

Наука и образование: открытия, перспективы, имена

Электронный научный журнал

№ 2, 2018

ISSN: 2306-4617

Научный журнал "**Наука и образование: открытия, перспективы, имена**" зарегистрирован в Международном центре ISSN как сериальное издание под международным номером **ISSN: 2306-4617**.

Данный электронный научный журнал выходит с периодичностью один раз в квартал.

Научный журнал «Наука и образование: открытия, перспективы, имена» - электронное издание, которое публикует статьи и методические материалы студентов, аспирантов, докторантов, преподавателей, научных работников.

Интернет-адрес журнала: <http://nauobraz.esrae.ru/>

Цель журнала – популяризация науки и научных знаний среди широкого круга читателей.

Мнение редакции об авторском материале может не совпадать с мнением авторов.

Учредитель

ФГБОУ ВПО "ТГПИ имени А.П.Чехова", правопреемником журнала является Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал) ФГБОУ ВО "РГЭУ (РИНХ)"

Главный редактор

Виневская Анна Вячеславовна

Заместители главного редактора: Кочергина Ольга Александровна, Стеценко Ирина Александровна. Редколлегия: Кобышева Лариса Илларионовна, Лабыгина Анна Васильевна, Буланов Сергей Георгиевич, Демонова Юлия Михайловна, Махрина Елена Александровна, Сидорякина Валентина Владимировна, Воробьева Любовь Ивановна.

В содержание журнала Наука и образование: открытия, перспективы, имена № 2, 2018 вошли материалы шестьдесят первой научной студенческой конференции (2 – 6 апреля 2018 г.) Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

Афанасьева Е. АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МАРКЕТИНГ»	11
Бадругина Е. ЭЛЕКТРОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ГОТОВИМСЯ К СОЧИНЕНИЮ-РАССУЖДЕНИЮ НА ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ»	14
Байбара К. ФОРМЫ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СОШ	17
Баранникова П. МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ	19
Бернацкий А. РОЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА	21
Бокарева Н., Крищенко С. ДЕТИ И РОДИТЕЛИ – ДРУЗЬЯ ИЛИ ЗНАКОМЫЕ?	23
Бондаренко А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ	26
Боровик И. ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОУ	28
Вавилина А. К ЮБИЛЕЮ В.А. СУХОМЛИНСКОГО: УРОКИ ПАВЛЫШСКОЙ ШКОЛЫ	30
Воронин С. АКТУАЛЬНОСТЬ ИДЕЙ А.С. МАКАРЕНКО В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ	31
Голева И. РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ ДЕТСКИХ ОТКЛОНЕНИЙ	33
Донец С. ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ МЕДИАКУЛЬТУРЫ	36
Ендрецкая Е. РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК КОГНИТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПЕДАГОГА И ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ	38
Журавлев И. ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОГО КУЛЬТУРНОГО ОБМЕНА В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «АРТЕК»	40
Кожевникова Д. ИНТЕГРИРОВАНИЕ ОБЖ С УРОКАМИ ЛИТЕРАТУРЫ	42
Кокуева М. ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	45
Кононова Е. УРОВНИ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	47
Косяченко В. СОЦИАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С АГРЕССИВНЫМИ ПОДРОСТКАМИ	49
Котлярова Т. ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ	52
Кривенко И. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	54
Кубышкина М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	57
Ларькова А. РОЛЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	59

Левая И. ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ПОДРОСТКОВ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ	61
Левицкая С. РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	64
Мацуева М. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	66
Михайличенко А. ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	67
Мишнёв А. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ	70
Молодченко М. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ПРОБЛЕМАМ ПРОКРАСТИНАЦИИ У ПОДРОСТКОВ	72
Никульникова Е. ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ТЕАТРАЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	75
Оларь Т. ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К НАРУШЕНИЯМ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	77
Олепир Т. ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ	79
Панушина Е. МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	81
Петрова А. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	83
Пилюгина В. КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО В НАШЕЙ СТРАНЕ И ЗА РУБЕЖОМ	86
Пономарева Н. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	89
Пономарева Н. ПЕДАГОГИКА СРЕДЫ С.Т.ШАЦКОГО И ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	91
Романова Е. ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ	93
Руденко Я. ФОРМЫ РАБОТЫ С КОМПЬЮТЕРНЫМИ ОБУЧАЮЩИМИ ПРОГРАММАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	94
Сасина Ю. Л.Н. ТОЛСТОЙ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ	97
Светличная Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	99
Седнева И. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТА РОЗЕНЦВЕЙГА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ЛАТЕНТНОЙ ВИКТИМНОСТИ	101
Сигида И. ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ЛИЦ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	103
Слизнова Т. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	106
Слуцкая П. ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ	108
Хабибулина А., Уринева П. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЮБВИ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	110
Хан А. ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	113
Чиплиева А. ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА	115
Шахова П. КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВОСТРЕБОВАННОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ У	117

СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ	
Шевердина А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	120
Шлигель-Мильх А. ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ	123
Эламик А. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ПРИ ПОМОЩИ СЫПУЧИХ ВЕЩЕСТВ	124
РАЗДЕЛ II. КУЛЬТУРА	
Бородаенко А. СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗОВ	127
Воробьева И. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	128
Гончарова П. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	130
Евтушенко М. РОЛЬ МУЗЕЯ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	133
Ивашина У. РОЛЬ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ В ИЗУЧЕНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ И.С. БАХА	135
Капустина А. НАТЮРМОРТ В РУССКОМ ИСКУССТВЕ XIX ВЕКА	138
Красильщикова Л. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ДОСУГА В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ТАГАНРОГСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА	140
Кузнецова М. О ЯЗЫКЕ СИМВОЛОВ ДРЕВНЕРУССКОЙ ИКОНЫ	142
Лебедев. В. МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ	144
Степанова О. РОЛЬ РОК-МУЗЫКИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	145
Тювикова Т. К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ИСПОЛНЕНИЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ПЕСНОПЕНИЙ В ДЕТСКОМ ХОРЕ	147
РАЗДЕЛ III. ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И ЭКОЛОГИЯ	
Братишко Е. НАРОДНЫЕ ПРИМЕТЫ, СВЯЗАННЫЕ С СЕЗОННОЙ ПЕРИОДИЧНОСТЬЮ ПРИРОДНЫХ ПРОЦЕССОВ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ	151
Горбунова П. ВОЗОБНОВЛЯЕМАЯ ЭНЕРГИЯ ДЛЯ РЕСУРСΟΣБЕРЕЖЕНИЯ И ЭНЕРГОЭФФЕКТИВНОСТИ ГОРОДА	153
Решетникова А. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	155
Слуцкая П. СЕЗОННЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ЖИЗНИ ПТИЦ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ	156
Шпакова Д. РАСТЕНИЯ – ИНДИКАТОРЫ ПОЧВЫ	158
РАЗДЕЛ IV. ФИЛОЛОГИЯ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	
Агаева И. ЭКСПРЕССИВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА В ТЕКСТАХ РЕКЛАМНЫХ СООБЩЕНИЙ	161
Бабичева О. ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЛОГОВЫХ ЗАПИСЕЙ	163

Бондаренко А. РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОПОР	165
Бородаенко А. БЕЗЛИЧНЫЕ КОНСТРУКЦИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	168
Гаврилова Т. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ	170
Гнусарева И. ТЕМАТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В РУСЛЕ ТЕОРИИ ПОЛЕЙ. МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ	172
Головенко Ю. НОМИНАЦИЯ МОРАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ-БИБЛЕИЗМАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	174
Жалко Н. СОСТОЯНИЕ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	177
Забурненко А. СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	179
Иванидзе К. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОБРАЗНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ	181
Идиятова А. АКТУАЛЬНОСТЬ УСВОЕНИЯ НЕМЕЦКИХ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ	182
Калинина Е. ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КЛАССИЧЕСКОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ СКАЗКИ НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК ШАРЛЯ ПЕРРО	185
Калинина Е. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	188
Карпов К. ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ СЛОВАРЯ СТАРОШОТЛАНДСКОГО ЯЗЫКА	191
Кривко М. ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	193
Кузнецова В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	194
Лебедько А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ОККАЗИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ТВОРЧЕСТВЕ НЕМЕЦКОГО ПИСАТЕЛЯ БЕРНХАРДА ШЛИНКА	197
Мацуева М. СЛОВА-ПАРАЗИТЫ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ	200
Мисакян М. МЕТОДИКА ЗАПОМИНАНИЯ НОВОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ОСНОВЕ АССОЦИАЦИЙ	201
Мутулова А. ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	203
Мутулова А. РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	205
Мухина Е. РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	208
Никитина Ю. КЛАССИФИКАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ЕДИНИЦ	210
Окунева Д. ПРОБЛЕМА ВКЛЮЧЕНИЯ МЕНЕЕ ИСПОЛЬЗУЕМОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС (НА ПРИМЕРЕ ОЛЬСТЕРСКО-ШОТЛАНДСКОГО ЯЗЫКА)	213
Полупанова М. ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ НА СЛУХ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ	216

Попова Н. НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	218
Проскуренко Н. ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМО-ИДЕНТИФИКАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ	220
Серикова Е. ЖАРГОНИЗМЫ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ	222
Сеченова М. ТРАНСФОРМАЦИЯ ФЕНОМЕНА ЮРОДСТВА НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА ПЕТРА ВЕРХОВЕНСКОГО В РОМАНЕ Ф.М.ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»	224
Соседова Е. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	225
Суркова Н. ЭВФЕМИЗМЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	226
Фокина К. РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОР НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	229
Цой В. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ КОЛЛОКАЦИИ В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	231
Черемисова И. ТЕКСТ И ЕГО КОНСТРУКТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ	233
Чернышева Д. ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ШОТЛАНДСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО СЛОВАРЯ	235
РАЗДЕЛ V. ИСТОРИЯ	
Барсегян А. МЕСХЕТИНСКИЕ ТУРКИ: «В ПОИСКАХ МАЛОЙ РОДИНЫ»	238
Бирюкова Т. ЗНАЧЕНИЕ МОТИВА ОДЕЖДЫ ПЕРСОНАЖЕЙ В ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ВАДИМ»	240
Гармашова Т. К ВОПРОСУ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ИЕРАРХОВ РПЦ И СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	242
Кальниченко В. ФЕНОМЕН СТАРООБРЯДЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ БОГОСЛОВСКОЙ И ИСТОРИКО-НАУЧНОЙ МЫСЛИ	245
Колесникова А. К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ И ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОПАГАНДЫ И АГИТАЦИИ В СОВЕТСКОМ ГОСУДАРСТВЕ 1920-Х ГГ.	248
Костенко Н. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЧИН РЕВОЛЮЦИЙ В РОССИИ В 1917 Г. И 1991 Г.	250
Мосензова Л. К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВОЕННО-ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО В СРЕДНЕВЕКОВЫХ РУССКИХ ИСТОЧНИКАХ	252
Правосудович А. СПЕЦИФИКА ПОЛИТИКИ АВСТРО-ВЕНГРИИ НА РУБЕЖЕ XIX –XX ВЕКОВ В ОТНОШЕНИИ ЗАПАДНЫХ СЛАВЯН: ФАКТОРЫ, ТЕНДЕНЦИИ, СООТНОШЕНИЯ	254
Сопова Н. ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ СПОР ЗА ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ТАГАНРОГСКОГО ОКРУГА МЕЖДУ УКРАИНОЙ И ДОНОМ В 1918 Г.	257
Фролова К. ЕРОФЕЙ ПАВЛОВИЧ ХАБАРОВ КАК «ЗАВОЕВАТЕЛЬ» СИБИРИ: ОБРАЗ ЗЕМЛЕПРОХОДЦА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ.	259
Шеверева Ю. РОЛЬ НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОШЛОМ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕРИАЛОВ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ ПАЛЕОНТОЛОГИИ, АРХЕОЛОГИИ И ИСТОРИИ ТАГАНРОГСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (ФИЛИАЛА) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»	262
Шишкин И. ОРГАНИЗАЦИЯ «СЫНЫ СВОБОДЫ» И ЕЁ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ХОДЕ АМЕРИКАНСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ	264

РАЗДЕЛ VI. ЭКОНОМИКА	
Кретинина А. УЧЕТ ЗАТРАТ В КОНТРОЛЛИНГЕ	267
Мисюрин А., Казанцев М. КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ИНВЕСТИЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)	269
Мухортова А. ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ МОТИВАЦИИ НАСОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ	272
Терлицкая А. АУТСОРСИНГ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ЗАТРАТ	275
Трунова А. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА В РОССИИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ МИРОВОЙ ЭКОНОМИКИ	276
Энс Е. ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПРОТИВОСТОЯНИЕ ЕС И США С РОССИЕЙ	279
РАЗДЕЛ VII. ПРАВО	
Бородкина С. БРАЧНЫЙ ДОГОВОР В СИСТЕМЕ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ	283
Дымковская А. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЕФОРМАЦИИ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ СЕМЬИ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	285
Куракова И. ПРОБЛЕМЫ ОГРАНИЧЕНИЯ ДЕЕСПОСОБНОСТИ	286
Маркова А. ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРАВА В ДРЕВНЕЙ РУСИ	288
Минаева К. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК УГРОЗА БЕЗОПАСНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО	290
Орехова Е. ФЕДЕРАЛЬНАЯ ТАМОЖЕННАЯ СЛУЖБА В БОРЬБЕ С КОНТРАФАКТОМ	293
РАЗДЕЛ VIII. ФИЗИКА, МАТЕМАТИКА, ИНФОРМАТИКА, ТЕХНОЛОГИЯ	
Бабич М. РАЗРАБОТКА ВНЕУРОЧНОГО КУРСА ПО ИНФОРМАТИКЕ «МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ»	295
Балтабаева З. ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ КУРС ФИЗИКИ 5-6 КЛАСС	297
Березовой А. МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗДЕЛА «ЭЛЕМЕНТЫ АЛГЕБРЫ ЛОГИКИ» КУРСА ИНФОРМАТИКИ	299
Глинкина Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ЧЕРЕЗ МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	301
Гордиенко А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ РЕШЕНИИ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ	303
Демидова Е. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ	306
Долганова Г. ПРИКЛАДНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	308
Емельяненко Н. ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕГРАЛА, ЗАВИСЯЩЕГО ОТ ПАРАМЕТРА	310
Задорожная Т. МЯГКАЯ ИГРУШКА СВОИМИ РУКАМИ	312
Зиборов Г. КРУЖОК АЭРОДИЗАЙНА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	314
Карпов В. СТАЦИОНАРНАЯ ТЕПЛОПРОВОДНОСТЬ МНОГОСЛОЙНЫХ СТРОИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ	317

Карьялайнен С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ ПРИ РЕШЕНИИ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ	320
Кихтенко Н. ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ ТЕПЛОПРОВОДНОСТИ ДЛЯ СПЛОШНОГО НЕОГРАНИЧЕННОГО ЦИЛИНДРА ПРИ НАНЕСЕНИИ ПОРОШКОВОГО ПОКРЫТИЯ НА ЕГО БОКОВУЮ ПОВЕРХНОСТЬ	323
Крамская А. НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ ИНФОРМАТИКИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ НАВЫКОВ	326
Красавина У. ИЗГОТОВЛЕНИЕ ВЯЗАНЫХ ИГРУШЕК НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В 7 КЛАССЕ	327
Куркумеев Д. ПРИМЕНЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВИРТУАЛЬНЫХ ЛАБОРАТОРИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	330
Максименко Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ	333
Матушкина Т. ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЕГЭ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «МЕХАНИЧЕСКИЕ КОЛЕБАНИЯ И ВОЛНЫ»	335
Назарова В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБИНАРОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	337
Нехаева Ю. РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПАКЕТ MATHCAD» В ПРОФИЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ	340
Полеха В. ОБЪЯСНЕНИЕ ГИДРОСТАТИЧЕСКОГО ПАРАДОКСА НА МОДЕЛИ ИДЕАЛЬНОЙ ЖИДКОСТИ	342
Полякова С. ИНТЕРАКТИВНОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ТЕМЕ «МЕХАНИКА. ЗАКОНЫ СОХРАНЕНИЯ»	344
Попова Н. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЭСКИЗИРОВАНИЮ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ	347
Райченко А. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ УРАВНЕНИЙ И НЕРАВЕНСТВ С МОДУЛЕМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	349
Рябикина Т., Кочубей Ю. СОЗДАНИЕ ВИДЕОУРОКА В ПРОГРАММЕ КОМПАС 3D LT V10 SP1 ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ДОКУМЕНТА ЧЕРТЁЖ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»	352
Сальная Е. БИВЕКТОРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ	354
Тапол К. ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА ПО ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ	357
Темир Ю. ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПОНЯТИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЧИСЛА	359
Тишенина Е. ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО МАТЕМАТИКЕ	362
Ткаченко Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ: «ЭЛЕМЕНТЫ КОМБИНАТОРИКИ»)	364
Чайка Е. ПОСТРОЕНИЕ СКОЛЬЗЯЩИХ СРЕДНИХ ПРИ АНАЛИЗЕ ВРЕМЕННЫХ РЯДОВ	367
РАЗДЕЛ IX. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, СПОРТ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ	
Гасанова О. РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕВУШЕК 14-15 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ	371
Капканов Е. ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧИНАЮЩИХ ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ	373
Капуновская К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ РИТМИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	375

Киселева Е. СПОРТИВНАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОК С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ	378
Пономаренко Д. НАШ ЛЮБИМЫЙ ШКОЛЬНЫЙ ДВОР	380
Сазонова К. ВОСПИТАНИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	383
Фаизов А. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У УЧАЩИХСЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕКЦИИ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ	385
Шахматова И. ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТРЕЗВЕННИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ	388

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

*Афанасьева Е.Г., 4 курс, ФЭП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. техн. наук, доцент Веселая А.А.*

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МАРКЕТИНГ»

Сегодня компьютерные технологии всё более интенсивно используются в преподавании широкого спектра учебных предметов. Применение мультимедийных средств обучения на сегодняшний день является актуальным, но вместе с тем и проблемным. Актуальным – потому, что технологии мультимедиа (создание, обработка, хранение и совместная визуализация при помощи компьютера текстовой, графической, аудио - и видеoinформации в цифровом формате) представляют собой одно из передовых достижений в сфере образования. Проблемным – потому, что единого научно-методического подхода и обеспечения в данной области не существует, следовательно это отрицательно сказывается на качестве использования мультимедийных средств обучения. Мультимедийные средства ежедневно все больше внедряются в разные сферы учебной деятельности [2].

Используя мультимедийные средства в учебном процессе, можно обеспечивать все компоненты образования, такие как:

- получение необходимой информации;
- проведение практических занятий;
- контроль и аттестация.

Помимо этого существует возможность осуществлять активно-деятельную форму обучения с помощью высокой мультимедийности и интерактивности, увеличивать и расширять функционал и повышать эффективность самостоятельной учебной работы.

Можно сказать, что формирование мультимедийных образовательных ресурсов является актуальной задачей информатизации образования [1].

Для полной картины анализа применения мультимедийных средств в сфере образования, в начале было проведено анкетирование преподавателей в Таганрогском колледже Морского Приборостроения с целью выявления применения МС в преподавании базовых дисциплин.

Результаты были получены в ходе прохождения преддипломной практики, где педагогам была предоставлена анкета с вариантами ответов. Количество опрошенных составляло 15 человек, их результаты ответов представлены в табл. 1.

Таблица 1.
Результаты ответов преподавателей по вопросам применения мультимедийных средств в учебном процессе

№ вопроса	Вопрос	Варианты ответов	% к общему числу ответов (15 человек)
1	Применяете ли вы мультимедийные средства в учебной деятельности?	Да	93,3
		Нет	6,7
2	Насколько часто вы используете мультимедийные средства в проведении занятия?	Редко	0
		Иногда	7,2
		Часто	42,8
		Всегда	50
3	На каких именно этапах проведения учебного занятия, на ваш взгляд, предпочтительней исполь-	Организация начала занятия (приветствие)	28,6

	зование мультимедийных средств? (возможно несколько вариантов ответов)	Объяснение нового материала	64,2
		Закрепление и проверка материала	57,1
		Проверка домашнего задания	85,7
4	Перечислите, какие именно мультимедийные средства, вы используете при проведении учебного занятия. (возможно несколько вариантов ответов)	Видео ролик	64,2
		Презентация	85,7
		Учебный фильм	14,3
		Электронная версия учебника	35,7
		Интерактивная доска	42,9
		Анимационное имитирование	14,3
		Другое	0

Анализируя данные из таблицы 1, можно говорить о том, что большинство опрошенных педагогов используют в своей деятельности мультимедийные средства (14 человек или 93,3%). Не применяет на своих занятиях мультимедийные средства только один человек (6,7%), педагог дисциплины «ОБЖ», стаж которого составляет более 25 лет, объясняет он это тем, что преподавание его дисциплины, лучшего всего осваивается традиционным способом без применения каких-либо новшеств.

Что касается вопроса об использовании мультимедийных средств при проведении учебного занятия, были даны разные ответы. Наибольший выбор использования мультимедийных средств был у преподавателей дисциплин «Маркетинга», «Бухгалтерского учета», «Менеджмента» и «Стратегического планирования», объяснение их было связано с тем, что данные дисциплины требуют большого внимания с точки зрения видимости (например, в маркетинге – это реклама, спрос и продвижение товаров; стратегическом планировании – это построение матриц и их анализ).

Наименее популярными мультимедийными средствами, применяемыми в образовательном процессе стали «Учебный фильм» и «Анимационное имитирование», их выбрали по два человека или 14,3%. Электронную версию учебника выбрали 5 человек или 35,7%, интерактивную доску используют 6 педагогов. Использование видео ролика в качестве мультимедийных средств на занятиях предпочитают 9 преподавателей или 64,2%. Самым простым, но и самым востребованным и применяемым мультимедийным средством среди опрашиваемых педагогов стало использование презентации на своих занятиях. Данный вариант был выбран 12 педагогами или 85,7%. Вариант «другие» мультимедийные средства не был никем выбран.

Следующим шагом при анализе использования мультимедийных средств в преподавании дисциплины «Маркетинг» было решено провести анкетирование среди учащихся Таганрогского колледжа морского приборостроения, а именно, среди группы «К-315». В опросе приняло участие 25 человек, им было задано также три вопроса, после чего, результаты были занесены в табл. 2.

Таблица 2.

Результаты ответов студентов по вопросам использования мультимедийных средств в преподавании дисциплины «Маркетинг»

№ вопроса	Вопрос	Вариант ответов	% к общему числу ответов (25 человек)
1	Нравится ли вам, когда преподаватель использует на занятии мультимедийные средства?	Да	64
		Нет	16
		Мне безразлично	20

2	Какие чаще всего преподаватель дисциплины «Маркетинг» использует мультимедийные средства?	Видео ролик	20
		Презентация	72
		Учебный фильм	0
		Электронная версия учебника	0
		Интерактивная доска	4
		Анимационное имитирование	4
		Другое	0
3	Применение мультимедийных средств в дисциплине «Маркетинг» помогает вам в ... (возможно несколько вариантов ответов)	Лучше осваивать сложности нового материала	20
		Делает занятие более интересным и запоминающимся	48
		Получении наглядного примера к материалу занятия	16
4	Применение мультимедийных средств в дисциплине «Маркетинг» помогает вам в ... (возможно несколько вариантов ответов)	Умении использовать самостоятельно мультимедийные средства	8
		Практически никак не влияет на мое восприятие учебного материала	8
		Другое	0

Ответы опрашиваемых студентов наглядно демонстрируют интерес к использованию мультимедийных средств в преподавании дисциплины «Маркетинг», поскольку отвечая на вопрос «Нравится ли вам, когда преподаватель использует на занятии мультимедийные средства?» большинство студентов (16 человек или 64%) выбрали вариант ответа «да». Четверым учащимся или 16% не нравится использование мультимедийных средств в преподавании анализируемой дисциплины, и пятым студентам или 20% безразлично использование мультимедийных средств.

На вопрос «Какие чаще всего преподаватель дисциплины «Маркетинг» использует мультимедийные средства?», подавляющее большинство студентов, а именно 18 человек или 72% выбрали вариант ответа «презентация», на втором месте был выбран ответ «видео ролик», его отметили 5 человек или 20%. На третьем месте оказались два мультимедийных средства, которые по мнению студентов, а именно по одному студенту или 4%, меньше всего используются в преподавании дисциплины «Маркетинг», это «интерактивная доска» и «анимационное имитирование». Другие мультимедийные средства, такие как «Учебный фильм и электронная версия учебника» не используются педагогом.

При вопросе «Применение мультимедийных средств в дисциплине «Маркетинг» помогает вам в ...» были даны следующие варианты ответов:

- вариант «Делает занятие более интересным и запоминающимся» оказался самым популярным, его выбрала наибольшая часть опрашиваемых, их число было 12 человек или 48%;
- вариант «Лучше осваивать сложности нового материала» выбрало 5 человек или 20%;
- вариант «Получении наглядного примера к материалу занятия» отметили 4 респондента или 16%;
- варианты «Умении использовать самостоятельно мультимедийные средства» и «Практически никак не влияет на мое восприятие учебного материала» выбрали по два студента или по 8% соответственно.
- вариант «Другое» никто не выбрал.

В итоге, проведя небольшое тестирование среди преподавателей и студентов Таганрогского колледжа морского приборостроения, можно сделать следующие выводы.

Мультимедийные средства в образовательном процессе обучения каждой дисциплины, и в частности по дисциплине «Маркетинг», дают возможность сделать обучение наиболее эффективным и интересным, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонентов учащегося, что делает актуальным выбор темы выпускной квалификационной работы.

Проводимое исследование показало, что мультимедийные средства в преподавании дисциплины «Маркетинг» помогают студентам получать объективные представления о спросе и предложении продукции и услуг, о продвижении товара на рынок сбыта, о сбытовой политике, о региональной сети продаж через Интернет, о проведении социальных опросов для выявления своей нише на рынке продаж и другое.

Таким образом, студенты получают комплексные знания, которые нужны им для использования их в повседневной реальной жизни через формирование навыков и умений грамотно продвигать свою продукцию и достигать поставленные цели и задачи. А реализация виртуальных ситуаций с помощью мультимедийных технологий, которые дают возможность ощутить себя настоящим предпринимателем, перед которым возникают различные проблемные ситуации, еще более позволяет воспитать в себе стойкость, ответственность за принятые решения и критично быстро мыслить в нестандартных различных ситуациях [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева, Е.Г. Особенности применения современных технологий в системе образования / Е.Г. Афанасьева, А.А. Веселая // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее. – 2017. – № 1. – С. 115 – 117.
2. Веселая, А.А. Модель интеграции информационных технологий в учебный процесс // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития. – 2013. – Часть 10. – С. 43 – 44.
3. Веселая, А.А. Приоритеты и проблемы в развитии новых информационных технологий в образовании // Вестник Таганрогского государственного педагогического та. - 2012. – № 1. - С. 122 – 125.

*Бадругина Е., 4 курс, ФИиФ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Нарушевич А.Г.*

ЭЛЕКТРОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ГОТОВИМСЯ К СОЧИНЕНИЮ-РАССУЖДЕНИЮ НА ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ»

На факультете истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова при изучении дисциплины «Современный русский литературный язык» используется электронная программа, размещенная на платформе Moodle [1; 2]. Обучающие возможности системы Moodle позволяют использовать её в самых различных направлениях, в том числе и для подготовки к написанию сочинения-рассуждения на ЕГЭ по русскому языку. Такова цель новой электронной образовательной программы «Готовимся к сочинению на ЕГЭ по русскому языку», разрабатываемой на кафедре русского языка и литературы при участии автора данной публикации. Эта программа дистанционного обучения ориентирована на школьников старших классов и абитуриентов, готовящихся к итоговой государственной аттестации в форме ЕГЭ. Программа также может быть использована в качестве электронной поддержки дисциплины «Технология подготовки и проведения ЕГЭ по русскому языку».

Как известно, сочинение-рассуждение в формате ЕГЭ проверяется экспертами по специально разработанным критериям. Ученик должен сформулировать одну из проблем исходного текста, построить комментарий с опорой на текст, сформулировать позицию автора и подкрепить ее двумя аргументами [3, 12]. Все перечисленные требования определили структуру описываемой программы, которая будет включать 7 модулей.

1. Общие требования к сочинению.
2. Выявление и формулирование проблемы текста.
3. Комментирование проблемы.
4. Выявление авторской позиции.
5. Аргументация собственной позиции.
6. Композиция сочинения.
7. Работа над типичными ошибками.

Каждый модуль включает в себя 3 основных элемента: 1) лекцию
2) тест самоконтроля, 3) творческие задания.

Рассмотрим подробнее каждый из этих элементов.

Лекционный курс будет выстроен с учетом особенностей восприятия информации при работе с электронными носителями. В первой лекции на примере разбора конкретного текста и фрагментов сочинения по тексту рассматриваются общие особенности сочинения, а также критерии проверки работы, поскольку знание данных критериев позволяет учащимся четко представить структуру сочинения и уровень предъявляемых требований. Все лекции содержат схемы, таблицы, которые обобщают материал и способствуют усилению наглядности. С помощью алгоритмов описана процедура выявления и формулирования проблемы и авторской позиции. Также рассматриваются речевые клише, использование которых должно облегчить работу с исходным текстом. Здесь же приведены примеры ученических работ, проанализированы типичные ошибки учащихся.

Тесты самоконтроля (ТСК) позволяют учащимся самостоятельно выполнить проверку усвоения материала, выявить уровень сформированности базовых умений работы с текстом и мгновенно получить оценку. Каждый тест оценивается по шкале от 0 до 100 баллов. ТСК содержат задания с выбором ответа, задания на нахождение соответствий между текстом и проблемой, проблемой и позицией автора, тезисом и аргументами, а также задания, направленные на построение связного текста из готовых блоков (задания этого типа преобладают в ТСК, проверяющем навык построения сочинения).

