любовью ради «святых убеждений». На основе сопоставления стихотворений Гмырева («Не жди меня») и Надсона («Не весь я твой — меня зовут»), мы хотели бы установить тематическую и стилистическую преемственность.

«Не весь я твой — меня зовут
Иная жизнь, иные грезы...

От них меня не оторвут
 Ни ласки жаркие, ни слезы.
 Любя тебя, я не забыл,
 Что жизни цель — не наслажденье,
 В душе своей не заглушил
 К сиянью истины стремленье,
 Не двинул к пристани свой челн
 Я малодушною рукою
 И смело мчусь по гребням волн
 На грозный бой с глубокой мглою!» [4, с. 51] (С. Надсон)
 «Не жди меня... Без чувства сожаленья
 Я от тебя свободно ухожу.
 И за любовь твою — святые убежденья
 К ногам твоим, как раб, не положу.
 Я не могу отдаться без изъятья
 Безумной прихоти своих страстей
 Когда вокруг меня звучат проклятья,
 Свистят бичи, царит позор цепей.
 Меня зовут. Простимся, дорогая,
 В последний раз, друг друга не кляня.
 Люблю тебя! Но для родного края
 Я должен жизнь отдать. Не жди меня» [3, с. 90]
 (А. Гмырев)

Оба поэта хотят вовлечь своих возлюбленных в борьбу за общее дело. В любви они находят поддержку и помощь в трудные моменты разочарования, уныния, рефлексии. Но оба отказываются от любви во имя сужения Родине.

Лирика пролетарских поэтов в русском литературоведении считается поэзией ученической. Она имела прежде всего прикладной смысл — агитации и пропаганды, революционного пафоса и поддержания уверенности рабочих и крестьян в продолжении дальнейшей борьбы. Пролетарские поэты в большинстве своем не имели специального литературного образования, отсюда их пренебрежение формой и эстетическим строем стиха. Однако мы хотели бы сделать акцент на творческом, критическом освоении надсоновских традиций рабочими поэтами, которые внесли в свои произведения новые темы и образы. В отличие от Надсона, в лирике которого есть герой-три-

бун, имеющий при этом явственные личностные черты, окруженные романтическим ореолом, пролетарская поэзия не создала героя своего времени. Центральным персонажем стихов этого периода впервые становится рабочий класс.

Мы хотели бы подвести итог наблюдениям над стилистическим воздействием Надсона на молодых пролетарских стихотворцев. В большинстве случаев последние без тщательного критического освоения заимствовали у Надсона готовую лексику, образы, интонации и гражданский язык, словарь скорби («тяжкий гнет» «безысходность», «терновый путь», «слезы»), а также стремление к эстетизации стихов, использование условно-поэтической лексики («волшебный» «чарующий», «грезы», «храм»). Но в то же время многие из пролетарских поэтов пошли своим путем и нашли свои струны в творчестве. Так, например, Аркадий Коц, автор «Интернационала», по остроте, тону и по стилистике своих произведений максимально приблизился к политической лирике Беранже. Демьян Бедный нашел себя в жанре басни и политического памфлета. Герои стихов пролетарских поэтов не так одиноки, как лирический герой Надсона, они находят утешение в активной борьбе. В них сильна вера в светлое будущее, что делает тон пролетарской лирики более мажорным.

В свое время, в 1885 году, С. Я. Надсон писал:

«Это не песни — это намеки:

Песни невмочь мне сложить;

Некогда мне эти беглые строки

В радугу красок рядить...» [4, с. 269].

А Евгений Тарасов, один из самых талантливых представителей пролетарской поэзии, в чьих стихах уже чувствуется дух символизма, в 1905 году в стихотворении «Ты говоришь, что мы устали» высказался так:

«Мы не поэты, мы — предтечи

Пред тем, кого покамест нет.

Но он придет — и будет свет,

И будет радость бурной встречи,

И вспыхнут радостные речи,

И он нам скажет: «Я поэт!» [3, с. 156]...

Литература:

1. В. Ф. Ходасевич, Пролетарские поэты // [Электронный ресурс] «Современные записки». 1925. Кн. XXVI. — Режим доступа: http://dugward.ru/library/hodasevich/hodasevich_prolet_poet.html свободный.
2. Д. Ивлев. Русская советская лирика 1917-нач. 1930 гг. (Типологические аспекты). — Рига, 1981. С. 35.
3. Революционная поэзия 1890—1917 Библиотека поэта. Малая серия. Второе издание — М.: Советский писатель, 1950. — С. 88, 89, 204, 12, 166, 90, 156.
4. Надсон, С. Я. Полн. собр. стихотворений. — М.: Советский писатель, 1962. — С. 191, 56, 51, 269.

Вежливость как основной мотив использования узуальных косвенных директивов

Валеева Диана Альбертовна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье описывается использование косвенных речевых актов и значение вежливости в использовании косвенных директивов на примере англоязычных текстов.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, косвенные речевые акты, косвенный иллокутивный акт, вежливость

As the title implies the article describes the use of indirect speech acts and politeness value in using indirect directive by examples of English texts.

Keywords: cognitive linguistics, indirect speech acts, indirect illocutionary act of politeness

Когда говорят о том или ином народе, часто используют понятие национальный характер, характерная черта. Встречается оно и в работах по межкультурной коммуникации, при этом термин этот до конца не определен и вызывает большие споры. Часто в него вкладывают самый разный смысл: одни авторы подразумевают темперамент, другие обращают внимание на личностные черты, третьи — на ценностные ориентации, отношение к власти, к труду и т. д. [1. С. 135–136]. Таким образом охарактеризовал английскую вежливость М. Любимов: «Сдержанность англичан покажется разболтанностью угрюмому финну, а английский практицизм изумит притких американских бизнесменов своей беспомощностью. Нечего и говорить, как будет плевать на педантичный немец, услышав о точности англичан». [2. С. 49].

Так, характерными чертами англичан называют сдержанность, уравновешенность, тактичность, изысканная вежливость, изящество манер, внутреннее самоуважение, чувство собственного достоинства, приветливость, предупредительность, замкнутость, отчужденность, терпимость, невмешательство в чужие дела, снобизм.

Вежливость в побудительных высказываниях считается основной мотивировкой осуществления косвенных иллокутивных актов.

"I'd appreciate it if you'd look Mildred up (...)" [Macdonald R. The Blue Hammer. P. 113]. Нейтральный вариант: "Look Mildred up (...)"

"(...) Emma, would you be kind enough to assist me in carrying some of the... folders down to Sven's office?" [Kinsella S. Can you keep a Secret? P. 144]. Нейтральный вариант: "Assist me in carrying some of the... folders down to Sven's office?"

"It's just, I was wondering. If you're speaking to him again, could you just mention that I'd really like to move to the PR department?" [Kinsella S. Can you keep a Secret? P. 292]. Нейтральный вариант: "Mention that I'd really like to move to the PR department"

"I've heard about a foreign film I might be interested in remaking. If you're going to Paris, I'd appreciate it if you'd take a look at it and tell me what you think" [Sheldon S. The Other Side of Me: A Memoir. P. 272]. Нейтральный вариант: "Take a look at it and tell me what you think"

"(...) I'd be very grateful if you could tell me what's going on" [Leon D. Suffer the Little Children. P. 25]. Нейтральный вариант: "Tell me what's going on"

"(...) It might be an idea if you went down to Dead End tomorrow and checked every house and everyone you meet on the way..." [Chase J. H. This Way for a Shroud. P. 27]. Нейтральный вариант: "Go down to Dead End tomorrow and checked every house and everyone you meet on the way..."

"... Would you be good enough to look her up when you go back to Santa Teresa?" [Macdonald R. The Blue Hammer. P. 139]. Нейтральный вариант: "Look her up when you go back to Santa Teresa."

Одним из языковых средств, призванных усилить эффект вежливости, является сослагательное наклонение:

"We could start calling each other "darling", he says in an embarrassed rush [Kinsella S. Can You keep a Secret? P. 41].

Побуждение по своей сути является вмешательством в личную сферу адресата. Для того, чтобы уменьшить давление и при этом сохранить побудительный потенциал, говорящий может намеренно сформулировать своё побуждение таким образом, чтобы избежать использования местоимения you в качестве подлежащего, поскольку в этом случае побуждение воспринимается языковыми субъектами как менее категоричное. Например:

"I'll meet you at Harry's in ten minutes" [Chase J. H. This Way for a Shroud. P. 177].

Вежливое выражение побуждения является приоритетным во многих типах дискурса, в том числе и в деловом. Например:

"Look, can you just get your bloody hand out of my top?" I say at last, suddenly feeling irritated beyond belief with Connor [Kinsella S. Can you keep a Secret? P. 139].

В этом фрагменте дискурса побуждение, выраженное с помощью УКРА, содержит слово со сниженной коннотацией bloody, которое диссонирует со структурой предложения. Этот диссонанс отсутствовал бы при прямом выражении побуждения — "Look, just get your bloody hand out of my top".

Вежливость может выражаться с помощью условных предложений, призванных повысить желание каузируемого действия для адресата. Эти предложения минимизируют усилия по выполнению каузируемого действия и,

вместе с тем, оставляют источнику действия больше свободы. Например:

“I could spell out your name on your fingertips with them [Swarovski crystals], **if you like**” [Manby C. Spa Wars. P. 20].

“I’ll be glad to keep this [photograph] **if you can spare it**” [Chase J.H. This Way for a Shroud. P. 38].

“But I don’t really want to talk about it **if that’s ok**” [Kinsella S. Can you keep a Secret? P. 160].

“Well, Father, **if you don’t mind** we’ll take a look at those security tapes that show Ms. Moreland coming into the church and leaving it” [Clark M. H. I’ll Walk Alone. P. 244]

“**If you’re planning to stay around for a while**, you might as well pour me another. And yourself too” [Macdonald R. The Blue Hammer. P. 223].

Сугубо вежливой является следующая конструкция, которая состоит только из условного предложения, например:

“If you will be so good as to sit down”, he said [Sharpe T. Grantchester Grind: A Porterhouse Chronicle. P. 165].

“Mr. Caldwell, if you don’t mind waiting just a moment in the living room, I’ll have a little talk with Mrs. Waring right out” [Clark M. H. Pretend you don’t see he. P. 83].

Следует, однако, отметить, что подобные высказывания встретились нам преимущественно в произведении Т. Шарпа «*Grantchester Grind: A Porterhouse Chronicle*», герои которого являются преподавателями одного из колледжей в Кембридже, вследствие чего их речи свойственна предельная вежливость.

Универсальным маркером вежливости является слово *please*, например:

“Can you hold it [scarf] until then? Please? **Please?**” The girl relents.

“OK. I’ll put it behind the counter” [Kinsella S. The Secret Dreamworld of a Shopaholic].

Литература:

1. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2004. С. 135–136. 10. CED 2000 — Collins English Dictionary, 2000.
2. Любимов М. Гуляние с Чеширским Котом: Мемуар-эссе об английской душе. М.: Б. С. Г. — ПРЕСС, 2004.

Полемика автора и героя в романе Т. Н. Уайлдера «Мост короля Людовика Святого»

Дронов Антон Александрович, аспирант
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Американская литература послевоенного периода XX века на фоне общего упадка культурных ценностей породила такого писателя, как Т. Н. Уайлдера, своего рода писателя — революционера, продолжавшего акцентировать внимание на общечеловеческих, нравственных ценностях.

В ходе исследования нами выявлена ещё одна закономерность: уровень вежливости понижается в экстремальных обстоятельствах, когда человек находится в состоянии стресса. Например:

“Could you please go to your offices! We don’t want you hanging around the reception area. You should all be at your desks by now.” He sounds completely stressed out. “There’s nothing to see down here. Please, go to your desks” [Kinsella S. Can you keep a Secret? P. 66].

В данном примере действующее лицо, осознавая, что вежливая просьба малоэффективна в чрезвычайных обстоятельствах, вынуждено перейти к прямому способу каузации действия.

Вежливость характерна для всех типов побуждения и встречается во всех типах коммуникативных ситуаций. Для выражения предложений-просьб характерно повышение уровня вежливости.

В результате можно сказать следующее: вежливостью объясняется использование прежде всего узуальные косвенные речевые акты. Это связано с тем, что побуждение к действию, выраженное в вежливой форме, должно быть, тем не менее, достаточно ясным, чтобы адресат смог его распознать.

Для того, чтобы усилить вежливый эффект высказывания в содержательном плане, говорящий, как правило, использует следующие тактические ходы:

- минимизирует усилия адресата относительно выполнения каузируемого действия,
- проявляет признательность,
- выражает необязательность выполнения каузируемого действия,
- показывает положительные характеристики адресата, в случае выполнения каузируемого действия.

Творчество Т. Н. Уайлдера было высоко оценено за рубежом еще во времена его жизни, тогда как в России на него стали обращать пристальное внимание уже после смерти. К настоящему времени опубликовано много работ по драматургии и романному творчеству классика. С осо-

бым вниманием исследователи обращаются к философской проблематике и жанровым особенностям его произведений: философия (А. С. Мулярчик, Т. Н. Денисова, Н. В. Старосельская и др.), жанровые особенности (Ю. В. Гончаров, Т. В. Кабанова, Н. А. Постолюнская, Т. А. Прохорова, И. Г. Садовская и др.).

В нашей статье мы обращаемся в интертекстуальному диалогу самого Т. Н. Уайлдера и героя его романа «Мост короля Людовика Святого» и ставим своей целью раскрытие философской полемики автора и героя через сюжетно-композиционную структуру произведения.

Ю. В. Гончаров в своей статье не раз пишет о том, что история о рухнувшем в пропасть мосте формально включает в себя пять глав, однако структура произведения говорит нам о необходимости разделения текста на несколько частей, первая из которых включает в себя первую и последнюю главы, а вторая — со второй по четвертую. Более того, повествование ведется в двух планах, которые соотносятся с отвечающими им частями текста.

Первый план повествования, характеризующийся конкретикой, отсылает нас к главам два «Маркиза де Монтмайор; Пепита», три «Эстебан» и четыре «Дядя Пио; дон Хаиме». Эти относительно самостоятельные истории жизни пяти людей стремятся к единому целому и последовательно, начиная с пролога и заканчивая эпилогом, развивают центральную идею романа.

Второй план повествования, характеризующийся абстрактностью, которая придает внутренним трем главам аллегорический характер, состоит из первой части «Возможно — случайность» и пятой «Возможно — промысел», а они по своей сути являются прологом и эпилогом романа. Центральная идея, развивающаяся в историях любви погибших, завязывается в первой части, где францисканец задается целью узнать, что же связывало жизни всех пятерых, дабы доказать идею божественного промысла. В пятой части христианский богослов отходит в сторону, и теперь автор становится критиком всех героев и, в частности, брата Юнипера. Обе главы «составляют своеобразное обрамление, в котором заключен рассказ, а точнее три авторских рассказа о жизни погибших» [3].

Подобная структура произведения «Мост короля Людовика Святого» отображает такую характерную особенность специфического жанра романа-притчи, где «авторская мысль выступает как сюжетобразующая сила, а важной сюжетной линией становится испытание идеи» [4, с. 301]. Однако не только авторская идея борется на страницах книги за существование, но и идея францисканца Юнипера. Их конфронтация в полной мере раскрывается в обрамляющих первой и пятой частях, к которым мы и обратимся, чтобы детально рассмотреть архетип искателя в «Мосте короля Людовика Святого».

Разрушение моста короля Людовика Святого несказанно поразило не только свидетелей несчастного случая, но и всех перуанских жителей Лимы, однако «лишь один человек предпринял в связи с этим какие-то действия — брат

Юнипер» [5, с. 6]. Этот «рыжий маленький францисканец», как не раз в тексте романа выражается автор, узрел в своем свидетельстве катастрофы некий божественный Замысел, но первой мыслью в его голове была не «еще бы десять минут — и я тоже...» [5, с. 7], а «почему эти пятеро?» [5, с. 8]. Люди еще не успели упасть на дно пропасти, а брат Юнипер уже развивал в своем сознании идею о внедрении богословия в ряд точных наук посредством описания жизней вовлеченных в произошедшее событие людей.