Творческие задания (ТЗ) призваны совершенствовать коммуникативную компетенцию и предполагают написание сочинения в формате ЕГЭ. В заданиях приведены тексты публицистического или художественного стиля с системой дополнительных заданий.

Например:

**Материал для сочинения по рассказу
Ю.Нагибина «Прекрасная лошадь»**

Работая над сочинением, особое внимание обратите на комментарий. Сделайте его подробным (8-10 предложений), однако постарайтесь не сбиться на пересказ.

Комментируя текст, постарайтесь ответить на следующие вопросы:

1. О чём говорит название рассказа – «Прекрасная лошадь»?
2. Как описывает автор лошадь? Какую роль в раскрытии проблемы играет описание животного?
3. Как вы понимаете смысл предложений: *«Никто и внимания не обратил, что старая Марусяка прикрыта от судьбы лишь худым плащом лесниковой доброты, а не Законом»; Как бессильно добро и как действительно зло!»?*

Аргументы из художественной литературы:

В. В. Маяковский «Хорошее отношение к лошадям»

Выполненные творческие задания загружаются в систему и проверяются экспертами в соответствии с разработанными критериями.

Особо следует отметить ТЗ «Поработайте экспертом», в котором учащимся предлагается оценить по критериям проверки, разработанным специалистами ФИПИ, реальное ученическое сочинение, а затем сравнить результаты своей работы с эталонной проверкой, выполненной экспертом.

Важной частью данной программы является общий форум, в котором может обсуждаться широкий спектр вопросов по подготовке к написанию сочинений, заполнению бланков и процедуре экзамена в целом.

Кроме того, в блогах преподавателей можно будет найти примеры аргументов из художественной и публицистической литературы, обучающие презентации и много другой полезной информации.

Таким образом, обучающиеся по данной электронной программе будут иметь возможность:

- поэтапно рассмотреть каждый композиционный элемент сочинения и получить рекомендации по его составлению;
- познакомиться с образцами готовых сочинений;
- научиться подбирать аргументы к типичным проблемам;
- получить квалифицированную проверку своих сочинений;
- получить индивидуальные консультации с преподавателем в онлайн и офлайн режиме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нарушевич, А.Г. Использование возможностей обучающей системы Moodle при изучении курса «Современный русский литературный язык» // European Social Science Journal. – 2012. – № 11-1 (27). – С. 221-224.
2. Нарушевич, А.Г. О новой электронной образовательной программе «Современный русский литературный язык» // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 7-2 (7). – С. 61-62.
3. Нарушевич, А.Г. Комментарий к проблеме в сочинении на ЕГЭ по русскому языку // Русский язык в школе. – 2017. – № 4. – С. 12-17.

ФОРМЫ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКО– ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СОШ

Проблема поиска оптимизации контроля обособленных друг от друга навыков: фонетического, лексического и грамматического, широко обсуждается современными учёными-методистами (см., например, Н.Д. Гальскова[2], А.Ю. Горчев [3] и др.). Компетентное владение лексико-грамматической стороной иностранного языка – тема, раскрытая в значительно меньшей степени ввиду относительной новизны такой формы контроля, как тестирование, ставящей под сомнение возможность чёткого разделения контроля отдельных навыков, прежде всего лексики и грамматики. Учителя нередко сталкиваются с некорректно составленными или вовсе отсутствующими комплексными контрольными разработками в УМК (например, УМК «Мосты» авторов И.Л. Бим, Л.В. Садовой [1]). Данный факт побуждает учителей самостоятельно разрабатывать материалы для проверки иноязычных навыков. При этом, на помощь приходят традиционные формы контроля (письменная контрольная работа, устный опрос), а также тестирование. Вышесказанное определяет актуальность представляемого исследования, основной целью которого является выявление наиболее продуктивных форм контроля уровня сформированности лексико-грамматических навыков учащихся на среднем этапе обучения немецкому языку.

В качестве рабочей гипотезы исследования мы рассматриваем предположение о том, что, если правильно организовать контроль навыков на средней ступени обучения немецкому языку, то будут созданы благоприятные условия для сформированности умений и навыков в учебном процессе. И что наиболее эффективной формой контроля лексико-грамматических навыков является тестирование с элементами устного опроса.

Вслед за методистом И.Ф. Мусаелян, мы рассматриваем лексико-грамматический навык как синтезированное действие по узнаванию и пониманию лексико-грамматических единиц языка в устном общении и в письменном тексте, выбор нужных единиц языка соответственно заданной коммуникативной задаче и их правильное применение согласно нормам данного языка [5].

Во время прохождения школьной практики мы обратили внимание на то, что в качестве традиционных форм контроля лексико-грамматических навыков учащихся учителями наиболее часто используются: диктант, самостоятельная работа, письменная контрольная работа, кратковременная самостоятельная работа; классический устный опрос у доски. Значительно реже используется тестирование. Изучив преимущества и недостатки упомянутых форм контроля иноязычных навыков учащихся, мы поставили перед собой цель выявить наиболее эффективные формы контроля лексико-грамматических навыков на средней ступени обучения немецкому языку. Данная цель легла в основу методического эксперимента.

Эксперимент состоял из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контролирующего.

В ходе констатирующего этапа работы оценивалась эффективность использования каждой отдельно взятой формы контроля лексико-грамматических навыков иноязычного чтения учащихся: письменной контрольной работы, устного опроса и тестирования. Эффективность отслеживалась с помощью следующих критериев, предложенных А.Ю. Горчевым [3]: временные затраты, степень объективности, эмоциональный настрой учащихся.

Анализ данных критериев показал, что письменная контрольная работа, устный опрос и тестирование обладают определёнными положительными и отрицательными чертами. Например, тестирование занимает наименьшее количество времени на уроке, что является его преимуществом перед другими формами контроля, но при этом у учащихся

отсутствует эмоциональный настрой на работу с тестовым материалом. Результаты выполненных заданий трёх форм проверки знаний позволили нам заключить, что большая часть учащихся недостаточно хорошо справилась с предложенными заданиями.

Далее мы перешли к формирующему этапу экспериментальной работы, в ходе которого мы использовали сочетание различных форм проверки лексико-грамматических навыков чтения, поскольку результаты констатирующего этапа эксперимента выявили недостатки каждой отдельно взятой формы контроля. В качестве заданий комбинированной формы контроля «Тест с элементами письменной контрольной работы» для работы с текстом «Die Märchenhelden» использовались, к примеру, следующие [6]: *Was ist hier richtig? Beantwortet schriftlich die Fragen. Welche anderen Märchenhelden kennt ihr? Beschreibt ihre Kleidung.*

Проанализировав результаты, полученные на формирующем этапе эксперимента, мы пришли к выводу, что учащиеся наиболее успешно справились с таким видом контроля, как «Тест + устный опрос». Каждый из семи учеников выполнил 50% заданий и более. Для оценки эффективности использования комбинированных форм контроля мы применяли те же критерии, что и на констатирующем этапе работы, анализ данных критериев показал, что наиболее продуктивной комбинированной формой проверки лексико-грамматических навыков учащихся является «Тест с элементами устного опроса».

Далее на контролирующем этапе мы использовали данную форму контроля с целью проверки иноязычных навыков. Тестирование с элементами устного опроса включало в себя следующие задания по тексту «Hamburg» [4]: *Beantwortet meine Fragen! Ordnet die Sätze in der logischen Reihenfolge nach dem Inhalt des Textes an. Welche Information über Hamburg steht nicht im Text?*

Результаты заданий, выполненных в ходе контролирующего этапа эксперимента, мы оформили в виде диаграммы (см. рис.), и, исходя из её показателей, можно заключить, что все участники эксперимента успешно выполнили более 50% предложенной работы.



Рис. Результаты заданий, выполненных в ходе контролирующего этапа эксперимента

Анализ проведённого тестирования с элементами устного опроса позволил нам подтвердить полученные на формирующем этапе результаты оценки эффективности данной формы контроля лексико-грамматических навыков чтения учащихся.

Принимая во внимание выявленные результаты эксперимента, мы разработали комплекс тестовых заданий различного формата с элементами устного опроса, который позволит осуществить контроль лексико-грамматических навыков учащихся в рамках темы «DerSport» в седьмом классе. Выбор данной темы был обусловлен её сложностью и насыщенностью лексико-грамматическим материалом.

Тестовый комплекс включает в себя следующие задания: 1) *Füllt die Lücken im Text mit einem der Wörter aus der Tabelle aus.* 2) *Lest die Teile des Textes und setzt sie in der richtigen Reihenfolge.* 3) *Wählt die richtige Verbform im Perfekt aus und kreist den entsprechenden Buchstaben um.* 4) *Hört euch den Text an und gebt kurze Antworten auf die Fragen.* 5) *Füllt die Lücken mit nur EINEM Wort aus.* 6) *Spielt ein Interview zu zweit.*

Разработанный нами комплекс состоит из шести различных заданий, расположенных в последовательности от простого к сложному, и позволяет охватить все виды речевой деятельности, в связи с чем он может быть использован в качестве итогового контроля знаний учащихся по теме «Спорт».

Эксперимент показал, что в условиях практического преподавания немецкого языка наибольшую ценность представляет комбинированный контроль, в частности сочетание «Тестирование с элементами устного опроса», которое по итогам методического эксперимента (см. рис.) оказалось наиболее продуктивной формой контроля лексико-грамматических навыков. Данная форма проверки знаний частично компенсирует недостатки отдельно взятых традиционных форм контроля и теста, такие как неэкономичность временных затрат, низкая степень объективности, снижение эмоционального настроя учащихся. Умелые комбинации форм проверки навыков помогут педагогу сделать процесс изучения школьниками иностранного языка более интересным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И.Л. Немецкий язык. «Мосты». 5 класс. Книга для учителя. / И.Л. Бим, Л.В. Садомова, Л.И. Рыжова и др. – М.: Дрофа, 2015. – 88 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
3. Горчев А.Ю. Объекты, уровни и приёмы контроля / А.Ю. Горчев // Иностранные языки в школе. – 1996. - № 6. – С. 38-40.
4. Hamburg im Überblick [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dw.com/de/hamburg-im-%C3%BCberblick/a-3260164> (дата обращения: 06.04. 2018).
5. Musaelyan I. F. Formation of the Lexical and Grammatical Component of the Language Competence [Электронный ресурс] / I.F. Musaelyan. – СПб.:Капо, 2011. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_2pp/34.pdf (дата обращения: 07.04. 2018).
6. Wundersame Märchen [Электронный ресурс]. – URL: <http://palaverbaum.de/maerchenheld.htm> (дата обращения: 06.04. 2018).

*Баранникова П., 3 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Пальмова Е. А.*

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

В настоящее время одной из основных задач современного образования становится обеспечение участникам образовательного процесса проявления творческих способностей и раскрытие их потенциала. Решение данных задач возможно при разнообразии образовательных процессов, в связи с этим выявляются всевозможные новые педагогические технологии. Одной из таких форм является проектная технология.

Что же такое проект? Проект - это возможность обучающихся выразить свои идеи в удобной для них творческой форме: исследование и оформление работы, изготовление коллажей, плакатов, объявлений и т.п. В процессе проектной работы на детей возлагается ответственность за обучение, ребёнок решает какой будет его проект.

Метод проектов возник еще в начале прошлого столетия в США, его также называли методом проблем. Теоретическая основа метода проектов — это «прагматическая педагогика» американского философа Джона Дьюи (1859–1952). Положения успешности обучения, по его теории, представляют: проблематизация учебного материала; познавательная активность ребенка; связь обучения с жизненным опытом ребенка; организация обучения как деятельности (как игровой, так и трудовой). На данный момент выделяют несколько видов проектной работы:

- Конструктивно-практические проекты, например, дневник наблюдений, создание игры и её описание.
- Игровые – ролевые проекты драматизация пьесы (программы практики устной речи, детской литературы страны изучаемого языка).
- Информативно-исследовательские проекты, например: «Путеводитель по стране изучаемого языка» по теме «Австралия»
- Сценарные проекты - сценарий внеклассного мероприятия.
- Творческие работы – свободное литературное сочинение, литературный перевод произведения на родной язык
- Издательские проекты – стенгазеты, материалы для стендов.

Сам процесс работы над проектами побуждает обучающихся быть деятельными, пробуждает у них интерес к языку, также воображение, самостоятельность, творческое мышление. Так как дети что-то ищут в процессе работы, такая активность создает условия для взаимообогащающего общения как на родном, так и на иностранном языке. Эта методика дает реализацию не только образовательных задач, но и воспитательных.

В процессе разработки проекта ребята познают самих себя, самоутверждаются и выражают свои творческие идеи. Дети учатся сотрудничать, а обучение в сотрудничестве возвращает в них такие духовные ценности, как: желание помочь (взаимопомощь) и сопереживание; таким образом происходит единый процесс воспитания и обучения.

Однако, как мы понимаем средний этап – это довольно сложный возраст (подростковый). В связи с этим мы решили выделить особенности данного возраста, чтобы понять, как работать с такими детьми.

По мнению психологов, в подростковом и юношеском возрасте активно идет процесс познавательного развития. Подростки и юноши уже могут мыслить логически, рассуждать теоретически и заниматься самоанализом. Они более и менее свободно размышляют на политические и нравственные темы. У более старших возрастов также отмечают способности выводить заключения и делать общие выводы на основе частных направлений и, наоборот, переключаться к частным умозаключениям на базе общих суждений, т.е. способность к индукции и дедукции. Важнейшее интеллектуальное приобретение подросткового возраста — это умение использования гипотез, способность и готовность ко многим различным видам обучения (трудовые умения и навыки; умение рассуждать и пользоваться понятиями). Склонность к экспериментированию раскрывается именно в подростковом возрасте. Это проявляется в уклонении все принимать на веру. На данном этапе подростки интеллектуально активны из-за своей любознательности и желанием продемонстрировать окружающим свои способности, получить высокую оценку с их стороны.

Для того, чтобы данная методика работала верно проект должен осуществляться по определенной схеме:

1. Постановка проекта. Условия:
 - предварительно узнать и изучить индивидуальные способности, интересы.
 - выбрать тему проекта, выразить проблему, представить обучающимся идею, обговорить ее.
2. Подготовка участников проекта. Сначала происходит группировка обучающихся, где перед каждым - своя задача.
3. Осуществление проекта: поиск новой информации, обсуждение данной информации, выбор способов реализации проекта (это могут быть поделки и рисунки, викторины и чертежи).
4. Презентация проекта. Весь оформленный материал необходимо представить и защитить.
5. Суммирование итогов проектной работы.

В основном большинство проектов проводятся на итоговых уроках, когда по результатам выполнения проекта, учитель оценивает, как дети усвоили материал.

Предоставим пример проекта (по виду информативно-исследовательский проект), разработанный ребенком 5-го класса.

В основу мы взяли учебник 5-го класса [1], так как в данном УМК очень часто используется метод проектов и даны темы их выполнения, что является огромной помощью в работе учителя.

Проект был составлен на тему «the activities I like most». Изучали тему «Present Simple and Present Progressive» Дети должны были сделать любой проект на тему «Хобби», т.е. рассказать про свои увлечения и интересы, используя конструкции «I like to», «I want to» а также «it's me» в предложениях с Present Simple, а в предложениях с использованием времени Present Progressive они должны были построить конструкцию «I am doing smth. now.» И на уроке рассказать свой проект, показывая всему классу.

Данная проектная работа была выполнена успешно:

- Обеспечены были условия для самопознания
- Реализовались задачи подкрепить и повторить лексический материал на тему «Hobbies», а также повторить тему «Present Simple и Present Progressive»
- Данная работа мотивировала на включение воображение, творческого мышления, самостоятельности, а также заинтересованности в английском языке у детей

Таким образом, нами была изучена тема «Метод проектов на уроках английского языка на среднем этапе». Были подмечены особенности подросткового возраста, а также особенности, виды и алгоритм реализации проекта методики. Нами была выполнена задача о проверки эффективности проектной методики. Проект действительно эффективен на заключающем этапе изучения темы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузовлев В. П. Английский язык 5 класс: учеб. пособие /. – М.: Просвещение. 2013. – 208 с.
2. Сахновская Е.М. Приёмы формирования лингвострановедческой компетенции и развития положительной учебной мотивации: сборник Модернизация содержания и методов иноязычного обучения как приоритетное направление в условиях непрерывного языкового образования. – Волгоград: Перемена, 2003. – 219 с.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 13-е изд. – М.: Русский яз., 1981. – 816 с.
4. Савченко Н. А. Метод проектов в обучении английскому языку учащихся среднего этапа обучения общеобразовательной школ. – 2016. — URL: <http://www.ioso.ru/distant/library>
5. Особенности организации научно-исследовательской работы с учащимися старших классов по иностранному языку. – 2015. — URL: <http://www.tgl.net.ru/wiki>

*Бернацкий А., 2 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Першонкова Е.А.*

РОЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года указывается на необходимость «формирования у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России на основе развития программ патриотического воспитания детей, в том числе военно-патриотического воспитания».[2]

В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы» говорится о необходимости «активизации интереса к изу-

чению истории России и формирования чувства уважения к прошлому нашей страны, ее героическим страницам, в том числе сохранения памяти о подвигах защитников Отечества и «создания условий для развития волонтерского движения, являющегося эффективным инструментом гражданско-патриотического воспитания». [1]

«Фронтальная артистическая бригада «Солдаты Победы», активным участником которой является автор данной работы, создана в 2004 году. Это гражданско-патриотический проект, прославляющий роль русского солдата-освободителя в освобождении мира от фашизма.

Целью работы коллектива является военно-патриотическое воспитание населения - прежде всего детей и молодёжи.

Задачи работы:

- 1) формирование осознанного интереса к военно-историческому наследию России, преобразующегося в потребность высказать своё слово о войне как о символе зла и приводящего к пониманию необходимости беречь мирное настоящее;
- 2) воспитание чёткой морально-нравственной гражданской позиции по отношению к патриотическим ценностям Российской Федерации;
- 3) формирование умения противостоять негативным информационным воздействиям;
- 4) организация воспитательного процесса, позволяющего раскрыть и развить творческие возможности детей и молодёжи.

Коллектив еженедельно выезжает по школам, лицеям и колледжам с концертом «От героев былых времён».

Участники коллектива поют легендарные песни: «Темная ночь», «В землянке», «Катюша», «Санитарка», «Смуглянка», читают стихотворения «Жди меня...», «Помни, товарищ, пламя пожарищ» и т.д. Со сцены идёт диалог героев прошлого с поколением нынешнего времени.

Коллектив за 13,5 лет существования представил на суд самого требовательного юного зрителя в возрасте от 10 до 17 лет более 230 благотворительных концертов – реконструкций. При среднем кворуме в актовом зале учебных заведений в 200 человек получается, что концерт посмотрело почти 46000 детей подросткового возраста.

Коллектив выступает перед разными социальными и возрастными группами населения (Детский дом, Центр Социального Обеспечения, Детская многопрофильная больница, детские сады, школы, колледжи, ВУЗы). Для выступления требуется небольшое пространство, поэтому они проводятся в любых залах, в холлах, на импровизированной сцене, на открытом воздухе с целью привлечения зрителей к участию в концертном действии.

Регулярно происходит пополнение коллектива добровольцами разных социальных и возрастных групп. Аудитория привлекается к участию в представлении концерта – присутствуют элементы диалога с аудиторией, между зрителем и артистом создается единая атмосфера. Все участвуют в одном действии творческого сценария.

«Солдаты Победы» не только напоминают о славном прошлом нашей Родины, но и демонстрируют преемственность военно-патриотических традиций. Например, зрителям рассказывается о лётчике – Герое России Романе Филипове, о героях – афганцах.

Осуществляемая деятельность способствует созданию полноценных условий для личностного развития детей и молодёжи, формирования их активной гражданской позиции, как в пределах своего учебного заведения, так и вне его (своя семья, свой город, своя область, своя страна). Важен факт взросления юношей и девушек в момент просмотра театрально-музыкальной реконструкции, представляемой актёрами Фронтальной Артистической Бригады «Солдаты Победы».

Наш проект предполагает создание театральных общественных объединений, аналогичных «Фронтальной артистической бригаде «Солдаты Победы», в которые необходимо вовлечь как можно больше детей и подростков, начиная от 10 лет. В коллективе «Солдаты Победы» есть участники от 10 до 76 лет. Талантливая молодёжь, которая вливается в кол-

лектив, своим участием подтверждает принцип преемственности поколений. Любовь к Родине передается от деда к отцу, от отца к сыну.

Идея проекта – военно-патриотическое воспитание детей и молодежи на основе волонтерской концертной деятельности, в которую вовлекаются представители различных возрастных и социальных категорий населения. Гордость за свою Родину, знание исторических традиций, чувство сопричастности событиям, происходящим в стране, позволяют противостоять негативным информационным воздействиям и ориентируют молодежь на созидательную общественно полезную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы». / Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493. – URL: <http://www.orthedu.ru/obraz/14526-gosudarstvennaya-programma-patrioticheskoe-vozpitanie-grazhdan-rossiyskoy-federacii-na-2016-2020-gody.html> (дата обращения: 11.03.2018).
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. / Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. –URL: <http://www.orthedu.ru/obraz/14305-strategiya-razvitiya-vozpitaniya.html> (дата обращения: 11.03.2018).

*Бокарева Н., Крищенко С., 3 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент, к.п.н. Буришт И.Е.*

ДЕТИ И РОДИТЕЛИ – ДРУЗЬЯ ИЛИ ЗНАКОМЫЕ?

А вы знаете чем занимаются ваши дети по вечерам? А доверяете ли вы им?

Доверие... как много это значит? Родители очень часто задаются вопросом, как же завоевать доверие ребенка, но иногда бывает слишком поздно. Ведь вернуть потерянное уважение и родительский авторитет гораздо сложнее, чем изначально построить со своим ребенком отношения на равных. Так что не спешите нарушать физическое и эмоциональное единство между вами и ребенком, ведь только от вас зависит кем вы будете для своего малыша – другом или знакомым?

Сложно сказать насколько сильно может отразиться в жизни вашего ребенка проблема недоверия в семье. По статистике, как правило, детский алкоголизм, тяга к наркотикам, ранняя беременность или суицидальные наклонности возникают в семьях с повышенной опекой или, наоборот, недостатком внимания к детям [4].

Итак, в рейтинге стран по детскому алкоголизму Россия занимает одну из лидирующих позиций. Согласно последним данным в стране отмечено более 11,5 тысяч алкоголиков детского возраста. Официальные показатели несколько занижены, настоящая картина куда более мрачная. Отмечено, что дети начинают употреблять спиртные напитки уже в 10 лет. Согласно медицинским отчетам, более 40% из всех отмеченных отравлений у детей возникают от злоупотребления спиртными напитками. Нередки случаи смерти у детей от алкоголя.

Как утверждает статистика, наркомания среди детей, достигла колоссальных масштабов. Среди всех наркоманов в России 20% составляют школьники и 60% — молодые люди от 16 до 30 лет. Из-за употребления наркотиков в 42 раза увеличилось количество детских смертей, и это понятно, ведь с момента начала употребления наркотиков продолжительность жизни человека составляет всего 4-5 лет.

Нельзя упускать из вида и тот факт, что по данным центров помощи России говорят о том, что беременные девочки-подростки составляют 10-15% от общего числа будущих

мам. Мнение педагогов, психологов и врачей, сходятся в том, что главной причиной распространения проблем подростковой беременности является воспитание детей [2].

Эксперты констатируют: для России проблема детской и подростковой смертности крайне актуальна, и корни ее в плохой эмоциональной атмосфере, которая царит в семье. По данным Всемирной организации здравоохранения количество суицидов среди подростков в 2011-2015 годах снизилось на 10%, однако уже в 2016 году возросло на 57%, что превышает показатели предыдущих лет в несколько раз. Главной причиной суицидов среди детей и подростков, по данным исследований МВД, являются конфликтные ситуации в семье, а также отсутствие взаимопонимания между детьми и взрослыми, что составляет 32% от количества всех факторов, приводящих к смерти. За последний год приобрели тенденцию появившиеся в социальных сетях «группы смерти», в которых так называемый «куратор» строит доверительные отношения с подростком, выслушивает его проблемы, конечным итогом такого общения и становится приказ к суициду. Так почему же сами родители не могут обеспечить своему ребенку то, что запросто делает человек, находясь по ту сторону экрана? Давайте в этом разберемся.

Обратимся к истории и проанализируем последствия советского воспитания, отразившееся на современных детях. Сегодня нередко поколение тридцатилетних-сорокалетних людей захлеб расхваливают про свое счастливое советское детство, когда были пионерская и комсомольская организации, не было компьютера и сотовых телефонов, по телевизору показывало всего три канала, мороженое было слаще, а люди добрее. Как же отразился дух коллективизма и те установки, которые вдалбливали в головы советским людям с детского сада?

О том, что человек – существо коллективное, рассказывалось советским детям чуть ли не с рождения. И не только рассказывалось, но и подкреплялось общепринятой схемой «ясли – детский сад – школа». Воспитание в детском саду было пропитано духом коммунизма, а на первый план ставились общественные интересы, малышам приучали быть такими как все, не выделяться, делать не то, что хочется, а то, что скажут. Подобное воспитание убило здоровый эгоизм, который так необходим любому человеку. В советских детях была воспитана излишняя скромность, переходящая в самобичевание. Эти аспекты отразились в детском саду. А как протекало воспитание в семье [5]?

Не для кого не секрет, что советский человек был прежде всего рабочей силой страны. Большую часть времени он проводил на заводах, выполняя планы пятилеток. Дети же, зачастую, начиная с двух месяцев, отдавались на воспитание в государственные детские сады, где и проводили существенную часть дня. Родитель же уделял воспитанию приблизительно три часа в сутки. Совершенно очевидно, что за столь короткий временной промежуток невозможно создать гармоничные, дружеские отношения со своим ребенком. Целое поколение, начиная еще с наших мам, воспитанных таким образом, утратило взаимопонимание со своими детьми, что и отразилось уже на нас. Мы считаем, что это и послужило причиной тех сумасшедших статистик, о которых говорилось в начале статьи. Так не пора ли изменить эту ситуацию? И можем ли мы это сделать?

Не только можем, но и должны. Для этого необходимо усовершенствовать модель семейного воспитания, поскольку роль семьи в современном обществе несравнима по своей силе, ни с какими другими социальными институтами.

Когда ребенка вообще не воспитывают, когда занимаются своими делами, предоставляя малыша самому себе – это называется попустительством. Если же какое-то семейное воспитание присутствует, то осуществляется оно, так или иначе, по определенной модели. Моделью воспитания называют отношения между взрослыми и детьми, в которых взрослым отводится активная воспитывающая роль. Отметим, что идеальной модели воспитания, которая подходила бы любой семье, не существует. Модели могут быть более спорными и проблемными или более удачными. Рассмотрим некоторые из них.

1. Модель «Узкий коридор». Предполагает воспитание в «ежовых рукавицах». Она может быть уместна в качестве временной воспитательной меры. Любящие и мудрые родители порой могут поставить своего ребенка в ситуацию «узкого коридора», т.е. полного

контроля и жестких запретов. Такая модель воспитания не может служить фундаментом для построения доверительных отношений между ребенком и родителями.

2. Модель «Педагогическая шизофрения». Предполагает большое количество строгих запретов, которые, как ни странно, можно нарушать. Например, мама запрещает бегать в определенном месте, однако ребенок не слушается и делает что желает, а мама лишь печально вздыхает или говорит ребенку что сегодня он ляжет раньше всех, но не укладывает его. Но однажды терпение родителя может лопнуть, он будет кричать на ребенка или даже бить его. Ребенок знает, что его когда-нибудь накажут, но когда и как – это большой вопрос. Он пребывает в своеобразном тумане. Результатом такого воспитания является абсолютная дезориентация ребенка в вопросах того что можно, а что нельзя.

3. Модель «Естественное воспитание». В традиционном воспитании отсутствуют любые наставления, правила и запреты. Родители убеждены в том, что ребенок имеет право на свободу и поэтому ему все разрешается и все дозволено. Дети, воспитывающиеся по такой модели, совершенно не реагируют на запреты в более взрослой жизни. Например, в школе ребенок может просто не понимать почему ему нельзя покинуть класс во время урока.

4. Модель «Просторный дом». Подразумевает свободу ребенка и в то же время четкие запреты. Ребенок может играть, может баловаться, а может и пробовать что-то новое. Но при этом ребенок не нарушает заранее предъявленный ему список запретов. Они незыблемы, как домашние стены. Стена никого не пускает в дом, потому что является стеной, а не в силу своей вредности. В этой семье ребенка любят, ценят и уважают. В детях воспитывают понимание того, что является важным, правильным, дорогим, ради чего нужно жить. Ребенок имеет право выбора, а родители могут лишь рекомендовать или советовать ему что-либо. Данная модель семейного воспитания, по нашему мнению, должна стать основополагающей в каждой семье. Ведь только так ребенок может обрести настоящего друга в лице родителя [1].

Таким образом, главным «воспитательным институтом» является семья, формирующая и развивающая ребенка как личность с теми качествами, которые необходимы для дальнейшей жизни в обществе, различных контактов с людьми, возможности быстро приспособливаться к изменяющимся условиям и ситуациям, правильно вести себя. То, что ребенок получил в семье, он привнесет в дальнейшем в детский сад, в школу и это будет влиять на всю его жизнь. И в зависимости от того, какая модель поведения присуща семье, насколько доверительны отношения между детьми и родителями, такую же реакцию ребенок будет проявлять начиная с поступления в дошкольное учреждение и заканчивая «выходом» во взрослую жизнь.

А кем быть для своего ребенка – другом или знакомым – выбирать только вам!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика. Воспитание ребенка в любви, свободе и творчестве. М.: Эксмо, 2015. – 496 с.
2. Бордовская, Н.В. Психология и педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2013. – 624 с.
3. Воронов, В.В. Педагогика школы: новый стандарт. - М.: ПО России, 2012. – 288 с.
4. Гусейнова, А.С. Психология и педагогика воспитания: Как достичь гармонии в отношениях родителей и ребенка. М.: Ленанд, 2014. – 320 с.
5. Ермолин, А. Воспитание свободной личности в тоталитарную эпоху: Педагогика нового времени. М.: Альпина Паблицер, 2014. – 262 с

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

Социально-психологическая адаптация в первом классе – особый и сложный период адаптации в жизни ребенка. Первоклассник осваивает новую социальную роль ученика, новый вид деятельности – учебную. Кроме того, изменяется социальное окружение ребенка – появляются одноклассники, учителя и школа как большая социальная группа, в которую включается ребенок, а также изменяется уклад его жизни.

В.Г. Крысько рассматривает социально-психологическую адаптацию как «процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладения теми или иными социально-психологическими функциями... При этом под статусом «социальной личности» понимается положение личности в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии. В различных группах один и тот же человек может иметь разный статус» [2].

Поступление ребенка в школу начинается с активного общения. Оно становится одним из значимых компонентов развития ребенка на данном возрастном этапе. Школьный класс начинает активно формировать межличностные отношения, являющиеся основой социально-психологической адаптации первоклассников [3].

В данный период важная роль отводится педагогу-психологу, работа которого направлена на формирование межличностных отношений первоклассников, способствующих успешной социально-психологической адаптации.

Наиболее приемлемой формой работы педагога-психолога с детьми в адаптационный период является игра.

Вопреки тому, что игровая активность считается ведущей в дошкольном возрасте, важность ее никак не уменьшается и у ребенка младшего школьного возраста.

Ф.Н. Гоноболин считал, что в «игровой деятельности воспитывается взаимная поддержка, стремление к победе, чувство товарищества, формируются нравственные и моральные качества личности младшего школьника, появляется чувство ответственности за свое поведение. Ребенок приучается к дисциплине» [1].

С целью создания психолого-педагогических условий для благоприятной социально-психологической адаптации первоклассников, была разработана программа «В школу с улыбкой». Данная программа включала в себя 3 блока:

- 1 блок – диагностический;
- 2 блок – организационный;
- 3 блок – вторичная диагностика.

Данная программа апробировалась в 1 классе. В ее реализации принимало участие 13 человек.

Цель диагностического блока – исследование межличностных отношений первоклассников в адаптационный период, выявление уровня их социально-психологической адаптации.

На основе теоретического анализа проблем первоклассников в адаптационный период, мы выделили диагностические критерии оценки эффективности социально-психологической адаптации первоклассников, это:

- статус ребенка в классе;
- самооценка;
- готовность ребенка к обучению в школе;
- стиль воспитания в семье.

На основе данных критериев были разработаны уровни и характеризующие их показатели.

Так, высокий уровень социально-психологической адаптации характеризуется благоприятным статусным положением первоклассника в классе, адекватной самооценкой и готовностью к обучению в школе. Метод воспитания в семье – демократический.

Средний уровень социально-психологической адаптации характеризуется тем, что ребенок в классе дружит со многими учениками, положительно относится к школе, имеет завышенную самооценку. Метод воспитания в семье – либеральный.

Низкий уровень социально-психологической адаптации характеризуется тем, что у ребенка в классе нет друзей, он не готов к обучению в школе, имеет заниженную самооценку. Метод воспитания в семье – авторитарный.

Диагностический инструментарий включал:

1. Методику оценки сформированности внутренней позиции школьника Л.А. Венгера.
2. Методику скрининговой оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой.
3. Методику исследования самооценки «Лесенка» в модификации В.Г. Щур.
4. Проективную методику «Школа зверей» С. Панченко.
5. Социометрическую анкету.
6. Тест «Стили воспитания» в модификации Р.В. Овчаровой.

По результатам первичной диагностики была составлена сводная таблица по всем критериям, и в соответствии с показателями определен уровень социально-психологической адаптации каждого ученика.

В целом, высокий уровень социально-психологической адаптации первоклассников составил 61,5% (8 чел.); средний уровень социально-психологической адаптации составил 23,1% (3 чел.); низкий уровень социально-психологической адаптации составил 15,4% (2 чел.).

Организационный блок нашей программы включал 8 занятий (2 раза в неделю), направленных на создание психолого-педагогических условий для благоприятного протекания адаптационного периода средствами игры.

Занятие 1. Знакомство.

Занятие направлено на формирование навыков самопрезентации, создание благоприятного эмоционального фона. Оно включало игры под названием: «*Давайте познакомимся*», «*Если весело живется, делай так*».

Занятие 2. «Одноклассники-друзья»

Занятие направлено на групповое взаимодействие. В основу занятия была положена игра: «*Кто умеет хорошо...*».

Занятие 3. «Поведение в школе»

Занятие направлено на оказание помощи первоклассникам в освоении правил поведения в школе. Использовалась игра «*Светофор*».

Занятие 4. «Я – ученик»

В ходе занятия первоклассники задумывались над вопросами: «Для чего я хожу в школу?», «Какой урок важнее?». Использовалась игра «*Для чего ходят в школу?*».

Занятие 5. «Внимание»

Цель занятия: при помощи игры «*Пишущая машинка*» помочь детям научиться стимулировать развитие мыслительных операций и произвольного внимания.

Занятие 6. «Все вместе»

Проведенная на занятии игра «*Мы*» направлена на формирование чувства «Мы», развитие умения взаимодействовать в группе.

Занятие 7. «Мои успехи»

Занятие направлено на осознание детьми своих слабых и сильных сторон в учебе, умение преодолевать трудности.

Обсудить с детьми, кто и как помогает им учиться в школе, помогла игра «*Мне помогли*».

Занятие 8. «Иду к цели»

Игра «*Ставим цели*» направлена на формирование у детей адекватной самооценки, учит детей выстраивать позитивный уклад жизни.

По окончании реализации данной программы была проведена вторичная диагностика, которая позволила получить следующие результаты:

- высокий уровень социально-психологической адаптации первоклассников составил 76,9% (10 чел.);
- средний уровень социально-психологической адаптации первоклассников составил 15,4% (2 чел.);
- низкий уровень социально-психологической адаптации первоклассников составил 7,7% (1 чел.).

Таким образом, результаты первичной и вторичной диагностики показывают, что уровень социально-психологической адаптации у первоклассников изменился после проведения адаптационных занятий. Тем самым, мы получили эмпирическое подтверждение, что благодаря игровым методам психолого-педагогической поддержки первоклассников в адаптационный период, произошли значимые позитивные сдвиги в их социально-психологической адаптации. С ребенком, у которого низкий уровень социально-психологической адаптации в дальнейшем предполагается индивидуальная работа педагога-психолога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гोनоболин Ф.Н. Психология. – М.: Просвещение, 1993.
2. Крысько В.Г. Социальная психология: Словарь-справочник. – М.: АСТ, 2001.
3. Шкуричева Н.А. Как формировать межличностные отношения первоклассников в период адаптации //Начальное образование. – 2004. – № 3. С. 42 -45.

*Боровик И., 2 курс магистратуры ФПиСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: д-р пед.наук, профессор Молодцова Т.Д.*

ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Одним из компонентов профессиональной деятельности педагога-психолога в ДОУ является скрининг детей так называемой «группы риска» и их психолого-педагогическое сопровождение. Скрининг включает в себя отслеживание поведения ребенка в различные режимные моменты. При этом основным методом выступает наблюдение, которое может быть как включенным, так и невключенным. Результаты наблюдения фиксируются в специальной карте, что способствует более качественному синтезу и анализу полученной информации.

Диагностическая работа проводится на основании выводов наблюдения, а также бесед с родителями и воспитателями, включающих в себя дополнительные методы анкетирования и опроса.

Существует основная категория детей, с которой тесно сопряжена коррекционная деятельность педагога-психолога. В эту категорию входят: дети с гипердинамическим синдромом, дети с признаками аутизма, дети с повышенным уровнем тревожности и агрессивные дети.

Особый интерес представляют дети с выраженным гипердинамическим синдромом, так как количество таких детей все более увеличивается. В международном классификаторе болезней (МКБ) 10-го пересмотра под маркировкой F90 значатся гиперкинетические расстройства, характеризующиеся нерегулируемой, неорганизованной активностью, импульсивностью и невозможностью сосредоточения внимания. Эти факты дают основание корреляции понятий ребенок с СДВГ и ребенок с ОВЗ.

Исследованию диагноза СДВГ – синдрома дефицита внимания и гиперактивности (гиперкинетического синдрома) посвящена работа А. Л. Сиротюк. В своем труде А.Л. Сиротюк рассматривает механизмы созревания головного мозга ребенка в онтогенезе, опи-

сывает клинические проявления СДВГ, предлагает диагностику и программу нейропсихологического развития и коррекции детей с СДВГ.

Первичная диагностика детей в ДООУ представляет собой комплексный набор субтестов для разных возрастных групп. Сюда входит тестирование психических процессов, уровень самооценки, исследуется мелкая и крупная моторика. При необходимости проводится более углубленная диагностика: применяются дополнительные методики и тестирование.

Так, например, диагностика детей подготовительной группы содержит: копирование образца; исследование объема кратковременной памяти; графический диктант; составление рассказа по сюжетным картинкам; исследование уровня саморегуляции, определение латерального предпочтения; кинестетический и пространственный праксис; зрительный, слуховой и пространственный гнозис.

В частности, диагностика ребенка с гипердинамическим синдромом включает в себя выявление следующих критериев гиперактивности: импульсивность; дефицит активного внимания; двигательную расторможенность.

Американские психологи М. Алворд и П. Бейкер определили некоторые показатели гиперактивности. Согласно их наблюдениям, ребенок проявляет следующие особенности «при дефиците активного внимания»:

1. Непоследователен, ему трудно долго удерживать внимание.
2. Не слушает, когда к нему обращаются.
3. С большим энтузиазмом берется за задание, но так и не заканчивает его.
4. Испытывает трудности в организации.
5. Часто теряет вещи.
6. Избегает скучных и требующих умственных усилий заданий.
7. Часто бывает забывчив.

При двигательной расторможенности:

1. Постоянно ерзает.
2. Проявляет признаки беспокойства (барабанит пальцами, двигается в кресле, бегает, забирается куда-либо).
3. Спит намного меньше, чем другие дети, даже во младенчестве.
4. Очень говорлив.

При импульсивности:

1. Начинает отвечать, не дослушав вопроса.
2. Не способен дождаться своей очереди, часто вмешивается, прерывает.
3. Плохо сосредоточивает внимание.
4. Не может дожидаться вознаграждения (если между действием и вознаграждением есть пауза).
5. Не может контролировать и регулировать свои действия. Поведение слабо управляемо правилами.
6. При выполнении заданий ведет себя по-разному и показывает очень разные результаты. (На некоторых занятиях ребенок спокоен, на других - нет, на одних уроках он успешен, на других - нет).

Если в возрасте до 7 лет проявляются хотя бы шесть из перечисленных признаков, педагог-психолог может предположить, что ребенок, за которым он наблюдает, гиперактивен» [1,7].

Поскольку данная интерпретация проблемы гиперактивного ребенка наиболее полно объясняет негативные поведенческие паттерны, то целесообразно проводить коррекционную работу именно с позиции нейропсихологической диагностики. Из-за дефицита психической деятельности, связанного с функциональной мозговой несформированностью, обычные психолого-педагогические методы коррекции зачастую малоэффективны, поэтому в своей деятельности мы используем программу нейропсихологической коррекции в работе с гиперактивными детьми.

Однако следует учитывать и тот факт, что проявления гиперактивности у детей весьма распространены и не всегда, по заявлению физиологов, связаны с патологией развития. Зачастую некоторые особенности детской нервной системы по причинам неудовлетворительного воспитания или условий жизни выступают только фактором, способствующим формированию гиперактивности как ответной реакции детей на критические условия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М., 2000г. – 61с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М.: Академия, 2002. - 232 с.

*Вавилина А., 2 курс, ПСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: д. ф. н., профессор Скуднева Т.Д.*

К ЮБИЛЕЮ В.А. СУХОМЛИНСКОГО: УРОКИ ПАВЛЫШСКОЙ ШКОЛЫ

В 2018 г. празднуется столетие со дня рождения выдающегося российского педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского. За свою недолгую жизнь он успел внести огромный вклад в педагогику. Его книги и статьи стали примером для возникновения нового гуманного подхода к воспитанию творческой личности. Его педагогические труды переведены на разные языки и пользуются популярностью не только в нашей стране, но и во многих других.

В.А. Сухомлинский считал, что быть хорошим учителем возможно только тогда, когда ты хороший воспитатель. Так в книге «О воспитании», автор делится своими мыслями о том, как нужно воспитывать ребенка в школе, в семье. Педагог много писал о том, каким должен быть учитель, как он должен строить свой процесс воспитания и образования с «трудными» школьниками – все это он отразил в книге «Сто советов учителю». В труде «Как воспитать настоящего человека» автор поднимает проблему нравственного воспитания, которой он уделял значительное внимание, ведь он считал, что очень важно воспитать в ребенке настоящую человеческую любовь, научить его заботиться и сопереживать. Книга его жизни – «Сердце отдаю детям» была удостоена Государственной премии в 1974г. В ней В.А. Сухомлинский пишет о том, что дети не могут и не должны жить без радости, но она не должна быть беззаботной. Они должны научиться создавать своими руками счастье и радость не только для себя, но и для других, а учителя и родители должны им в этом помогать, воспитывать настоящего гражданина.

Гуманизм, природосообразность, трудовое воспитание – основные положения народной педагогики, на которые опирался в своей педагогической деятельности педагог-новатор В. А Сухомлинский. Данные принципы воспитания актуальны и в наши дни.

Рассмотрим подробнее трудовое воспитание. Если ребенку с детства прививают навыки и способности к продуктивному труду, то будучи взрослым, он может применить их в любом направлении своей деятельности.

В.А.Сухомлинский характеризовал трудовое воспитание как средство развития личности: считал, что формируется положительное отношение к трудовой деятельности, развивается уважение к своему и чужому труду. В своем произведении «О воспитании» педагог указывал на облагораживающую силу труда: «Если ребенок вложил частицу своей души в труд для людей и нашел в этом труде личную радость, он уже не сможет стать злым, недобрый человеком» [1, с. 134]. Данное высказывание отражает главную мысль всех его работ – формирование в личности высоких гражданских идеалов, моральной

культуры, а также духовно-нравственных качеств – искренность, почитание людей труда, гуманизм.

Василий Александрович неоднократно подчеркивал в своих произведениях важность трудового воспитания именно в коллективе, ведь где, как не в коллективе, можно научиться трудолюбию? Воспитание трудолюбия достигается методом получения радости от труда. Ребенок будет хотеть трудиться только тогда, когда труд будет приносить ему радость. «Радость труда – могучая воспитательная сила, благодаря которой ребенок осознает себя членом коллектива» - так писал В.А. Сухомлинский в одном из главных своих трудов «Сердце отдаю детям» [2, с.209]. Педагог считал, что ребенка намного легче мотивировать заниматься физическим трудом, нежели умственным, но решающим средством воспитания трудолюбия у детей является сочетание физического и умственного труда. Любая деятельность должна иметь свою цель, ведь когда она целенаправленна, то вероятность стремления ребенка к достижению определенного результата более высока.

Есть два способа формирования у ребенка трудолюбия: воспитание собственным примером и передача своих знаний другим. Об этом педагог писал в работе «Павлышская средняя школа. Этой школе он посвятил более двадцати лет своей жизни [3]. Труд в Павлышской средней школе наполнялся личностной направленностью и духовно-нравственным содержанием. Необходимые знания, умения и навыки ученики данной школы приобретали в процессе внеклассного трудового обучения по выбору воспитанника. В школе не было такого ученика, который не посещал бы ни один из предлагаемых кружков. В.А. Сухомлинский считал, что труд не воспитывает, если в нем не принимает участие сердце, если человек ничего не делает для радости своей и других, поэтому педагог делал все возможное, чтобы его воспитанники чем-то дорожили, о чем-то заботились. Труд, приносящий радость другим, дарящий переживание личного счастья и гордости, Сухомлинский назвал школой добрых чувств, источником человечности, чуткости, доброты.

В.А. Сухомлинский выделил основные педагогические принципы трудового воспитания, которые в настоящее время актуальны в педагогической практике: развитие индивидуальности ребенка, его деятельности и направленности; разнообразность и непрерывность труда; творческий характер труда; единство трудового воспитания и общего развития. Данные принципы нашли отражение в собственном опыте В.А. Сухомлинского, в его долголетнем труде практического социального педагога.

Таким образом, «педагогическое наследие В. А. Сухомлинского имеет для социальной педагогики не только побуждающее, но и фундаментальное теоретическое и методическое значение» [4, с.175]. Воспитание во имя счастья ребенка – таков гуманистический смысл педагогической системы педагога-гуманиста.

*Воронин С., 2 курс, ФПиСП,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФБГОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: д-р филос. н., профессор Скуднова Т.Д.*

АКТУАЛЬНОСТЬ ИДЕЙ А.С. МАКАРЕНКО В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

На современном этапе становления отечественной науки образование претерпело ряд значительных изменений. С момента возникновения Российской Федерации страна взяла курс на демократизацию, создание правового государства. Смена политического режима привела к изменению системы воспитания и обучения детей. В процессе социальных трансформаций у молодого поколения меняется социальное поведение, смысло-жизненные ориентации и духовные ценности.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» важнейшей целью современного образования обозначено воспитание, которое долж-

но быть «неотделимо от жизни человека во всей ее полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно – исторической эпохи» [1, с. 15].

Социально-педагогическое наследие А.С. Макаренко останется великим посланием будущим поколениям и необходимой базой для развития теории и практики воспитания. Его гуманистические идеи, целостная система коллективного воспитания сегодня не только не утратили своей актуальности, но и по-новому освещают насущные проблемы социального воспитания трудных подростков. Одним из главнейших методов воспитания педагога-гуманиста является вера в ребенка и его потенциал, подход к каждому с оптимистической гипотезой.

Педагог стремился создавать благоприятный климат в детском воспитательном коллективе, создающий условия для развития личности, раскрытия ее внутренних потенциалов и творческих способностей. В каждом из учеников Макаренко видел человека, который обладает определенными талантами и способен к саморазвитию. Педагог старался помогать своим воспитанникам во всех начинаниях, оказывал сильное влияние на их развитие силой своей личности и авторитета. А.С. Макаренко создал точную педагогическую структуру, методологической составляющей которой выступает педагогическая логика. Данный подход является необходимым для выявления одного и того же сходства между целями, средствами и результатами воспитания. Узловой пункт теории Макаренко – тезис параллельного педагогического воздействия, то есть влияния на личность опосредованно через общественное мнение. При параллельном действии выявляется «свобода и самочувствие воспитанника», который выступает субъектом-творцом, а не объектом педагогического воздействия. Квинтэссенцией целостной гуманистической системы воспитания по Макаренко является идея воспитательного коллектива, реализуемая на основе метода перспективных линий. Сущность данного метода содержится в необходимости создания разновозрастного трудового коллектива преподавателей и обучающихся, жизнедеятельность которого служит благоприятной обстановкой для становления личности и индивидуальности.

В системе А.С. Макаренко уважительное отношение к воспитанникам сочеталось с высокими требованиями к ним, заботой о моральном и трудовом воспитании учеников. [2, с. 192].

Антон Семенович обладал выдающимися педагогическими и творческими способностями. Педагог не стремился «отработать» соответствующие часы, а потом заниматься своими, пусть интересными, но посторонними для школы делами. Он отдавал ученикам большую часть «неслужебного» времени.

Макаренко учитывал образовательные потребности детей, учил целеполаганию, используя систему перспективных линий и принцип параллельного педагогического воздействия.

По мнению педагога, цель как непреложный закон обуславливает содержание воспитательного процесса, его методы, средства, результаты, предопределяет требования к воспитаннику, к воспитателю и к другим субъектам педагогического процесса. «Воспитательная работа должна быть, прежде всего, целесообразной. Мы не можем допустить никакого средства, - говорил Макаренко, - которое не вело бы к поставленной нами цели» [4, с. 165].

В настоящее время образование существенно утратило свою основную составляющую — деятельность по развитию духовно-нравственных ценностей человека. С одной стороны, наибольшее значение приобрело наличие материальных ценностей, с другой стороны — в обществе начали признаваться индивидуальные цели личности, включающие в себя уникальность каждого ученика, его право на личностную стратегию развития. Министр образования РФ Васильева О.Ю. в своих выступлениях подчеркивает необходимость ориентации школы и общества на духовное воспитание подрастающего поколения как приоритетную задачу. Демократическое государство ставит своей задачей создание таких педагогических условий для свободного развития духовно-нравственных ценностей, при которых происходит активный поиск гуманистических основ человеческого существования.

Самая главная заслуга А.С. Макаренко состоит в том, что «разработанная им программа социализации и ресоциализации личности – крупный вклад в отечественную и мировую социальную педагогику [9,152].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно – нравственного развития и воспитания гражданина России/ Просвещение, М., 2010. – 23 с.
2. Макаренко, А.С. О воспитании. Золотой фонд педагогики/сост. Д.И. Латышина /А.С.Макаренко – М.: Школьная Пресса, 2003. – 192 с.
3. Макаренко, А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания: в 4 частях. / Сост. и коммент. Фролов А.А, Илалтдинова Е.Ю. – Н. Новгород, 2007 – 2010. – 240 с.
4. Макаренко, А.С. Сочинения: в 7 т., т.5, М., 1958. – 558 с.
5. Морозов, В.А. А.С. Макаренко - «реформатор педагогики» /Морозов В.А./Народное образование. – 2007 - №6.
6. Скудная, Т.Д., Хоруженко, К.М. Гуманистические традиции мировой социальной педагогики, Таганрог 2001. – 178 с.

*Голева И., магистрант 2 курс, ФПиСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Молодцова Т.Д.*

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ ДЕТСКИХ ОТКЛОНЕНИЙ

Психологическое консультирование — это процесс взаимодействия между помогающей стороной и обращающейся за помощью, который включает применение специалистом психологических теорий и коммуникативных навыков для решения личных проблем, трудностей и стремлений клиента.

Исследованиями в области детского психологического консультирования занимались З. Фрейд, А. Фрейд, И.М. Клейн, Д. Леви, В. Экслейн и многие другие. Психологическое консультирование в области детской психологии за рубежом активно развивается уже более 70 лет. Методы психоаналитического направления стали первыми применяться в детской консультативной практике.

В России же у истоков детской психологии стояли В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев и Н.П. Румянцев, М.М. Рубинштейн, П.Ф. Лесгафт, Л.С. Выготский.

Разумеется, в консультировании детей и подростков есть особенности, Г. В. Бурменская отмечает следующие:

1. Дети сами почти никогда не обращаются за помощью, обычно это делают взрослые, в связи с проблемами их детей.

2. Психотерапевтического эффекта в работе с детьми следует достигать быстро, так как одна проблема порождает другую, что в раннем возрасте значительно отражается на психическом развитии ребенка в целом.

3. Поскольку мышление и самосознание в детском возрасте еще недостаточно развиты, психолог не может возложить на ребенка ответственность за решение существующих у него проблем, а кроме того, жизнь ребенка почти полностью зависит от взрослых. Как отмечает Т.Д.Молодцова: «Серьёзные последствия для ребенка оказываются там, где деформированы семейные отношения»[6,74]. Поэтому при консультировании ребенка важно установить контакт с его семьей и работать одновременно и с ней.

Детское консультирование предполагает как установление межличностного контакта, доверительных взаимоотношений с ребенком. Проводится различными методами, используются беседы, ролевые игры, игра, обсуждение положительных случаев успешно-

го решения проблем, вознаграждение за желаемое поведение и многое другое. Внимание психолога-консультанта сосредоточено на том, как действует ребенок, что он чувствует и что думает[5].

Несомненно, особенную роль играет индивидуальный подход в психологическом консультировании. Основной принцип в работе практического психолога — подход к каждому ребенку как к аутентичной личности, неповторимой зарождающейся индивидуальности.

Необходимость индивидуального подхода к детям в процессе психологического консультирования признается всеми, но осуществление его на практике не всегда просто. Особенно в индивидуальном подходе нуждаются дети с отклонениями в развитии.

Детские отклонения мы рассматриваем, как отклонения в психическом развитии ребенка, т.е. неадекватное формирование психологического опыта, вызванное какими-либо нарушениями (например, сенсорными или ПЦНС)[1]. Если поражение внутриутробное, то отклонения в психическом развитии возникают с момента рождения ребенка, или с момента возникновения дефекта, если поражение постнатальное.

Существенное место в системе психологической помощи детям с отклонениями в развитии занимает психологическая коррекция.

Психологическая коррекция детей с поврежденным развитием направлена на восстановление пораженных или утраченных психических функций, а также на адаптацию ребенка к приобретенному дефекту[4].

Обратимся к нашему опыту. На базе Семейного Психологического Центра «Навстречу Жизни» проводится работа с ребенком. Девочка Марина (имя изменено), 12 лет. Диагноз: церебрастенический синдром, астеноневротический синдром, ПЦНС. Невролог настояла на посещении психолога. Семья полная, ребенок первый, желанный, есть младший брат. Беременность проходила с ярко выраженным ранним токсикозом. Роды в срок. Жалобы на рассеянность, длительное «сидение» над уроками, отсутствие интереса к активному общению со сверстниками.

Уже при первой встрече выяснилось, что родители не позволяли Марине делать уроки самостоятельно, все время кроме работы уделяли ей и брату, «сидели» над уроками совместно с ребенком. Соответственно можно предположить, что гиперопека родителей сыграла свою роль в становлении данной симптоматики.

Для диагностики были выбраны следующие методики: уровень развития кратковременной памяти (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина «Оперативная память»), исследование особенностей опосредованного запоминания и его продуктивности, а также характера мыслительной деятельности, уровня сформированности понятийного мышления (А.Р. Лурия «Пиктограмма»), исследование особенностей личности (тест на исследование тревожности), проективные методики «Рисунок семьи», «Рисунок человека». По результатам которых стало очевидно, что уровень развития кратковременной памяти на низком уровне, понятийное мышление сформировано хорошо, но М. очень тревожна, не уверена в себе, самооценка сильно занижена. Девочка безэмоциональна, вяло идет на контакт. Рекомендовано помимо специальных занятий по развитию памяти, внимания и т.д., применение сказкотерапии, арттерапии (Марина очень любит рисовать, пишет стихи), а также работа с родителями для улучшения контакта с ребенком.

На данный момент работа с семьей продолжается, имеются улучшения. У Марины улучшились взаимоотношения в классе, ярко проявился интерес к творческой деятельности, появился интерес к себе и окружающему миру.

Основным направлением психологической коррекции детей с церебрастеническим синдромом, как выделяет И.И. Мамайчук, является повышение их умственной работоспособности. Это достигается с помощью специальных психотехнических приемов по развитию памяти, внимания, скорости реакций и других. Для преодоления утомляемости детей важное значение имеет психологическая коррекция эмоциональных нарушений. Как правило, это снятие тревожности, повышение уверенности ребенка в себе и в эффективности

занятий. С этой целью рекомендуются многообразные психорегулирующие тренировки [3].

Не менее важное значение имеет охранительностимулирующий режим, рекомендованный ребенку врачом и которому необходимо следовать. Режим для детей, страдающих подобными нарушениями очень важен.

Но если мы говорим о любом ребенке, то рассматриваем его в контексте семьи, ведь роль семьи для ребенка трудно переоценить. Семья в становлении личности ребенка не сопоставима по своей силе ни с какими другими социальными институтами. Именно в семье закладываются нравственные основы, вырабатываются привычки поведения, развивается личность. Как первый воспитательный институт, семья помогает человеку самоутвердиться, раскрыть его активность в социальном и творческом плане, взрастить индивидуальные черты. Как отмечает Т.Д.Молодцова: «Серьезные последствия для ребенка оказываются там, где деформированы семейные отношения» [6,74]. Поэтому при консультировании ребенка важно установить контакт с его семьей и работать одновременно и с ней.

В течение всей своей жизни человек ощущает связь с семьей. Родители в полной мере влияют на ребенка и, как правило, дети, растущие в любви и понимании, имеют меньше трудностей в общении со сверстниками, обучение не столь затруднительно. И наоборот, дети, выросшие в семье с тяжелым психологическим «климатом», приобретают комплексы и формируют различные психологические защиты.

Наиболее актуальными вопросами практики психологического консультирования родителей, по мнению Т.Д. Яковенко являются следующие: Как вовлечь родителей в консультативный процесс и через него в активную коррекционную работу? Как правильно строить консультативный процесс, чтобы добиться желаемого результата в работе с немотивированными родителями? Как удержать родителей от преждевременного прерывания консультативного процесса? Как преодолеть известный феномен «хождения по кругу врачей», характерный для многих родителей проблемных детей? Как вовлечь в консультативный процесс всю семью, в которой воспитывается ребенок с нарушениями в развитии?

Как работать с родителями, отвергающими своего ребенка? Может ли специалист повлиять на «индекс жизненной удовлетворенности» родителей, воспитывающих детей с нарушениями, который имеет, как правило, низкие показатели? Какие техники консультативной работы наиболее эффективны для преодоления установки, характерной для части родителей, на симбиотические отношения с ребенком?