Образ любознательного Юнипера — это яркий образ искателя. В первую очередь, подобное предположение доказывает его принадлежность к францисканцам, которые отказывались от сугубо схоластического познания мира в пользу исследования природы. Их самый известный представитель Роджер Бэкон настаивал на практических целях конкретно теологии.

Брат Юнипер в «Мосте короля Людовика Святого» старается развивать видение теологии Рождером Бэконом. «Он хотел доказать идею божественного провидения — исторически, математически — своим новообращенным, столь медлительным в вере, что для их же блага в их жизнь вводились страдания» [5, с. 9]. Здесь мы видим, как, в отличие от героев романа «Женщина с Андроса», у монаха есть непоколебимая вера в Бога. Цель его поисков не в обретении ответов на вопросы, а в пути нахождения логических доказательств единственно правильного ответа. Подобно гетевскому Фаусту, Юнипер провозглашает познание ради познания: «Фаустовский человек», по Шпенглеру, воплощает тип западного человека с его никогда не удовлетворяющимся стремлением к познанию истины» [1]. Более того, разбираясь в вопросе: «Смерть — случайность или божественный промысел?», — неумышленно представляет другой вопрос о смысле и цели человеческой жизни основной темой своих исследований. «И в тот миг брат Юнипер принял решение проникнуть в тайны жизни этих пятерых, еще летевших в бездну, и разгадать причину их гибели» [5, с. 8]. Стремление к экспериментальному познанию характеризует брата Юнипера как искателя-новатора. Он, как мы узнаем, не первый раз старался использовать подобные методы. «Часто в своих долгих путешествиях мечтал он об экспериментах, которые могли бы пути Творца предтварью оправдать — например, составить полный список Молений о дожде и их результатов» [5, с. 9].

С другой стороны, францисканец отходит от фаустовского искателя в стремлении доказать существование Бога прихожанам, восходя в этом к Персифалю, Галахарду и рыцарям артуровского цикла легенд. Их поиски истины были связаны нерушимыми узами с твердым христианским воззрением на Космос и Вселенский Порядок.

Центральной проблемой в заданном поиске для брата Юнипера является вопрос об организации связей между жизнью и смертью. Если попытки логически доказать существование божественного провидения приведут его к положительным результатам, то смерть предстанет перед людьми не как конец жизни, а как очередная ступень в раз-

витии и познании души. Таким образом, мост из материального объекта трансформируется в символ перехода из одного состояния в другое. Ветхое и простое состояние конструкции подчеркивает условность границ между жизнью и смертью.

Результатом поисков брата Юнипера предстал внушительный фолиант, где последовательно и скупулёзно были представлены жизни всех жертв катастрофы в тысячах мелких фактах, свидетельствах и подробностях. «И заключается она возвышенный рассуждением о том, почему именно на этих людях и в этот час остановился Бог, чтобы явить свою мудрость» [5, с. 11]. Но, признав еретичным, этот труд сжигают на костре. Как и Памфилий в романе «Женщина с Андроса», брат Юнипер не достигает цели собственного поиска, примиряясь в пятой части с тщетностью наглядно и убедительно доказать бытие Бога и его провидение.

Против брата Юнипера в первой части выступает и сам автор романа. В последних абзацах главы «Возможно — случайность» он предстает перед нами с неприкрытым осуждением о проделанной францисканцем работе: «Однако при всем его усердии брат Юнипер так и не узнал ни главной страсти доньи Марии, ни дяди Пио, ни даже Эстебана» [5, с. 11]. Индивидуальная четкая позиция относительно происходящих событий в романе заявляется во фразе: «И если я, как мне кажется, знаю больше...» [5, с. 11].

Пятая замыкающая часть текста — отображение сознания другого искателя, восходящего в своей реализации к традиции европейского романтизма XIX.

Как уже было сказано, главная страсть всех пяти погибших людей — это любовь, представленная в драматическом ракурсе. Проводником авторской идеи в тексте служат внутренние три главы описания жизни маркизы де Монтемайор, Пепиты, Эстебана, дяди Пио и Перикола. Она помогает установить истинное значение слова «любовь» для раскрытия сути центральной идеи произведения.

В понимании автора любовь и есть истинный Бог, который помогает реализовывать в человеке индивидуальность, находить потаенные неизвестные пока что силы в душе, зажатой диктаторской социальной действительностью, что накладывает запреты и устанавливает правила своей механической природой. Так маркиза де Монтемайор обнаруживает в себе драгоценный талант к тонкой поэзии и изящной прозе (ее письма дочери, как не раз подчеркивается автором, составили бесценный вклад в развитие словесности), Пепита приобретает способность к принятию

собственных решений, дядя Пио открывает в душе терпение и настойчивость.

Подобное видение любви как безграничной творческой силы, продвигающей человека в эволюционном развитии и способствующей постижению истины, было характерно для XIX века. У Новалиса в произведении «Генрих фон Офтердингер» мотив поиска выражается в стремлении через любовь обрести голубой цветок как символ совершенной человеческой жизни: «... голубой цветок в романе выступает идеальным символом смысла жизни, живого бытия ... чтобы познавать, он должен быть влюблен» [2]. К этой же чувственной категории апеллирует и автор в «Мосте короля Людовика Святого», противопоставляя науке и эксперименту иррациональный опыт переживания любви, которая, что стоит отметить, неспособна пробудить душу, если не будет основана на страдании и не приведет к катарсису.

В главе «Возможно — промысел» автор иронически отзывается о стремлении францисканца логически доказать христианскую веру. Результаты оценивания погибших душ «по десятибалльной шкале в отношении своей доброты, своего религиозного рвения и своего значения для семейной ячейки» [5, с. 132] показали, что те больше других заслуживали спасения. Говоря иными словами, юниперовская идея не прошла испытания жизнью, и поэтому автор находит соответствующее художественное решение: францисканца тоже сжигают на костре, как и его книгу. Одновременно с этим автор упрочняет свое видение событий: «Есть земля живых и земля мертвых, и мост между ними — любовь, единственный смысл, единственное спасение» [5, с. 146].

Итак, в анализируемом нами романе Т. Н. Уайлдер выступает в качестве оппонента своему герою — брату Юниперу. Их полемика в вопросе пути постижения истины раскрывается в обрамляющих роман главах «Возможно — случайность» и «Возможно — промысел», которые создают основной (философский) план повествования. Монах в мотивах своего поиска восходит, с одной стороны, к гетевскому Фаусту эпохи Просвещения, а с другой стороны, вступая с ним же в конфронтацию на почве религии, апеллирует к эпохе раннего Средневековья (образы Персифаля и Галахарда). Автор же, осуждая францисканца за сугубо логический подход к доказательству существования божественного провидения, сопрягается с архетипом искателя XX века, а именно с образом Генриха фон Офтердингера, который, путем эмпирического опыта переживания любви, старается достичь совершенной человеческой жизни.

Литература:

1. Волокитина Н. И. Специфика фаустовского сюжета в пьесе Ф. Верфеля «Человек из зеркала» // Вестн. Том. гос. ун-та. 2014. № 382. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-faustovskogo-syuzheta-v-piese-f-verfelya-chelovek-iz-zerkala> (дата обращения: 03.01.2017).
2. Вольский А. Л. Герменевтика символа «голубой цветок» в романе Новалиса «Генрих фон Офтердингер» // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 81. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/germenevtika-simvola-goluboy-tsvetok-v-romane-novalisa-genrih-fon-ofterdingen> (дата обращения: 15.01.2017).

3. Гончаров Ю. В. Романы Т. Уайлдера 1920-х годов как дидактическая проза. [Электронный ресурс]. URL: http://zag-literature.ucoz.ru/publ/goncharov_ju_v/romany_t_uajldera_1920_kh_godov_kak_didakticheskaja_proza/3-1-0-42 (Дата обращения: 19.01.2017).
4. Лейтес Н. С. Немецкий роман 1918–1945: Эволюция жанра. Пермь: Пермский госуниверситет, 1975.
5. Уайлдер Т. Н. Мост короля Людовика Святого / пер. с англ. В. П. Голышева. — М.: АСТ: Астрель, 2011. — 158 с.
6. Уайлдер Т. Н. Женщина с Андроса / пер. с англ. Н. А. Анастасьева. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. — 189 с.

Сопоставительный анализ произведений «Последний день приговорённого к смерти» В. Гюго и «Посторонний» А. Камю

Илиджева Наталья Валбеговна, преподаватель
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

В данной работе представлен сопоставительный анализ с одной стороны, очень разных, а с другой — схожих произведений писателей, представителей разных эпох и литературных течений. Актуальность исследования заключается в том, что человечество всегда волновал вопрос о смысле жизни, об оправданности испытаний, праве убивать и умирать, что отражено в обоих произведениях. В целях найти новые грани романтического произведения путём его переосмысления в свете одного из важнейших философских течений XX века, будет представлен его сравнительный анализ с произведением экзистенциального течения, главной задачей которого является обоснование элементов сходства данных произведений.

Ключевые слова: романтизм, экзистенциализм, судьба, герои, французская литература

Прежде чем начать анализ произведений, нам представляется необходимым представить их авторов.

Виктор Гюго (Victor Hugo) — французский писатель (поэт, прозаик и драматург), глава и теоретик французского романтизма. Член Французской академии (1841) и Национального собрания (1848). Первая зрелая работа Виктора Гюго в жанре художественной литературы была написана в 1829 году и отразила острое социальное сознание писателя, что продолжилось в его последующих работах. Повесть «Le Dernier jour d'un condamné» («Последний день приговорённого к смерти») оказала большое влияние на таких писателей как Альбер Камю, Чарльз Диккенс и Ф. М. Достоевский [6].

Произведение представляет собой дневник осужденного на смерть человека, который в течение всего произведения размышляет о своей жизни. В произведении чётко отражены его мысли и переживания о происходящем, страх перед смертью и негативным отношением окружающих, особенно его родных. Виктор Гюго чётко выразил свою отрицательную позицию по отношению к смертной казни, призывая читателя задуматься о её месте в современном ему обществе. Автор выступает за отмену смертной казни, объясняя это тем, что никакое преступление не заслуживает такого рода наказания, вот почему в произведении нет никакой информации о совершённом главным героем преступлении. Существует мнение, что в произведении прослеживаются зачатки экзистенциального течения в литературе [1; p.11–17].

Тема смертной казни так же затрагивается в произведении Альбера Камю «Посторонний». Но теперь уже речь идёт о наказании за конкретное преступление — убийство

человека. Произведение является классической иллюстрацией идей экзистенциализма — философского течения, согласно которому бытие человека рассматривается как нечто иррациональное, а понятия «жизнь» и «смерть» неотъемлемой частью существования личности.

Альбер Камю (Albert Camus) — французский писатель и философ, представитель экзистенциализма, получил нарицательное имя при жизни «Совесть Запада». Лауреат Нобелевской премии по литературе 1957. Альбер Камю родился 7 ноября 1913 в Алжире, на ферме «Сан-Поль» у местечка Мондови. В 1932–1937 учился в Алжирском университете, где изучал философию. Во время учёбы много читал, начал вести дневники, писал эссе. В 1936–1937 путешествовал по Франции, Италии и странам Центральной Европы. На старших курсах университета увлёкся социалистическими идеями. Весной 1935 вступил во Французскую коммунистическую партию, солидаризируясь с восстанием в Астурии. В местной ячейке Французской компартии состоял более года, пока его не исключили за связи с Алжирской народной партией, обвинив в «троцкизме». В 1936 создал самостоятельный «Народный театр», организовал, в частности, постановку «Братьев Карамазовых» по Достоевскому, играл Ивана Карамазова [6].

«L'Étranger» («Посторонний») — дебютная повесть молодого писателя, своеобразный творческий манифест. Понятие абсолютной свободы — основной постулат этого манифеста. Героя этой повести судят за убийство, которое он совершил по самой глупой из всех возможных причин. И это правда, которую герой не боится бросить в лицо своим судьям, пойти наперекор всему, забыть обо всех условностях и умереть во имя своих убеждений [6].

Для того чтобы выявить сходные и различные черты произведений «Последний день приговорённого к смерти» Виктора Гюго и «Посторонний» Альбера Камю, необходимо понять, каково же отношение авторов к своим героям, чем отличаются они друг от друга, и на сколько схожи и различны их судьбы.

Для начала заметим, что у обоих героев очень смутная предыстория. Читатель не обладает достаточной информацией об их жизни: в произведении Виктора Гюго неизвестны мотивы и обстоятельства преступления. Род деятельности персонажа, но известно, что у героя была семья.

О «Постороннем» мы знаем, что у него была мать, которую он отправил в дом престарелых и которая недавно скончалась, была работа (но какая?), был «странный» круг общения. Также известны обстоятельства преступления, но непонятны мотивы и причины. Несмотря на это, у героев есть и весьма весомые различия.

Следует напомнить, что Виктор Гюго был ярким защитником простого народа и всегда открыто выражал свою позицию по отношению к тем или иным событиям в жизни общества. Писатель активно выступал против смертной казни, и поэтому решил отразить в своём произведении переживания человека, приговорённого к высшей мере наказания. Тем самым автор хочет доказать, что люди не имеют права отнимать жизнь у других людей, какое бы преступление они не совершили (собственно, по этой причине в романе не указывается, какого рода преступление совершил главный герой).

Таким образом, в центре событий человек, которому не всё равно, которому хочется жить несмотря ни на что, у которого была семья и ребёнок, который испытывает страх перед кончиной так же, как и любой другой человек. Так, Виктор Гюго хочет показать схожесть героя с каждым из нас.

В свою очередь, Альбер Камю создаёт некоего «антигероя», человека, «постороннего» или «чужого» («*étranger*» — чужой, посторонний), который не имеет ничего общего с окружающим нас миром. Это так называемый художественный образ, которому безразлично всё происходящее.

Произведение «пронизано абсурдностью», что является его главным отличием от романа Виктора Гюго. Если у последнего можно проследить отношение героя к семье, к различным духовным ценностям, то у Альбера Камю этого нет и быть не может: персонаж плывёт по течению жизни, и ему совершенно всё равно умерла его мать или нет, хочет он жениться на своей любовнице или нет, виноват ли он в убийстве или нет и т. д. Не зря фраза о том, что ему всё равно неоднократно повторяется в книге...

Стоит заметить, что приёмом повтора пользуется не только Альбер Камю. Герой Виктора Гюго на протяжении повести тоже неоднократно повторяет одну и ту же фразу — «*Condamné à mort*» (буквально: «Приговорён к смерти!»). И это не единственное восклицание, которое можно встретить в произведении. В отличие от «По-

стороннего», где преобладают утвердительные простые предложения, в повести Виктора Гюго доминируют предложения эмоционально окрашенные: восклицания, а также риторические вопросы. Соответственно, и язык ярче, несмотря на то, что отличие от других произведений Виктора Гюго, он гораздо более прост и понятен иностранному читателю. Таким образом, писатель отходит от привычной манеры использования тяжеловесных синтаксических структур, то есть сложных и распространённых предложений.

Оба автора не скупятся также на средства художественной выразительности и стилистические приёмы. Виктор Гюго употребляет характерные его произведениям иронию («*Ces bougreux sont les hommes* «и «Посторонний», можно притрès doux»), гротеск и метафору («*peuple avec ses cris d'hyène!*»), эпитеты, антитезу и параллельные конструкции и многие другие приёмы. То же обстоит и с произведением Альбера Камю: наличие символизма (солнце, которое сопровождает героя повсюду), гротеска (если не абсурда) и литоты («*Со мной случилось несчастье*», параллелизмов и других приёмов.