Во время консультирования наиболее важно помочь родителям преодолеть стереотипы и страхи, кроме того необходимо обеспечить рефлексивное мышление, что позволит понять причины трудностей в развитии и поведении ребенка, спрогнозировать варианты его индивидуального развития и, наконец, внутренне принять рекомендации психолога как инструмент собственной деятельности по воспитанию и развитию своего ребенка. Системный комплексный подход к проблеме в семье это основная задача, решение которой поможет восстановить контакт между членами семьи, найти оптимальные пути воспитания ребенка, опирающиеся на его личностные и познавательные ресурсы [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. -СПб.: Лань, 2003. - 654 с.
2. Дубровина И.В. Практическая психология образования. / Ирина Дубровина, Алла Андреева, Нина Гуткина, Елена Данилова, Дмитрий Лубовский, Анна Прихожан, Наталия Толстых. – Питер, 2009. – 592 с.
3. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. -- СПб.: Речь, 2001. - 220 с
5. Моница Г. Б. Психологическое консультирование детей и подростков. -- СПб.: Речь, 2011. - 210 с.

6. Молодцова Т.Д. Объективные и субъективные источники, способствующие дезадаптации детей в семье. //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014 №3-1. С.(72—75)
7. Яковенко Т.Д. Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Яковенко Т.Д. // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011. С.100-102.

*Донец С., 1 курс, магистрант ФПиСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.психол.н., доцент Ефремова О.И.*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ МЕДИАКУЛЬТУРЫ

Актуальной проблемой современной молодежной политики нашего государства является возрождение патриотизма как важнейшей духовно-нравственной и социальной ценности, актуализация у молодых людей национальной гордости, гражданского достоинства, любви к Родине, стимулирование их социальной активности и обеспечение готовности служить Родине.

В решении задач формирования у молодого поколения патриотических чувств и гражданского самосознания, социальной и гражданской ответственности важная роль принадлежит обеспечению необходимых научно-методических, организационных, информационных условий патриотического воспитания. В современном информационном обществе первостепенное значение приобретает медиаобеспечение воспитательной работы образовательных и общественных организаций.

Сегодня в сети Интернет, телевизионных программах, на радиоканалах и в прессе широко представлены медиаобразовательные ресурсы, позволяющие решать, в частности, следующие задачи патриотического воспитания студенчества как передового отряда современной молодежи:

- осознание студентами личной причастности к судьбе Родины, ее истории, культуре, будущему;

- формирование позитивного образа своей страны, потребности служить ее интересам;

- усвоение и реализация студентами своих гражданских прав, выполнение гражданских обязанностей;

- овладение основами профессиональной деятельности, становление компетентных специалистов, готовых приносить своим трудом пользу Отечеству;

- формирование у молодых людей высоких нравственных и духовных ценностей;

- формирование экологической культуры, бережного отношения к природе;

- формирование образа семьи как малой Родины, уважения к родителям, готовности помогать им, готовности быть опорой в создаваемых молодыми людьми семьях.

В исследованиях отечественных медиапедагогов (О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Е.А.Мурюкина, Р.Г.Рабинович, Ю.Н.Рабинович, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, И.В.Челышева и др.) разработаны модели медиаобразования, позволяющие решать широкий круг задач, в частности, – задач патриотического воспитания и преодоления ценностных установок западного «общества потребления», активно транслируемых современными СМИ. Медиаобразование позволяет подготовить молодых людей к жизни в новом информационном обществе, к ответственному и критическому анализу и «просеиванию» потока информации, выбору источников информации, отвечающих духовно-нравственным ценностям общества.

Д.О.Березуцкая [1] отмечает, что медиаобразовательным технологиям сегодня принадлежит ведущая роль в решении такой задачи патриотического воспитания молодежи,

как формирование позитивного отношения к воинской службе и действенной мотивации выполнения воинской обязанности, а также в целом – в модернизации форм, методов и средств патриотического воспитания. Сегодня создается множество медиаматериалов, медиатекстов, несущих в себе патриотическое содержание: таковы фильмы о Великой Отечественной войне, циклы передач и документальных фильмов о деятелях отечественной культуры, биографии исторических личностей и другие. В популяризации этих медиатекстов важная роль принадлежит молодежным общественным объединениям и движениям, таким, как объединение «Молодая гвардия» партии «Единая Россия». Медиаобразование призвано всячески противодействовать любым попыткам дискредитации и девальвации патриотических идей.

Молодежные общественные объединения могут участвовать в организации кинофестивалей, видеоконференций патриотического содержания, создании сайтов патриотической направленности.

Приведем некоторые примеры участия «Молодой гвардии» в медиаобеспечении работы по патриотическому воспитанию студентов.

Ростовские и таганрогские молодогвардейцы участвовали в работе Всероссийского студенческого форума – 2015, приуроченного к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Участники форума публиковали на Интернет-сайтах видеоматериалы об общественной деятельности в вузах области, обсуждали юридические и правовые аспекты деятельности студенческих движений, в частности – волонтерского движения. В режиме видеоконференции участники форума рассказывали о своей деятельности студенческим лидерам других стран – Европы, Индии, Сингапура.

Молодогвардейцы Волгодонского района Ростовской области (станция Романовская) приняли участие в интеллектуальной игре «Молодежная политика», участниками которой стали клубы при библиотеках. В ходе игры благодаря солидной информационной базе участники продемонстрировали политические знания, смекалку, умение логически мыслить.

Все акции «Молодой гвардии» отражаются на интернет-сайтах, в видеоблогах и являются примером реализации гражданской позиции, духовно-нравственных ценностей. Таковы акции по борьбе с терроризмом, по оказанию социальных услуг инвалидам, курированию несовершеннолетних в спортивной деятельности, акции помощи детям, страдающим синдромом Дауна, и многие другие мероприятия. Медиаобеспечение работы по патриотическому воспитанию студентов включает также сбор и разработку молодыми учеными комплекса учебных и специальных программ и методик по организации патриотического воспитания, обобщение опыта по использованию наиболее эффективных форм и методов патриотического воспитания, формирование комплектов литературы патриотической направленности для библиотек.

Актуальной задачей медиаобеспечения патриотического воспитания студенчества является сбор и подготовка материалов по формированию у молодых людей готовности к действиям в экстремальных условиях природного, техногенного и социального характера, а также практическая подготовка военной, военно-технической и военно-спортивной направленности (военно-спортивные игры, спартакиады, секции по военно-прикладным видам спорта).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березуцкая Д.О. Патриотическое воспитание россиян с опорой на медиаобразовательный ресурс // Общество: социология, психология, педагогика. – 2014. – №3. – С. 26-31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/patrioticheskoe-vospitanie-rossiyan-s-oporoy-na-mediaobrazovatelnyy-resurs> (Дата обращения: 16.01.2018).

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК КОГНИТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПЕДАГОГА И ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Коммуникативно-функциональная ориентированность обучения иностранному языку предполагает обращение к нему в различных сферах его реального употребления. События XX и начала XXI столетий существенно меняют облик лингвистической науки и отражаемой ею коммуникации действительности. Глобализация экономического пространства и развитие технических средств массовой коммуникации делают межкультурное общение элементом повседневного существования большинства членов социума.

Повседневная манипуляция сознанием рядового носителя языка становится более интенсивной. Достижения лингвистической науки оказываются востребованы и агентами этих дискурсов – как инструмент для разработки новых методов воздействия.

Решение проблемы перехода учащихся от учебного к реальному речевому общению связано с их культурно-речевой адаптацией в среде изучаемого языка. Выходя за пределы учебной аудитории, ученики встречаются с массой текстов, понимание которых им не всегда под силу. Одной из разновидностей таких текстов является реклама.

Реклама привлекает внимание исследователей разных научных дисциплин: психологии, социологии, теории коммуникации, теории перевода, лингвистики, лингвокультурологии. Как правило, реклама рассматривается с точки зрения особенностей её конструирования, функционирования, способов воздействия на реципиента. Иначе говоря, в большинстве случаев исследователи представляют позицию рекламистов и изготовителей рекламы.

В силу этого возрастает необходимость фундаментальной разработки методологии исследования подобного феномена в языке с итоговой целью создание некоего прообраза плана действий, которые могли бы способствовать увеличению уровня информационной и лингвокультурной безопасности обучающегося в современном информационном пространстве.

Дэвид К. Коэн ставит одним из актуальных вопросов преподавания – совершенствование человека. На первый взгляд, преподавание кажется достаточно простым делом. Старший или более образованный человек что-то рассказывает тем, кто моложе или менее образован. Так что ответ на вопрос «Что это за занятие – преподавание?», прост: это процесс передачи знаний и навыков.

Также необходимо добавить, что учителя пытаются улучшить умы, души и привычки своих учеников, и каждый из них делает это по-разному: одни работают в детских садах, другие в университете; одни преподают физику элементарных частиц, другие проповедуют религиозные верования; одни учат индивидуально, другие – сразу до четырёх тысяч студентов... Но при всех этих различиях **суть** профессии преподавателя остается неизменной – **совершенствовать человека**.

Всё сказанное выше свидетельствует об **актуальности** системного, последовательного, методически ориентированного анализа РТ для последующей их интерпретации как в учебной литературе, так и на уроках иностранного языка:

Использование рекламных текстов в процессе обучения иностранному языку способствует пониманию учащимися другой социокультурной действительности, осознанию разницы между своей и иноязычной культурой. Они могут стать прекрасным дополнительным аутентичным источником.

Реклама дает богатый материал и для изучения разнообразных стилистических приемов и выразительных средств языка. Хочется отметить, что дети очень быстро запо-

минают рекламные тексты, а соответственно и тот фонетический, лексический, грамматический и иной материал, преподаваемый учителем на уроке. Большинство товаров, рекламируемых во Франции, используется потребителями и в нашей стране (косметика, одежда, бытовая техника, аксессуары и др.), что тоже является определенным стимулом для запоминания.

Отметим основные категории использования рекламного материала на уроках французского языка:

I. При проведении фонетической зарядки в начале урока можно использовать рекламные тексты, основанные на особой звуковой и ритмической организации высказывания (аллитерация, рифма, ритм)

II. Реклама может быть использована в качестве иллюстрации при изучении отдельных грамматических категорий во французском языке

1) Имя прилагательное

2) Глагол

Система временных форм (отсутствие прошедшего времени и часто встречающееся будущее и настоящее время):

- Использование эллиптических конструкций (опущение глагола):

- Императивные конструкции:

- Инфинитивные конструкции:

III. Читая рекламные тексты, можно выделить большое количество разнообразных художественных средств выразительности языка. Подобный материал можно использовать при объяснении учащимся различных стилистических понятий

1) Аллитерация

2) Антонимы

3) Аллюзия

4) Ассонанс

5) Гипербола

6) Метафора

7) Омонимы

8) Риторический вопрос

9) Сравнение

10) Омофоны

11) Фразеологизмы

12) Перефразирование

IV. Изучение лексического состава французского языка и путей его обогащения

1) Неологизмы

2) Заимствования

V. Страноведение, ознакомление со страной изучаемого языка

1) Игра слов

Во французской рекламе нашли отражение характерные черты французского народа, в том числе чувство юмора и склонность к шутке. Особенно ярко они проявляются в рекламных, построенных на игре слов (каламбуре).

2) Гендерный фактор

Рекламодатели умело используют особенности женской и мужской психологии и речи для привлечения потенциальных покупателей.

3) Название литературных произведений

4) Социальная составляющая рекламы

Реклама социально направлена и обусловлена. Избирательность в отношении аудитории – это одна из её отличительных черт, которая является знаком принадлежности человека к определенному слою.

Таким образом, реклама может представить большой интерес для учащегося. Перед преподавателем же открывается широкая и яркая палитра возможностей организации учебного процесса так, чтобы дополнительно заинтересовать и в то же время полезно

направить ученика, что является достаточно важным моментом при обучении. Как абсолютно точно определяет Дэвид Коэн: «Обучение – это продукт работы учеников и учителей, который вырабатывается совместно, даже тогда, когда некоторые учащиеся срывают занятия или отказываются от участия». Я полностью согласна с Д.Коэном, что, чем больше ученики вовлечены в учёбу и имеют возможность влиять на обучение, тем больше возможностей у учителей связать преподавание с обучением. И в этом им может помочь реклама.

Активное применение рекламного дискурса в практике преподавания французского языка позволяет существенным образом усилить мотивационно-психологическую сферу погружения обучающегося в предмет, развить его познавательный интерес, стимулировать его мыслительную деятельность, оптимизировать возможности коммуникации в рамках учебного процесса, поскольку способствует созданию уникальной среды когнитивно-гносеологического диалога обучающихся и обучаемых; все это, в конечном итоге, обеспечивает превращение процесса преподавания во взаимообогащающий процесс ОБУЧЕНИЯ участников образовательно-коммуникативной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карамышева Т.В. «Реклама как компонент межкультурной коммуникации». СПб.: КАРО, 2001, стр.105-136.
2. Попович Н.В. «Словообразовательные особенности рекламно-описательного текста». Сб. науч. тр. / Моск. пед. ин-т иностр. яз. - М., 1987. - Вып. 292. - С. 104-111.
3. Колесина В.В. «О некоторых особенностях игры слов в рекламном и публицистическом тексте». Вестн. Моск. ун-та. - М., 2002. - № 3. - С. 39-49.
4. Онищук М.Т., Хребтов Ж.Ю. «Лингвистические и методические аспекты коммуникации». - Тюмень, 1997. - С. 69-74.
5. <http://www.erudit.org/revue/meta/1972/v17/n1/004144ar.pdf> (дата обращения 2.04.2018)

*Журавлев И., 1 курс, магистрант ФПиСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.психол.н., доцент Ефремова О.И.*

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОГО КУЛЬТУРНОГО ОБМЕНА В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «АРТЕК»

Организация досуга детей и молодежи является важным фактором процесса социализации и предполагает сбалансированное наполнение свободного времени представленными в определенном соотношении видами деятельности организаторов, выделенными по целевому критерию – рекреационной, анимационной, развивающей, развлекательной [1]. В педагогической практике детских оздоровительных центров это соотношение диктуется сложившимися традициями оздоровительного отдыха, целями и задачами воспитательной работы, в целом – необходимостью реализации культуросозидающего потенциала досуга.

Рекреационный компонент досуговой деятельности в детских и молодежных оздоровительных центрах предусматривает восстановление сил растущего организма, отдых, релаксацию, укрепление физического и психического здоровья отдыхающих, создание психофизиологического комфорта. Показателем эффективности рекреационной деятельности является состояние бодрости у отдыхающих, чувство удовлетворения от проведенного отдыха. Анимационный (воодушевляющий, одухотворяющий) компонент организации досуга подразумевает вовлечение отдыхающих в активный процесс воспроизводства культурных ценностей в процессе общения и социального обмена продуктами художественного творчества (изобразительного, песенного, танцевального и т.д.) под руковод-

ством специалиста-аниматора, в роли которого в оздоровительном центре выступает вожатый, воспитатель, руководитель кружка. Показателями эффективности анимации выступают состояние удовольствия от участия в анимационных мероприятиях, воодушевление, желание участвовать в них, интерес к ним. Развивающий компонент досуга отдыхающих в оздоровительных центрах, реализуемый в неразрывном единстве с другими компонентами, предполагает включение детей и молодежи в разные виды деятельности, способствующие расширению кругозора, обогащению эмоционального мира воспитанников, развитию их мышления, воображения, творческих способностей. Не случайно досуг рассматривается как «форма деятельности в свободное время, обеспечивающая отдых, органично совмещенный с разносторонним физическим и духовым развитием личности» [1, с. 7]. Наконец, развлекательный компонент досуга отдыхающих связан с яркой зрелищностью и эмоциональной окраской мероприятий (карнавальные шествия, праздничные гулянья, вечера юмора, капустники, развлекательные шоу, аттракционы, игры и т.д.), получением удовольствия от самого процесса участия в них. В условиях международного культурного обмена в оздоровительных центрах первостепенную значимость приобретает развивающий компонент досуга, и его реализация связана с изучением этнокультурных традиций и обычаев, искусства других наций и народов.

По содержанию культурно-досуговую деятельность подразделяют на познавательную, ценностно-ориентированную, практически-преобразующую, творческую [2, с. 9]. Познавательная деятельность реализуется в таких формах работы с детьми и молодежью, как дискуссии, беседы, лекции, кружковые занятия, круглые столы, тематические вечера, выпуски и изучение стенной печати, и предполагает информационное взаимодействие и обогащение знаний участников. Ценностно-ориентированная деятельность помогает выработать или изменить отношение субъекта к событиям окружающей действительности, социальным явлениям, культурным ценностям. Практически-преобразующая деятельность осуществляется как трансформация, преобразование каких-либо объектов (материальных, культурных) и создание продуктов труда, способствующих актуализации групповых процессов в коллективе участников этой деятельности, раскрытию сущностных сил участников, их личностному росту. Творческая деятельность предполагает создание оригинальных, самобытных продуктов, таких как рисунки, поделки, фотографии, инсценировки, литературные описания. В условиях международного культурного обмена особо значимы познавательная и ценностно-ориентированная составляющие досуга, предполагающие взаимообогащение носителей культурных традиций, формирование уважительного отношения к культуре других народов.

Обозначим формы организации детей и молодежи, реализуемые в международном детском центре «Артек» в поликультурной образовательной среде. Досуговые программы, представляющие этнокультурные особенности групп отдыхающих, чаще всего осуществляются в следующих формах: фольклорные праздники, фестивали, презентации, карнавальные шествия, шоу-программы, театрализованные представления, концерты, танцевальные флешмобы, видеоконференции, тематические вечера.

Выделим некоторые мероприятия из числа проводимых в «Артеке», способствующие международному культурному обмену. Одним из таких мероприятий была «медиабитва» – состязание, в котором воспитанники демонстрировали навыки (сценарий, режиссура, монтаж) по созданию видеосюжетов. В лагере проводился международный фестиваль искусств «Пальмира», представляющий победителей творческих конкурсов по хореографии, вокалу, мастерству художественного слова, литературному творчеству, инструментальному искусству, зрелищным жанрам (цирк, гимнастика, акробатика, фольклор). На международном фестивале национальных видов спорта артековцы познакомились с 20 неолимпийскими видами спорта, традиционными в разных странах, освоили некоторые спортивные приемы и навыки, узнали много нового о специфике занятий физической культурой различных народов, о традициях физического воспитания в разных странах. Этнонациональные особенности, представляющие разные культуры, нашли отражение в конкурсе театральных постановок (в частности, грим, костюм, фольклор), конкурсе арт-

проектов «Мир моими глазами», фестивале детского творчества «Город мастеров», фестивале «Мировые песни в Артеке». Проблемы межэтнической толерантности в числе прочих рассматривались в ходе реализации организованной психологической службой «Артека» программы «Мы разные, но мы вместе».

Международная традиционная акция «Артековская почта мира» ежегодно проводится 29 июня – в день рождения Саманты Смит, американской школьницы, посетившей «Артек» в 1983 году и ставшей верным другом России и послом доброй воли в других странах. Артековцы в этот день пишут письма дружбы адресатам во всем мире – руководителям разных государств, представителям общественных и миротворческих организаций, где они делятся своими надеждами, планами на будущее.

В августе 2017 года в МДЦ «Артек» проходила тематическая смена русской культуры, организованная для зарубежных гостей – школьников и педагогов. Целью организаторов была популяризация русского языка в странах ближнего и дальнего зарубежья. В данной смене приняли участие представители из 26 стран. С зарубежными гостями работали ведущие специалисты Института Пушкина и волонтеры программы «Послы русского языка в мире». Некоторые из участников программы выразили желание в будущем обучаться в российских вузах, в частности – чтобы совершенствовать знание русского языка.

Используя опыт проведения международных смен, внедряя новые методы работы организации досуга, МДЦ «Артек» и в дальнейшем продолжит сотрудничество в укреплении связей по международному обмену отдыхающими. Так, например, в ходе посещения «Артека» в феврале 2018 г. делегацией парламентариев из Германии депутат Хью Бронзон сделал заявление о намерениях в дальнейшем работать над организацией детских и молодежных обменов и поездок немецких школьников в «Артек», чтобы они познакомились с культурой и обычаями обеих стран. Данное заявление подтверждает высокий уровень развития международных отношений в сфере детского и молодежного досуга в МДЦ «Артек» и имеет широкие перспективы в сотрудничестве между странами.

В отзывах о пребывании в МДЦ «Артек» отдыхающие неизменно отмечают присутствующий ему дух товарищества, творчества, патриотизма, дружбы между народами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асанова И.М., Дерябина С.О., Игнатъева В.В. Организация культурно-досуговой деятельности. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 192 с.
2. Рылеева А.С. Организация культурно-досуговой деятельности населения России. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2014. – 229 с.

*Кожневникова Д., 4 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.п.н., доцент Зарубина Р.В.*

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ОБЖ С УРОКАМИ ЛИТЕРАТУРЫ

На современном этапе развития общества в литературе всё более настойчиво звучит актуальность проблемы формирования культуры безопасности личности, обеспечения неразрывности процессов обучения безопасности жизнедеятельности и воспитания культуры личной безопасности. Поэтому одной из главных задач общеобразовательной школы является передача обучающимся специальных знаний, формирования у них умений и навыков, необходимых для безопасной жизнедеятельности, используя методы и средства всех дисциплин, курсов и предметов школьной программы.

Интерес к предмету ОБЖ необходимо формировать в процессе занятий, социализации и воспитания учеников. Немаловажную роль должны выполнять средства массовой информации, семья, общественные организации, учреждения культуры и дополнительного образования, религиозные организации, которые средствами литературы

помогают обогатить знания школьников. В настоящее время обострилось противоречие между необходимостью повышения мотивации к обучению основам безопасности жизнедеятельности у учащихся и недостаточной разработанностью эффективных форм и методов, повышающих интерес к получению жизненно необходимых знаний по этому предмету [2].

Вступающие во взрослую жизнь выпускники должны быть конкурентоспособными, то есть иметь высокий образовательный уровень, обладать прочными знаниями и уметь принимать решения быстро и самостоятельно, обрабатывать информацию и соединять, когда требуется, знания из различных областей. Именно поэтому обучение творчеству, воспитание самостоятельной личности, которая будет не просто владеть знаниями, а уметь применять их на практике является прерогативной задачей в процессе обучения. В процессе работы мы постарались найти эффективные способы активизации мотивов обучения основам безопасности жизнедеятельности посредством использования средств художественной литературы [3].

В процессе педагогической практики в МОБУ СОШ №6 г. Таганрога мы провели педагогический эксперимент с учащимися старших классов. Для демонстрации использования средств художественной литературы при изучении раздела: «Основы военной службы» был проведен педагогический эксперимент. В одном из классов уроки велись с использованием средств художественной литературы. В другом классе средства художественной литературы на уроках не использовались. По итогам исследования будет сделан вывод об улучшении уровня знаний учащихся на уроках ОБЖ при использовании средств художественной литературы. Мы провели серию уроков в экспериментальном классе с использованием средств художественной литературы (См. Таблицу 1).

Таблица 1.

План проведения уроков по разделу: «Основы военной службы»

Урок с применением презентаций средств художественной литературы	«Название темы»
Урок – круглый стол	«Дни воинской славы России. Ледовое побоище. Александр Невский»
Урок-конференция	«День народного единства и согласия. Кузьма Минин. Дмитрий Пожарский»
Интегрированный урок с историей	«Победы русского оружия. Ф.Ф. Ушаков, А.В. Суворов, П.С. Нахимов»
Урок Деловая учебная игра	«Куликовская битва. Дмитрий Донской»
Дебаты	«Великие победы Северной войны. Петр Великий»
Интегрированный урок с литературой	«Бородинское сражение. М.И. Кутузов»
Мозговой штурм	«Патриотизм и верность воинскому долгу – основные качества защитника Отечества»
Литературно-музыкальная композиция	«Великие победы Великой отечественной войны. Г.К. Жуков»
Урок мужества	День Защитника Отечества: «С давних пор до наших дней»
Урок – праздник	«Памяти поколений – дни воинской славы России»

Мне хотелось бы привести фрагменты урока с использованием средств художественной литературы. На уроках ОБЖ при изучении темы патриотизма, Родины и Отечества мы использовали отрывки из романов, повестей, поэм в которых жизненно звучит эта тема. Родина – это земля, на которой ты родился и живешь. С.А. Васильев «Люблю тебя

моя Россия»

Люблю тебя, моя Россия,
За ясный свет твоих очей,
За ум, за подвиги святые,
За голос звонкий, как ручей.

Тему урока можно отразить в стихотворении. Например, тема урока: «С давних пор до наших дней» была отражена в стихотворении Н.П. Кончаловской «Факел дружбы»:

Оглянись на предков наших,
На героев прошлых дней,
Вспоминай их добрым словом.
Слава им, борцам суровым!

При изучении темы «Дни воинской славы России» в начале урока мы привели пример подвига обыкновенного русского крестьянина из-под Костромы – Ивана Сусанина, который не пожалев своей жизни, завел в лес польский военный отряд. Поляки догадались о его хитрости и убили его, но сами выйти из леса не смогли. Стихотворение К.Ф. Рылеева «Иван Сусанин» можно прочитать в начале урока для того, чтобы вызвать у учеников представление о героизме русских людей, вследствие чего повысить интерес к изучаемой теме.

Убейте! замучьте!— моя здесь могила!
Но знайте и рвитесь: я спас Михаила!
Предателя, мнили, во мне вы нашли:
Их нет и не будет на Русской земли!
В ней каждый отчизну с младенчества любит
И душу изменой свою не погубит».

Военно-патриотическое воспитание школьников на уроках ОБЖ представлено следующими темами:

- «Патриотизм и верность воинскому долгу – основные качества защитника Отечества»;
- «Памяти поколений – дни воинской славы России»;
- «Великие победы Великой Отечественной войны».

Уроки ОБЖ являются благодатной почвой для военно-патриотического воспитания школьников [1]. Так в процессе работы для лучшего восприятия материала были использованы -видео и -аудио фрагменты произведений. Например, стихотворение Константина Симонова «Тот самый длинный день в году».

Для того, чтобы урок был более ярким и эмоциональным на уроках использовались отрывки из песен по данной тематике. Например, песня «О той весне» на слова Елены Плотниковой.

На уроках сами ученики также проявляли активность в выборе стихотворений, поэм и отрывков из произведений художественной литературы. Одним из таких отрывков является поэма Роберта Рождественского «Реквием».

Помните! Через века, через года Помните!
Через века, через года, –помните!
О тех, кто уже не придёт никогда, – помните! Не плачьте!
В горле сдержите стоны,
горькие стоны.
Памяти павших будьте достойны!
Вечно достойны!
Люди! Покуда сердца
стучатся, – помните!
Какою ценой
завоевано счастье, –
пожалуйста, помните!
Мечту пронесите через года

и жизнью наполните!..

Но о тех, кто уже не придёт
никогда, – заклинаю, – помните!

После серии уроков было проведено контрольное тестирование учащихся. После проведённого эксперимента количество детей с высокими и средними показателями уровня знаний об основах военной службы в экспериментальном классе увеличилось, с низким уменьшилось, а с очень низким не обнаружилось

Выводы:

- В результате использования средств художественной литературы учащиеся могут дать не только определения, но и умеют классифицировать полученные знания, знают требования воинской деятельности, предъявляемые к моральным, и профессиональным качествам гражданина, формируют в себе качества, необходимые для военной службы.
- Выяснилось, что дети осознали необходимость изучения основ военной службы.
- Большой интерес у детей вызвали отрывки из литературных произведений, а также использование интерактивных технологий при изучении основ военной службы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колодницкий Г.А., Кузнецова В.С. Внеклассная работа по ОБЖ / Г.А. Колодницкий, В.С. Кузнецова // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2014. № 11. С. 39-48.
2. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у учащихся / А.К. Маркова. М.: Айрис-Пресс, 2015. 175с.
3. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. М.: Просвещение, 2014. 342с.

Кокуева М., 3 курс, ФПиСП

ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Научный руководитель: Русинова М.М., к. пед. н, доцент

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Самооценка – сложное личностное новообразование, которое дает возможность личности младшего школьника оценивать себя, свои возможности и способности. На ее формирование во многом оказывает влияние семейное воспитание и взаимоотношения в семье. Многие ученые в своих работах обращались к данной проблеме (А.Я. Варга, А.Е. Личко, А.И. Спиваковская, В.С. Мухина и др.).

Детско-родительские отношения, по мнению А.Я. Варги, В.В. Столина – система различных чувств, поведенческих реакций, испытываемых к ребенку и во взаимоотношениях с ним, понимание особенностей его характера, поступков [2].

В настоящее время разработано множество классификаций детско-родительских отношений, среди которых наиболее известна классификация Дианы Бомбринд, на которую опираются многие авторы, в том числе и Грэйс Крайг, составивший более полную классификацию видов детско-родительских отношений, в основе которой лежат два основных фактора – родительский контроль и родительская теплота [1].

Под родительским контролем понимается степень проявления у родителей запретов по отношению к детям; подчинение детьми определенным правилам.

Под родительской теплотой понимается, насколько часто родители проявляют по отношению к ребенку любовь и одобрение, поддержку и заботу, а также в какой мере родители критикуют и наказывают своих детей.

На основании этих факторов можно выделить 4 основных стиля детско-родительских отношений:

1) *Авторитарный стиль* – представляет собой высокий уровень контроля, холодные эмоциональные отношения между родителями и детьми.

2) *Авторитетный (демократический) стиль* – характеризуется сочетанием определенного контроля и теплотой взаимоотношений между родителями и детьми.