Что касается композиционного строя, то в обоих произведениях прослеживаются некоторые сходства. Например, ведение повествования от первого лица единственного числа, краткость глав и схожая последовательность событий. Но героя Виктора Гюго мы видим на свободе только посредством его воспоминаний и отсылок на прошлое, в то время, как у «Постороннего» нет никаких отсылок, а всё идёт своим чередом. Схоже также поведение обоих персонажей, которые должны исповедоваться перед священником, а также отношение окружающих к осужденным. Единственное, что «Постороннему» это «всё равно», а другому — нет. Тем не менее, оба они одиноки среди толпы народа, обоим предстоит умереть, и в обоих случаях эта смерть неизбежна.

Сделав попытку переосмыслить романтическое произведение в свете экзистенциальной философии и найдя много общего между повестью «Последний день приговорённого к смерти» и «Посторонний», мы можем прийти к выводу, что это произведение Виктора Гюго, написанное им на заре его литературной деятельности в 20-х годах XIX века во Франции, где романтизм ещё только-только вступал в свои права, является анахронизмом (от греческого «несоответствующий времени», «перенесение во времени»). Иными словами, эту повесть надо воспринимать не как что-то «устаревшее», «забытое», а наоборот, «несоответствующее» своей эпохе, поскольку произведение опередило её.

Нам кажется справедливым утверждать, что Виктор Гюго опередил время, написав его. Вполне логичным было бы его появление в XX веке из-под пера экзистенциалистов. Очевидно, это повесть не по праву загнана в «тёмный угол», ведь «Последний день приговорённого к смерти» не хуже других знаменитых романов автора доказывает его великое мастерство.

Несмотря на все явные черты экзистенциализма, произведение Альбера Камю «Посторонний» также в некоторой степени обладает чертами романтизма, которые делают его схожим с произведением Виктора Гюго. Обе величайшие работы имеют сходства, как по содер-

жанию, так и по своей структуре и форме. С одной стороны, на столько разные, а с другой — до такой степени близкие, что трудно сказать, какой автор лучше смог передать свою мысль и достичь поставленную им коммуникативную цель.

Литература:

1. Hugo V. Le dernier jour d'un condamné precede de Bug-Jargal. Edition de Roger Borderie — Folio, 2010. — 448 p.
2. Camus A. L'Etranger. — Folio, 2011. — 205 p.
3. Карельский А. В. Гюго. История всемирной литературы. Т. 6. — М.: Наука, 1989. — 435 с.
4. Луков В. А. Гюго. Зарубежные писатели: Библиографический словарь. — М.: Просвещение, 1997. — 271 с.
5. Современная буржуазная философия. Под ред. А. С. Богомолова. — М.: Высшая школа, 1978. — 348 с.
6. Литературный глоссарий LiveLib [Электронный ресурс] — URL: <https://www.livelib.ru/>

Информативные речевые жанры в контексте анализа языковой личности документоведа кафедры университета в жанровом аспекте

Ляшенко Алина Александровна, магистрант

Научный руководитель: Кормазина Ольга Петровна, аспирант

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Изучение речевых жанров традиционно восходит к М. М. Бахтину. Он был одним из первых, кому пришла мысль о том, что язык функционирует в построениях, оформленных определенным образом. Бахтин определяет речевые жанры как «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» [1, с. 159]. В настоящее время теория речевых жанров является актуальным направлением современной антропологической лингвистики, а заложенная М. М. Бахтиным традиция была продолжена в последующие годы такими исследователями, как В. В. Деметьев, И. Н. Горелов, К. Ф. Седов, Е. Н. Ширяев, К. А. Долинин, Л. А. Капанандзе, Т. В. Шмелева и др.

Несмотря на актуальность теории речевых жанров, в ней по-прежнему остается большое количество нерешенных вопросов, в частности и вопрос об изучении языковой личности в аспекте теории речевых жанров. В последнее десятилетие наблюдается интерес к данной теме с позиции типологии, предложенной Т. В. Шмелевой, однако существует ряд работ, в основе которых лежат другие подходы к изучению языковой личности, что говорит о неоднозначности данного вопроса.

Описание речевого жанра в дискурсе конкретной языковой личности дает широкое представление не только о функционировании типичных речевых жанров, но и об индивидуальных речевых особенностях личности, в частности о фрагментах языковой картины мира, о системе ценностей, о речевом поведении личности.

В нашей работе мы опираемся на концепцию Т. В. Шмелевой, которая в зависимости от коммуника-

тивной цели автора высказывания выделяет 4 типа речевых жанров: информативные, оценочные, императивные, этикетные [2].

Многие ученые, в том числе и К. Ф. Седов, в своих исследованиях отмечают, что речевая культура языковой личности зависит от её профессии. Различный род занятий влияет на речь человека, а особенно на дискурс таких языковых личностей, которые в силу своих профессий имеют дело с различными видами речевой деятельности (политики, педагоги, юристы и т. п.) [6]. Не только профессия в целом, но и конкретная должность влияет на речь человека, в том числе и на его жанровое мышление.

В качестве материала мы использовали расшифрованные аудиозаписи устной речи документоведа кафедры Юридической школы Дальневосточного Федерального университета. Сотрудница Н. (27 лет) работает в данной должности с 2012 года. Окончив высшее учебное заведение, имела опыт работы в адвокатской фирме в течение полугода. Не замужем. Личный круг общения составляют коллеги, друзья по интересам, а также близкие люди, дружба с которыми насчитывает более 10 лет.

Рассматривая речевые жанры с позиции частотности и ожидаемости наибольший интерес представляют информативные жанры, коммуникативная цель которых — передача какой-либо информации адресату. Перейдем к рассмотрению отдельных речевых жанров.

1. Общение на работе требует владения таким речевым жанром как «сообщение». На основе анализа нашего материала, мы можем сказать, что жанр сообщения составляет достаточно большой объем высказываний, поэтому

мы, вслед за О. А. Казаковой, выделяем следующие разновидности высказываний-сообщений, которые обнаруживаются в дискурсе информанта: сообщение о событии, сообщение о намерении, сообщение о необходимости, сообщение-цитирование [3, с. 41].

1.1. С нашей точки зрения, жанр сообщения о событии может быть представлен тремя подтипами:

- 1) сообщение о событии, произошедшем в недавнем прошлом;
- 2) сообщение о событии, которое произойдет в недалёком будущем;
- 3) сообщение о факте.

Для сообщения о событии, произошедшем в недавнем прошлом, характерен такой формальный показатель как глаголы в форме прошедшего времени, а также лексемы, содержащие указание на прошлое (*вчера, в прошлом месяце, на прошлой неделе* и т. п.):

(на кафедре, с преподавателями (П.))

1) N.: Олег Олегович/ **вчера** Иванов **заходил**/ Вас **искал**//

2) П.: **Что вчера было?**//

N.: Алла Геннадьевна **говорила**/ что «**вот**/ вас **нет**/ **нельзя** без Марины Ивановны **заседать**»//

3) N.: **В прошлом месяце** же ещё его [отчёт] **прислали**//

Для сообщения о событии, которое произойдет в недалёком будущем, характерны лексемы, содержащие указание на будущее (*конкретная дата, конкретное время, завтра, на следующей неделе* и т. п.), а также глаголы в форме будущего времени:

(на кафедре, с преподавателями (П.))

1) N.: Анастасия Геннадьевна/ **двадцать второго [будет]** учебный день//

2) N.: Олег Олегович/ **завтра придёт** Зеленов к Вам//

3) П.: Ты **хотела** в департамент **сходить?**// сходила?//

N.: У них **щас [сейчас]** обед/ **после двух пойду**//

Для сообщения о факте характерен вневременной характер события, факт действительности, формальным показателем которого являются особые глагольные формы «**быть**», «**есть**», «**нет**» и их аналоги:

(на кафедре, с преподавателями (П.))

1) П.: По планам **не помнишь**/ у нас консультация **проводится** в каникулы или **нет?**//

N.: Ну **у Вас же ещё [есть]** заочники//

П.: **Нет** у меня заочников//

N.: **Вообще/ ещё же заочники есть/ у них каникул нету/ вообще проводятся...**//

П.: **Нет/ ну мы же по планам работаем/ ты не помнишь/ сколько?**//

N.: **36 часов на одну ставку// За полгода**//

2) П.: Ты **не знаешь где можно лицензию ДВФУ взять?**//

N.: **На право обучать?**/ на сайте **должна быть**//

Жанр сообщения о событии обычно функционирует в вопросно-ответных репликах. Особенно часто это явление можно наблюдать в сообщении о факте, где информант выступает в качестве консультанта и отвечает на какой-либо вопрос, вследствие чего данный подтип можно рассматривать как составляющую гипержанра консультации. Для N., однако, более характерным оказывается инициирование сообщения, что объясняется ее должностными обязанностями (передача информации сотрудникам кафедры).

Жанр сообщения о событии является одним из ключевых жанров в общении информанта ввиду должностных обязанностей, которые заключаются в передаче информации от различных служб университета, а также информацию от вышестоящего руководства.

1.2. Коммуникативной целью сообщения о намерении является информирование собеседника о своих будущих действиях. В исследуемом материале жанр сообщения о намерении в дискурсе информанта почти не обнаруживается, но, исходя из представленного, мы можем отметить следующую закономерность: N. стремится не использовать данный подтип, когда говорит о рабочих планах, однако активно использует его в разговоре на темы, касающиеся планов личных:

(на кафедре, с коллегами, близкими по должности (С.))

1) С.: **Обедать пойдёшь?**//

N.: А я **не могу обедать/ у меня щас заседание кафедр до двенадцати**// [**я сейчас буду занята**]

2) N.: **Я сейчас табель сделаю** и **забегу**//

3) N.: Да **я к бабушке поеду** **второго...**//

С.: **Зачем?**//

N.: **Как зачем?**/ **попроведовать/ она же у меня болеет**//

С.: **И до какого ты там?**//

N.: Ну **получается/ смотри/ [я буду] со второго [считает] / по-о/ по девятое** **получается**//

(на кафедре, с преподавателями (П.))

1) N.: Алла Геннадьевна/ **я со второго по девятое к бабушке в деревню еду/ буду неоплачиваемый [отпуск] брать/ утром девятого я опоздаю/ я не знаю/ мне сразу на работу с чемоданом ехать/ или же домой вещи завезти...**//

2) N.: Марина Сергеевна/ **я сегодня после обеда пораньше уйду/ ко мне счётчики делать придут**//

3) П.: **Какие планы на Новый год?**//

N.: **Спать под ёлочкой/ шутка**// Да как обычно/ [**буду**] **с родителями и собакой**//

Формальным показателем сообщения о намерении является глагол в форме будущего времени первого лица или же глагол-связка «**быть**» в форме будущего времени первого лица, которая в процессе коммуникации зачастую опускается в ответе на реплику собеседника, но обязательна для реплики-стимула. Такая категория как субъект действия (сам говорящий) является релевантной для жанра сообщения о намерении, она отличает его от сообщения

о событии, которое произойдет в недалеком будущем, где релевантным будет не субъект действия, а событие, не зависящее от действий самого субъекта, поэтому еще одним формальным показателем сообщения о намерении является наличие личных местоимений первого лица.

Специфика функционирования в дискурсе *N.* жанра «сообщение о намерении» позволяет нам сделать вывод о ее личной системе ценностей. Работа не занимает первое место в жизни нашего информанта — на это указывает тот факт, что, говоря о своих планах, на первое место она ставит именно события, связанные с личной жизнью, причем данная особенность наблюдается и в общении с коллегами, занимающими более высокую должность; сообщения о рабочих планах в дискурсе *N.* почти полностью отсутствуют.

1.3. Использование информантом сообщения о необходимости обнаруживается как в ситуации общения с коллегами, равными по должности, так и с коллегами, занимающими более высокую должность. Говорящий выступает как непосредственный исполнитель действия, коммуникативной целью же является намерение сообщить собеседнику о будущих действиях, обусловленных какой-либо причиной.

(на кафедре, с коллегами, близкими по должности)

1) *N.*: Вот это **списывать**/ я щас [сейчас] их за-пакую/ и к Королёву//

2) *N.*: Так/ теперь **надо подумать**/ куда бы мне поставить [пачку бумаг] // Вот это в шкаф **надо будет...**//

3) *N.*: Ну ничего не поделаешь/ **надо делать**//
(на кафедре, с преподавателями)

1) *N.*: Алла Геннадьевна/ мне **надо будет уехать** после обеда в банк//

2) *N.*: Олег Олегович/ вот/ Вам передали/ **надо до понедельника закончить**/ в понедельник **мне надо уже сдать будет**//

Формальным показателем сообщения о необходимости является предикат «надо» с инфинитивом. На основе исследуемого материала нами замечена особенность использования информантом формальных показателей: в ситуации общения с коллегами, близкими по должности, на тему делопроизводства *N.* может позволить себе опустить «надо», оставив лишь инфинитив; в ситуации общения с коллегами выше по должности вышеназванной закономерности не выявлено. Такое использование формальных показателей (упрощенных синтаксических конструкций) может говорить об экономии речевых усилий *N.*, а также о некоторой вольности в использовании языковых средств в ситуации общения с коллегами, занимающими равную с ней должность.

Сообщение о намерении и сообщение о необходимости отличаются, во-первых, формальными показателями: необходимость выражается при помощи слов с модальной семантикой («надо/нужно/следует»), а во-вторых, отличаются способом побуждения к действию: необходимость выполнения какого-либо действия обусловлена объектив-

ной причиной (зависит от желания других лиц), намерение же — субъективной (зависит от желания информанта).

1.4. Помимо сообщения о событии, намерении и необходимости мы выделяем такую разновидность жанра сообщения, как сообщение-цитирование, коммуникативная цель которого заключается в передаче информации посредством включения в свою речь элементов чужой речи:

(на кафедре, с преподавателями)

1) *N.*: Алла Геннадьевна передала/ **«Пусть Дмитрий Иванович после этой пары меня дождётся»**//
Поэтому задержитесь пожалуйста//

2) *N.*: Алла Геннадьевна говорила/ что вот/ Вас нет/ **«нельзя без Марины Ивановны заседать»**//

Формальными показателями сообщения-цитирования является наличие глаголов лексико-семантической группы речи (говорить, сказать, передать), указание имени третьего лица — автора первичного высказывания, а также характерна особая интонация, передающая специфику речи автора первичного высказывания.

Функционирование такой разновидности жанра сообщения типично для речи *N.*, так как передача прямого сообщения в ситуации общения с коллегами выше по должности предполагает снятие с себя ответственности за высказывание, а также придает высказыванию авторитетность вышестоящего руководства. Другими словами, это характеризует информанта как человека, стремящегося «сбросить» с себя ответственность за чужие слова и действия.

Таким образом, проанализировав материал, мы выделяем следующие разновидности информативного жанра сообщения в дискурсе документоведа кафедры: сообщения о событии, сообщение о намерении, сообщение о необходимости, сообщения-цитирование.

2. Еще один информативный речевой жанр — жанр объяснения, коммуникативной целью которого является разъяснение что-либо кому-либо. Приведем примеры использования данного жанра в дискурсе информанта:

(на кафедре, с преподавателями (П.))

1) *N.*: Алла Геннадьевна/ **Мне надо будет уехать после обеда в банк/ а то у меня карточку банкомат зажевал**//

2) *N.*: **Подпишите пожалуйста/ а то Вас вчера не было на совещании**//

Одним из формальных средств выражения жанра объяснения в дискурсе языковой личности является конструкция: «действие, **а то** объяснение необходимости действия». Такая конструкция носит скорее оценочный характер, а точнее оттенок «оправдывания» своих действий; таким образом языковая личность пытается показать последствия в случае невыполнения того или иного действия.

Другим показателем жанра объяснения может служить ответ на вопрос собеседника о непосредственном действии информанта, например: информант выходит из кабинета → вопрос со стороны собеседника о том, куда информант намеревается идти → информант объясняет свои намерения:

(на кафедре, с преподавателями (П.))

[N. выходит из кабинета]

П.: — Ты куда?//

N.: Да я в приёмную к Королёву схожу/ там Настя мне документы отдать должна//

В ситуации общения с коллегами, близкими по должности, а также с коллегами, занимающими более высокую должность, при ответе на вопрос собеседника о действиях информанта N. реагирует адекватно, использует жанр объяснения, однако в ситуации общения со студентами, а также с людьми, не входящими в штат сотрудников ДВФУ, N. может позволить себе достаточно резкие по интонации реплики, которые в зависимости от ситуации могут быть отнесены к разным жанрам (приказ, сообщение о факте, колкость). В вышеназванной ситуации данные реплики предполагают жанр объяснения. Приведем пример:

(на кафедре, со студентами (С.))

1) С.: А где что писать?//

N.: (резко) Молодой человек/ прочитайте все строчки/ там всё написано//

2) С.: А скажите пожалуйста/ где можно найти Аллу Геннадьевну/ сегодня//

N.: (резко) Нету её сегодня//

3) С.: А Анна Дмитриевна сегодня будет?/ а то она в отпуск/ ой/ нет/ в командировке/ нам что делать/ у нас что будет?//

N.: (резко) Всё по расписанию!//

Литература:

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. — Собр. соч. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. — М.: Русские словари, 1997. — С. 159–206.
2. Дементьев В. В. Социопрагматический аспект теории речевых жанров / В. В. Дементьев, К. Ф. Седов. — Саратов: Колледж, 1998. — 123 с.
3. Казакова О. А. Диалектная языковая личность в жанровом аспекте / О. А. Казакова. — Томск: Изд-во Томского политехнического ун-та, 2007. — 200 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик // Научно-исследовательская лаборатория «Аксиологическая лингвистика». — М.: ГНОЗИС, 2004. — 389 с.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов — М.: Изд-во ЛКИ, 2010. — 264 с.
6. Седов К. Ф. Портреты языковых личностей в аспекте их становления // Вопросы стилистики: Межвуз. сб. науч. тр. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. Вып. 28 — С. 3–29.
7. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. — Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. Вып. 1. — С. 88–99.

(на кафедре, с подругой (П.))

1) П.: Ты куда?//

N.: Тебя не спросила//

2) П.: Зачем тебе это писать?//

N.: (с сарказмом) А вот хочу я так//

По нашему мнению, такие реплики помогают N. утвердить свой статус как занятого сотрудника, который работает исключительно с преподавательским составом и службами ДВФУ, а резкие по интонации реплики в сторону людей, не входящих в штат сотрудников информант расценивает как шутку, которая помогает ей снять дальнейшие вопросы у собеседника, то есть освободить себя от жанра объяснения.

Другие информативные жанры в исследуемом материале не были выявлены.

Подводя итог, мы можем говорить о том, что информативные жанры занимают достаточно большую часть дискурса информанта, их реализация, а также употребление формальных показателей зависит от специфики речевого поведения N. в той или иной ситуации. Также мы можем сделать вывод о системе ценностей N.: работа не занимает первое место в системе ценностей, на первое место выходят именно события из личной жизни даже в общении с коллегами выше по должности. Использование жанра сообщения-цитирования характеризует информанта как человека, стремящегося «сбросить» с себя ответственность за чужие слова и действия.

Morphological way of term formation

Magtymova M., teacher

International Oil and Gas University

Магтымова Мяхри Аманкулиевна, преподаватель

Международный университет нефти и газа (г. Ашгабат, Туркменистан)

At a morphological way of formation of terms the new term, it is created on the basis of one or several making bases with the help word-formation affixes. In English transport terminology allocates monolexeme and polilexeme terms (compound words, terminological Word combinations). Among monolexeme terms distinguish derivatives terms (for example, "affreightment", "seaworthiness", "observance", "commitment", "discount", and non-productive, with bases, basically, Anglo-Saxon to an origin (for example: "sail"; "ship"; "wharf;" trim ";;" beacon " and etc.). High rate is marked at the terms formed at the help of a suffix -er/-or, expressing value "the manufacturer given actions", for example: "forwarder", "charterer", "owner", "freighter", "adjuster", "haulier", "broker", "consignor", "integrator" and etc., "mechanisms, adaptations courts", for example: "spreader", "handler", "jumper", "laker", "feeder", "lighter" etc. Among the suffixes used in the transport terminology, meet also: -able/-ible; -al; -ive; -ic; -at; -ment, for example: "permissible", "boatable", "floatable", "inflammable", "irrevocable", "returnable", "combinable", "hoistable", "non-negotiable", "non-reversible", "commercial", "exclusive", "automatic", "loyalty", "commodity", "affreightment", "consignment", "disbursement", "endorsement" and etc. Many transport terms representing accurate system and interaction of concepts entering into it, derivational nests form is generated on the basis of identity of a root morpheme: "transport" — "transporter" — "transportation" — "transportable" — "transportability"; "ship" — "shipper" — "shipping" — "shipment" — "transshipment"; "float" — "floatable" — "floatation" — "floating" — "floatability". Productive prefixes which form verbs and nouns derivative of them with value of action are: re-; dis-; de- (for example: "redelivery", "reload", "return", "reposition", "release", actions expressing repetition; "displace", "dispose", "discharge", "dismantle". With value of moving, an arrangement; "decomposition", "decline", "decompress", "deduction", "departure", "deviation"; etc. in value deviations, deviations. The analyzed material confirms that suffixes and prefixes as a part of terminological units in system commercial transport operation remain in the categorical values rather are stable. Thus, system of terms, it is provided in this case also specialization of word-formation means. For word-formation elements fix the special narrow value, for example: value "action and process", "ability and Conditions " and etc. Owing to what, it is possible to tell precisely that lexicamorphological structure is capable to affect unambiguity of terms, since the more difficult the morphological structure of the term, there is more than

it aspiration to unambiguity and accuracy. Monolexeme terms, they in many cases are characterized by special narrowness of the values; they are capable to concentrate and express the versatile relations between subjects and concepts. From the point of view D. S. Lotte, the occurrence reason of compound terms in aspiration to accuracy concept expressions. Researchers have paid attention that in various terminological systems compound terms arise on later stages of development of a science and technics, when new concepts for fuller and exact expression is demanded by updating and additions of components to existing terms already developed to the given stage of terminological system. Terminological word combinations are multicomponent and separately issued units. Quantity components in a word combination often depend on that, how many and what it is necessary to specify additional signs in a subject, the phenomenon for its allocation from a class or a number to it similar. Terminological word combinations with number of components are used more than two, for example: "non vessel operating common carrier", "bulk discharge open top container", "both to blame collision clause "port's transshipment handling complex" investigated terminological word combinations in the transport terminology can divide and by that to confirm the offered Bondarenko I.V.'s classification, on the word combinations formed: 1) connection of two monolexeme terms ("hopper barge", "hopper car", "bulk carrier", "liner waybill", "loyalty contract"); 2) connection of the monolexeme terms with polilexeme ("shelter deck ship", "hatch cover ramp", "high cube reefer", "home trade ship", "point-to-point rate", "door-to-door technology". The most frequency structural types among the terminological word combinations there are models: "noun + noun" (drum handler, loyalty contract, log carrier); "adj. + noun" (inflatable dunnage, intermediate bulk carrier, multimodal transportation; outward cargo, negotiable, non-reversible lay-time, free practice). The smaller group is constituted by the terms formed on models: noun/adj. + prep. + noun " (contract of affreightment, pier to house, pier to pier); "participle + noun" (loaded displacement, overloaded cargo, insulated container, freighted manifest). Terminological word combinations are characterized the semantic integrity, is usual act as one part of sentence, and differ with special stability, absence of synonyms. It differs from free word combinations.

Scientists name a number of the reasons promoting development of process compositions. It, first of all, the extra linguistic reasons, when development of a science and techniques, occurrence of difficult concepts, difficult devices

demand for the designation use of compound words, and also it is pure linguistic when process of word-formation dictates the simplified variants of creation of new terms by analogy and on the basis of structures already compound words available in language. O. D. Meshkov, for example, names next ways of formation terms-compound words which completely find the application into transport lexicon: 1) “on model by direct position bases which earlier were not in this or that interaction; it the way forms mainly such words which serve for nominations of the new phenomena of the validity, not coresponding in the semantic relation with earlier known”, (steamguy, swapbody, redwoodscale, hatchway, bulkhead, deadweight, etc.); 2) “by analogy with already existing compound words by substitution of one of components» (slothire, slotcharter, containership, trailership, timebar, timeshit, tugmaster, masterlease, purchaselease and etc.; 3) “by word combinations in compound words” (parcehanker — parcel tanker, pure car carrier — purecarcarrier, dry dock — drydock, tween deck — tweendeck, paragraph ship — paragraphship and etc.. In English transport terminology there are examples, when it was necessary to change a little for the reasonable reasons the semantic volume of already used term, leaving thus invariable its material form. Hence, in modern terminology it is possible to observe the following: constant change of a semantic volume of the term, occurrence of new values, refinement of its material expression, which is a direct consequence of the

processes occurring in the world encircling us. On the other hand — aspiration of scientists in as much as possible exact delimitation of semantics of the term, in establishment of the signs most answering to the validity determined concept.

Logic correlation of terms, their interaction and interdependence testify that the English transport terminology represents accurately expressed terminological system. The transport term in the given work is understood as a word or the word combination correlated with certain concept of a railroad train subject domain of commercial operation of transport. Nowadays industries of transport which studied by us develop and it extends intensively and renewed. All requirements developed and shown by scientific linguists to the ideal term, find the expression in standardization English transport terminology. Now a significant amount of words passes in transport terminology from common English language that is carried out by metaphorical carrying over (semantic way of word-formation). At consideration of a morphological way of formation of the transport terms it is possible to confirm that affixes word formation differs strict semantic specialization of word formation of morphemes. Composition and terminological word combinations — rather productive ways of term formation enriching English transport lexicon (a syntactic way). Specifying and modifying already known terms, they promote exact and full expression new, often more difficult concepts.

References:

1. Meshkov O. D. Filling up dictionary structure of English language with a way of composition. — M., 1975.
2. Reformatский A. A. Modern problems of Russian terminology. — M, — 1989.
3. Akhmanova O. S. Linguistic Terminology. — Moscow Univ. Press, 1977.
4. Superanskaya A. V., Vasilyeva N. V., Podolsk N. V. General Terminology. Terminological activity. — M, 1993.
5. Matthews P. H. Morphology. An Introduction to the theory of word structure. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1979.
6. Hill A. Introduction to Linguistic Structures. — New York, 1995.

Японские народные легенды о «чудодейственной воде» и «чудесах» воды

Садокова Анастасия Рюриковна, доктор филологических наук, профессор
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Водная стихия всегда занимала важное место в жизни японцев, в системе их народных верований и в произведениях фольклора. Такой подход представляется вполне закономерным, если учесть, что основными видами хозяйственной деятельности в Японии издавна были рыболовство и земледелие (прежде всего, заливное рисоводство). Эти два типа культурно- хозяйственной деятельности японцев наложили свой отпечаток на формирование системы фольклорных представлений, связанных с водой. Так, благодаря рыболовству в японской народной традиции сложилась система почитания богов, связанных с мо-

рем. Их просили ниспослать богатый улов, а также молили о безопасности в море. Развитие земледелия в свою очередь привело к тому, что особо стали почитаться божества и духи пресноводных водоемов (рек, озер, прудов), а также те представители фауны, которые в них обитали. Особенно внимательно японцы относились к божествам, которые могли даровать дождь, а значит, богатый урожай.

Особое отношение японцев к водной стихии привело к созданию в японском фольклоре огромного числа произведений повествовательного фольклора — легенд, преданий и сказок, в которых водная стихия выступала не только

как фон, на котором развивалось действие, но и как своего рода «действующее лицо» произведения. Обратив внимание на важное место народных произведений, связанных с водной стихией, в общей системе японского повествовательного фольклора, японские исследователи предложили даже особую классификацию этих произведений, исходя из той роли, которую играет в них вода. Так, в «Энциклопедическом словаре японских народных сказок» была помещена статья Мацунами Хисако под названием «Легенды, связанные с водой» («Мидзу-но дэнсэцу»)[2, с. 888–889]. (Здесь следует отметить, что термином «дэнсэцу» в японской фольклористике обозначаются все жанры устной не-сказочной прозы). Вслед за известным японским ученым, основоположником японской этнографии и фольклористики Янагита Кунио (1875–1962) исследовательница отмечает, что среди японских легенд и преданий, связанных с природными стихиями (с деревьями, водой, камнями и прочим), наиболее многочисленными могут считаться легенды о деревьях и воде.

При этом понятно, что «легенды о воде» явление сложное и многогранное, и потому включает в себя разные тематические группы текстов. Наиболее интересными представляются истории, именуемые *отимидзу-дэнсэцу* — это своего рода «легенды о молодильной / чудодейственной воде».

Действительно, тема чудодейственной воды широко распространена в японском фольклоре, однако, при своей реализации имеет ряд особенностей. Дело в том, что непосредственный сюжет о молодильной воде обнаруживается почти исключительно в сказочном фольклоре, и, несмотря на чрезвычайно широкое распространение во всех префектурах страны, не отличается большим количеством вариантов. Сказки о молодильной воде, как правило, юмористические, имеющие неожиданную концовку, в которой и заключена «соль» повествования.

Героями этих сказок обычно бывают старик и старуха. Старик случайно находит в лесу источник молодильной воды (озеро или ручей), выпивает воду и становится молодым, сам не подозревая об этом. Он возвращается домой, но старуха не признает его. Начинается перепалка, в результате которой старик осознает, что годы отступили, и с удивлением видит в чане с водой свое молодое лицо. Он рассказывает старухе о чудесном источнике и обещает отвести ее туда утром. Старуха же, узнав о чудесном источнике, не желает больше ни минуты быть старой рядом со своим помолодевшим мужем. Едва дождавшись, когда старик уснет, она убегает в лес к озеру и пропадает. Концовка таких сказок забавна и поучительна: на следующий день старик, взволнованный, спешит к озеру и находит на берегу озеро младенца: он понимает, что старуха, не совладав с собой, выпила слишком много воды, и теперь он должен будет растить и воспитывать свою собственную жену [3, с. 112–116].

Японские легенды о чудодейственной воде тематически значительно отличаются от сказок. В большинстве своем

они имеют четко выраженную буддийскую направленность. Рождение целебной или наделенной другими необыкновенными свойствами воды связывается в них с деятельностью известных буддийских монахов или даже буддийских богов. Среди легенд подобного рода самое значительное место занимают повествования о великой силе достопочтенного монаха Кобо-дайси (Кукая) (774–835) — выдающегося философа и просветителя, крупного религиозного деятеля японского буддизма, основателя буддийской школы Сингон. «Следы пребывания» Кобо-дайси можно и сегодня обнаружить в Японии повсюду — буквально в каждом районе Японии обязательно найдется чудесный объект, созданный великой силой Кобо-дайси. А точнее — его посохом.

Вообще сила посоха монаха Кобо-дайси творит поистине необыкновенные чудеса в японском фольклоре. Так, например, в префектуре Канагава особенно почитается гора Оояма, с историей и культурой которой связано огромное число легенд и преданий. Как гласит местная молва, Кобо-дайси, путешествуя по стране Сагами (совр. преф. Канагава) не мог не посетить эту святую гору. Однако он был поражен, что в жаркий день там негде было напиться воды. Тогда он ударил посохом по горе, и из горы вырвалась струя. Так появился чистейший источник на горе Оояма. Этот звенящий ручей и сегодня бежит по склону горы, обладая поистине необыкновенной способностью: хоть он и не широк, но никогда (!) не пересыхает, хотя температура в этих местах достигает летом +38° и вокруг высыхают все небольшие водоемы.