3) *Либеральный стиль* – отличается от других стилей низким контролем при наличии теплых отношений.

4) *Индифферентный стиль* – характеризуется низким контролем и холодными эмоциональными отношениями.

В своем исследовании мы опираемся именно на эту классификацию стилей детско-родительских отношений с точки зрения их влияния на формирование самооценки ребенка. Проведенный анализ литературы позволяет предположить, что формирование самооценки ребенка тесно связано с взаимоотношениями в семье.

Самооценка ребенка младшего школьного возраста только формируется, поэтому, в большей степени, подвержена воздействию и изменению. Как и все другие новообразования личности, самооценка формируется в процессе воспитания. Семья и школа имеют первостепенное значение в ее формировании. По мере взросления дети учатся понимать себя, свое внутреннее «Я», оценивать свои поступки, поведение. Этот оценочный элемент Я, называется самооценкой [4]. Детям младшего школьного возраста присущи следующие виды самооценок: устойчивая адекватная – характеризуется наличием активности, стремлением добиться успеха во многих видах деятельности; заниженная неадекватная самооценка – проявляется как в поведении, так и в чертах личности, устойчивая завышенная и неустойчивая в сторону понижения или завышения [3]. Завышенная самооценка – наблюдается у детей, переоценивающих свои возможности, результаты своей деятельности, личностные качества.

Нами было проведено мини-исследование детско-родительских отношений в 4 семьях с детьми младшего школьного возраста, из которых полными являются 2 семьи. Были применены следующие методики: для детей – «Лесенка» (В.Г. Щур), «Какой Я?», «Кинетический рисунок семьи» (Р.Бернс, С.Кауфман); для родителей – тест: «Какой вы родитель?», «Ваш стиль воспитания».

По результатам диагностики с использованием методики «Кинетический рисунок семьи» было выявлено, что у четырех исследуемых детей имеются разные взаимоотношения с родителями. Это связано, с тем, какой стиль семейного воспитания и какой психологический климат преобладает в семье.

Анализируя результаты проективной методики «Кинетический рисунок семьи» (КРС), мы отметили, что рисунок первого ребенка демонстрирует низкий, нестабильный психологический микроклимат семьи. Родителей ребенок нарисовал вместе, но между ними нет ни какого взаимодействия, а себя ребенок изобразил отдельно, в стороне. Это говорит, о том, что в семье преобладает индифферентный стиль семейного воспитания.

На рисунке второго ребенка показано, что между родителями существуют теплые эмоциональные отношения, а ребенок нарисован не вдалеке, занимающийся каждый своим делом. В такой семье преобладает либеральный стиль семейного воспитания.

На рисунке третьего ребенка изображены вместе мама и девочка, а папа нарисован вдалеке. Причем мама изображена больше по размеру девочки и папы. Это свидетельствует о том, что мама имеет большее влияние на других членов семьи. Эмоциональное отношение между родителями носит негативный характер. Стиль семейного воспитания – либеральный.

На рисунке четвертого ребенка изображены все члены семьи, которые заняты общим делом. Родители держат ребенка за руки, что означает наличие благоприятной семейной ситуации. Папа выше мамы, а мама выше мальчика, это является показателем адекватного распределения семейных ролей. В такой семье можно наблюдать демократический стиль детско – родительских отношений.

По результатам диагностики методики «Лесенка» можно наблюдать, что у первого ребенка (Дима А., 9 лет) заниженная самооценка (по диагностике КРС выявлен индифферентный стиль детско – родительских отношений). У второго ребенка (Вова С., 7 лет) – высокий уровень самооценки (при либеральном стиле семейного воспитания). У третьего ребенка (Альбина Д., 9 лет) - заниженная самооценка (при авторитарном стиле детско-родительских отношений). У четвертого ребенка (Сергей С., 8 лет) наблюдается адекватная самооценка (при демократическом стиле семейного воспитания).

Анализе результатов методики «Какой Я?» подвел к выводу о том, что у двух детей наблюдается низкий уровень самооценки (Дима А., 9 лет и Альбина Д., 9 лет). У Сергея С., 8 лет наблюдается средний уровень, а у Вовы С., 7 лет – высокий уровень самооценки.

В ходе диагностики теста для родителей «Какой вы родитель?» было установлено, что у разных семей разные представления о воспитании ребенка. Так, по результатам теста первой семьи (проведен с мамой, Ирина А.) отмечено, что внимание ребенку уделяется крайне мало, иногда подавляется его свобода. Анализ отношений второй семьи (проведен с мамой, Оксана С.) показал, что настроение в общении носит непоследовательный характер и больше зависит от случайных обстоятельств. Результаты исследования третьей семьи (тест проведен с мамой, Зинаида Д.) показали, что в семье доминирует авторитарный стиль отношений. Между родителями и ребенком неоднократно возникает раздражение. А вот в четвертой семье (проведен с мамой, Гульфира С.) выяснилось, что между родителем и младшим школьником существует теплые эмоциональные отношения.

По результатам методики «Ваш стиль воспитания» можно сделать вывод, что каждая семья придерживается своего стиля в воспитании ребенка, это во многом зависит от ценностных ориентаций самих родителей, от их воспитания и взаимоотношений между всеми членами семьи.

Таким образом, наше предположение о том, что стиль семейного воспитания и взаимоотношения родителей и детей влияют на самооценку младшего школьника, подтвердилось.

По результатам исследования, выяснилось, что, несмотря на полноту состава семьи, самооценка ребенка может быть заниженной и, наоборот, даже в семьях, где отсутствует отец, может формироваться адекватная самооценка младшего школьника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Т. Семейная психология. СПб., 2004
2. Варга А.Я. Структура и типы родительских отношений. - М.: ВЛАДОС, 2007.
3. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника. Хрестоматия / Л.С. Славина // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович, Л.В. Благонадежина. - Москва: Педагогика, 2008. - С. 45 - 80.
4. Феннел М. Как повысить самооценку. – М.: АСТ, 2005.

*Кононова Е. 1 курс, ФПиСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. пед. н, доцент Жилина Л.Я.*

УРОВНИ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В психолого-педагогической литературе отмечается, что самооценка выступает в качестве важнейшего фактора формирования личности. Она влияет на принятие выбора в самых разных жизненных ситуациях. Тем самым самооценка влияет на деятельность человека и его личность.

Самооценке как личностному образованию отводится центральное место в формировании личности. Самооценка как особенность личности, складывается в процессе воспитания, где основная роль отводится семье и школе. Оценка взрослыми действий, поступков, достижений ребенка перерастает в его самооценку. В процессе развития дети учатся понимать себя, свое «Я», давать оценку своим качествам. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Д.В. Эльконина, А.В. Запорожца показано, что особую роль в формировании самооценки играет школьный возраст. Именно в этом возрасте самооценка поддается воздействию, изменению и гораздо в большей степени, чем у взрослых поддается коррекции.

Для изучения самооценки детей младшего школьного возраста нами были использованы: методика «Лесенка» В.Г. Щур [1], проективная методика «Дерево» (автор Д. Лампен, адаптированная Л.П. Пономаренко) [2]. В исследовании приняли участие учащиеся 2 «А» и 2 «Б» классов лицея №7 г. Таганрога в количестве 59 человек.

Методика «Лесенка» позволяет выявить представления о том, как школьник сам себя оценивает с помощью серии заданий, предполагающих осуществление выбора по оценочным шкалам.

Было выявлено, что во втором «А» классе уровень завышенной самооценки составляет - 60%, а заниженный уровень отмечался у 5% класса, остальные 35% учеников обладали адекватной самооценкой (рис.1).



Рис.1 Процентное соотношение уровней самооценки обучающихся во 2 «А» классе.

Исследование во втором «Б» классе показало, что 67% детей имеют завышенный уровень самооценки, 10% отметили заниженный уровень, а остальные 23% имеют адекватную самооценку (рис.2).



Рис.1 Процентное соотношение уровней самооценки обучающихся во 2 «Б» классе.

Применение методики «Лесенка» показало, что у детей младшего школьного возраста преобладает завышенный уровень самооценки. Большинство детей считают себя «хорошими», отмечая себя на верхней ступени лесенки, но это является нормой для данного возраста. При этом, некоторые дети, которые ставили себя на верхние ступени, не могли объяснить свой выбор либо говорили: «Я не могу быть плохим». Дети, которые

ставили себя на самые нижние ступени, объясняли чаще свой выбор тем, что их часто ругают родители, и дети их расстраивают.

Для уточнения результатов была использована методика «Дерево». Ученикам предлагались листы с готовым изображением сюжета: дерево и располагающиеся на нем и под ним человечки. Каждый учащийся выбирает позицию, с какой из предложенных вариантов он себя соотносит.

Исследование показало, что стремление к лидерству наблюдается у 13% детей. Такое поведение характерно для детей с завышенной самооценкой. Кризисное состояние было отмечено у 3% школьников, замкнутость и отстраненность – у 14% по каждой шкале. Мы обратили внимание на то, что это дети с пониженной самооценкой, испытывающие разного рода трудности.

На основании полученных по методике «Дерево» данных был сделан вывод, что в совокупности комфортное, устойчивое положение наблюдается у 47% детей, а кризисное состояние, замкнутость, отстраненность, утомляемость, неадекватно завышенная и неадекватно заниженная самооценка у 31% школьников.

На основании полученных данных были составлены рекомендации учителям и родителям детей.

Выводы по результатам исследования:

- у большинства детей младшего школьного возраста наблюдается завышенная самооценка, что является нормой для данного возраста;
- дети с заниженным уровнем самооценки нуждаются в помощи, для формирования адекватной самооценки;
- с учетом индивидуальных особенностей ребенка учителям и родителям можно эффективно воздействовать на формирование самооценки у детей младшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богомолов, В.С. Тестирование детей: психологический практикум. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005
2. Пономаренко, Л.П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. Методические рекомендации для школьных психологов. Одесса: «Астра-Принт», 1999.

*Косяченко В., 4 курс, ФПиСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.пед.н., доцент Меньшикова Т.И.*

СОЦИАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С АГРЕССИВНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Современное человечество имеет богатейший опыт агрессии в самых разных ее проявлениях и во всех видах жизнедеятельности людей.

Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подростков. Во-первых, растет количество случаев агрессивных действий подростков по отношению к животным. Во-вторых, участились случаи групповых драк, преступлений против личности с участием детей подросткового возраста. В-третьих, популярность отдельных неформальных группировок в данном возрасте порождает аутоагрессивное поведение.

Важная роль в работе с агрессивными подростками принадлежит социальным педагогам, так как в каждом конкретном случае требуются адекватные меры воспитательного и коррекционного воздействия с учетом причин возникновения агрессии.

Объект исследования – социально-педагогическая работа с агрессивными подростками.

Предмет исследования – формы и методы работы социального педагога по коррекции агрессивного поведения подростков в условиях школьного социума.

Цель исследования - изучить агрессивное поведение подростков и практику его преодоления в условиях образовательного учреждения.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие агрессивного поведения.
2. Раскрыть причины и специфику агрессивного поведения подростков.
3. Провести диагностику агрессивного поведения подростков.
4. Изучить опыт организации социально-педагогической работы с агрессивными подростками в МБОУ Комбайновской ООШ имени воина – афганца А. Демяника села Рясное Матвеево-Курганского района Ростовской области.

Изучение агрессии и агрессивного поведения нашло отражение в ряде работ Г.Э. Бреслава, Л. Берковица, Р. Бэрона, А.Г. Долговой, Е.В. Змановской, К. Лоренца, Н.М. Платоновой, А.Б. Петровой, Э. Фромма, И.А. Фурманова и др. Они по-разному определяют сущность этих понятий.

Мы остановились на определении, которое дано в психологическом словаре Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. Агрессия - мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п.) [2].

Одной из задач нашего исследования было раскрытие причин и специфики агрессивного поведения подростков.

По сравнению с другими возрастными группами, подростки отличаются самой высокой степенью тревожности. Характерными чертами на первых этапах полового созревания становятся резкая возбудимость, эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, раздражительность, упрямство, но вместе с тем, – быстрая утомляемость и пониженная концентрированность внимания, что в совокупности является факторами, стимулирующими агрессивные поведенческие реакции [3].

В подростковом возрасте агрессивное поведение определяется возрастными изменениями, влиянием семьи, сверстников, а также масс-медиа, это должны учитывать родители, педагоги, психологи и общество в целом при взаимодействии с подростками, потому что агрессивную манеру поведения легче предотвратить, чем потом корректировать.

Нами было проведено исследование на базе МБОУ Комбайновской ООШ имени воина-афганца А. Демяника села Рясное Матвеево - Курганского района Ростовской области. В исследовании приняли участие учащиеся 9 класса – в количестве 15 человек – 5 мальчиков и 10 девочек.

На первом этапе, при первичной диагностике, мы воспользовались методом наблюдения. Для целенаправленного наблюдения за проявлениями агрессии мы использовали примерную схему наблюдения за подростком, которая предложена Н.М. Платоновой [1].

Анализируя результаты наблюдения, мы определили:

– Группу подростков, которые имеют 1-й уровень агрессивности (6 чел.). Это подростки, которые владеют своей агрессивностью, умеют направлять ее в дела положительной направленности. Большинство из них занимаются общественно-полезной деятельностью и пользуются уважением у сверстников.

– Группу подростков, которые имеют 2-й уровень агрессивности (6 чел.). Это подростки, которые достаточно часто не могут овладеть своим агрессивным поведением. Для них характерны раздражительность и подозрительность.

– Подростков, у которых наблюдается 3-й уровень агрессивности (2 чел.). Они очень часто проявляют косвенную агрессию, любая незначительная неприятность может спровоцировать приступы гнева, при которых они бросают предметы, стучат по столу и т.п.

– Девочку, у которой наблюдается 4-й уровень агрессивности. Она не контролирует собственное агрессивное поведение, часто проявляет физическую агрессию, вербальную, косвенную (направленную как на предметы, так и на людей). Она вступает в конфликты с одноклассниками и учителями, мало с кем поддерживает общение. По ее поведенческим реакциям можно отметить, что она обидчива, ей легко досадить. Кроме того, она часто обманывает или нарушает обещания для получения выгоды или уклонения от обязательств.

Затем мы использовали опросник Басса-Дарки. Были получены следующие результаты:

У испытуемых, по индексу враждебности, выявлено три уровня агрессивных реакций. Высокий уровень 40 % (6 чел.). Подростки отмечают, что они легко раздражаются, часто их охватывает чувство ярости. Нередко они не могут справиться с желанием причинить вред другим людям, с целью защиты своих интересов. Средний уровень, выявленный у 40 % (6 чел.) свидетельствует о том, что подростки иногда испытывают зависть и раздражение к окружающим. Низкий уровень у 20 % (3 чел.) указывает на то, что эти подростки не вступают в конфликты, не вымещают зло на других людях.

По индексу агрессивности, так же выявлено три уровня агрессивных реакций. Высокий уровень 20 % (3 чел.). Подростки указывают на то, что испытывают желание причинить вред окружающим, а также используют физическую силу против другого человека. Они отмечают, что довольно часто испытывают злость, ненависть, раздражение к обидчикам. Средний уровень у 40 % (6 чел.) указывает на присутствие незначительной тенденции закрепления ситуационно-личностных реакций агрессии. Низкий уровень (40 %) (6 чел.) указывает на то, что испытуемые не испытывают чувство раздражения, злости. Подростки не выражают негативные чувства через грубость, сквернословие.

Таким образом, результаты диагностики определили необходимость организации социально-педагогической работы с подростками с различным уровнем агрессивности.

Для профилактики и коррекции поведения агрессивных подростков социальным педагогом школы (с нашим участием) была разработана психокоррекционная программа.

Данная программа включает в себя 3 этапа:

1 этап предполагает формирование мотивационной установки на сотрудничество в совместной деятельности и общении.

2 этап предполагает расширение информации о проблеме агрессивного поведения, оценку того, как агрессивное поведение влияет на окружающих, поиск замен агрессивному поведению.

3 этап основывается на развитии у подростков навыков уверенного отстаивания своего мнения, без агрессивного воздействия на оппонента; научении конструктивным способам выхода из конфликтной ситуации.

Нами были подобраны упражнения, положительно зарекомендовавшие себя с целью преодоления агрессивных проявлений у подростков, а также мобилизирующие и релаксирующие техники. Данные упражнения составляют основную часть занятий, каждое из которых имеет свою схему проведения.

В настоящее время нами совместно с социальным педагогом, психологом и другими специалистами образовательного учреждения реализуется данная психокоррекционная программа. Мы считаем, что для эффективной профилактики и коррекции агрессивного поведения необходимо сотрудничество различных специалистов. Цель взаимодействия и сотрудничества – оказание комплексной и индивидуальной помощи агрессивным подросткам: помощи в выборе вида досуга, любимого дела, друзей; в обеспечении полной занятости интересными и значимыми видами деятельности; в повышении социального статуса среди сверстников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. — СПб.: Речь, 2006. — 336 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, - СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
3. Меньшикова, Т. И. Специфика агрессивного поведения подростков // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова, 2017. - № 2 – С. 106 – 114.

*Котлярова Т.И., 2 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: профессор Целых М.П.*

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

Современная педагогика все чаще обращается к подростку как субъекту учебной деятельности, как к личности, стремящейся к самоопределению и самореализации. Проблема эффективного формирования и развития коммуникативных качеств личности актуализируется современными социально-экономическими условиями. В связи с этим необходимо ответить на вопросы: что представляет собой подросток как целостная личность? Какие структуры определяют его субъектные позиции? Какие качества следует у него развивать? На эти вопросы чаще всего помогают ответить правильно выстроенные взаимоотношения учителей с учащимися – один из важнейших путей воспитательного влияния взрослых. Однако на практике взаимоотношения учителя с учащимися складываются не всегда оптимально. Во многом это зависит от стиля руководства того или иного педагога. Правильно выбранный стиль педагогического взаимодействия способен продуктивно организовывать процесс педагогического общения, обеспечить психологический контакт, который возникает между педагогом и детьми, превращая их в субъектов общения, помочь преодолеть различные психологические барьеры.

Данная работа посвящена исследованиям, лежащим в области педагогики, и касается изучения роли педагогического взаимодействия в формировании коммуникативной культуры у подростков, т.е. способности строить как межличностные, так и деловые отношения с учителем и учениками.

Тематика представленного исследования весьма актуальна в условиях современного общества, так как с каждым десятилетием потребность в общении усиливается, а самое главное, увеличивается количество различных способов общения и передачи информации. Так, например, появилась новая культура e-mail общения, общения в социальных сетях, по телефону, которая состоит в особенной подаче материала, этике Интернет коммуникации и т.д.

Проблемой в данном исследовании является получение знаний о том, какие именно способы и методы совершенствования педагогического взаимодействия нужны для формирования коммуникативной культуры подростка.

Объектом исследования можно назвать сам процесс педагогического взаимодействия учителя и ученика. Предметом исследования является стиль взаимодействия учителя, т.е. то, какие методы, способы и приемы общения и коммуникации использует учитель при взаимодействии с детьми, а самое главное – влияние каждого из этих стилей на формирование коммуникативной культуры подростков.

Цель исследования – выяснить особенности существующих стилей взаимодействия педагогов с учениками и выявить их влияние на взаимоотношения с учащимися.

Имея в виду поставленную цель, мы сформулировали следующие задачи исследования:

- Определить сущность и структуру педагогического взаимодействия;
- Выявить особенности различных стилей педагогического взаимодействия;
- Установить влияние стиля педагогического взаимодействия на формирование коммуникативной культуры у подростков.

Педагогическое взаимодействие – одна из основных областей изучения педагогики как науки. Это очень сложный, многогранный процесс, который подразумевает полную вовлеченность педагога в работу с учениками и направленность на эффективное преодоление учащимися трудностей, которые их ждут в процессе обучения.

Данное исследование было предпринято с целью выделить стили взаимодействия педагогов с учениками и выявить влияние этих стилей на формирование коммуникативной культуры.

В результате проделанной работы были сделаны следующие выводы:

- залогом успешного педагогического взаимодействия можно назвать личную заинтересованность педагога в работе с детьми. Также педагогу необходимо обладать теоретическими знаниями о продуктивном построении взаимоотношений с учащимися;
- общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на их кажущуюся непохожесть, являются «отстранённые» отношения между учителем и учащимися, отсутствие между ними доверия, явная обособленность, отчужденность учителя, демонстративное подчеркивание им своего доминирующего положения. Оба этих стиля пагубно влияют на взаимодействие педагога и ученика;
- необходимо учитывать психолого-педагогические особенности подростков, поэтому в процессе становления и развития коммуникативной культуры подростки нуждаются в помощи, в направлении их буйной энергии в правильное, не приносящее вреда обществу и самому подростку русло, потому что подростковый возраст представляет собой один из наиболее важных и сложных периодов в жизни ребенка;
- невозможно организовать стиль взаимодействия в так называемом «чистом виде». Любому педагогу, который захочет оптимизировать свою деятельность и повысить эффективность обучения, придется работать над собой для выработки такого стиля взаимодействия, который бы исключал элементы попустительства, авторитаризма и развивал взаимопонимание, сотрудничество с учениками.

Для того, чтобы наглядно увидеть плюсы и минусы каждого из стилей и выделить наиболее оптимальный для применения педагогом, представим такую ситуацию: у одного и того же класса ведут три разных предмета разные учителя. Один из них старается делать уроки интересными, а именно: проводит дискуссии, уважая мнение учеников, подготавливает задания для интерактивной деятельности (видео, аудиоматериалы и т.д.), вводит обучающие игры. Такое преподавание материала развивает учеников, заинтересовывает в предмете, учит их формулировать свое мнение и не бояться его высказывать. Второй учитель считает, что строгость по отношению к ученикам – это лучшая политика. Такой учитель, по большей части, не интересуется мнением учеников, указывает способы выполнения задания, определяет, кто с кем будет сотрудничать, учащиеся не участвуют в обсуждении проблем, касающихся их, а их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Подобный стиль преподавания вызывает у учеников негативные чувства, на уроках они напряжены, им не интересно, что, соответственно, сказывается на их успеваемости по этому предмету. Третий учитель формально выполняет свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Стиль общения такого педагога основан на тактике невмешательства, основу которой составляют индифферентность и равнодушие к проблемам школы и учащихся. Следствием подобной стратегии является отсутствие надзора за деятельностью учеников и процессом развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах педагогов подобного типа, как правило, неудовлетворительны, дети абсолютно не заинтересованы в предмете. Очевидно, что эти три педагога являются воплощениями всех трех стилей педагогического взаимодействия.

Таким образом, можно сделать вывод, что попустительский стиль дает самые негативные результаты как при формировании коммуникативной культуры, так и при обучении ребенка в целом. Следующим по показателям успеваемости и формирования личностной сферы идет авторитарный стиль. Хотя он, так же, как и попустительский, считается неблагоприятным стилем взаимодействия, но он все же обладает положительными чертами, например, дети в классе стабильно хорошо учатся, нет блестящих отличников и сильно отстающих. И самым благоприятным для учеников и их успехов считается демократический стиль взаимодействия, при котором все внимание учителя будет обращено к личности ученика, к его личным успехам и хорошей продуктивной успеваемости.

В заключении хочется добавить, что главное в работе учителя – это личное желание передать своим ученикам не только знания, но и опыт, умение размышлять и не бояться совершать ошибки. Любой педагог, если он хочет добиться своей цели, обязательно найдет верный путь к сердцам и умам своих учеников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1995. 328 с
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987. -290 с.
3. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М., 2011.
4. Формановская, Н.И. Культура общения и речевой этикет / НИ. Формановская. - М.: Изд- во ИКАР, 2002.-236 с.

*Кривенко И., 1 курс, магистрант ФПиСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.психол.н., доцент Ефремова О.И.*

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Общественное мнение рассматривается исследователями [7 и др.] как состояние сознания определенной социальной группы, характеризующееся совокупностью идей, ценностных установок и позиций относительно объектов социальной реальности, реализуемых в оценочных суждениях и практических действиях. В структуру общественного мнения входят рациональный, аффективный и волевой компоненты; волевой компонент предполагает наличие готовностной и поведенческой составляющих [3, 8]. Общественное мнение выполняет следующие функции: оценочную, познавательную, воспитательную, социализирующую, целеполагающую, регулятивную, консультативную, контрольную, экспрессивную, защитную [8], при этом функции общественного мнения могут реализовываться в явной или скрытой формах.

В динамическом аспекте общественное мнение проходит стадии становления (зарождения, формирования), функционирования и убывания (спада, отмирания) [8]. На стадии становления общественное мнение может формироваться стихийно или в результате активного влияния (пропаганда, агитация, организация диспутов), но в обоих случаях имеют место высказывание некоторых идей в ходе публичного обмена мнениями, отклики на эти идеи, кристаллизация групп идей, в том числе – противоречивых мнений, сближение мнений и выработка общих взглядов и отношений [8]. Для стадии функционирования характерно столкновение поляризованных оценок с последующим утверждением точки зрения большинства представителей социальной группы. Стадия убывания наступает в связи с утратой интереса к проблеме из-за ее удовлетворительного решения в обществе, либо, напротив, – невозможности решения, а также при выдвижении более значимых проблем.

В современном информационном обществе отмеченные особенности становления и функционирования общественного мнения ярко проявляются в молодежной группе под

влиянием социальных сетей, которое может быть явным и скрытым, направленным и стихийным, но во всех случаях – мощным и имеющим глобальный общественный резонанс [1, 2, 5, 10, 11, 13, 15]. Несомненно влияние социальных сетей на социальную активность, политические взгляды и электоральную культуру молодых людей, систему их ценностей, социальных установок [10, 11]. Электронные СМИ сегодня являются наиболее предпочитаемым студенческой молодежью информационным каналом. Медиасреда, включающая блоги, форумы, интернет-комментарии, фото-, аудио- и видеотворчество, SMS-сообщения и другие формы представления информации, по данным фонда «Общественное мнение», сегодня на четверть создана авторами в возрасте от 16 до 20 лет [4]. Наиболее популярны среди молодежи, в частности – студенческой, такие интернет-сети, как vk.com (ВКонтакте), ok.ru (Одноклассники), mail.ru (Мой мир), facebook.com, twitter.com, instagram.com.

По данным М.А. Реснянской и С.В. Кузьминой [13], 82% студентов ежедневно активно посещают социальные сети, 16% – несколько раз в неделю, только 2% – один раз в неделю. Только 23% студентов, по данным авторов, считают, что сетевое общение не влияет на их образ жизни, а 68% респондентов не представляют свою жизнь без социальных сетей. При этом мотивация сетевого общения связана преимущественно с удовольствием от контакта и гораздо реже – с познавательной активностью. По данным А.С. Викторовой и И.А. Сверткова [1], молодые люди от 18 до 25 лет проводят в социальных сетях более 7 часов в сутки.

Популярность социальных сетей в молодежной среде обусловлена принципиальной возможностью анонимного представления и оперативного получения любой информации, перспективой обретения единомышленников и расширения круга общения. Преимуществом виртуальной сетевой коммуникации молодые люди считают отсутствие жесткой цензуры мнений. Студенты в учебных целях могут широко использовать социальные каталоги, работать с базами данных из научных статей, выборками цитат, интернет-библиотеками. В то же время очевидны и опасности социальных сетей, связанные с появлением интернет-зависимости и манипуляциями общественным мнением.

Проблемы влияния социальных сетей на общественное мнение молодежи исследуются сегодня в трех аспектах. Во-первых, молодежь выступает в этих исследованиях как объект информационных воздействий, во-вторых, – как субъект и носитель определенных оценок и взглядов, которые могут изучаться на репрезентативных выборках, в третьих, – как генерация, имеющая специфические воззрения, по сравнению с другими поколениями, такими, как «военное поколение», «шестидесятники», «поколение 1990-х» и другие [6, 14].

Актуальной проблемой современного общества является манипулирование массовым сознанием молодежи с помощью социальных сетей. Молодежная аудитория является психологически уязвимым и слабозащищенным объектом манипуляций в связи недостаточностью знаний и жизненного опыта, в частности – опыта противостояния внешним информационным влияниям и защиты от негативных воздействий разнообразных психотехнологий [6]. Примерами опасной социальной инженерии, реализуемой, в частности, с помощью компьютерных технологий, являются «молодежные бунты», «цветные революции» и «сексуальная революция», вербовка в террористические группы, создание групп смерти, пропаганда молодежных субкультурных и контркультурных объединений, религиозных сект, организация антиправительственных флэшмобов, митингов и других PR кампаний с помощью социальных сетей.

Приемы психологического манипулирования общественным мнением молодежи, применяемые в социальных сетях, разнообразны, в их числе – изъятие объективной информации из контекста и помещение ее в другой контекст, выгодный манипулятору, дробление информации, сокрытие различий фактов и мнений, приписывание информации авторитетному источнику, транслирование стереотипов и мифов, слухов и домыслов, мистификация и прямая ложь, утаивание части информации, обращение к «эмоционально заряженным» сферам (секс, кровь, насилие, опасность), создание ложных ситуаций необходимости выбора из двух зол, многократные повторы («метод Геббельса») и многие дру-

гие [6, 9]. Специально разрабатываются технологии астротурфинга – искусственного создания общественного мнения посредством заказных публикаций, организованной трансляции мнений на веб-форумах, выдаваемых за независимые и спонтанные, проведения поддельных интернет-кампаний.

Студенты чаще высказывают мнение, что интернет позитивно влияет на мировоззрение молодых людей (так считают 47% опрошенных), однако достаточно часто они констатируют негативное или нейтральное влияние (в 27% и 24% случаев соответственно) вэб-информации на взгляды и ценности современной молодежи [13]. Угрозу при получении информации в социальных сетях признают 73% респондентов, достаточно часто высказывается мнение о целесообразности цензуры и защитных законодательных механизмов в отношении функционирования социальных сетей [13].