Особое место в ряду произведений о чудодейственной воде и ее чудесном появлении занимают тексты о якобы «рукотворном» создании существующих в огромном количестве на территории Японии горячих источников-*онсэн*. Эта категория текстов имеет даже самостоятельное название — *онсэн дэнсэцу* («легенды о горячих источниках»). В Японии, где горячие минеральные источники естественного происхождения традиционно воспринимаются как место поддержания здоровья и сохранения молодости, а также серьезный лечебный фактор при заболевании опорно-двигательной системы, каждый из них неизменно связан с местной культурой и историей. Многие из них связаны с чудом, пусть даже локального масштаба, с локальной историей города и местным историческим (или полуисторическим) лицом.

Так, например, в городе Атами (преф. Сидзуока) один из источников носит имя некоего торговца по имени Хэйдзаэмон, то есть называется «Хэйдзаэмон онсэн». Если верить местному народному преданию, этот торговец гнал лошадей на продажу в город. Лошади скакали быстро, и та лошадь, на которой скакал сам торговец, вдруг споткнулась на крутом повороте и вместе с торговцем упала в горячий источник. Вероятно, Хэйдзаэмон погиб, потому как стал почитаться духом этого источника. Считается также, что если подойти к воде и тихо позвать торговца по имени, вода в источнике станет не такой горячей как всегда, и тогда можно будет спокойно в него опуститься. А если громко выкрик-

нуть имя торговца, то вода в источнике начнет бурлить, выбрасывая сильные струи кипятка [1, с. 121].

Однако большая часть легенд о чудодейственных горячих источников повествует о том, что они появились сразу после удара посоха великого монаха Кобо-дайси. Несколько таких источников, о которых сохранились древние легенды, находятся на полуострове Идзу, в одном из райских природных уголков Японии. Полуостров Идзу исстари был знаменит своими горячими источниками, обладающими лечебными свойствами, так как они содержат всевозможные минеральные соли. Говорят, что когда-то Кобо-дайси повстречал в этих местах юношу, который нес на спине своего отца. У отца отнялись ноги, и он не мог передвигаться. Сжалившись над несчастным, Кобо-дайси ударом посоха вызвал из-под земли струю чудесной горячей воды. Вода стекла в ложбинку, образовав небольшое озеро. Сын опустил туда отца, и здоровье тут же вернулось к старику [1, с.39].

Сегодня на месте «пребывания» Кобо-дайси построена беседка, внутри которой находится небольшой бассейн с зеленоватой водой. В него, как утверждают старожилы, до сих пор поднимается вода, вызванная из земли самим Кобо-дайси. А горячие источники полуострова Идзу — известное курортное место, где лечат болезни опорно-двигательной системы.

Если верить многочисленным народным легендам Японии, великий монах Кобо-дайси обладал и еще одной необыкновенной способностью воздействовать на воду — он умел создавать и «убирать» реки. В японском фольклоре есть немало историй о том, как некий монах (старец, нищий) наказывает сварливую женщину (грубого богача, лодочника, паромщика) за то, что та не оказала ему простой услуги — чаще всего не дала напиться воды (или его прогнали, потому что он грязный, или отказались перевозить нищего на другой берег). На самом деле этим нищим всегда оказывается сам Кобо-дайси.

Подобно рода истории составляют в японском фольклоре особый цикл легенд, известный как «Река без воды». В историях такого рода Кобо-дайси ударом посоха о землю заставляет реку больше не течь. И она пропадает. Интересно, что и сегодня в Японии можно встретить немало мест — ущелье, лощину или овраг, которые называются «Река без воды». Согласно местным легендам и преданиям, именно здесь и протекали те самые реки, которые Кобо-дайси «убрал».

Некоторые тексты объясняют, почему на данном конкретном месте больше нет реки — она в одно мгновение ушла под землю, оставив сварливую старуху с кучей грязного белья. Другие предания стараются таким способом объяснить, почему, например, в каком-то месте возникает мелководье, хотя выше и ниже по течению река течет в полную силу. Например, это объясняется тем, что Кобо-дайси высушил реку на несколько сот метров и тем самым лишил грубого лодочника (паромщика) привычного заработка.

Однако не все «чудеса», связанные с «жизнью» реки, имели в Японии отношение к великому монаху Кобо-дайси.

Так, например, существует достаточно большой цикл, тексты которого можно определить как «Река без звука». В них чаще всего повествуется о деяниях не менее великих людей (в основном реальных исторических личностей) или верховных богов японского синтоистского пантеона. Здесь речь идет не о наказании, а о роли магии слова, которая срабатывает при произнесении формул типа: «Пусть тогда никогда этого не происходит!» или «Мне это не нравится, пусть этого никогда не будет!». Эта формула очень часто встречается в японском фольклоре и не предполагает возможности возвращения к первоначальному состоянию. Она лежит в основе многочисленных японских фольклорных текстов, пытающихся объяснить те или иные удивительные вещи, которыми славятся, например, синтоистские и буддийские храмы Японии, а также специфические культурные особенности отдельных областей страны.

В этой связи можно вспомнить объяснение, почему в одном из синтоистских храмов в центральной Японии не растут сосны, хотя они произрастают кругом. Богиня Солнца Аматаэрасу — главная богиня синтоистского пантеона, ожидая своего божественного брата, устала его ждать и воскликнула: «Не люблю ждать! Пусть такого больше никогда не будет!» Эта фраза построена на игре слов: по-японски слова «ждать» и «сосна» звучат одинаково, поэтому получилось: «Не люблю сосны! Пусть их больше никогда не будет!». Как гласит древняя легенда, сосны тут же взмыли в небо и улетели. С тех пор, как ни стараются, сосны на территории храма не приживаются.

Точно по такому же принципу строятся и тексты легенд и преданий о «Реках без звука». Здесь следует пояснить, что такое название в Японии имеют некоторые овраги, низины, пустоши. Считается, что когда-то в тех местах протекала река, которая кому-то помешала своим звуком. Под воздействием силы слова она исчезла. Так, например, одна из историй, повествующая о происхождении гидронима «Река без звука» связана с именем одного из самых известных военачальников XII в., *сёгуна* — военного правителя Японии — по имени Минамото Ёритомо.

Рассказывается, что в молодости он охотился на оленя в горах полуострова Идзу. Его слуга первым заметил выбегающего оленя и закричал об этом своему хозяину, но горная река так шумно несла свои воды в тихих местах, что Минамото не смог расслышать слов своего слуги. Олень убежал, а рассерженный Минамото в сердцах воскликнул: «Мерзкая река! Пусть никогда ты больше не издашь ни звука!» Как гласит предание, река тут же будто жалась и стала тихо уходить под землю, оставив на поверхности лишь тоненький ручеек, который протекал еле заметно и совсем бесшумно [1, с. 98].

Как видно, диапазон «чудесных» деяний воды в японском фольклоре широк. И не только потому, что Япония омывается морями и океаном, — как раз «морская» водная тематика в японском фольклоре представлена не больше, чем «пресноводная». А потому, что в условиях горного рельефа и трудностей передвижения по стране,

а также под влиянием национальной религии синто, предполагающей обожествление всех явлений природы, японцы издавна придавали огромное значение небольшим водоемам — источникам воды, месту обитания бо-

гов и вместилищу неведомого и опасного, если те находились в горной глуши. А это, в свою очередь, рождало бесконечное число легенд и преданий о чудесах, происходивших с водой.

Литература:

1. Идзу-но дэнсэцу (Легенды [полуострова] Идзу) — Сидзуока, 2001. — 254 с.
2. Нихон мукаси-банаси дзитэн (Энциклопедия японских народных сказок). Сост. Инада Кодзи, Оосима Татэхико и др. — Токио, 1977. — 985 с.
3. Поле заколдованных хризантем. Японские народные сказки. Пер. с япон. Н. Фельдман, А. Садовой; обраб. Н. Ходза. — М., Искона, 1994. — 240 с.

О компаративе в языке поэзии В. С. Высоцкого

Соколова Ярослава Витальевна, студент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Данная статья посвящена анализу функционирования компаратива в языке поэзии Владимира Высоцкого. Компаратив является одним из наиболее типичных средств выражения интенсивности, экспрессии в произведениях поэта. Особое место занимают примеры использования конструкций «компаратив + наречие меры и степени».

Ключевые слова: прилагательное, компаратив, экспрессивность, интенсивность

В настоящее время в языкознании существует тенденция к целостному изучению языка, когда предметно-логическое и эмоциональное, понятийное и субъективное дополняют друг друга. Основным постулатом структурно-семантического направления является многоаспектность, которая предполагает, «что логический аспект предложения находит выражение в структуре и семантике, а коммуникативный — дополняет семантику предложения актуализацией коммуникативного центра» [1, с. 34]. Дифференциация объективных и субъективных моментов в языке и речи производится только для того, чтобы проанализировав каждое по отдельности, затем объединить их в целое и познать эти явления во всем полноте. Субъективность в речи и языке выражается через экспрессивные средства, через призму восприятия которых определяются качества предмета.

Категорию экспрессивности можно определить как «свойство слова характеризовать личность субъекта речи через оценки им объектов речи, в которых отражается его индивидуальное или групповое, социально обусловленное принадлежностью к группе, видение действительности» [5, с. 4]. Интенсивность как усиление какого-либо признака предмета очень часто присутствует в значении экспрессивных слов и выделяет данный предмет среди других (выделение и является основной функцией экспрессивов). «Экспрессивность» и «интенсивность» не только не синонимичны, но и, поскольку интенсивность не является обязательным элементом экспрессивности, мы не можем говорить об инклюзив-

ных отношениях, при которых «интенсивность — часть экспрессивности». Как отмечает Шейгал Е. И., между ними существуют причинно-следственные отношения, т. е. интенсивность ведет к экспрессивности, если она присутствует [6, с. 84]. В данной статье анализируются конструкции с компаративом как средством выражения интенсивности и создания экспрессивности в языке поэзии Владимира Семеновича Высоцкого.

Анализ языкового материала из текстов стихотворений В. С. Высоцкого показал, что наиболее частотной по употреблению среди форм сравнительной степени имён прилагательных является форма одиночного компаратива, с которым чаще всего сочетаются местоимения, такие как *кто, ты, я, они, мы*, а также как конкретные (люди, ночь), так и абстрактные (любовь, приют, кругозор) существительные, относящиеся к разнообразным лексико-семантическим группам, ср.: «Все нужные ноты давно сыграли, // Сгорело, погасло вино в бокале, // Тусклей, равнодушной оскал зеркал... // И лучше мне просто разбить бокал!» (Высоцкий. Так дымно, что в зеркале нет отраженья, 1971).

Прилагательные в формах сравнительной степени «тусклей» и «равнодушной» передают большую интенсивность проявления признака, т. е. состояния лирического героя. В данном фрагменте текста стихотворения используется метафора, под «оскалом зеркал» имеется в виду сам человек, который смотрит в это зеркало. Таким образом, одиночные компаративы указывают на то, что лирический герой становился печальнее, на душе ему становилось тоскливее.

Также в поэзии В. С. Высоцкого весьма часто можно встретить компаративные конструкции с зависимым именем существительным в форме родительного падежа. Конструкция «компаратив + зависимый падеж имени» является одним из наиболее ярких и частотных по характеру употребления средств создания экспрессивности и выражения интенсивности в русской поэзии XX века. Например, в лирике Анны Ахматовой компаративы с зависимым родительным падежом имени «составляют примерно треть от общего числа примеров употребления синтетических форм сравнительной степени прилагательных» [3, с. 34]. Подобные конструкции придают поэтическому тексту экспрессивность и выразительность, и поэзия Высоцкого здесь не является исключением, ср.: «Дни в мае длиннее ночей в декабре, // Но тянется время — и все решено» (Высоцкий. Песня о конце войны, 1977).

Компаратив «длиннее» связывает предмет сравнения «дни в мае» с объектом сопоставления — «ночи в декабре». В данном случае предмет и объект сопоставления являются антонимами. Употребление такой сравнительной конструкции помогает создать более яркий, целостный образ.

Часто в конструкциях «компаратив + Род.п.» в качестве зависимого компонента используется субстантивированное прилагательное. Однако в поэзии В. С. Высоцкого встречается крайне мало подобных примеров, ср.: «И в этом наряде // Она мне дороже // Любой полуголой, // А голой — вообще» (Высоцкий. В буденовке ноской, 1979).

В этом четверостишии слово «полуголая» является субстантивированным прилагательным, то есть прилагательным, которое перешло в разряд существительного. Речь в данных строчках идет об одушевленном конкретном существительном (женщине). В другом стихотворении В. С. Высоцкого можно увидеть пример употребления субстантивированного прилагательного, относящегося к неодушевленному конкретному существительному (тюльпанам), ср.: «Она читает грустные романы, // Ну пусть сравнит, и ты доверься ей, // Ведь появились черные тюльпаны, // Чтобы казались белые белей» (Высоцкий. Красивых любят чаще, 1968).

В следующем примере поэт использовал сравнительную степень прилагательного с зависимым существительным в форме родительного падежа — «белее снега» и «белее стен, белее вальса» — в двух разных лексических значениях в рамках одного четверостишия, ср.: «Белее снега белый вальс, кружись, кружись, // Чтоб снегопад подольше не прервался! // Она пришла, чтоб пригласить тебя на жизнь, — // И ты был бел — белее стен, белее вальса» (Высоцкий. Белый вальс, 1978).

В словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой отмечены следующие значения слова «белый», ср.: «Белый... 1. Цвета снега или мела. *Белая бумага*. 2. полн. ф. Светлый, в противоположность чему-н. более темному, именуемому черным. *Белый хлеб (пшеничный)*. 3. полн. ф. В первые годы гражданской войны: относящийся к вооруженной борьбе

за восстановление законной власти в России. *Белый офицер*. 4. белый. То же, что белогвардеец. 5. полн. ф. Со светлой кожей (как признак расы). Белый танец, танец, на который дамы приглашают кавалеров» [2, с. 41].

Таким образом, компаратив в словосочетании «белее стен» употреблен в прямом (первом) лексическом значении, а в словосочетании «белее вальса» — в переносном. Высоцкий разрывает фразеологизм «белый танец», заменяя родовую лексему «танец» видовой — «вальс». Таким образом, белый вальс — вальс, на который дамы приглашают кавалеров.

Однако особенностью творчества В. С. Высоцкого является не употребление одиночного компаратива или компаратива с зависимым родительным падежом, а высокая частотность использования конструкций «компаратив + зависимое наречие со значением меры и степени проявления признака». Наречие в таких конструкциях является маркером высокой степени проявления признака, уточняет характер интенсивности его реализации, ср.: «Данная группа имеет свою специфику, поскольку на интенсивность проявления признака указывает не только сама сравнительная степень прилагательного, но и зависимое от нее наречие либо другой зависимый компонент» [4, с. 84]. Стоит отметить, что данная конструкция употребляется в качестве средства интенсификации и создания экспрессивности далеко не всеми поэтами. Можно привести примеры практически полного отсутствия подобных конструкций в языке поэзии, например, Марины Цветаевой, ср.: «М. И. Цветаева предпочитает обходиться без зависимых компонентов — прикомпаративных наречий, усиливающих степень проявления признака в предмете. По-видимому, для Цветаевой компаратив представляется вполне самостоятельным средством создания экспрессивности и выражения интенсивности» [3, с. 58–59].

Самой употребительной компаративной конструкцией с зависимым наречием в творчестве В. С. Высоцкого является конструкция «все + компаратив», ср.: «Доедена банка консервов // И суп из картошки одной, — // Все меньше здоровья и нервов, // Все больше желанье домой» (Высоцкий. Сорок девять дней, 1960); «И пойдет молва: // Дескать, силой царский трон // Все скудней, // Ел, мол, мало каши он, // Евстигней» (Высоцкий. Клич Глашатаев, 1974); «Друг-гвинеец так и прет — // Все больше отставание, — // Ну, я надеюсь, что придет // Второе мне дыхание» (Высоцкий. Марафон, 1971). Местоимение «все», выступающее в функции наречия меры и степени в сочетании с компаративом, можно посчитать одной из наиболее ярких специфических черт языка произведений В. С. Высоцкого, одним из излюбленных авторских приемов интенсификации.

Также поэт использует такие наречия, как «намного», «ещё», «чуть-чуть», ср.: «Смех — забава для парней — // Страшное оружие, — // Но а здесь еще страшней — // Если до замужья!» (Высоцкий. Здравствуй, «Юность», 1977); «Не надо нервничать, мой друг, // Врач стал чуть-чуть любезней, ...» (Высоцкий. История болезни, 1976).

Зависимое от компаратива «любезней» наречие «чуть-чуть» указывает на невысокую степень интенсивности проявления признака, а повтор, который можно наблюдать в форме «чуть-чуть», усиливает это значение.

В ряде случаев В. С. Высоцкий использует два или более компаратива с одним зависимым наречием. Такой приём помогает поэту создать более многогранный образ, более детально охарактеризовать описываемый предмет или явление, ср.: «Пожары над страной все выше, жарче, веселей, // Их отблески плясали — два притопа, три прихлопа, ...» (Высоцкий. Пожары, 1977).

С помощью градационного ряда форм прилагательных «выше, жарче, веселей» показывается масштаб стихий-

ного бедствия. Данные компаративы с зависимым наречием «все» указывают на более интенсивное проявление признака, степень интенсивности здесь гораздо больше, чем в примере с одиночным компаративом.

Таким образом, можно утверждать, что конструкция «компаратив + зависимое наречие меры и степени» является одним из наиболее ярких, весьма частотных и специфических в языке поэзии В. С. Высоцкого приемов интенсификации проявления признака, важным средством создания экспрессивности в текстах произведений поэта. Центральное же место среди анализируемых форм занимают в творчестве В. С. Высоцкого одиночный компаратив и конструкция «компаратив + родительный падеж имени».

Литература:

1. Бабайцева В. В. Избранное. 1955—2005 / В. В. Бабайцева. М.; Ставрополь, 2005., 460 с.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993. 960 с.
3. Пантелеев А. Ф., Долматова А. С. Имя прилагательное в языке русской поэзии XX века: Монография. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2017, 112 с.
4. Пантелеев А. Ф., Долматова А. С. Компаратив в лирике М. И. Цветаевой // Таврический научный обозреватель. 2015. № 5—2. С. 82—86.
5. Черемисина М. И. Экспрессивно-лексический фонд русского языка // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. Новосибирск, 1977. Вып. 6. С. 3—24.
6. Шейгал Е. И. О соотношении категорий интенсивности и экспрессивности // Экспрессивность на разных уровнях языка. Новосибирск, 1984. С. 60—73.

Мастерство создания образа Б. Момышулы

Туймебекова Алия Абзелбековна, старший преподаватель
Таразский государственный университет имени М. Х. Дулати (Казахстан)

Писательское мастерство Б. Момышулы глубоко определяется гармоничной подгонкой, красотой языка, характером эрудированности событий в повести, психологией героев и такого рода ценными свойствами человека. Психологические детали, обратившие внимание читателей, в повести очевидны в графических рисунках мастера.

Теперь давайте подумаем о том, как плеталась психология персонажа, как психологизм и его изобразительные средства нашли отражение в произведениях Б. Момышулы на основе произведения с широко известной собственной подписью мастера слова в полном значении, которые являются залогом мастерства писателя.

На сегодняшний день психологизм, его отражение в творчестве писателя, методы и приемы психологического анализа на художественное произведение в науке литературоведения становится одной из актуальных проблем. Имеется очень много видов психологического анализа, раскрывающие природу психологизма художественного произведения. Об этом известный литератор Л. Гинз-

бург в монографии «О психологической прозе» отметил: «Способы психологического анализа разнообразны. В частности, свои размышления автора или самоанализ персонажа, косвенные способы изображения духовного мира — невербальные жесты, внешние действия, проявления и т. д. — все дается через аналитический анализ автора» [10, с. 330].

А выдающийся ученый А. Байтурсынов такие психологические изобразительные приемы, сложившиеся в мировом литературоведении анализировал так: «Повествование рассказчика происходит во внешнем и внутреннем виде» [11, с. 122]. И профессор Б. Майтанов сделал научный анализ вопросам психологизма в художественной прозе [12].

На основании этих исследований ученый Г. Пралиева, пришедшая к определенному единому мнению, выявила динамический, аналитический, синкретический виды психологизма в литературе, индивидуально показала на основе конкретных анализов их специфические особенности каждого и знаки различия.

Отмечается, что «Психологизм является исследованием человека в литературе с точки зрения динамического и аналитического принципа. К аналитическому принципу относятся внутренний монолог, внутренний диалог, поток сознания, мысли и чувства, конфликт действий, сновидение, бред, бессознательность и другие художественные приемы, глубоко анализирующие внутренний духовный мир, то в основном к динамическому принципу относятся внешние психологические явления — мимика, жест, невербальные жесты, состояние тела /поза/ и другие действия -движения» [13, с.172]. На основе данных принципов психологические изобразительные средства систематизируются на группы следующим образом:

«Первое — прямая форма психологического изображения, это- познание духовного состояния героя с точки зрения художественного познания, то есть путем внутреннего слова, реплики, самоконтроля, логического воображения, внутреннего монолога, воспоминания, воображения и т.д. сделать психологический анализ.

Второе — является обращение внимания внешним психологическим действиям — невербальным жестам психики, применение других видов.

Третье — авторское психологическое изложение, дающее эти два приема в целом» [13, с.11]

Для того, чтобы глубже открыть духовный мир каждого персонажа в указанном произведении, писатель широко использует разнообразные способы психологического изображения. Он психологическое состояние своих героев изучает с точки зрения аналитической, динамической принципов. В ходе анализа произведений писателя мы убедились в том, что Б. Момышулы в своих произведениях применяет особенно невербальные жесты.

Среди образов из произведения, особенно, характер прямолинейного, справедливого, неустанно трудолюбивого, мастера на все руки, владельца черной силы, доброго Момынкула, которого в народе прозвали «Прямой Момыш», раскрыт с особенной стороны, чем другие. Под мастерством изображения облика-формы, внешнего вида, поведения героев писателем проявляется убежденный и выразительный образ секретной тайны, внутренние чувства эмоциональных, психологических процессов.

В повести литературный образ Момынкула, дяди Бауыржана, очень успешно получился. Психология героя начинается с портрета и продолжается невербальными жестами, этим она своеобразна.

«Дядя Момынкул был самым младшим сыном бабушки и дедушки. Выделяя его длинный рост, красоту, стройность, круглые черные глаза, вздернутый нос, нижние губы с приподнятыми уголками, светлую кожу» его шалости и игривость характеризуется следующим образом: «Пешком он ходил быстрыми темпами и широкими шагами, руки расходились в разные стороны. А верхом мчался быстрее ветра, не замечая ни ямы, ни ничего» [14, с.321]. Участвующий на всем протяжении произведения психология Момынкула раскрывается не через монолог и мысли героя, как правило,

а чаще всего ощущается через каждое действие, движение в настроении и поведении персонажа, открываются загадочные тайны.

Брат Момыш с надеждой, что Момынкул станет уравновешенным, займется учебой, решает отдать на воспитание Серкебаю с жестким характером. Изменения во внутреннем мире, настроение Момынкула в тот момент писатель не стал долго и детально рассказывать, обращает внимание само описание через внешние психологические проявления персонажа.

«Серкебай гордо встал на стремянку и попрощался с нами, затем направился в аул. А за ним на лошади поскакал с повисшим плечом дядя» [14, с.326]. Принужденно направившегося за дядей Момынкула, у которого от прежней храбрости ничего не осталось, писатель смог передать только одним выражением «с повисшим плечом». Жалкий вид Момынкула, который обычно жизнерадостно пел песни, читал поэмы, перед горделивым Серкебай, через внешние детали становится еще интереснее. Например, «... интересное — когда дядя по материнской линии ругал моего дядю, он чувствуя себя виноватым на самом деле, молча сидел с опущенной головой» [14, с.332]. В образе Момынкула, наряду с характерной для ребенка простотой и примитивной неосторожностью, можно увидеть характерной для мужественного человека терпимости. В герое есть особое своеобразное свойство, которое встречается не у каждого. Это его врожденное природное качество- чистота. Например, Серкебай порой избивает Момынкула, переживает и то, когда старик Аккул без вины довел дело до избиения. Но, несмотря на все это, он не унывает. Во всех случаях к любому человеку относится с доброй душой. А также не переходит дорогу старшему человеку, не противоречит, только смотрит с уважением. В любых случаях, эта человечность Момынкула делает его мощным и неповторимым по сравнению с другими.

А « если каждый образ будет замечен собственной индивидуальностью, манит читателя переживаниями и радостями героев, то он поднимется до типового уровня. И специфика художественного произведения, и его эстетическая мощь в первую очередь проявляется с этих сторон [15, с.226]. С этой точки зрения, Момынкул — своеобразная личность, поднявшийся до типового уровня, соблюдая свой индивидуальный характер. А также в произведении есть косвенные имена. Психологический портрет героев, а также их характерные черты, изображение заслуживают косвенные имена определенному облику. В произведении есть косвенные имена, придуманные народом, соответствующие облику, психологическому портрету персонажей. Выше указанное прозвище Момыша «Тарамыс» и придуманные народом прозвища Момынкула: «Елті», «Алаңғасар», «Қаракүш», «Таубұзар», соответствовали их натуре. Сама деталь разоблачает характер, природную суть, психологию, внутренний мир персонажа.

Художник умеет удачно применять различные детали невербальных жестов в глубокое проникновение психике

героя. В этом случае обратим внимание на еще одного героя в повести «Ұшқан ұя». Один из главных героев повести — дядя по материнской линии Бауыржана Серкебай. Наряду с его простотой реально отражается гордость, строгость естественными психологическими штрихами со сто-

роны писателя. В ходе действий первоначальные сведения о персонаже в художественном тексте определяются через внешние психологические действия- представления, отдельные динамические обозначения в портрете, предметно-бытовые детали переплетаются своеобразным орнаментом.

Литература:

1. Р. Нургалиев. Аркау. Избранные произведения в двух томах. — Алматы: Жазушы, 1991. — 572 с.
2. С. Муқанов. Избранные произведения. Т. 4. — Алматы: Жазушы, 1978. — 194 с.
3. А. Цейтлин. Труд писателя. — Москва: Сов.Писатель, 1962. — с. 367.
4. Т. Акчулаков. Эстетическая природа художественного произведения. — Алматы: Наука, 2001. — 430 с.
5. М. Каратаев. К вершинам мастерства. — Алматы: ҚМКӘБ, 1963. — 296 с.
6. Ю. Боров. О комическом. — Москва: Искусство, 1957. — с. 119.
7. Б. Майтанов. Критика слова. — Алматы: Наука, 2001. — 215 с.
8. Р. Нургали. Телағыс. — Алматы: Жазушы, 1986. — 439 с.
9. М. Ибрайұлы. Народный характер. // Абай журналы. 1996, № 2. — 103 с.
10. Л. Гинзбург. О психологической прозе. — Л.: Художественная литература, 1997. — с. 443.
11. А. Байтурсынова. Изображение внутреннего мира. — Алматы, Жибек жолы, 2002. — 208с.
12. Майтанов Б. Казахский роман и психологический анализ. — Алматы, Санат, 1996. — 336.
13. Г. Пралиева. Некоторые вопросы психологизма в художественной прозе. — Алматы: Алаш, 2003. — 327 с.
14. Б. Момышулы. Собрание сочинений в двух томах. 1 т. — Алматы, Жазушы, 2002. — 480б.
15. М. Хасенов. Положительный образ и типичность. — Алматы, Жазушы, 1966. — 226 с.
16. Жұматаева Е. Мужество — страновой флаг. — Шымкент, 1998. — 76с.

ФИЛОСОФИЯ

Концептально-сущностные положения философии и эстетической категории: композиция, культура и искусство

Закиров Улуубек Анарбаевич, доцент
Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева (г. Бишкек)

В этой статье изложены и раскрыты законы композиции в изобразительной силе искусства. В чём заключается смысл и истинная сущность произведения искусства? Какова его роль, конечная цель и смысл в жизни человека? Какова должна быть его смысловая и психологическая отражательная сущность в целом, как в теоретическом и так и практическом плане философии искусства? Сила и смысл произведения (пейзаж, портрет, натюрморт, и т. д.) искусства.

Ключевые слова: композиция, эстетика, искусство, сознание, психолого-этическая форма поведения, явление, жанры искусства как: пейзаж, натюрморт, портрет

Одним из основных вопросов, стоящих перед системой образования в области художественно-изобразительного направления, является проблема обеспечения, сохранения и продолжения традиций, сложившихся исторически в данном направлении.

Как ни странно, фундаментальная основа знаний, навыков, техники, композиционные выражения и средства выполнения тех или иных задач, приемов и методов при задумке будущего произведения лежит в истории композиции.

Композиция художественного произведения создается такими изобразительными средствами, как рисунок, светотень, цвет, линейная и воздушная перспектива. Она связывает воедино все эти средства и является самым содержательным компонентом художественной формы. «Именно композиционными средствами в первую очередь художник раскрывает идею произведения, подчеркивает основное и главное в произведении, вводит зрителя в мир своих переживаний и размышлений».

Эмпирический опыт художников со всего мира накопил чрезвычайно много весьма интересных и практически ценных наблюдений, относящихся к явлениям природы и в целом жизни человека. При том прикладные аспекты и закономерность художественно-творческой деятельности личности зачастую оказывается в сфере гуманизма, становясь предметом его особой заботы.

Об этом в свое время указывал Ю. Пименов. «Историю искусства можно было бы написать, как историю композиции, потому что именно композиция в первую очередь выражает идею чувства художников»

Удивительно, но сегодня миллионы людей постоянно испытывают воздействие искусства и в проявлении современных технологий (компьютерная графика, искусство

Photoshop, графические редакторы, и Интернет возможности и т. д.), в конечном итоге люди разной национальности приобщаются к творческой деятельности.

Как отмечали многие мыслители и как развернуто показал Г. Гегель: «разум безжизнен без чувства и бессилён без воли», Понятия Истины и Добра неполны без Красоты, а она в свою очередь проявляется там, где разум приблизился к истине, а воля направлена на добро. «Я убежден, — писал Гегель, — что высший акт разума, охватывающий все идеи, есть акт эстетический и что истина и благо соединяются родственными узами лишь в красоте». Ни в одной области нельзя быть духовно развитым, не обладая эстетическим чувством.

Для эстетического восприятия характерно переживание того, что воспринимается, заинтересованное, взволнованное отношение к изображаемому явлениям. Такое отношение находит выражение в словах, в оценке происходящего в картине, выраженного обычно и нравственные суждения, — что хорошо и что плохо. Художник помогает выработке такого суждения благодаря выразительности образа, подчеркиванию в нем положительного и отрицательного. Он пользуется для этого средствами выразительности искусства к композиции.

Сегодня как никогда важно взаимное уважение народов мира по отношению друг другу, к их истокам традиций, этно-культурным особенностям, разносторонним ценностям и других элементов эстетического вкуса.

В процессе изучения национального искусства, естественно затрагиваются и вопросы его взаимосвязи с искусством. Это определило выбор материала о творческих личностях и имен художников, которые в истории искусства своими произведениями оставили бесценный вклад.

Чтобы не создавать иллюзию того, что эта линия была единственной, хотя она играла на определенном этапе главенствующую роль в истории искусств народов мира. В истории искусства наряду реализмом какой-то степени и сегодня развивается разного рода течения других направлений (модернизм: абстракция, кубизм, сюрреализм и т. п.).