Студенчество является передовым отрядом современной молодежи, транслирующим адекватное отношение к общественным проблемам и активную гражданскую позицию [12]. Для более полной реализации гражданского потенциала студенчества актуальна управляемая оптимизация взаимодействия студентов с социально ориентированными виртуальными сетевыми сообществами при посредничестве популярных вэб-ресурсов [11] с опорой на востребованные молодежью информационные источники.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Викторова А.С., Свертков И.А. Социальные сети и молодежь // Территория науки. – 2013. - №3. – С. 5-8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsialnye-seti-i-molodezh> (Дата обращения: 28.03.2018).
2. Губанов Д.А., Новиков Д.А., Чхартишвили А.Т. Социальные сети: модели информационного влияния, управления и противоборства / Под ред. чл.-корр РАН Д.А. Новикова. – М.: Изд-во физико-математической литературы, 2010. – 228 с.
3. Грушин Б.А. Массовое сознание: Опыт определения и проблемы исследования. – М.:
4. Жилавская И.В. Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий. Автореф. дисс. канд. филологических наук. М.: МГУ, 2008. – 23 с.
5. Елишев С.О. Молодежь как объект манипуляций // Молодая гвардия. – 2016. - №9. – С. 107-120.
6. Елишев С.О. Молодежь как объект социализации и манипуляций. – М.: Канон, РООИ «Реабилитация», 2015. – 320 с.
7. Епархина О.В. Социология общественного мнения: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
8. Кажанов О.А. Социологические проблемы изучения общественного мнения. – Смоленск, 2006. – 135 с.
9. Кара-Мурза С.Г. Краткий курс манипуляции сознанием. – М.: Изд-во Эксмо., 2003. – 448 с.
10. Малькевич А.А. Инкультурация и политическая социализация молодежи в информационном обществе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2011. – №4-3. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/inkulturatsiya-i-politicheskaya-sotsializatsiya-molodezhi-v-informatsionnom-obschestve> (Дата обращения: 16.03.2018).
11. Невесенко Е.Д. Влияние виртуальных сетевых сообществ и сети интернет на развитие социальной активности молодежи. Дисс. канд. социологических наук. Спб.: СПбГУ, 2014. – 231 с.
12. Осипова Н.Г., Елишев С.О., Прончев Г.Б., Монахов Д.Н. Представления студенческой молодежи о процессах и институтах социализации и субъектах молодежной политики в современной России (по результатам социологического мониторинга 2013-2017 гг.) // Труд и социальные отношения. – 2017. - №5. – С. 98-118.

13. Реснянская М. А., Кузьмина С. В. Влияние социальных сетей на мировоззрение студентов // Молодой ученый. – 2016. – №9.4. – С. 61-63. URL <https://moluch.ru/archive/113/29349/> (Дата обращения: 28.03.2018).
14. Шуман Г., Скотт Ж. Коллективная память поколений // Социологические исследования. – 1992. – №2. – С.49-59.
15. Явон С.В. Социальные сети и молодежь // Социология человека. – 2016. - №1. URL: http://sociosphera.com/publication/journal_sociologie_cloveka/2016/168/socialnye_seti_i_molodezh/ (Дата обращения: 28.03.2018).

*Кубышкина М., 1 курс магистратуры, ФЭиП,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Липовая О.А.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность данной темы объяснена тем, что современный быстрый ритм жизни, неустойчивая экологическая, экономическая и социальная обстановка в нашей стране накладывают определенный отпечаток на развитие и поведение детей. Наибольшее внимание стоит уделить не только повышающемуся уровню отчужденности, тревожности, но и возрастающему уровню агрессивности детей.

Многие ученые, занимающиеся проблемами девиантного поведения, отмечают, что предсказать поведение человека во взрослом возрасте можно, опираясь на его поведение в детстве. Таким образом, тщательное изучение психологических особенностей детей дошкольного возраста и своевременная коррекция ранних проявлений агрессии может считаться одной из важнейших задач практической психологии.

По мнению Р. Бэрона и Д. Ричардсона, агрессия - это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [1]. Авторы считают, что это определение включает в себя несколько положений. Во-первых, агрессия всегда подразумевает преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве. Во-вторых, в качестве агрессии может рассматриваться только такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам. В-третьих, жертвы должны обладать мотивацией избегания подобного с собой обращения.

Но агрессию можно рассматривать не только как проявление поведения, но и как психическое состояние, имеющее три структурных компонента: познавательный, эмоциональный и волевой.

Причины появления агрессии у детей дошкольного возраста множество и все они различны. Влияние на ребенка и проявления у него агрессивного поведения может оказывать семья, роль которой в воспитании маленького человека огромна. Также возникновению агрессивных проявлений в поведении ребенка могут вызывать некоторые соматические заболевания или заболевания головного мозга.

Для изучения психологических особенностей агрессии детей дошкольного возраста нами было проведено исследование, объектом которого выступили дети дошкольного возраста.

Предмет исследования: агрессия детей дошкольного возраста.

Цель исследования – изучить психологические особенности агрессии детей дошкольного возраста.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

-провести анализ научной литературы по проблеме изучения агрессии детей дошкольного возраста;

-отобрать методики для изучения психологических особенностей агрессии детей дошкольного возраста;

-исследовать уровень агрессивности у детей дошкольного возраста.

Базой исследования стал МБДОУ д/с №2 «Жемчужинка» г. Таганрога. Для участия в эксперименте было отобрано 30 воспитанников групп общеразвивающей направленности и логопедической группы в возрасте 5-6 лет.

Для проведения исследования нами было отобрано несколько методик, которые мы посчитали наиболее подходящими для нашего исследования.

1. Анкета «Критерии агрессивности ребенка» (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко).

2. Проективная методика «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич).

С целью выявления агрессивности у ребенка в группе детского сада нами была использована специальная анкета «Критерии агрессивности ребенка», разработанная для воспитателей (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко, 1992) [3].

Критерии приводятся для того, чтобы педагог, выявив агрессивного ребенка, в дальнейшем смог выработать свою стратегию поведения с ним, помог ему адаптироваться в детском коллективе.

Проективная методика «Несуществующее животное» - это одна из наиболее информативных рисуночных методик [2]. Ее рекомендуется использовать начиная со старшего дошкольного возраста (с пяти – шести лет). Для ее проведения необходимо: лист нелинованной бумаги формата А4 (21Х30 см), простой карандаш, твердая резинка. Когда обследуемый закончит рисовать, его просят придумать животному название, которое записывают в протокол и задается несколько вопросов по данному рисунку. Рассказ, по возможности, записывается дословно.

Анализ результатов анкеты «Критерии агрессивности ребенка» показал, что 23% (7 детей) имеют высокий уровень агрессивности; 40% детей (12 человек) – средний уровень агрессивности; у 37% (11 детей) проявления агрессивности находятся на низком уровне.

Методика «Несуществующее животное» показала следующие результаты: у 23,3% (7) детей отмечается высокая агрессивность, средние показатели агрессивности имеют 53,3% (16) детей, а низкая агрессивность была выявлена у 23,3% (7) детей.

В результате исследования было выявлено, что процент детей с высоким уровнем агрессивности имеет достаточно высокие показатели в экспериментальной группе. Для таких детей характерна физическая агрессия направленная на другого: они толкают сверстников. У таких детей отмечается агрессия направленная на предметы: ломают игрушки, постройки других детей, рвут чужие рисунки. Проявления вербальной агрессии встречаются часто в форме ругательных и обидных слов, а иногда можно услышать и нецензурную лексику. Агрессия выражается и в мимике детей данной категории. Это сжимание кулаков, губ, покраснение кожи. При наблюдении общения с другими детьми и совместной игровой деятельности, дети данной группы могут показывать агрессию в виде угроз: они замахиваются, но не ударяют детей, пугают их.

По нашему мнению, агрессия у детей дошкольного возраста очень важная проблема, которая требует большей изученности. Агрессивность у детей данной возрастной категории должна быть контролируема и принимать произвольный характер. Для этого необходима разработка эффективных методик и мероприятий, направленных на взаимодействия с детьми, детским коллективом и их родителями. Помимо этого, целесообразно заниматься развитием критического мышления, на что указывает исследователь О.А. Липовая [5]. О.А. Липовая считает, что развитие критического мышления у ребенка поможет в дальнейшем снизить уровень агрессии и позволит самостоятельно контролировать агрессивные проявления в любой сложной жизненной ситуации [3].

СПТСОКЛИТЕРАТУРЫ

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 2001. — 352 с.
2. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.

3. Гришина Е.В. Специфика проявления агрессивности у детей младшего дошкольного возраста // Психология и педагогика методы и проблемы практ. применения. – 2011. - № 21-1. С. 73-76.
4. Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М. Практическая психология для воспитателя //Сборник тестов для выявления уровня развития ребенка. 1992. №. 2. С. 27-28.
5. Липовая О.А. Развитие критического мышления у студентов педагогического вуза. Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. Специальный выпуск № 1. С. 142-145.

*Ларькова А., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.ф.н, доцент Кравец О.В.*

РОЛЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Как известно, на данном этапе проблема «стандартного образования» остается все еще достаточно острой. Применение традиционных форм обучения привело к тому, что детям стало неинтересно учиться, у них нет достаточной свободы в самовыражении, самопознании и самоутверждении. Комбинированный урок направлен в основном на пассивное усвоение предлагаемого педагогом материала, зазубривание правил, без учета способностей, наклонностей и интересов учащихся.

Формирование творческой личности нереально без активности в овладении умениями и навыками. Почти все в этом плане зависит от мастерства педагога, от его умения организовывать учебный процесс, от его творчества непрерывного поиска новых форм и приемов обучения. Педагогическое творчество педагога, освобождаясь от общепринятого стандарта, создает увлекательные примеры нестандартных форм обучения, что позволяет учителю вновь вернуть интерес учащихся к изучению иностранного языка и культуре данной страны. К сожалению, ни программа, ни учебник, ни методическое пособие не могут предоставить педагогу готовую и всеобъемлющую схему урока. Он должен сам сконструировать его, учитывая особенности условий процесса обучения и состав учащихся. Учителю необходимо в некоторой степени отойти от стандартного урока, внести что-то новое, что могло бы привлечь внимание, активизировать действие учащихся, вдохновить их на самостоятельное исследование и совершенствование языка.

Нетрадиционный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру. Такой урок включает в себя приемы и способы разных форм обучения. Он основан на совместной деятельности педагога и учащихся, совместном поиске, апробировании новых форм работы, что в итоге влияет на активацию познавательной активности учащихся на уроках и возрастание результативности обучения. Среди большого числа нетрадиционных уроков можно выделить следующие: уроки - деловые либо ролевые игры, уроки - пресс-конференции, уроки-соревнования, уроки типа КВН, уроки с групповыми формами работы, уроки-игры, уроки-праздники, уроки-суды, и т.д. Тут значимо подметить, что необязательно каждый урок должен стать нетрадиционным, допустимо вкрапление в него отдельных элементов, которые направлены на активации обучения. Это могут быть уроки с применением компьютерных технологий и проектной методики, нестандартных форм тестирования и т.д.

Цель нетрадиционных уроков заключается в отработке новых способов, форм, приемов и средств обучения, что ведет к реализации основного закона педагогики – закона об активности обучения.

Как показывает практика, нестандартные формы обучения предполагают:

- использование коллективных форм работы;

- привитие интереса к предмету;
- развитие знаний и навыков независимой работы;
- активизацию деятельности учащихся;
- при подготовке к уроку учащиеся сами ищут интересующий их материал;
- более полное осуществление практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей обучения;
- становление новых отношений между учителем и учениками [Казакова, 2012].

Содержание, организация и проведение урока иностранного языка определяют силу воздействия на учащихся учебно-воспитательного процесса.

Овладение языком осуществляется прежде всего на уроке. Современный урок иностранного языка – это сложное образование. Подготовка и проведение его требуют от педагога огромных затрат творческих сил. Это не секрет, что для многих учителей урок обучения говорению является одним из самых сложных для планирования и проведения. Успех преподавателя зависит от его умения создавать хороший урок, а хороший урок, в свою очередь, состоит и, фактически, зависит от высокоэффективных задач. На наш взгляд, преподавателю следует учитывать следующие вопросы:

- является ли задача односторонней, в которой обмен информацией является факультативной, или двухсторонней задачей, в которой требуется обмен информацией между несколькими учащимися;
- дается ли учащимся время спланировать или оформить свои высказывания;
- является ли решение задачи открытым, т.е. несколькими возможными решениями или ограничено одним или конечным набором ответов.

Итак, на уроке решаются многоплановые задачи. На всяком уроке учащиеся обязательно обязаны получить "прибавку" к практическому владению иностранным языком. Она может выразиться в лучшем понимании речи на слух за счет усвоения новых слов, новой грамматической формы, конструкции; в получении познаний о культуре страны постигаемого языка в области литературы, музыки, истории, то есть учащиеся погружаются в национальную культуру и национальную психологию страны постигаемого языка.

Также, в ходе урока педагог обеспечивает активную познавательную деятельность учащихся, применяя разные формы ее организации: фронтальную, коллективную и индивидуальную. Все эти формы работы учащихся по-разному содействуют реализации образовательных и воспитательных задач. Соответственно, необходимо разумное их сочетание, обоснованный и продуманный выбор той либо иной формы учителем с учетом особенностей учебного предмета, содержания постигаемого материала, способов обучения, особенностей класса и отдельных учащихся.

Чтобы привлечь всех, учителю необходимо развивать и совершенствовать свои организаторские способности для подготовки и успешного проведения своего варианта урока.

И не следует забывать о том, что значимым фактором является создание позитивной мотивации к постижению иностранного языка при глубоком знании учителем индивидуальности каждого школьника. Это достигается применением приемов, которые вызывают личную увлеченность у ребят в выполнении заданий. К ним относятся: речевые упражнения, проблемные обстановки и различного рода проектные работы [Колесникова, 1989, 2001].

У учащихся среднего школьного возраста возрастает интерес к межличностному общению в учебно-трудовой деятельности. В этих условиях повышается значение сюжетных ролевых игр бытового содержания, отражающих различные стороны жизни школьника (учебу, труд, досуг), воспроизводящих фрагменты его жизненного опыта. В условиях постепенного перехода подростков к старшему школьному возрасту повышается значение игровых обстановок, расширяющих представления учеников об окружающем мире, опережающих имеющийся у них жизненный навык, подготавливающих участников игры к их грядущей общественной роли. Адекватной формой игрового общения становится имитационная ролевая игра. С учащимися седьмых – девярых классов - имитационные игры по-

знавательного содержания. В игровой форме учащиеся знакомятся с персонажами литературных произведений, фактами автобиографии выдающихся деятелей науки, литературы, искусства, углубляют представление об отдельных периодах истории страны постигаемого языка. Имитационные игры применяются в целях образования у школьников общественно – политической зрелости, нравственных познаний и убеждений, воспитания идеологической стойкости. Так, скажем, можно имитировать дискуссию между русскими школьниками и их «иностранными сверстниками». Учащиеся рассказывают «зарубежным гостям» о детских и юношеских организациях нашей страны, о своей учебе, о правах и обязанностях [Гальскова, 2004, с.87].

Таким образом, урок как сложное образование представляет главную значимость в овладении учащимися иностранным языком. На нем формируются и развиваются речевые навыки и умения. А нестандартные задания на уроках дают возможность сохранять в ребятах заинтересованность к языку, к уроку, направляет их к применению прежде выученного изученного материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н., Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. –М.: Айрис Пресс, 2004 г.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку.-М: АРКТИ-Глосса, 2000 г.
3. Казакова Е.В. Речевые коммуникативные упражнения на уроках иностранного языка в среднем звене. [Электронный ресурс] / Е.В. Казакова – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/lessons/81294>
4. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе.-1989 г.
5. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. –СПб: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», «Cambridge University Press», 2001 г.

*Левая И., 3 курс, ФПиСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: д. п. н., профессор Молодцова Т.Д.*

ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ПОДРОСТКОВ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Исследование влияния акцентуаций характер на школьную дезадаптацию подростков является сложнейшей социально-психологической и педагогической проблемой. Ведь именно в подростковом возрасте акцентуации характера проявляются наиболее ярко, что обусловлено психологическими особенностями данного возраста.

Проанализировав литературные источники, можно сказать, что существует немало трудов, направленных на изучение проблемы школьной дезадаптации (С.А. Беличева, Л.И. Божович, А.Л. Венгер, В.В. Давыдов и др.), в которых акцентируется внимание на психологических аспектах возникновения феномена школьной дезадаптации. Влияние акцентуаций на школьную дезадаптацию изучали такие ученые как: Т.Д Молодцова, К.Н. Волкова, А.Е. Личко и др. Но, даже на сегодняшний день, проблема влияния акцентуаций характера подростков на возникновение школьной дезадаптации не теряет свою актуальность.

В социально-педагогической науке существует 4 подхода, рассмотрения феномена школьной дезадаптации:

Первый подход рассматривает школьную дезадаптацию как медико-биологическую проблему. Здесь школьная дезадаптация определяется частое явление расстройства у уча-

щегося способности к психологической адаптации из – за каких – либо патологических факторов [2],[5].

Второй подход является отражением социально – дезадаптивного подхода, в котором главной причиной школьной дезадаптации выступает невозможность школьника к самоактуализации, а также воздействие на личность микросоциальных факторов в условиях школьного обучения [8].

В основе третьего подхода лежит идея о том, что школьная дезадаптация – это социально – педагогическое явление, которое зависит от совокупности ряда педагогических и школьных факторов, которые негативно влияют на процесс адаптации личности школьника [4].

Четвертый подход определяет феномен школьной дезадаптации, как сложное социально – психологическое явление, в ходе которого ребенок не может найти «свое место», где бы его могли принять таким, какой он есть, сохранив свои индивидуальные особенности [3].

Исходя из этих четырех подходов, можно дать следующее определение школьной дезадаптации:

Школьная дезадаптация – это социально – психологический и социально – педагогический феномен неуспеваемости ребенка в процессе обучения, в ходе которого возникают неразрешимые для личности учащегося конфликты между требованиями образовательной среды и ближайшим окружением индивида, его психофизическими возможностями и способностями, которые соответствуют его возрастным особенностям [1].

Школьная дезадаптация в подростковом возрасте проявляется у подростка в зависимости от ее классификации. В своих работах Молодцова Т.Д классифицирует дезадаптацию на следующие виды:

Патогенная дезадаптация может обнаруживаться в неврозах, истериках, психопатиях, связанна с нарушением анализаторов и соматики.

Психологическая дезадаптация проявляется в акцентуациях характера, конфликтах мотивационной сферы подростка, в нарушениях самооценки, фобиях, депривации и возникновении фрустрации.

Социально – педагогическая дезадаптация связанна с неуспеваемостью, недисциплинированностью, нарушениями в поведенческой сфере у обучающихся.

Социальная дезадаптация несет за собой угрозу для общества и требует незамедлительного вмешательства специалистов [7].

Большинство ученых определяют акцентуацию характера как крайний вариант нормы, при котором отдельные черты характера чрезмерно усилены. Занимаясь исследованием акцентуаций, А.Е Личко разработал свою классификацию акцентуаций характера, где выделил 10 основных типов, но наиболее подверженными к школьной дезадаптации является следующие типы:

Гипертимные подростки в силу своей неразборчивости при выборе референтной группы и склонности к коллективным формам делинквентности, могут попасть под воздействие асоциальной группы подростков, иногда сами становятся зачинщиками мелких правонарушений не только в школе, но и на улице.

Циклоидные подростки наиболее неустойчивы к школьной дезадаптации в период субдепрессивных фаз. В такие моменты, циклоидные подростки наиболее раздражительны, у них наступает апатия. Из – за упадка жизненных сил, им становится труднее усваивать школьный материал, в связи с этим, они могут отставать по учебной программе, на помощь со стороны педагогов, родителей или сверстников отвечают необоснованной агрессией.

Шизоидные подростки живут в мире своих фантазий, который они тщательно пытаются скрыть от посторонних глаз. И любые вмешательства в их внутренний мир со стороны окружающих, может спровоцировать конфликтную ситуацию между педагогом и подростком, что в дальнейшем может послужить еще большему погружению в выдуманный мир фантазий.

Подростки с эпилептоидным типом вспыльчивы и агрессивны. Любые неудачи в учебе, общении способны вызвать продолжительное состояние неконтролируемого гнева, и свою агрессию на окружающих вымещают в виде тяжелых телесных побоев.

Подростки с неустойчивым типом сами по себе проявляют нежелание учиться или работать, учебная деятельность для них уходит на второй план либо же во все игнорируется. Они тратят большое количество времени развлечения и получения удовольствия. Подвержены к негативному влиянию со стороны деликвентного окружения [6].

Основными факторами, которые способствуют акцентуированным подросткам испытывать дезадаптацию в школьном возрасте являются:

Фактор семьи, по мнению многих исследователей, является ведущим дезадаптации в школьном возрасте. Ведь именно в семье закладываются первые ростки успешной социализации ребенка. В семейном факторе определяют следующий ряд причин, ведущих дезадаптации подростка:

- неполная семья, отсутствие одного из родителей может привести к возникновению комплекса неполноценности либо его усилению, в зависимости от типа акцентуаций характера, возникновению депрессий, невротическим состояниям, возложение на плечи подростка несвойственных на данном этапе его развития социальных ролей.

- низкий уровень педагогической компетентности родителей, приводящей к чрезмерной опеке либо наоборот – ее отсутствию.

- негативное отношение внутри семьи, повышает тревожность подростка, способствует возникновению неврозов и фрустрационного состояния.

Фактор школы. Данный фактор связан с нарушением учебного процесса, не способностью подростка реализоваться в школьном социуме, низким уровнем педагогической компетентности преподавателей, отсутствие возможностей выполнения поставленных перед подростком педагогических задач.

Фактор референтных групп играет одну из важных причин возникновения школьной дезадаптации в подростковом возрасте. Референтная группа удовлетворяет потребность подростка в общении, создании доверительных отношений. И от того, какое влияние будет оказывать референтная группа на подростка, зависит положительный или отрицательный исход социализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова М.Р. Как бухту назовете / Школьный психолог. - 2000. - №12. С.60-65.
2. Выготский Л.С. Психология подростка. / Собрание сочинений: в 6 т. Т4.
3. Вроно М.Ш. Сущность и проявления школьной дезадаптации при психических заболеваниях у детей. / В кн.: "Актуальные вопросы неврологии и психиатрии детского возраста (тезисы докладов) 5-8 июня 1984". - Ташкент, 1984. - с.159-160.
4. Додонов Б.И. О системе личности // Вопросы психологии. 1985, №5 с.36-45.
5. Ковалев В.В. Социально-психиатрический аспект проблемы школьной дезадаптации и некоторые пути профилактики // В кн.: "Актуальные вопросы неврологии и психиатрии детского возраста (тезисы докладов) 5-8 июня 1984". - Ташкент, 1984. - с.172-176.
6. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. - Ленинград: «Медицина», 1983. - 256с.
7. Молодцова Т.Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации // Концепт. 2013. №5 (21).
8. Иовчук Н.М. Психопатологические механизмы школьной дезадаптации. // В кн.: "Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-27 октября 1995 г". - М., 1995. - с.23-25

*"Владеть собой настолько, чтобы уважать других, как самого себя, и поступать с ними так, как мы желаем, чтобы с нами поступали, – вот что можно назвать человеколюбием".
(Конфуций).*

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В современный период социум испытывает непростой период своего развития. Конфликты с различными странами и их народами обрели регулярный характер. Стремительное развитие этих негативных процессов провоцирует рост агрессии в обществе, это приводит к потере ценностей, упадку морали, культуры взаимоотношений между людьми и ухудшению криминогенной обстановки. На это влияют СМИ и социальные сети, создающие крайне агрессивный и негативный информационный фон, который отражается на поведении подрастающего поколения. Именно поэтому, развитие толерантности, миролюбия, непримиримости к экстремизму, приобрело в современной России особую важность и смысл.

Суть толерантности состоит в уважении, понимании и принятии многообразия культур современного общества, форм самовыражения и способов проявления индивидуальности человека [4]. Проявлять толерантность, значит, признавать то, что все люди разные и могут отличаться по внешнему виду, интересам, социальному положению и ценностям, обладая правом жить в мире, сохранив свою индивидуальность. Толерантность на современном этапе формирования, является, одной из глобальных проблем общества, а воспитание является самым действенным способом ее развития у подрастающего поколения. Воспитание в духе толерантности помогает процессу выработки суждений и формированию у молодежи независимого мышления, которое основывается на морально-этических ценностях.

Такой социальный институт, как школа, имеет большие возможности для развития толерантности у старших подростков. Возможности могут быть реализованы как в процессе учебной, так и во внеучебной деятельности. С помощью адаптации в обществе у подростков могут быть сформированы гуманистические ценности и готовность к толерантному поведению. Об этом и говорит в своей работе Э.Ц. Мусаева, а именно, что вполне очевидна связь толерантности и меры адаптивности личности к своему социуму, т.е. высокий уровень толерантности способствует эмоционально-устойчивому восприятию сложных конфликтных ситуаций [3].

Развитие толерантности невозможно в условиях авторитарной манеры общения "учитель-ученик". По этой причине одним из компонентов развития толерантности считается осваивание педагогом конкретных демократических механизмов в организации учебного процесса и общения учеников друг с другом и учителем. Именно в подростковом возрасте немаловажно научить принимать другую личность, как значимую и ценную, а так же критически относиться к собственным суждениям. Направленность преподавателя в понимании содержания поступков и действий подростка обозначает, то, что в воспитательной деятельности на первый план выходят проблемы понимания подростков. Развитие толерантности, должно осуществляться в системе: «родители + дети + учитель». События, где принимают участие родители, являются примером взаимодействия двух самых важных факторов в жизни ребенка школы и семьи, объединяющих свои усилия в учебном процессе, который направлен на воспитание открытого, непредвзятого отношения к человеческому многообразию [1].

Уровни развития толерантности:

1. Обучение толерантности (развитие у ученика, учителя терпимости в отношении культурных особенностей других народов, формирование готовности допускать в их оценке отклонения от признанных в социуме стандартов).

2. Изучение и поддержка другой культуры (путем понимания и принятия культурного многообразия, больше узнать о культуре другой этнической группы, лучше понять ее, то есть учитель и ученик переходят к следующему уровню многокультурности).

3. Уважение культурных отличий (становление личности, предполагающей высокую оценку другой культуры).

4. Утверждение культурных отличий (путем снижения уровня терпимости к расизму и повышения уровня толерантности к культурным различиям, развития культурного плюрализма в школе).

Наше исследование сформированности толерантных представлений у подростков проводилось на базе «МБОУ Синявская СОШ» с. Синявского. В основу эксперимента был положен тест коммуникативной толерантности и выраженности эмпатических способностей по В.В. Бойко на определение уровня толерантности. В нем приняли участие 15 учеников из 10-11 классов.

В ходе эмпирического исследования мы выявили, что высокий уровень коммуникативной толерантности ярко выражен у 6,7% респондентов, средний - у 60%, а низкий у 33,3 опрошенных. Обобщая представленные выше эмпирические результаты можно сделать вывод о том, что у большинства подростков преобладают средний и низкий уровень коммуникативной толерантности по отношению к партнерам по общению, что проявляется в наличии агрессивности и конфликтности. Это объясняется наиболее благополучным по социальному составу количеством семей учащихся данного класса и заинтересованностью классного руководителя в сплоченности коллектива, проведением большого количества классных часов на тему толерантности.

В ходе проводимого исследования нами были даны следующие рекомендации классному руководителю и родителям:

1 - постарайтесь сохранить в своей семье и классе атмосферу доверия и открытости, любите своего ребенка, не давайте своему ребенку несбыточных обещаний, не вселяйте в его душу несбыточных надежд;

2 - не ставьте условий, не высмеивайте;

3 - будьте тактичны в проявлении мер воздействия на ребенка, умейте похвалить, не наказывайте за то, что позволяете делать себе, не изменяйте своим требованиям в угоду чему-либо.

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к выводу, что **толерантность предполагает готовность принимать других, такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними в согласии. Это не просто отдельно взятое качество, а результативный фактор свойств личности и воздействий на эту личность. А потому, чтобы воспитать подростка толерантным, необходимо учитывать то, что он – зеркало отношений окружающего социума.**

Именно толерантность, берущая начало в семье, должна стать сегодня тем сильнейшим регулятором жизни людей, который направляет государственное устройство, социальные структуры и индивидуальные стратегии поведения и существования по пути гуманизации и социально- культурного равновесия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырева С.К. Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему) М.:МПСИ Воронеж: МОДЭК, 2011. 240с.
2. Богинская Ю. В., Байрак Т. А. Воспитание толерантности у подростков: формы и методы работы [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 118-120.
3. Мусаева Э.Ц. Социально-психологическая адаптация молодых учителей в условиях

сельской школы: Автореф. дис. .к. психол. наук. М., 1996. - 16с.
4. Хомяков М.Б. Толерантность - парадоксальная ценность // Журнал социологии и социальной антропологии.-2003 - Т.6. - №4. - С.98

*Мацуева М., 2 курс, ФПиМДНиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Петрова Е.Г.*

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Предлагаемая вашему вниманию работа посвящена исследованию уровня социальной фрустрации у студентов педагогического вуза.

Фрустрация (от лат. frusratio - самообман, неудача) - англ. frustration; нем. Frustration. 1. Состояние психической дезорганизации, возникающее у человека в результате осознания крушения надежд, невозможности достижения поставленных целей и проявляющееся сочетанием подавленности с напряжением и тревогой. 2. Сама ситуация, обстоятельства, вызвавшие такое состояние[3].