Творчество художников иного типа мышления, определяется совокупностью облика национальной школы, ее динамикой, перспективностью ее развития.

Размышляя о смысле истории и в том числе истории искусства, К. Ясперс писал: «Мы стремимся понять историю как некое цельное, чтобы тем самым понять и себя, История является для нас воспоминанием, о котором мы не только знаем, но и в котором корни нашей жизни. История основа, однажды заложенная связь с которой мы сохраняем, если хотим не бесследно исчезнуть, а внести свой вклад сферу в которой пробуждается наше понимание природы человека».

Не зря основными законами композиции называют, такие законы как: закон цельности, закон типизации, закон контрастов, закон подчинённости всех средств композиции по идейному замыслу. При нахождении конструктивной идеи следует в начале сочетать основные массы, в силуэты которые войдут детали. Значит, разработка деталей допустима лишь после определения положения основных частей композиции. Порой кажется иногда так и в жизни всё происходящее в хронике в какой-то степени реализуется поочередно. Оно никак не отделимо от других событий, которые существуют или проходят параллельно в других местах земного шара (всё в этой загадочной жизни взаимосвязано).

«В совершенной композиции все настолько уместно, что нельзя убрать ни одну деталь без ущерба для целого. Все части находится во взаимной связи и соподчинении, как такого требует логика развития сюжета, идейного содержания».

Концепция программы искусства, композиция и культура, это разделы учебных дисциплин которые богаты по идейному содержанию и совершенные по художественной форме, воспитывают художественный вкус, способствуют понятию, различаю, оценке прекрасного не только в искусстве, но и в реалиях самой жизни. В этом огромная сила настоящего искусства. Какое бы значительное произведение искусства мы не взяли, мы найдём в нем глубокое содержание воздействующее на зрителя благодаря мастерскому выражению его в художественных образах.

Конкретные явления жизни находят обобщенное выражение в произведениях искусства. Всмотриваясь в картину или другого вида произведения искусств, мы начинаем понимать глубокий смысл, заложенный в ее содержании, заражаться мыслями и чувствами художника.

Сила искусства настолько велика, что может вызвать к жизни и неясные, дремлющие в сознании человека и мысли. Поэтому мы и говорим, что искусство может поднимать и воспитывать если им по-прежнему умело управлять.

Совокупность форм повседневная поведения человека (в труде, в быту, в общении с другими людьми), в которых находят внешнее выражение моральные и эстетические нормы этого поведения. «Верность принятым на себя обязательствам с точки зрения культуры поведения означает аккуратность в выполнении обещаний и возвращении позаимствованного, своевременность и точность в осуществлении договорённости и др. Честность по форме своего проявления совпадает с прямоотой, искренностью, с умением недвусмысленно и открыто выразить свою мысль».

В широком плане в понятие культуры поведения входят все области внешней и внутренней культуры человека: этикет, правила, обхождения с людьми и поведения в общественных местах; культуры быта, включающая характер личных потребностей и интересов, взаимоотношения людей вне работы (быта, нравственность), организация личного времени, гигиена, эстетические вкусы в выборе предметов потребления (умения одеваться, украсить жилище и т. д.); эстетические свойства присущей человеку мимики и пантомимики, выражений лица и телодвижений (грация).

Художники всех прошедших эпох и всех народов создавая портреты, раскрывали характер и внутренний мир их современников. И в то же время художники (всего мира) со свойственной каждому манерой писание и технике выполнение стремились передавать на холсте, бумаге или какой ни будь другой материальной принадлежности, и на его пространства многообразии природы, свою любовь по отношению к ней к ней.

Пейзажист рассказывает о знакомых нам к много раз виденных лесах, речках, полях но вносит свое отношение, свое видение, создает поэтический образ природы.

Просторы в панорамном открытом пейзаже, развернутом по горизонтали, будет казаться неизмеримо большим, чем при наличии боковых преград в виде зданий, деревьев или других предметов. Конечно, но же и здесь также действуют (композиционные и перспективные) законы зрительного восприятия.

Подчеркивая необходимость учета специфики каждого уровня организации сущего, мы должны вместе с тем иметь в виду во-первых, некоторые общие закономерности, свойственные различных уровней. Без учета этого мы можем вырвать ту или иную форму организации сущего из общей связи и взаимодействия и впасть в ошибки.

«Пейзаж занимает теперь еще более значительное место в композиции и начинает служить не только фоном для фигур, но важной стороной всего сюжетного замысла». Вот таких величайшие оценки давали не менее великие учёные в области искусств.

По сравнению с тематической картиной или пейзажем в творческом натюрморте художник свободнее распоряжается компоновке предметов, которые может в случае необходимости поменять местами, передвинуть изъят, наконец изменить уровень зрения на постановку. Подобная перестановка не исключается и в процессе не посредственного изображения натюрморта.

Произведения изобразительного искусства, созданные на сюжете легенд, былин, сказок относятся к мифологическому жанру, но и стихотворения которое рассказывает о кокоме ни будь персонале тоже относится смотря образу и событий на определённом жару искусства, и поэтому иногда как художник меня часто интересует стихи и его содержания по сущности. Какому художнику не хотелось бы писать картины прочитав стихи Александра Сергеевича Пушкина:

Мороз и солнце; день чудесный!
Ещё ты дремлешь, друг прелестный, —
Пора, красавица, проснись;
Открой сомкнутые негой взоры
Навстречу северной Авроры,
Звездою севера явись!

После таких замечательных и трогательных стихотворений, мне вспоминается цитаты Н. М. Сокольниковой: «Композиция в изобразительном искусстве связана с необходимостью передать основной замысел, идею произведения наиболее ясно и убедительно. Главное в композиции — создание в совершенно различных стилях, поражают наше воображение и надолго запоминаются во многом благодаря четкому композиционному построению».

Вот так и мы разобрались с основами взаимосвязанного эстетико и философско-искусствоведческими категориями, как: культура, композиция, творчество и личность и т. д.

Литература:

1. Никифоров Б. М. Путь к картине. М., 1971.
2. Пименов Ю. Необыкновенность обыкновенного. М., 1964.
3. Гегель Г. В. Ф. работы разных лет: в 2 т. М., 1970
4. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1994.
5. Шорохов Е. В. Основы композиции. М., 1979.
6. Кона И. С. Словарь по этике. М., 1975.
7. История искусств зарубежных стран / Под общей ред. М. В. Доброклонского. М., 1961.
8. Пушкин А. С. Избранные произведения. М., 1964.
9. Сокольникова Н. М. Основы композиции. К., 1996.

По сути весь наш истинный смысл и содержание который таит в себе произведение искусства, и его отображающие конкретные цели и задачи, мысль которая в нём закладывается изначально, личность (художник) трудясь создавая произведение искусства немало колеблясь, но при этом и не оставляя заметные следы переживания своего, нам показывает законченную картину, портрет, натюрморт или произведение другого жанра искусства. «Искусство должно служить народу», — когда-то говорил вождь Страны Советов, но не смотря ни на что, и в этом кроется истина и смысл служения искусства.

- Судя и смотря на произведение искусства, мы должны понять не внешнюю сторону образа, а внутреннюю силу существующего образов и т. д.
- Сила искусства настолько велика, но пока человечество полностью не осознало его могущество!
- В любом из видов искусства главным является композиция, и в ее основе сила искусства и ее влияние на людей.
- Культура и эстетика, искусство и ежедневный человеческий быт — неотделимая часть жизни каждого человека (эти выводы сделаны основываясь на силе и значимости искусства в жизни каждого человека).
- Культура и эстетика без знаний о теории и истории искусства неполноценны.
- В системе образования надо усилить роль и значимость искусства, как в былые времена (во времена Советского Союза).

ПРОЧЕЕ

Параллельные практики в моде и архитектуре

Иванцова Анна Александровна, магистрант
Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

Существует прямая взаимосвязь между архитектурой и одеждой. И она заключена не только в виде назначения — защиты от окружающей среды и комфорта человека в целом, но и в его созерцательной потребности, в желании подчеркнуть свою индивидуальность, уникальность времени, в котором он прибывает. Еще в древние времена человек стремился оградить себя и ближнего от воздействия внешней среды, и как только эта потребность удовлетворялась, он начинал украшать свое пространство и тело.

Расширение торговли позволило ремесленникам изобретать способы наделяния своих работ отличиями. Огромный ассортимент одного предмета в различной интерпретации постепенно зарождал понимание своих предпочтений у отдельного человека, или у группы людей. Выраженный стиль подчеркивал образ жизни, род деятельности и положение в обществе.

Начиная с прошлого века с развитием науки и появлением передовых технологий, модная индустрия одежды перекликается с архитектурой. Это проявилось в использовании техник модельеров в строительстве, а сложное многоуровневое конструирование в отшивании коллекций.

В чем заключается взаимосвязь архитектуры и одежды? Как архитекторы находят вдохновение в одежде, а модельеры в архитектуре и в чем это отражается?

Краткая история взаимовлияния одежды и архитектуры.

Мода и архитектура выражают идеи личностной, социальной и культурной идентичности, отражающей интересы зрителей и амбиции разных возрастов. Их отношения симбиотические, и на протяжении всей истории одежда и здания перекликались друг с другом в форме и во внешнем виде. Это понимание естественно, одежда и архитектура не только разделяют основную функцию-обеспечить убежище и защиту для тела, но и создают пространство и объем из плоских, двухмерных материалов. Хотя они и имеют много общего, они также существенно отличаются. Пропорции, размеры и формы различаются. И хотя мода — это, по своей сути, эфемерное или «мгновенное», а архитектура традиционно имеет более солидное и монументальное, очевидное взаимодействие все же имеет место.

В последние годы связи между модой и архитектурой стали еще более интригующими. Достижения в технологиях по изготовлению материалов, компьютерных программ раздвинули границы для каждого из направлений. Здания обрели более плавную форму, одежда получила выражение посредством многослойности и текстуры подходящей на фасады. Архитекторы внедряют новые стратегии, которые применяются в строительстве, такие как печать, гофрирование, складывание, драпировка и плетение, в то время как модные дизайнеры ищут способы построения одежды, представляющие собой новые и провокационные идеи в объемах и структуре. Во многих случаях также используются интеллектуальные принципы, присущие архитектуре.

Все это за последнюю четверть века переплетение моды и архитектуры позволило найти новый смысл и возможности в творческой практике.

В качестве отправной точки считается начало 1980-х годов. В это время отмечены значительные культурные сдвиги в области архитектуры и моды.

В 1980-х был период большого культурного разнообразия, энергии и познания. В Лондоне, особенно, а также в других крупных городах мира, таких как Нью-Йорк, Париж и Токио, в духе бравурного индивидуализма, и неконформизма часто этика была настроена против городского упадка и пост-панк-нигилизма. Границы между дисциплинами, казалось, были разрушены, и культуры сошлись в диалоге, который способствовал богатому обмену идеями и возможностями. Этот период предоставил благоприятную почву для целого поколения архитекторов и дизайнеров в процессе их формирования.

Архитектурная ассоциация в 1970-х годах была идеальным местом для амбициозных, самостоятельно мыслящих архитекторов. Под руководством Элвина Боярского, ассоциация стала самым благодатным местом для архитектурной фантазии, где обитают не по годам развитое поколение студентов и преподавателей, имена которых теперь известны каждому, такие как Рем Колхас, Даниэль Либескинд, Уилл Олсоп и Бернанд Чуми.

Еще одним именитым дизайнером Архитектурной Ассоциации в Лондоне является Найджел Коутс. В 1983 году

НАТО беззастенчиво черпал вдохновение из культурного контекста времени — в искусстве, поп-музыке, уличной моде, ночных клубах и журнальной культуре. Выпуск был ограничен буклетами и выставками, сравнительно краткими (последний раз выставлялись вместе в Бостонском Институте современного искусства в 1987 году) представлениями об архитектуре. Опорой служила энергия, опыт, ритм и столкновение городской жизни с эхом времени творческой культуры, где молодых практиков из самых различных творческих областей начали воспринимать в их собственной манере.

В 1980-х годах архитектура и мода были представлены в СМИ. Многие изменилось, появилось немало довольно солидных журналов об архитектуре и дизайне. Дискурс был интегрирован в более широкую точку зрения визуальной культуры и стиля. В 1982 году проект был запущен в Лондоне. Он был среди первых журналов, где начали пересекать границы между модой и архитектурой и широкой компетенцией, в комплекте архитектуры и интерьера, моды, мебели и промышленного дизайна. Журнал был слегка непочтительный, иногда переступал через сатирические края для преднамеренной попытки сделать «серьезные проблемы» более понятными.

Опираясь на реплику американских журналов, таких как «Скайлайн» и «Метрополис», он был разработан в бульварной газете формата с относительно низкими показателями производства и большими фотографиями. Первый выпуск включает статьи о Jigspa, ее конструкции для Иосифа магазина на Слоун-Стрит. Позже вопросы были опубликованы в статье о Рей Кавакубо и Йоджи Ямамото, среди многих других модных дизайнеров.

Японские модельеры Рей Кавакубо и Йоджи Ямамото впервые представили свои коллекции в Париже на шоу в апреле 1981 года. Негабаритная, часто асимметричная черная одежда с умышленно созданными дырами, ключьями и незаконченными краями резко контрастировала с изысканно декорированными, четко скроенными костюмами, отшиваемыми большинством известных дизайнеров. Впервые, мода оспорила принятые понятия красоты и женственности, когда представили концептуальные идеи о теле. Хотя панк-мода в конце 1970-х годов уже перехватила инициативу в деконструкции одежды, и представила более политизированную тенденцию, парижские показы Кавакубо и Ямамото формализовали этот образ в лексикон моды.

В 1982 году архитектор Бернард Чуми выиграл международный конкурс на лучший проект парка ла Виллет в Париже. Его проект, в результате сотрудничества архитектора Питера Айзенмана и философа Жак Деррида ввел понятие «Deconstruction» в архитектуру. В 1988 году выставки «Деконструктивистской архитектуры» открылись в Музее современного искусства в Нью-Йорке (Мома).

Также в 1982 году, музей в штате Массачусетс Институт технологии (МИТ) смонтировал выставку под названием «интимная Архитектура: современный дизайн одежды».

Куратор Сьюзан Sidlauskas рассмотрела формальные аспекты работ восьми модельеров, в том числе Yeohlee Tang, с архитектурной точки зрения. Эта влиятельная выставка стала первой публичной презентацией моды, которая проанализировала архитектурные аспекты современной одежды и дизайн, после чего были зафиксированы формальные связи между двумя практиками.

Большая часть описанных творений бросает вызов традиционным способам мышления об архитектуре и моде, выявляя потенциально новые идеи, которые могут быть получены от все более плодотворного диалога между двумя творческими дисциплинами. Новые поколения дизайнеров с обеих сторон готовы разрабатывать все более хитроумные способы адаптации и трансформации самой природы зданий и одежды.

Модный дизайн и архитектура уже давно выражают идеи личностной, социальной и культурной идентичности. Однако, в последние годы практикующие в обеих дисциплинах вышли за рамки идеи просто означающей статус и принадлежность, чтобы выразить более сложные и провокационные вопросы, касающиеся понятия «идентичности». Этому подтверждение коллекции Александра Маккуина и его «архитектурные сооружения» на подиумах, Хусейна Чалайна и его платья пирамиды, Жан Нувель и его архитектурный проект Института Арабского Мира с необыкновенными фасадами, Даниэль Либерскинд и его проект Еврейского Музея в Берлине. Модельеры и архитекторы разделяют методы конструирования.

Архитекторы вдохновляются техниками шитья, такими как плиссировка и драпировка для достижения более плавных и сложных форм из твердых материалов, в то время как модельеры используют инженерные методы, такие как консоли и навесы, сложные конструкции с использованием ткани. Большая часть этой трансмутации техники возможно произошла непосредственно в результате изменений в технологиях производства материалов и программного обеспечения, которые позволили существенно продвигаться в обеих дисциплинах.

Архитекторы использовали достижения в технологиях изготовления материалов и цифровой техники для того, чтобы изобретать разновидности поверхности зданий, и продумывать различные их вариации. Модельеры усвоили различия между передним, задним и боковым фасадами, а также крышами для того, чтобы найти новый подход к телу человека. Кроме того, дизайнеры продвинули идею о том, что одежда может оборачивать контуры тела, после исследования искажений, оспорили привычное понимание о том, как должен выглядеть силуэт.

С начала 1990-х годов, архитекторами в качестве устройства для создания более визуального интереса использовали драматические эффекты света и тени на внешней поверхности здания, так же для манипуляций с объемными формами интерьера. В модной индустрии свет используется в более сложном контексте, придавая структуру и форму в демонстрации одежды.

По моему мнению, индустрии моды и архитектуры в полной мере продемонстрирована на улицах городов теснейшим образом связаны между собой. Эта связь и на подиумах.

Литература:

1. В. Аронов «Дизайн в культуре XX века» Москва 2013 с илл.
2. Аурели П. В. «Возможность абсолютной архитектуры» Strelka Press. 2014.
3. Dog dance, photographs, Brad Elterman Seventy Seven Press LLC 2014.
4. Хэл Фостер «Дизайн и преступление» V-A-C press 2014.
5. Пол Рэнд «Дизайн: форма и хаос».
6. Даниэл Брук «История городов будущего» Strelka Press 2015.
7. Журнал о мировом дизайне «КАК» 2013 год.
8. Скотт Маккуайр «Медийный город» Медиа, архитектура и городское пространство Strelka Press 2014.
9. The Prime Russia Magazine № 3 (24) Май — Июнь 2014.
10. Адриан Форти «Объекты желаний» второе издание 2013 (тираж — 3000 экз.).

Современные глянцевые медиапроекты: новые требования и возможности

Удвикова Ольга Анатольевна, магистрант
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В наши дни глянцевые журналы существуют на различных платформах — традиционные печатные, которые выходят ежемесячно (возможно раз в два месяца) или еженедельно. Также разрабатываются онлайн-версии, iPad-версии, мобильные приложения и версии печатных изданий. К тому же онлайн-издания различных медиабрендов могут существовать самостоятельно или выходить в виде приложений к печатному изданию, а также представлять контент печатного издания онлайн в электронном виде за отдельную плату (пейволл (paywall) — это совокупность технологий, позволяющих организовать платный доступ к опубликованному контенту). Многие глянцевые издания готовят выпуски специально для iPad, это не является простым копированием журнала в онлайн. Создаются специальные приложения, позволяющие смотреть журнал в новом формате с возможностью обратной связи с редакцией, а также подпиской на месяц или год.

Регулярно появляются новые глянцевые медиапроекты в Интернете. Они существуют отдельно от печатного бренда и самостоятельно разрабатывают и продвигают свой медиабренд. К примеру, Виго 24/7- информационный интернет-ресурс, который освещает актуальные события в мире моды, культуры, красоты, медиа и светской жизни. Такие издания могут начать свой бизнес в качестве самостоятельных блогов о моде — фэшн-блогов. При успешном развитии блоги преобразуются в СМИ. Для этого сайт или страница в социальной сети должна собирать по три тысячи посетителей в сутки. После этого они должны быть включены в соответствующий реестр, который ведет Роскомнадзор.

С появлением новых платформ актуально рассмотреть понятие конвергенции, которая стала яркой тенденцией нашего времени.

Конвергенция (от лат. converge — сближаться, сходиться) — термин, уже давно принятый в геологии, биологии, математике, экономике, языкознании для обозначения процессов схождения, взаимоуподобления. [4, с. 10] Конвергенция в медиаиндустрии — процесс интеграции традиционных и новых медиа, который сопровождается дублированием контента и/или созданием альтернативных медиаплощадок.

Из-за научно-технического прогресса различия между капиталистическими и социальными обществами постепенно начали сглаживаться, что тем самым стимулировало конвергенцию идеологически разных формаций.

В 1962 году известный американский социолог Д. Белл выпускает книгу «Конец идеологии». В ней автор делает вывод о возникновении общества нового типа, где все завязано на технологии знаний. Информационно-коммуникационные технологии, а также информационная индустрия при этом станут двумя важнейшими частями будущей экономики: «Если доиндустриальное общество определяется через количество товаров, обозначающих уровень жизни, то постиндустриальное общество определяется качеством жизни, измеряемым услугами и различными удобствами — здравоохранением, образованием, отдыхом и культурой» [1].

В 1970-х термин конвергенция все чаще использовался для выражения интеграции информационных и коммуникационных платформ, к которым относятся компьютеры, теле-

фоны, телевизоры. Е.Л. Вартанова говорит о том, что за 80е годы произошли заметные изменения в законодательстве экономически развитых стран. Монополия телекоммуникационных компаний разрушилась, кабельным операторам разрешили выходить на рынок телефонии, а телефонным компаниям, напротив, предоставлять услуги на рынке кабельного и спутникового ТВ. Это явилось первым признанием процесса конвергенции телекоммуникационной и телефонной индустрий на законодательном уровне. [2]

В 1990е, так как заметно увеличилось число компьютеров в офисах и частных квартирах и домах, из-за активного развития и проникновения Интернета развилась дискуссия о полномасштабной конвергенции в СМИ. В 1996 году в США был принят Закон о телекоммуникациях, «Зеленая книга по конвергенции секторов телекоммуникаций, СМИ и информационных технологий и воздействия ее на регулирование» в ЕС в 1997 году. В результате можно отметить реальный скачок в проникновении и использовании Интернета.

Физически растет «объем» произведенного цифрового контента — переводятся в цифровой формат газетные и журнальные полосы, теле- и кинофильмы, музыкальные композиции. Кроме того, продолжает расти и число гаджетов, которые могут воспроизводить медиаконтент, полученный по телекоммуникационным сетям. Кроме компьютера к числу таких устройств можно отнести мобильные телефоны и цифровые телевизоры. [3] А также устройства формата iPad.

Интернет становится особой инфокоммуникационной средой. Содержание печатных СМИ в нем дополняется материалами и возможностями, которые предоставляют только новые медиа. Цифровизация убирает различия между ранее разными СМИ и сглаживает все типы медиаконтента, а это является отличной основой для конвергенции массмедиа.

Развитие конвергенции является многоуровневым. И кроме технологического уровня, необходимо рассматривать процесс конвергенции на различных уровнях: экономическом и профессионально-производственном. Модель мультиплатформенной редакции позволяет издателям не только ответить на вызовы сегодняшнего дня, но и дает возможность полностью переключиться на цифровые медиаканалы. И если «угасание» печатных медиа в будущем не избежать, то неплохо бы подготовить заранее технологическую базу. [5]

Касательно экономического уровня, важно отметить условия оптимизации производства на основе конвергенции самих СМИ. Так появляются конвергентные редакции, они экономят на процессе производства содержания, создавая контент-продукты не только для основных платформ распространения, но и для смежных. То есть, из-за конвергенции, медиаорганизации могут приходить к хорошим экономическим эффектам, если они используют кроссмедийность контента, то есть способность коммуникационных медиапродуктов, созданных для одной медиаплатформы

распространяться и на других. Создавая материалы для печатного издания журналисты адаптируют один и тот же материал для сайта, социальных сетей, а также используют его для сценария видеоролика на YouTube. «Экономисты подчеркивают, что сегодня медиаконгломераты ориентируют свои подразделения на гибкие сетевые взаимоотношения в рамках одной организации. Оптимизация достигается за счет объединения в рамках одного предприятия структур, производящих и распространяющих конвергентное содержание». [4, с.19]

Подходящими примерами данного объединения являются следующие события. В 2006 году крупнейший Интернет-поисковик Google покупает видеохостинговую компанию YouTube за 1,6536 млрд долларов, а производитель компьютерного оборудования Apple создает службу цифрового онлайн-контента Apple TV, она применяется на обычные цифровые телевизоры. Еще один пример — в 2012 году крупнейшая социальная сеть в мире, основанная в 2004 г., Facebook покупает популярное бесплатное мобильное фотоприложение Instagram за 1 млрд долларов. Одной из последних и самых затратных сделок Facebook стала покупка бесплатного мобильного приложения для обмена сообщениями WhatsApp за 19 млрд долларов. [6] Конвергенция СМИ также отражается на профессионально-производственном процессе журналистской деятельности. Возросла коммуникационная активность пользователей и аудитория разделилась. Это привело к появлению нового понятия — «произвопотребителей». [4, с.19] Это активные пользователи, которые самостоятельно производят контент в различных социальных сетях, тем самым забирая на себя часть функций журналистов. Таким пользователем можно считать любого современного блогера, производящего контент для достаточно большой аудитории подписчиков. Эта «перемена ролей» имеет как позитивные, так и отрицательные последствия для журналиста любого СМИ, в том числе, гляцевых изданий. Из положительных моментов можно отметить меньшие затраты на печать, распространение, а также обогащение вторичного продукта новыми онлайн-возможностями (движущееся изображение, звук, гипертекст, ссылки), новые формы feedback (обратной связи) с читателем, увеличение прибыли за счет возможности качественного изучения своей аудитории и освобождения журналистов от физических ограничений газетно-издательского производства, например, размер полосы. Конечно же с преимуществами появляются и новые трудности.

Главное изменение для профессиональной деятельности в СМИ — новые требования к самому журналисту. На сегодняшний день редакции заинтересованы в сотрудниках, которые способны производить конвергентные материалы. Журналист в наши дни обязан расширять свои навыки, обладая знаниями фотокорреспондента, телеоператора, звукорежиссера, становясь универсальным профессионалом в области СМИ. Таким образом он теряет узкую специализацию. И помимо навыков работы с разными формами тек-

ста, конвергентный журналист обязан знать техническую часть вопроса, умея пользоваться базовыми пакетами программ. Хорошо, если журналист также понимает разницу в формате материалов, которые размещаются в печатных изданиях и на ресурсах Интернет.

Отметим, благодаря конвергенции СМИ рождаются новые интегрированные жанры — инфотеймент, эдютеймент. То есть происходит конвергенция жанров и форм. К примеру, объединяются игра и обучение (edutainment = education+entertainment), новости и развлечения (infotainment = information+entertainment). [7] Это обозначает проникновение конвергенции в формат и жанры содержания СМИ. Значимой тенденцией непосредственно для глянцевого издания является появление приложений о моде к деловым и узкопрофильным изданиям. Так у The New York Times появляется приложение T Style, а у Financial Times — How To Spent It. Причина этой тенденции легко объяснима — именно в таких приложениях рекламодатели могут легко размещать свои баннеры и рекламные полосы, получая чистый доход. Преимущество глянцевого журнала над веб-ресурсами и другими периодическими изданиями также состоит в том, что люксовые бренды предпочитают именно их. По данным Nielsen Companу, мирового лидера в области маркетинговых исследований, люксовые бренды распределяют 150 млрд долларов рекламного бюджета, инвестируя 22% из всего бюджета в новостные газеты, и 79% — в журналы. Издатель и управляющий директор Hubert Burda Media Hong Kong Limited, Энн Капеллан объяснил причину такого распределения: «...наши глянцевые журналы нарочито большого размера, наполнение которых составляют красивые изображение и красивые люди. Каждая страница кричит роскошью!»

Если мы сравним глянцевый журнал с его интернет-сайтом, обнаружим, что несмотря на пересечения контента,

сайт — это совершенно отдельная история. Во многом она более активная, динамичная, насыщенная, так как возможности интернета гораздо шире, чем у печатного издания. Изображения и текст на сайте представлены в совершенно разных форма- коллажи, moodboard, анимация. Такие эффекты используются как для статей, так и для рекламных материалов. Не отстают от подачи информации и iPad- версии изданий.

Отметим, что с точки зрения журналистики, конвергенция является выгодной преимущественно крупным медиа-концернам и медиаорганизациям. Их главная задача- увеличение прибыли и более разнообразный формат своего контента за счет мультимедийности и вторичного использования контента внутри структур. Сегодня ни одно направление СМИ, в том числе глянцевое, не может игнорировать технологическую сторону развития. Вместе с новыми преимуществами у СМИ появляются и новые задачи, которые необходимо решать как можно быстрее, поскольку Интернет существует в постоянном обновлении, а новые СМИ в нем растут и развиваются.

Новые медиа почти всегда базируются на новых технологиях. Цифровые журналы по сравнению с печатными имеют отличительные особенности. Это размер текстовых сообщений (в печатном варианте он обширнее). Благодаря специальным приложениям для iPad пользователь может подписаться на один или несколько выпусков журнала. Активно используется технология кросс- медиа. Пользователь не ограничен спецификой только одного медиа, он может обратиться от одного медиа к другому. Например, зайдя на сайт Vogue по одному клику мы можем перейти в любую социальную сеть, где есть аккаунт этого издания. На главной странице мы увидим коллаж из видео, нажав на иконку, сможем перейти на канал YouTube. Таким образом посещая вебсайт мы знакомимся с дополнительной видео-информацией.

Литература:

1. Белл Д. «Конец идеологии». — 1960 // (The End of Ideology, 1960).
2. Вартанова, Е. Л. Человек как субъект и объект медиапсихологии. — М.: МГУ имени М. В. Ломоносова/ Ин-т человека, Изд-во Моск. ун-та, 2011.
3. Вартанова, Е. Л. Медиа в пространстве информационно-коммуникационных техногий // Изд-во Моск. ун-та, 2011.
4. Лукина, М. М. Интернет-СМИ: Теория и практика, учебное пособие / под ред. М. М. Лукиной 2010.
5. Хлопунова, О. В. Конвергентные модификации СМИ в регионе (на примере средств массовой информации муниципального образования город Новороссийск) / Научный вестник Кубанского государственного университета. Медиакоммуникация. 2015. № 1 (1). С. 62–65.
6. Facebook покупает мессенджер WhatsApp [Электронный ресурс] URL: www.bbc.co.uk/russian/business/2014/02/140220_facebook_whatapp_deal (дата обращения: 30.01.2017).
7. Seno, Alexandra A., The Glamour and the Gloss, Newsweek International, 2008.

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 6 (140) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (*Армения*)
Арошидзе П. Л. (*Грузия*)
Атаев З. В. (*Россия*)
Ахмеденов К. М. (*Казахстан*)
Бидова Б. Б. (*Россия*)
Борисов В. В. (*Украина*)
Велковска Г. Ц. (*Болгария*)
Гайич Т. (*Сербия*)
Данатаров А. (*Туркменистан*)
Данилов А. М. (*Россия*)
Демидов А. А. (*Россия*)
Досманбетова З. Р. (*Казахстан*)
Ешиев А. М. (*Кыргызстан*)
Жолдошев С. Т. (*Кыргызстан*)
Игисинов Н. С. (*Казахстан*)
Кадыров К. Б. (*Узбекистан*)
Кайгородов И. Б. (*Бразилия*)
Каленский А. В. (*Россия*)
Козырева О. А. (*Россия*)
Колпак Е. П. (*Россия*)
Курпаяниди К. И. (*Узбекистан*)
Куташов В. А. (*Россия*)
Лю Цзюань (*Китай*)
Малес Л. В. (*Украина*)
Нагервадзе М. А. (*Грузия*)
Прокопьев Н. Я. (*Россия*)
Прокофьева М. А. (*Казахстан*)
Рахматуллин Р. Ю. (*Россия*)
Ребезов М. Б. (*Россия*)
Сорока Ю. Г. (*Украина*)
Узаков Г. Н. (*Узбекистан*)
Хоналиев Н. Х. (*Таджикистан*)
Хоссейни А. (*Иран*)
Шарипов А. К. (*Казахстан*)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 22.02.2017. Тираж 500 экз.

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