Данным вопросом занимались многие учёные, такие как К. К. Платонов, Е. А. Климов, В. Вундт, У. Джемс, Т. Кокс, К. Маккей, Р. Лазарус. Данной темы в своих работах касались также исследователи А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Р. С. Немов и многие другие.

Значимость исследования данной проблемы обуславливается жизненной потребностью поиска всех вероятных путей выхода из глубокого всестороннего общественного кризиса, отражающегося в массовой психологии подобно «крушению надежд», чувству безысходности, снижению веры в будущее.

На сегодняшний день существует мало работ, посвященных социальной фрустрации вообще. Однако мы решили рассмотреть анализируемую проблему на примере групп разных факультетов Таганрогского Института имени А.П.Чехова и в этом заключается новизна нашего исследования. Цель данной работы — исследовать особенности проявления социальной фрустрации студентов педагогического вуза.

Для реализации сформулированной цели мы ставим перед собой следующие задачи:

- провести теоретический анализ литературы по данной проблеме;
- провести методику диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И.Вассермана (в модификации В.В.Бойко);
- проанализировать результаты, сделать выводы.

В исследовании было задействовано 123 человека, учащиеся ТИ имени А.П.Чехова, группы ПСХ, ФБЖ, ФТ, МИ, МФ, ЛОГ, НДО, ДОМ, ДОО. Возраст от 17 до 22 лет. Исследование проводилось на материале методики диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И.Вассермана (в модификации В.В.Бойко) [2, 17].

Мы решили сравнить данные полученные у студентов факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования (гуманитарный цикл) и студентов факультета физики, математики и информатики (естественнонаучный цикл). Полученное эмпирическое значение находится в зоне неопределенности ($t_{эмп} = 2.3$).

Так как рассчитанное значение критерия больше критического, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы (уровень значимости $p < 0,05$).

Дальше мы решили обратить внимание на средние результаты анкетирования по группам студентов. Балл варьируется от 2,01 до 2,58.

Можем увидеть, что у группы ФБЖ степень удовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности выше, чем у других групп. И, в тоже время, группа ДОО – меньше всех удовлетворена социальными достижениями.

Для более глубокого анализа мы рассмотрели рейтинги ответов и удельный вес для каждого выбранного варианта в разрезе исследуемых групп.

Самый низкий показатель в рамках отсутствия уровня фрустрированности (1,1) мы можем наблюдать у студентки группы ФБЖ, 18 лет, а самый высокий показатель (3,9) в рамках умеренного уровня – у студентки группы ДОИ, 18 лет.

В результате проведенного исследования мы можем сказать, что уровень фрустрированности групп имеет не существенные отличия. Данное исследование было создано на опросе не очень большого количества студентов (123 человека), однако в планах – осуществить наиболее широкое изучение на эту тему, так как в настоящий момент времени она весьма злободневна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калинин, И. В. Фрустрация как внутреннее условие конфликтного поведения человека. - Ульяновский государственный университет (Ульяновск): 1997. - 46 с.
2. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Издательство Института психотерапии, 2002. - 362 с.
3. Фрустрация // онлайн словари и энциклопедии в электронном виде. поиск, значения слов. онлайн переводчик текста. © slovariki 2.0 - 2018 - справочная информация url: <http://slovariki.org/sociologiceskij-slovar/9860>.

*Михайличенко А., 1 курс, ФПиМДНиДО,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Терских И. А.*

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнений оправданность тех мер, которые принимаются во всем мире для поддержания и развития одаренных детей. Залогом прогресса в любой сфере деятельности человека являются его творческие способности. Забота об одаренных детях сегодня – это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра. В связи с этим в современной литературе появляется всё больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. Правда, все они лишь капля в море психологических проблем, появляющихся у родителей и учителей одаренных детей в наше время, когда информация меняется каждые пять лет, а порой и чаще. Одаренность по-прежнему остается загадкой для большинства педагогов и родителей. Для широкой общественности наиболее важными проблемами являются не столько научные основания одаренности, сколько, прежде всего, их реальные жизненные проявления, способы выявления, развития и социальной реализации.

Многие видные зарубежные и отечественные ученые, психологи и педагоги-практики поднимали в своих исследованиях вопросы диагностики, обучения и развития одаренных детей.

Результаты работы ученых легли в основу воспитательно-образовательных программ как специальных, так и общеобразовательных школ многих развитых стран мира.

На данный момент существуют научно-обоснованные способы выявления одаренных детей, вырабатываются программы помощи им в реализации своих способностей. Однако проблема развития высоко одаренных и талантливых детей остается по-прежнему актуальной. Наличие специальных образовательных программ, бесспорно, важнейшее условие развития одаренности в детском возрасте. Однако данная проблема, на наш взгляд, не может быть решена в полной мере исключительно за счет особой организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Одаренность в современной науке рассматривается как результат взаимодействия различных условий и факторов. Среди них особая роль отводится влиянию семьи. Семья представляет важнейший институт социализации подрастающих поколений. В младшем школьном возрасте семья наряду со школой является важнейшим фактором развития всех сфер личности. Семья играет ведущую роль в умственном развитии ребенка, оказывает влияние на его отношение к учебе, во многом определяет ее успешность. В семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека, которые определяют его стиль жизни, жизненные устремления, планы и способы их достижения.

Таким образом, обнаруживается противоречие между огромной значимостью проблемы и недостаточным решением её в педагогической теории. Это обстоятельство и послужило причиной выбора темы нашего исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: каково влияние семьи на развитие одаренности в младшем школьном возрасте?

Цель исследования: выявить особенности воспитания в семье, которые отражают влияние семьи на развитие одаренности в младшем школьном возрасте.

Объектом нашего исследования является процесс развития одаренности младших школьников, а в качестве предмета – выступает роль семьи в развитии одаренности младших школьников.

В ходе исследования решались следующие задачи: определить основные понятия, выявить специфику проявления одаренности в младшем школьном возрасте, рассмотреть влияние семьи на развитие одаренности младших школьников.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы; беседа; наблюдение; обобщение передового педагогического опыта.

Несмотря на многообразие подходов к пониманию сущности явления одаренности, среди специалистов существует определенное согласие о некоторых общих закономерностях развития и проявления одаренности.

Научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом развития задатков.

«Задатки – некоторые генетически детерминированные анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы» [1, 49].

Возникая на основе задатков, способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности, которая требует от человека определенных способностей. Вне деятельности никакие способности проявляться и развиваться не могут.

Рассматривая теоретические аспекты проблемы развития одаренности в младшем школьном возрасте, мы опирались на работы таких известных отечественных и зарубежных ученых как Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, П. Торренс, Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.

«Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2,74]. Существуют различные классификация одарённости, выделены её признаки.

Основу одаренности составляет своеобразное сочетание способностей. Как и отдельные способности, одаренность может быть специальной (*к конкретной деятельности*) или общей (*к различным видам деятельности*).

Одаренность является результатом взаимодействия многих факторов, она не равняется высокому коэффициенту интеллектуального развития (IQ), а, следовательно, не определяется только исключительным интеллектом. Одаренность многообразна, проявляется на разных уровнях и во всех сферах жизнедеятельности. Социально значимые достижения невозможны без высоко развитой способности к творчеству (креативности).

Важной особенностью современного понимания одаренности является то, что она рассматривается не как статическая, а как динамическая характеристика. Как составляющие развивающейся одаренности в большинстве современных концепций одаренности рассматриваются различные характеристики окружающей среды.

Младший школьный возраст – период накопления и усвоения знаний. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные способности детей этого возраста: острота восприятия, наличие необходимых предпосылок словесного мышления, направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять.

Специфика детской одаренности заключается в том, что она представляет собой условную характеристику, не являющуюся прямым показателем достижений в будущем. Поэтому в практической работе с детьми некоторые ученые предлагают использовать термины «признаки одаренности», «ребенок с признаками одаренности».

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы пришли к следующим выводам: семейные условия, включая социальное положение, материальный уровень, уровень культуры и образования родителей, стиль семейных отношений оказывают особое влияние на развитие детской одаренности. При этом семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора проявления и развития одаренности.

В ходе исследования мы обобщили опыт работы учителей начальных классов МАОУ Гимназия имени А.П. Чехова г. Таганрога по изучению проявления различных видов одаренности младших школьников. Учителем второго класса, например, использовались методики: «Карта одарённости», «Поле отношений» и др.

Признаки одаренности были выявлены у восьми учащихся. У двоих из них была выявлена общая одаренность (Катя М. и Леша В.). Некоторые дети обладают специальной одаренностью в какой-либо определенной сфере деятельности. У одного учащегося были выявлены признаки интеллектуальной одаренности, трое проявили признаки одаренности в художественно-эстетической деятельности, один – в лидерской одаренности. Остальные показали средний уровень одаренности, несколько человек ниже среднего.

Особенно низкие показатели были выявлены у троих учащихся, что в определенной мере противоречит специфике развития ребенка в младшем школьном возрасте, характеризующимся стремлением к познанию окружающего мира, накоплению знаний, проявлению активности в этом процессе.

Следующей задачей, которую решал учитель, было исследование особенностей семейного воспитания учащихся. Особое внимание уделялось ученикам с высокими и низкими показателями по признакам различных видов одаренности.

В результате были выявлены некоторые тенденции зависимости проявления и развития одаренности младших школьников от особенностей семейного воспитания.

1. Проявление и развитие одаренности обусловлено благоприятными отношениями в семье и правильно организованным воспитанием. Однако в некоторых случаях развитие одаренности происходит и при наличии ошибок семейного воспитания, в частности, по типу кумир семьи и повышенная моральная ответственность. Такая тенденция проявляется в том случае, когда родители целенаправленно уделяют внимание успехам своих детей в различных сферах.

2. Ошибки в семейном воспитании, такие как условия жестких взаимоотношений, повышенная моральная ответственность, гипопротекция и эмоциональная отверженность негативно сказываются на развитии способностей и проявлении одаренности детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузьмина, Р.И. Одаренность как проблема: законы, факторы развития и подходы исследования /Р.И. Кузьмина // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2014.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие / Н.С. Лейтес. – М., 2000. – 258 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЁЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

За последние десятилетия у молодых россиян произошли динамичные и глубокие перемены в отношении к семье и браку как социальному институту. Эти изменения, во многом определяющие современные нормы жизнедеятельности и направленность развития семьи, были вызваны как общими процессами, характерными для всех развитых стран, так и колоссальными изменениями, инициированными серьезными реформами в постсоветском обществе. Молодежь, вступающая в брачный возраст, в большинстве своем не готова к выполнению супружеских и родительских обязанностей. Как показывают социологические опросы, исследования, данные статистики, более 60% современной молодёжи не ставит своим основным приоритетом рождение и воспитание детей. Большая часть молодёжи, более 38%, считает оптимальным возрастом создания брака после 25 лет (по данным на 2016г.) и 9,5% опрошенных планируют создать семью после 30 лет. Как мы понимаем, данные браки приведут к позднему деторождению и связанными с ним проблемами. Также более 20% опрошенных не желают иметь более чем одного ребёнка, а для естественного воспроизводства населения коэффициент рождаемости должен составлять более 1,6-1,8 (детей на одну семью). К тому же около 10% молодёжи вообще не желают иметь детей и всего 33,8% считают наличие общих детей условием счастливой семьи. Следует обратить внимание, что подобные взгляды присущи так называемому «поколению Y».

Мы выделили несколько факторов, которые негативно сказываются на желании и возможностях молодёжи создавать крепкие семьи:

1) Отношения. Согласно данным ИС РАН 2010 г., о том, что уже смогли создать счастливую семью, говорят 76% молодых россиян, состоящих в официальном браке, и в 2 раза меньше (35%) тех, чей брак не оформлен. Кроме того проживающие в гражданском браке только в трети случаев (38%) говорят о том, что руководствуются интересами семьи при принятии важных решений, в то время как для тех, кто состоит в официальном браке, данный показатель равен 60%. Это означает, что гражданский брак воспринимается молодёжью как удобная форма решения текущих, в первую очередь, сексуальных и бытовых проблем, но не как полноценная семья со всеми вытекающими ролевыми и поведенческими приоритетами. Настораживающим является то, что в незарегистрированном браке рождаются и воспитываются многие несовершеннолетние дети. Согласно данным ИС РАН, несовершеннолетние дети есть в семьях молодых россиян, состоящих в официальном браке (75%), и в семьях молодых россиян, официально не оформивших свои отношения (46%). Вне зависимости от того, являются ли один или оба партнера биологическими родителями ребенка, его социализация происходит в условиях семьи, которая часто не воспринимается молодыми родителями как таковая, что в дальнейшем способствует восприятию ребенком подобного рода отношений и ролей как нормы.

2) Образование. Согласно данным Росстата, молодые люди, имеющие высшее профессиональное образование, меньше хотят создавать семьи не только в раннем возрасте, но и вообще; приоритетными считают другие вещи, чаще связанные с карьерой и профессиональным ростом. Образование развивает кругозор человека, он находит новые жизненные цели и интересы, достижению которых семейная жизнь, по мнению большинства респондентов с высшим образованием, будет мешать.

3) Влияние СМИ на формирование семьи. Имидж семьи, пропагандируемый в СМИ, во многом должен определять актуальные модели семейного поведения, активно участвовать в формировании такого сложного феномена, как мода, создавать типизированные образы-эталон семьи, которые впоследствии будут сопровождать человека всю

его жизнь, оказывая значительное влияние на его мировосприятие. Посредством идентификации и проекции человек неосознанно подражает (процесс клонирования) образам семьи, рекламируемым СМИ. В современной России, к сожалению, характерна зачастую пропаганда чуждых нашим гражданам западных эталонов жизни в целом, а также полоролевых моделей поведения, в частности. А это, в конечном итоге, приводит к разрушению всего уклада жизни, принятого в той или иной культуре.

4) Экономика. Главным фактором, препятствующим созданию молодых семей, также является нестабильная экономическая ситуация. Материальные стандарты жизни при переходе к обществу потребления постоянно повышаются, особенно среди молодёжи. Большинство юношей и девушек хотят до брака завершить образование, иметь высокооплачиваемую работу и отдельное от родителей жильё. Поскольку приобретение жилья затягивается на неопределенный срок, а «высокооплачиваемая работа» – понятие относительное, происходит откладывание брака. В условиях нерегулируемого рынка труда, характеризующегося повышенными рисками, молодые люди вынуждены максимально задействовать свои ресурсы, что, к сожалению, не способствует формированию новых семей. Следует обратить внимание, что достойная зарплата является важнейшим критерием для молодёжи при выборе работы (более 68%). Данные государственной статистики, опубликованные Федеральной службой государственной статистики в 2016г. в рамках выборочного наблюдения трудоустройства выпускников за 2010-2015гг., свидетельствуют о том, что количество нетрудоустроенных выпускников ежегодно увеличивалось с 5,2% в 2010г. до 23,2% в 2015г. Это свидетельствует о кризисе в сфере трудоустройства и, несомненно, сказывается на рождаемости. Вызывают тревогу данные, приведённые в статье Е. Гайвы «Закон воспроизводства неравенства установлен», опубликованной в журнале «Эксперт» от 24 сентября 2017г. №38(1044), что на протяжении последних 15 лет ежегодно исчезает около 300 тыс. рабочих мест и создаётся столько же, но с более низкой заработной платой.

В социально-экономических условиях пореформенной России молодые семьи с большим трудом реализуют свою экономическую функцию. Зарботки значительной части молодых людей не позволяют порой удовлетворять даже основные, самые неотложные материальные и духовные потребности. Одной из характерных особенностей современной жизни является глубокая поляризация семей по уровню материального благосостояния, которая довольно четко проявляется уже на начальных стадиях их жизненного цикла. В конечном счете, невысокие заработки и дефицит жилья делают совместное проживание с родителями почти неизбежным. В сравнении с советским периодом можно говорить о рационализации брачной мотивации значительной части молодёжи, что во многом связано с повышением материальных стандартов жизни в целом при переходе к обществу потребления. Появилась свобода передвижения внутри страны, что позволяет взрослым детям рано покидать родительский дом, в том числе с целью повышения уровня образования, поиска работы в больших городах для улучшения своего экономического и социального положения.

Следует отметить, что мы говорим о молодом поколении и связанных с ним перспективах российского общества. Важно определить направления формирования у молодёжи позитивного отношения и готовности к семейной жизни. Можно согласиться с И.В. Гребенниковым, что соответственно подготовка подрастающего поколения к семейной жизни должна включать следующие основные аспекты: социальный, нравственно-этический, правовой, психологический, физиолого-гигиенический, педагогический, хозяйственно-экономический. Готовность к браку – интегральная категория, включающая целый комплекс аспектов: подготовленность к межличностному общению и сотрудничеству; формирование определенного нравственного комплекса – готовность личности принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру; высокая эстетическая культура чувств и поведения личности.

В условиях кризиса семейных ценностей важнейшим инструментом построения эффективного института, направленного на решение демографических проблем, являются

технологии формирования и информационного сопровождения позитивного образа российской семьи. Насущной необходимостью выступает переориентация СМИ с пропаганды крайнего индивидуализма и агрессии, антисемейного образа жизни на повышение престижа семьи и родительства, популяризацию позитивных моделей семьи, возрождение отечественных семейных традиций. Инструментами подобного влияния на общественное сознание могут быть социальная реклама, просветительские программы, которые должны вызывать сильные эмоции, причем по силе своего воздействия гораздо мощнее любого коммерческого предложения.

Молодых людей необходимо обеспечить достойной работой и возможностями реализации собственных амбиций. По данным исследования Hays, более 75% представителей «поколения Y» представляют возможным создание собственного бизнеса. Также очень обнадёживают данные того же социологического опроса, касающиеся стремлений современной молодёжи: получение новых знаний во время работы ставят своим приоритетом более 57% опрошенных, для 72% опрошенных первостепенное значение имеет возможность делать интересную работу. Улучшением социально-экономического положения молодежи можно стимулировать их на создание семей.

Таким образом, подготовка молодежи к семейной жизни, к браку должна быть комплексной в своей основе, так как она призвана решить целый ряд важных задач личностного и социального характера, в частности, развитие устойчивой направленности личности на семейный образ жизни через осознание возможности удовлетворения потребностей личности путем выполнения роли семьянина.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горшков, М.К, Голенкова, З.Т., Чунлинь, Ли, Козырева, П.М. Евграфова, К.О. «Россия и Китай: молодёжь XXI века». – М., 2014.
2. Шнейдер, Л.Б. Семья. Оглядываясь вперед. – СПб., 2013.
3. Hays Journal – 50-страничный журнал о рынке человеческих ресурсов в мировом масштабе. – URL: <http://www.hays.ru/Hays-Journal/index.htm> (дата обращения 05.03.18)
4. Институт социологии Российской академии наук. – URL: <http://www.isras.ru> (дата обращение 05.03.18)
5. Подготовка молодежи к семейной жизни <http://www.psychologyrise.ru/pris-260-1.html>
6. Федеральная служба государственной статистики. – URL: <http://www.gks.ru> (дата обращение 05.03.18)

*Молодченко М., 4 курс, ФПиСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.психол.н., доцент Ефремова О.И.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ПРОБЛЕМАМ ПРОКРАСТИНАЦИИ У ПОДРОСТКОВ

Актуальной проблемой современной практики обучения и воспитания подростков является преодоление у них прокрастинации – откладывания «на потом» запланированных дел при актуализации у прокрастинаторов рефлексии по поводу отрицательных результатов запаздывающего выполнения планов или, в конечном итоге, вообще их возможного невыполнения [1]. Родителей подростков зачастую волнует необязательность, безответственность детей, постоянное стремление отсрочить выполнение учебных заданий, что воспринимается родителями как лень и сибаритство. Несвоевременное выполнение школьниками домашних заданий и поручений волнует также педагогов. Проблемы прокрастинации, лени, безответственности и неорганизованности подростков могут быть причиной обращения родителей и учителей к педагогу-психологу для получения консультативной помощи.

Цель данного исследования – проанализировать содержание и методы консультативной деятельности педагога-психолога по проблемам прокрастинации у подростков. Мы предполагаем, что консультативная деятельность педагога-психолога, направленная на предупреждение и преодоление прокрастинации у подростков, будет эффективной при соблюдении следующих условий: проведение специальной диагностики причин и особенностей проявления прокрастинации у подростков; информирование подростков, их родителей и учителей о сути, причинах, особенностях проявления прокрастинации; выявление отношения родителей и учителей к фактам проявления прокрастинации у подростков и совместный с ними анализ эффективности педагогических мер, применяемых для предупреждения и преодоления этого негативного явления; контроль эффективности применения родителями и учителями педагогических мер по предупреждению и преодолению прокрастинации у подростков. Опыт консультаций, проведенных с учителями и родителями по проблемам прокрастинации у обследованных подростков в МОБУ лицей №7 г. Таганрога, позволил констатировать подтверждение исходной гипотезы.

При поступлении запросов по поводу подростковой прокрастинации психологу-консультанту важно разъяснить самим подросткам, а также их родителям и учителям сущность этого феномена и его психологические причины.

Прокрастинация может проявляться при воздействии ряда внешних причин, в числе которых – навязывание субъекту какого-либо дела, трудность или монотонность предстоящего выполнения задания, приоритетность для субъекта других дел, которые он считает более интересными и значимыми, отсутствие непосредственного контроля за выполнением задания, недостаточность поощрения за выполнение [1]. Большинству прокрастинаторов свойственны такие качества личности, как недостаточная ответственность, выраженная тревожность, нерешительность, несформированность волевой саморегуляции [3 и др.]. В числе возрастных особенностей, свойственных многим подросткам, выделяются те, которые могут выступать причиной прокрастинации: тревожность, склонность к депрессии, демонстративность, астеничность, отсутствие мотивации к какой-либо деятельности [6]. Следует подчеркнуть, что в ряду перечисленных качеств есть и такие, которые не обязательно связаны с ленью, поэтому в ходе психологического консультирования необходимы индивидуальная диагностика причин прокрастинации у подростков и дифференцированный подход к их устранению.

Проведенное нами тестирование 48 учащихся 7-8-ых классов МОБУ лицей №7 г. Таганрога с помощью методики К. Лэя [2] позволило констатировать, что регулярное проявление прокрастинации характерно для подавляющего большинства подростков (70,8%), особенно часто прокрастинация проявляется в отношении учебных заданий. В ходе бесед с подростками выяснилось, что для 52,1% респондентов свойственно выполнение заданий непосредственно перед фактом контроля, а для 14,6% опрошенных является закономерным, что они в итоге не выполняют то задание, которое собирались прежде выполнить, но откладывали «на потом».

Для определения индивидуальных психологических причин прокрастинации мы использовали шестнадцатифакторный личностный тест Р. Кеттелла 16 ЛФ [7] и тест-опросник перфекционизма Н.Г. Гаранян – А.Б. Холмогоровой в адаптации А.Д. Наследова и Л.Б. Киселевой [5]. В результате тестирования было выявлено значимые (по Спирмену, односторонний критерий) корреляции высокого уровня прокрастинации с факторами С (неуверенность), F (осторожность), G (безответственность), H (нерешительность), O (тревожность), Q3 (низкий самоконтроль) по тесту Р. Кеттелла и шкалой самокритичности по опроснику перфекционизма.

Дополнительно мы провели с подростками исследование с помощью методики «Поле отношений» [4], позволяющей выявить особенности стиля воспитания, практикуемого в семье респондентов. Оказалось, что в 37,5% случаев был выявлен такой стиль семейного воспитания, как потворствующая гиперпротекция, когда родители чрезмерно балуют ребенка, идут на поводу у его желаний, проявляют недостаточную требовательность. У половины подростков, воспитываемых в стиле потворствующей гиперпротекции,

наблюдался высокий уровень прокрастинации. Среди обследованных подростков 25% воспитываются в стиле доминирующей гиперпротекции, когда родители подавляют активность ребенка, практикуют жесткий контроль, считая это проявлением заботы и защиты интересов ребенка. Хотя уровень ответственности у подростка при доминирующей гиперпротекции родителей достаточно высок, этому позитивному качеству могут сопутствовать тревожность, перфекционизм, а также бунт против запретов и ограничений, что иногда приводит к прокрастинации. В исследовании было обнаружено, что у всех подростков данной группы проявляется средний уровень прокрастинации. В остальных семьях (37,5%) был выявлен гармоничный стиль воспитания, при этом уровень прокрастинации в большинстве случаев оказался низким, иногда – средним.

Таким образом, консультируя родителей по вопросам прокрастинации у подростков, педагогу-психологу следует обратить внимание на стиль воспитания в семье и подчеркнуть неадекватность как попустительства, так и чрезмерного контроля и жесткой требовательности родителей, подавляющих инициативу подростка.

Психолог-консультант должен подчеркнуть актуальность воспитания у школьников ответственности и развития механизмов нравственно-волевой саморегуляции, необходимость коррекции проявлений неуверенности, тревожности, повышенной самокритичности, перфекционизма в целом. Особое внимание следует уделить выявленным в ходе специального тестирования личностным проблемам. Так, для коррекции проявлений неуверенности и тревожности у подростка взрослым необходимо чаще поощрять и хвалить его, создавать ситуации успеха, исключить ситуации жесткой критики, даже если она кажется справедливой, смягчить требования к подростку, стараться не ставить его в ситуации повышенной ответственности, поскольку возникает психологическое напряжение, которое может привести к прокрастинации. Для коррекции перфекционизма и избыточной самокритики целесообразно подчеркивать, что притязания подростка слишком высоки, и достижение даже более скромных целей деятельности, по сравнению с теми, что ставит себе подросток, достойно высокой похвалы.

Воспитание ответственности у подростков предполагает наличие у него в семье постоянных поручений, необходимо, чтобы родители относились к подростку, как к помощнику и советчику. Во взаимоотношениях с подростками родителям и педагогам следует актуализировать положительную стимуляцию, психологическую поддержку, взаимопонимание при организации учебной, общественно полезной, культурно-досуговой деятельности подростков. Недостаточную сформированность нравственно-волевых регуляторов у подростков взрослым необходимо корректировать посредством усиления внешних регуляторов, реализуемых с общей установкой доброжелательности и участия. Для того, чтобы помочь подростку соподчинять виды деятельности и обеспечить приоритетность учебного и общественно полезного труда, необходимо усиливать элемент внешнего целеполагания (постановки целей взрослыми), а также поощрять любые проявления у подростков организованности, ответственности, терпения, усидчивости. Своевременность выполнения заданий и поручений должна контролироваться, подчеркиваться и поощряться взрослыми, рассматриваться как положительный момент в перспективе дальнейшего жизненного проектирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. – 2010. – №3. – С. 121-130.
2. Виндекер О. С, Останина М. В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Lay (на примере студенческой выборки) //Актуальные проблемы психологического знания. – М., 2014. – № 1. – С. 116–126.
3. Ефименко О. Особенности личности прокрастинатора. URL: <http://psiwings.ru/2012/07/osobennosti-lichnosti-prokrastinatora.php> (дата обращения: 15.03.2016).

4. Методика изучения особенностей воспитания в семье школьника «Поле отношений» // Сайт Омского государственного педагогического университета. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/4016559/page:5/> (дата обращения 15.03.2016)
5. Наследов А.Д., Киселева Л.Б. Адаптация «Опросника перфекционизма» для диагностики перфекционистских установок студентов первого курса технических вузов // Вестник СПбГУ. Сер. 16. Психология. Педагогика. – 2016. – Вып. 3. – С. 44-64.
6. Серегина И.Н. Ленивый подросток или хроническая усталость // Вестник практической психологии образования. – 2013. – №1. – С. 92-103.
7. Шмелев А.Г., Похилько В.И., Соловейчик А.С. Тест-опросник 16ЛФ // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 17-42.

*Никульникова Е., 4 курс, ИнЯз,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: ст. преподаватель Лавриненко В.А.*

ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ТЕАТРАЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Уже несколько десятков лет педагоги работают над активизацией познавательной деятельности учащихся, их творческого потенциала. Интересной находкой этой проблемы является применение технологии театрализации в учебном процессе. Она заставляет по-новому посмотреть на структуру уроков, на форму познавательной деятельности, раскрывает их творческие и интеллектуальные умения.

Театральные технологии обеспечивают мыслительную и эмоциональную отзывчивость ребёнка в учебном процессе, оказывают влияние на эстетическое и этическое развитие личности, раскрывают их творческие способности. Они строятся на следующих принципах обучения[2]:

1. Принцип коллективности. Весь класс участвует в театральных постановках, и конечный результат зависит от качества усвоенного материала на уроках иностранного языка.
2. Коммуникативно-когнитивный принцип. Ученики способны реализовать знания, умения, навыки на уроках иностранного языка с помощью монолога, реплик, высказываний, диалога из выученной роли.
3. Принцип учебной деятельности и творческой активности. Главным основным двигателем сценических переживаний ученика-актёра являются действия, перерастающие в учебную деятельность на иностранном языке; результаты, достигнутые благодаря применению данным технологиям необходимо продемонстрировать другим учащимся школы, родителям, учителям – зрителям, так как они являются непосредственными участниками спектакля, оказывающими определённое эмоциональное влияние на артистов.

При подготовке представления необходимо учесть определённые методические моменты:

- снятие трудностей с изучаемой лексики;
- многократное повторение лексического объёма;
- прочитывание и выучивание наизусть индивидуальной роли;
- знание правил театральной постановки;
- анализ подготовки спектакля.

Основные требования, предъявляемые к театрализации

Создание в школе театра на иностранном языке предполагает организацию единой системы, в которую входит классная, домашняя, кружковая и внеклассная работа по иностранному языку. Данная работа делится на следующие этапы[1]:

1. Подготовительный этап включает:

- ознакомление учащихся с предстоящей деятельностью и выбор произведения для постановки театра;
- чтение произведения и знакомство с лексическим наполнением, проработка вопросов по произведению;
- перевод произведения с родного языка на иностранный или наоборот;
- чтение и обсуждение первой части произведения и ответы на вопросы;
- чтение и обсуждение второй части произведения и ответы на вопросы;
- составление сценария по произведению и его обсуждение;
- распределение ролей с учётом индивидуальных особенностей;
- чтение по ролям;
- анализ каждой роли;
- изготовление необходимых декораций и костюмов для представления с привлечением родителей;
- подготовка музыкального, светового оформления театра;
- репетиции театральных сцен (индивидуальные и коллективные);
- репетиции песен, танцев;
- репетиции всего театрального представления перед учителем;
- анализ подготовки театрального представления.

2. Основной этап состоит из:

- показа зрителям готового представления;
- проведения игр, конкурсов, викторин, КВН.

3. Заключительный этап представляет собой:

- оценку зрителей и актёров по итогам конкурсов;
- вручение зрителям, актёрам и родителям наград;
- подведение учителем итогов проделанной работы;
- отбор лучших театральных постановок для показа учащимся всей школы.

Все этапы являются важными при осуществлении данной работы, но самым сложным и объёмным является подготовительный этап.

Технология театрализации предполагает успешное освоение лексического материала, а именно:

- усвоение детьми не изолированных слов, а групп слов, связанных семантической и фонетической ассоциацией;
- постановка мотива для знакомства со словами данной семантической группы;
- интерпретация лексики через игры, диалоги, монологи;
- включение новых слов в систему отношений, уже сложившуюся между известными детям словами и их группами.

Театральные технологии обучения, по нашему мнению, призваны сделать изучение иностранного языка интересной, желаемой и творчески мотивированной деятельностью. Но огромная роль в этом труде возлагается на учителя. Ведь, как сказал Е.И.Пассов, учитель «должен быть хорошим сценаристом, режиссёром и актёром. Если он не владеет этими качествами, то ему будет трудно организовать игру, что может привести к разочарованию учащихся» [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Красножонина Е. С. Теория и практика обучения иностранным языкам и культурам в контексте реалий Болонского процесса / Сборник статей по материалам Международного научно-методического симпозиума. Пятигорск: ПГЛУ, 2011. - 128с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: 1991. – 218с.
3. Пассов Е. И., Кузовлева В. П. и др. Мастерство и личность учителя (На примере деятельности учителя иностранного языка) \ \ Е. И. Пассов В. П. Кузовлева. М.: Флинта «Наука», 2001. – 56с.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К НАРУШЕНИЯМ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Проблема нарушений письменной речи является одной из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися. По данным Л.Г. Парамоновой, количество детей с дисграфией и дислексией в младших классах массовой школы достигает 30%. Наиболее часто такие сложности возникают при общем и фонетико-фонематическом недоразвитии речи [5, 17].

Учитывая важность профилактической работы с дошкольниками, имеющими речевые нарушения, проблема настоящего исследования представляется значимой и актуальной.

Целью нашего исследования являлось изучение предрасположенности к нарушениям письма и чтения у дошкольников с речевыми нарушениями.

Для выявления предпосылок к нарушениям письма и чтения у дошкольников нами была подобрана система диагностических заданий, в основу которой были положены следующие методики:

- тестовая методика диагностики устной речи Т.А. Фотековой [4, 68];
- методика «Исследование устной речи» А.Н. Корнева [3, 25];
- «Нейропсихологическое обследование детей» З.А. Репиной [5, 37].

Исследование проводилось на базе МАДОУ д/сад № 66 «Теремок» г. Таганрога. Экспериментальную группу составили 6 детей в возрасте 5 – 5,5 лет, имеющие речевые нарушения.

Программа логопедического обследования включала в себя 4 серии заданий.

Серия I. Обследование психологической базы речи.

Серия II. Обследование моторики.

Серия III. Обследование артикуляционного аппарата.

Серия IV. Обследование общего состояния устной речи.

Задания оценивались от 0 до 3 баллов.

Изучение психологической базы речи испытуемых выявило, что внимание у детей достаточно неустойчивое, с низкой концентрацией, отмечается плохая переключаемость. Также выяснилось, что имеются недостатки зрительного, тактильного и слухового восприятия. Изучение особенностей памяти показало, что только один ребенок был оценен максимальным баллом, а у остальных испытуемых уровень памяти снижен.

По результатам обследования второй серии заданий было выявлено, что у детей имеются различные недостатки общей моторики, координации и ритма движений, отмечается моторная неловкость.

При обследовании произвольной моторики пальцев рук у всех дошкольников констатирована недостаточность мелкой моторики и ручной умелости. При выполнении задания «*Обведи пунктирную линию*» (ровную, зигзагообразную, ступенчатую) большой процент детей выполняли пробу, выходя за пределы самой линии. В задании «*Соедини точки прямой линией*» линии в большинстве случаев получались неровные, волнообразные; некоторые дети не доводили линию до точки, либо выходили за нее. При выполнении проб у испытуемых отмечается неполный объем движений, незначительные нарушения темпа, координации и переключаемости движений. Никто из испытуемых не получил максимальный балл за выполнение заданий.

По результатам обследования третьей серии заданий у всех испытуемых был выявлен низкий уровень развития мимической мускулатуры. Большинство произвольных

лицевых движений сопровождались синкинезиями; мимическая картина поз нечеткая и смазанная.

При исследовании моторики артикуляционного аппарата констатируется, что движения выполняются не в полном объеме, в замедленном темпе, а также присутствуют тремор и гиперкинезы.

Обследование устной речи показало, что у большинства испытуемых был выявлен низкий уровень развития лексико-грамматического строя речи. У всех дошкольников отмечаются следующие аграмматизмы: вместо окончания -а (-я) дети произносят ы (-и) по типу: *столы, дома, поезда*, а также в речи детей встречаются и другие виды грамматических ошибок: *около столу, деревья, девочка пошел школа, бабушка читают газету*. Большинство заданий выполнялось с помощью расширения инструкций, уточнения вопроса, подсказок и было оценено в 1-2 балла.

При обследовании фонетической стороны речи у детей экспериментальной группы были выявлены различные недостатки звукопроизношения: как изолированно, так и в спонтанной речи имелись искажения и замены свистящих, шипящих, сонорных, аффрикатов и их компонентов. Например, такие виды ошибок как: *Саша – Шаша; сапоги – шапоги, рак – лак, карандаш – каляндас*. Экспериментальное исследование показало, что нарушения преобладали в предложениях и связной речи.

Исследование состояния фонематического слуха и фонематического анализа в целом продемонстрировало достаточно низкий уровень. У детей с нормальным физическим слухом наблюдались трудности в различении тонких дифференцированных признаков фонем, близких по способу и месту образования, а также по акустическим признакам. Дети затруднялись при выполнении заданий на различение слов-паронимов, например: *почка - бочка, лак-рак, коса-коза* и др.

В результате анализа материалов логопедического обследования дошкольников с речевыми нарушениями можно сделать вывод, что у каждого из них имеется предрасположенность к нарушениям письма и чтения. Об этом говорят низкие показатели, полученные в ходе обследования.

Таким образом, все испытуемые нуждаются в своевременной логопедической работе, которая обеспечит готовность детей к обучению грамоте и школьной адаптации в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учеб. пособие под общ. ред. О.Б. Иншаковой – М.: МПСИ, 2001. – С. 52-58.
2. Волкова, Г.А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 141 с.
3. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
4. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под редакцией Ю.Ф. Гаркуши. – М.: Секачев В. Ю., Сфера, 2007. – 128 с.
5. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Детство-Пресс, 2006. – 128 с.
6. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. – 140 с.
7. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений. – М.: АРКТИ, 2005. – 240 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

В настоящее время остро стоят вопросы социализации школьника, его адаптации к жизни, роли семьи в формировании личности. В последние годы в социальном окружении детей наблюдается значительный рост различного вида опасностей: рост криминализации и различных форм девиаций населения, проживание в семьях, находящихся в социально-опасном положении, не выполнение функциональных обязанностей родителями, малообеспеченность, жестокость к ребенку в семьях, и многое другое.

Социальное неблагополучие семей связано с различными проблемами нашего государства. В современном обществе происходят глобальные преобразования в различных сферах жизнедеятельности человека, которые оказывают на них существенное влияние. Актуальность темы определяется также тем общепризнанным фактом, что в неблагополучных семьях необходимо проводить целенаправленную работу по обеспечению социальной безопасности детей, так как социальное неблагополучие семей остро сказывается на дальнейшем развитии ребенка, его поведении в социуме.

Социализация и развитие человека начинается в семье – первой социальной среде, формируется, и деформируются в течение его жизни. Значительная часть современных семей, ощущают на себе глубочайший надлом, обоюдное недопонимание. Разрушение семейных устоев опускается все ниже и ниже в крепкие семьи и угрожает стать национальной катастрофой.

Неблагополучная семья – это семья, в которой ребенок испытывает дискомфорт, стресс, пренебрежение со стороны взрослых, подвергается насилию или жестокому обращению. Главной характеристикой такой семьи является отсутствие любви к ребенку, заботы о нем, удовлетворения его нужд, защиты его прав и законных интересов. Неблагополучная семья демонстрирует и прививает ребенку антиобщественные привычки, взгляды, потребности, не обеспечивает контроль, эмоциональную поддержку и защиту от внешних негативных влияний, оказывает разрушающее воздействие на формирование нравственных свойств личности ребёнка[1].

Можно выделить три группы причин неблагополучия в семье, негативно воздействующих на ребенка:

- во-первых, кризисные явления в социально-экономической сфере, которые непосредственно влияют на семью и снижают ее воспитательный потенциал;
- во-вторых, причины психолого-педагогического свойства, связанные с внутрисемейными отношениями и воспитанием детей в семье;
- в-третьих, биологического характера (физически или психически больные родители, дурная наследственность у детей, наличие в семье детей с недостатками развития или детей-инвалидов).

Анализируя все вышесказанное, возникает настоятельная необходимость обеспечения безопасной социализации ребенка в неблагополучной семейной среде. Безопасная социализация – процесс благоприятного вхождения человека в социальную общность, не сопровождающийся событиями травматического характера, непреодолимыми барьерами и деформациями личности[2].

К рискам современной социализации можно отнести: равнодушие или активную неприязнь к людям, жестокость, рост алкоголизма, наркомании и преступности, утрату чувства Родины, равнодушие к созданию семьи, пробные браки, социальное сиротство, проституцию, массовую примитивную культуру, угрозу психического и физического вреда, виртуальную зависимость.

Алгоритм обеспечения безопасной социализации ребенка в неблагополучной семье состоит в выявлении рисков и их прогнозировании. Затем необходимо выбрать стратегию поглощению рисков, их минимизировать и по возможности нейтрализовать. Основным в этом алгоритме можно считать выбор ведущей тактики работы с семьей. Сюда относится социально-педагогическая поддержка, оказание помощи и реабилитация.

Я считаю, что работа с родителями повышает уровень взаимопонимания между родителями и детьми, а также способствует повышению уровня социальной безопасности детей в формировании личности школьника. Родителям и учащимся был предложен тест на выявления преобладающего стиля воспитания. По результатам тестирования можно сделать следующие выводы.

Что преобладающим стилем воспитания является демократический, но имеется значительный процент авторитарного стиля, что послужило основанием для проведения целенаправленной работы с учащимися и родителями. В классе наблюдался высокий уровень социализации, родители стараются прикладывать максимум усилий для ее (социализации) дальнейшего развития, но и не лишают ребенка своего мнения и выбора. Родители понимают всю важность своих действий в сторону ребенка, стараются правильно направить его, поддерживают начинания и поощряют за удачу.

В 7 «Б» классе есть значительное количество семей и с авторитарным стилем воспитания. В таких семьях ребенок зажат, малоактивен, часто нервничает, не делится своими переживаниями с родителями, желания детей очень редко учитываются и реализуются. Это видно по поведению детей на уроке, перемене и во взаимоотношениях со сверстниками.

С попустительским стилем воспитания в 7 «Б» классе было выявлено всего два семьи. В данных семьях, ребенок ведёт себя вседозволенно, и направляет чрезмерную активность не в то русло. После чего может себя вести агрессивно и жестоко, деградировать, попасть в плохую компанию и вести нездоровый образ жизни.

Проведя данное исследование, можно сделать следующие выводы, что именно выбор стиля семейного воспитания имеет значительное влияние на успешную и благополучную социализацию школьника. Для выявления степени социализации детей, учащимся 7 «Б» класса была предложена анкета с 15 вопросами. По результатам, высокий уровень социализации имеют 12% учащихся, средний – 47%, а низкий – 41%. Результаты тестирования послужили основой для работы с учащимися 7 «Б» класса, с использованием совместной деятельности семьи и школы по воспитанию и социализации школьников. Данная работа проводилась по трем направлениям (модулям):

1. Модуль «Я – человек»:

2. Модуль «Я и моя будущая профессия»:

3. Модуль «Я и здоровье»:

После проведенной работы, было проведено тестирование, где необходимо было выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся. В 7 «Б» классе был выявлен средний уровень социализации:

1) социальная адаптированность – 2,5 балла;

2) социальная автономность – 2,5 б балла;

3) социальная активность – 2,8 б балла;

4) приверженность детей гуманистическим нормам жизнедеятельности – 2,6 балла.

Анализируя результаты данной методики можно сделать вывод, что эффективность применения модулей для работы по повышению эффективности воспитания и социализации школьников дала весомые результаты. Большинство учеников имеют высокие и средние показатели социальной адаптации: высокий уровень социализации имеют – 41%, средний уровень – 53%, низкий уровень – 6%.

Мы видим, что результаты изменились. Низкие показатели значительно уменьшились, а высокая социализация школьников значительно возросла. Следовательно, проведенное исследование дала положительный результат и основу на возрастание

показателей успешной социализации школьников ОУ. Для повышения социализации ребенка с авторитарным и попустительским стилем воспитания существуют рекомендации для родителей:

- осуществлять контроль над поведением ребёнка;
- стараться быть мягче в своих требованиях и по возможности обосновывать их;
- идти на компромисс, не допускать развитие инцидента;
- не ограничивать самостоятельность ребёнка и развитие его способностей;
- настраивать душевную близость с детьми и интересоваться их проблемами;
- увеличить количество времени, уделяемое воспитанию детей;
- помогать преодолевать трудности, поддерживать их;
- стараться направить ребёнка на верный путь;
- научить учитывать интересы других людей.

Главной целью воспитания является развитие ребёнка как личности, которая имеет необходимые ему качества для успешного существования и социального развития в обществе. Всеобщей целью XXI века современного воспитания – сделать детей высоконравственными, духовно богатыми и ответственными личностями. А прекрасные дети вырастают в тех семьях, где царит в семье любовь, взаимопонимание, уважение и терпение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корчагина Ю.В. Неблагополучные семьи: факторы риска и методы работы. / Ю.В. Корчагина - М.: МГПИ, 2013. - 159 с.
2. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко. - М.: Издательский центр «Академия», 2013 - 256 с.

*Панушина Е., 2 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. философ. н., доцент Интымакова Л.Г.*

МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст – это время, когда у ребенка можно сформировать познавательный интерес к окружающему миру. Изучив литературу по теме создания мультфильмов, я пришла к выводу, что мультипликация – это эффективный способ развития ребенка.

Цель работы творческого кружка в ДОО: развитие творческого потенциала ребёнка в процессе создания собственного мультфильма.

Задачи: создать условия для развития воображения и творческих способностей; способствовать развитию мелкой моторики, глазомера, развитию восприятия, речевых навыков, мышления, внимательности; обучение навыкам создания мультипликационных фильмов; вовлечение дошкольников в коллективную творческую деятельность.

Мультипликация - сложный процесс, объединяющий в себе разные виды искусства: живопись, графику, фотографию, скульптуру, литературу, музыку, дизайн, декоративно-прикладное искусство, театр. А значит, дети получают знания о них и осваивают новые виды продуктивной деятельности.

Работа над созданием мультипликационного фильма создает условия для формирования у ребенка настойчивости, трудолюбия, ответственности, а это определенные ФГОС дошкольного образования целевые ориентиры.

Занятия проходят в «Творческой мастерской» ДОО. Для работы студии необходим компьютер с программой для обработки фото и для видеомонтажа (например, Киностудия

Windows Live); микрофон, фотоаппарат, штатив; экран для просмотра; необходимые материалы для изготовления героев. Бумага для рисованных мультфильмов, а пластилин для пластилиновых. Кукольная анимация очень сложна для работы в детском саду, но вместо самодельных кукол можно использовать пластиковые куклы, куклы-перчатки, пальчиковые и другие.

Занятия в творческой мастерской лучше всего подходят детям среднего и старшего дошкольного возраста и в группе не должно быть больше 8-10 человек т.к. предстоит кропотливая работа со сложной техникой (ПК, камера). Проводить такие занятия продуктивнее два раза в неделю во второй половине дня по 30 минут. Занятия построены таким образом, чтобы дети попробовали себя в роли сценаристов, мультипликаторов, декораторов и т.д. Занятия могут быть двух видов: вводные, где детей знакомят с историей мультипликации, с разными профессиями, связанными со съемкой мультфильмов и занятия тематические в рамках которых создаются мультфильмы.

Создание мультфильма (не зависимо от того, в какой технике он выполняется) предполагает следующие этапы:

- A. Идея мультфильма. Сюжет, может быть предложен как воспитателем, так и детьми. Существует 4 основные разновидности сюжетов:
 1. Мультфильмы по известным произведениям;
 2. Новая версия мультфильмов (например, переделка «Смешариков»);
 3. Старая сказка на новый лад; В этом случае дети знакомятся со сказкой и придумывают свою историю с героями сказки, размышляют: «что, если бы...».
 4. Сюжет, придуманный детьми или воспитателем. Придумывая сюжет, дети приобретают новые знания о предметах и явлениях окружающего мира.
- B. Сценарий мультфильма. Придумывание сценария помогает развить связную речь, логику. Дети обсуждают характер каждого героя, придумывают диалоги, последовательность действий.
- C. Раскадровка. В виде комикса дети в карандаше зарисовывают сцены мультфильма. Этот этап очень поможет как при съемке (последовательность сцен), так и при монтаже.
- D. Изготовление героев и декораций для всех сцен мультфильма. Дети распределяют, кто каких персонажей будет делать. Осваиваются и закрепляются способы и приемы работы с различными материалами (пластилин, бумага, ткань и др.). В процессе создания героев и декораций нужно разучить диалоги, повторить сценарий. Воспитатель объясняет, как с помощью голоса показывать настроение и характер героев.
- E. Подготовка рабочего места и оборудования для фотосъемки. На этом этапе устанавливаются декорации, герои и оборудование.
- F. Покадровая съёмка мультфильма. Здесь важно показать детям, что плавность движений героев зависит от того, насколько малые передвижения совершает герой. Фотографий придется делать много: в профессиональных мультфильмах используется более 25 кадров в секунду (1 минута - 1500 кадров), но для любительских мультиков хватит и 2-5 кадров в секунду (120-300 кадров в минуту).
- G. Монтаж. Соединение кадров в фильм при помощи компьютерной программы. Монтажом занимается педагог.
- H. Озвучивание фильма. Вместе с детьми воспитатель подбирает музыку, эффекты, распределяются роли и озвучивается мультфильм. Ребёнок приобретает актерские навыки, учится передавать голосом характер и настроение героев. Детей записывают отдельно, для каждого героя создается свой файл. После этого начинается монтаж звука.
- I. Окончательная обработка мультфильма. Соединяется смонтированный звук и «слайд-шоу» из кадров.

Ж. Совместный просмотр мультфильма. Дети делятся впечатлениями об увиденном, рассказывают родителям о том, что было интересно, а что - сложно.

Таким образом, мы выявили возможности реализации занятий по мультипликации в дошкольных учреждениях. Несмотря на все ее положительные качества, воспитательные и развивающие возможности, в детских садах этот вид деятельности реализуется редко, ведь является новым и достаточно сложным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горинова, А.В. Социальная сеть работников образования // Мультипликация как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста.-2015.- URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/applikatsiya-lepka/2015/08/24/multiplikatsiya-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskih> (дата обращения: 16.03.2018).
2. Красный, Е.Ю., Курдюмова, Л.И. Мультфильм руками детей. – М.: Просвещение, 1990. – 47 с.
3. Хитрук, Ф.С. Профессия-аниматор. В 2 томах. Том 1. – М.: Гаятри, 2007.

*Петрова А., МОБУ СОШ №24, 5 «В».
Научный руководитель: доцент Петрова Е.Г.*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Цель исследования – изучение представлений детей младшего школьного возраста о правилах безопасного общения с незнакомыми людьми.

Задачи исследования:

1. Изучение знаний младших школьников о правилах безопасности в ситуациях общения с незнакомыми взрослыми.
2. Выяснение представления об опасности в ситуациях общения с незнакомцами у детей младшего школьного возраста.
3. Определение образа подозрительного (опасного) человека у детей 8-10 лет.

Объект исследования – дети младшего школьного возраста, 99 учеников 8-10 лет 3 и 4 классов МОБУ СОШ № 24 г. Таганрога, из них 53 девочки и 46 мальчиков.

Предмет исследования – представления детей младшего школьного возраста о правилах безопасного общения с незнакомыми людьми.

Методы исследования:

1. Письменный опрос (анкетирование).
2. Количественный анализ и качественный анализ.

Мы изучаем в связи с тематикой нашего исследования детей младшего возраста по двум причинам: во-первых, дети 8-10 лет считаются в обществе достаточно повзрослевшими, чтобы самостоятельно передвигаться по городу, ходить в школу без сопровождения, гулять на улице без присмотра, поэтому они попадают в интересующую нас группу испытуемых, во-вторых, ученики 3 и 4 классов достаточно хорошо понимают вопросы и дают осмысленные развернутые ответы. Это крайне важно для нашего исследования, построенного на анкетировании.

Итак, для начала нами была разработана анкета для исследования представлений детей младшего школьного возраста о правилах безопасного общения с незнакомыми людьми.

После качественного и количественного анализа мы получили следующие данные.

Хотелось бы начать с анализа последнего вопроса, поскольку он и определил тему нашего исследования: «Перечисли известные тебе правила общения с незнакомыми

людьми». Несмотря на то, что вопрос был крайним и ребята поняли цель анкетирования, их ответы были противоположными по смыслу.

67 человек писали о правилах безопасности общения с посторонними людьми (не разговаривать на улице с незнакомцами, не сообщать личные данные, не останавливаться, никуда с ними не ходить и т.п.).

14 человек затруднились вспомнить какие-либо правила и оставили строчки пустыми или написали «не знаю», хотя о правилах общения с незнакомыми людьми нам говорят с детства.

А вот 12 опрошенных (а это 12% от общего количества) утверждали, что с незнакомыми людьми надо говорить вежливо, скромно, не грубить, употреблять слова «пожалуйста», «спасибо», обращаться на вы. Причем мальчиков и девочек среди них поровну.

И 6 ребят в своем ответе перечислили и правила безопасности, и правила вежливости.

Это отражает сложность поднятой нами проблемы. С одной стороны, про безопасность мы слышим с раннего возраста: нельзя ни с кем говорить, никуда ходить, на просьбы и вопросы не отвечать, избегать посторонних. С другой, нас учат, и тоже с детских лет, уважать взрослых, слушаться старшим, помогать пожилым. Такое противоречие приводит к тому, что дети используют эти правила не вместе, в зависимости от ситуации. И часто ошибаются.

По данным анкет, подавляющее большинство детей 8-10 лет (77 человек) ходят в школу и из школы самостоятельно, причем 40 из них, почти половина от общего числа опрошенных, всегда. Столько же детей ходят сами в магазины, на секции и гуляют с друзьями.

22 ребенка не ходят без сопровождения, из них 8 мальчиков и 14 девочек.

При этом телефон родителей в случае чрезвычайной ситуации без труда вспомнят лишь 55 человек. Иначе говоря, почти половина опрошенных (44,5 %) не знают, как позвонить близким, если свой телефон потерял, сел или недоступен.

22 человека помнят телефоны других родственников (бабушка, тетя, сестра, брат).

5 помнят свой номер и 5 телефоны друзей.

Один человек вспомнил код от подъезда и даже написал его.

Далее мы предложили школьникам ряд типичных ситуаций с незнакомыми взрослыми, участникам эксперимента надо было описать свои действия.

Итак, пожилому человеку, который попросил донести сумку до машины или даже до дверей квартиры (то есть пришлось бы зайти в незнакомый подъезд), помочь согласилось большинство, 52 человека, каждый второй опрошиваемый.

1 засомневался.

3 попросят помочь другого взрослого.

1 человек донесет только до двери и не пойдет в дом.

3 помогут, если видели этого пожилого человека где-то.

Остальные (39 школьников) посчитали эту ситуацию небезопасной и не согласились идти куда-то с незнакомым взрослым.

Помочь продавцу или соседу донести что-то тяжелое до дверей склада или незнакомой машины согласилось 42 человека. Из них 20 девочек!

5 человек позвонят взрослых или спросят у них разрешения.

И только 56 решили эту просьбу отклонить. Из них трое объяснили свое решение, сказав, что в машине или на складе может произойти что угодно.

Если незнакомая женщина попросит показать дорогу и проводить ее, то 24 человека это сделают с удовольствием. Иными словами, каждый четвертый школьник пойдет с незнакомой женщиной, не предупредив никого. Хотя статистика и подтверждает, что преступления против детей совершаются в основном мужчинами, не стоит забывать о том, что 10% преступлений против несовершеннолетних совершают женщины, а в остальных случаях они часто бывают сообщницами. Это не означает, конечно, что каждая женщина на улице опасна, но мы должны помнить, что пол преступника не имеет значения.

11 человек помогут заблудившейся женщине, но не сами: один пойдет с друзьями, 9 покажут, но провожать не пойдут, еще один человек предложит спросить у взрослого.

3 человек затруднились сказать, что они сделают в подобной ситуации.

61 школьник не согласится идти с незнакомкой.

Человеку в форме врача или полицейского тоже доверяют, хотя и меньше, чем пожилому человеку с женщиной и соседом.

13, не спрашивая, дадут руку и пойдут с человеком в форме, не уточняя, куда он их ведет.

Еще 13 человек сначала спросив по телефону у родителей, надо ли идти.

9 школьников будут объяснять, почему они не идут (некогда, не могу, мама не разрешает) и потребуют доказать, что перед ними действительно человек на службе. Правда, никто не написал, что их может убедить в этом.

Если незнакомый взрослый скажет, что его попросили родители забрать ребенка из школы, с ним уйдут только трое. Одна девочка написала, что даст руку тому, кто ее так позовет, и пойдет с ним, куда скажут!

96 категорически откажутся, из них каждый третий (30 человек) уточнит у родителей по телефону, кто это.

Удивило нас, если честно, решение троих детей пойти за незнакомцем, куда он скажет, если тот пообещает хороший подарок. Кажется, что это типичный случай, о котором нам с детства рассказывают как о недопустимом.

96 опрашиваемых никуда не пойдут, но все будут разговаривать с этим щедрым взрослым. 30 человек объяснят, что у них и так все есть, остальные скажут, что им некогда, неинтересно, мама все купит.

Самый, пожалуй, интересный для нас вопрос был о том, сможет ли ребенок узнать преступника или просто опасного, подозрительного человека. В случае уверенности мы просили описать его отличительные признаки.

71 школьник уверены, что они без труда определяют намерения человека по его внешнему виду.

6 засомневались, а 22 сказали, что вряд ли.

Но все они описали внешность опасного взрослого, которого надо избегать.

Это мужчина, лет 25-30 или 35-45, невысокого или высокого роста, грязный, неаккуратный, невымытый, хромает, в черной одежде, в капюшоне, или черной шляпе, или кепке, чтобы скрыть лицо, может быть, даже в маске. Будет одет так, как одеваются преступники. Будет постоянно ходить следом, приставать с вопросами, все узнавать, звать с собой, чтобы убить в Дубках. Он странно и подозрительно выглядит, и на него лают собаки. Обязательно некрасивый, со страшным лицом, со шрамом на щеке, с синяками и ранениями, с бородой, с оружием в руках. От него пахнет наркотиками. Часто пьяный. У него нет денег. Не улыбается или улыбается подозрительно. Бандит. По глазам видно, что он нехороший. Он бежит, а за ним едет полиция.

Только 5 предположили, что это может быть и женщина.

2 написали, что преступник может выглядеть как угодно, его не узнать.

Правда, ребята нарисовали очень медийный образ? Прямо вспоминаются мультфильмы со злодеями, за которыми охотятся умные сыщики? Конечно, это ничего общего не имеет с реальностью.

Ну и напоследок остался вопрос о том, как себя будут вести опрашиваемые, если незнакомый человек схватил за руку и ведет за собой.

63 человека уверены, что смогут нанести преступнику травмы и убежать: они будут бить, кусать, щипать, царапаться, вырывать руки, тянуть в другую сторону, применят электрошокер, кто-то даже грозит убить напавшего.

42 человека будут кричать, орать, звать на помощь. Одна девочка уточнила, что будет кричать: «Пожар!» В этом случае больше вероятности, что вам придут на помощь.

5 побегут за помощью в людные места.

4 позвонят а милицию или маме.

2 не знают, что делать в подобном случае.

Надо отметить, что ребята выбирают верные варианты действия, однако надо помнить, что вырваться из рук взрослого у ребенка 8-10 лет немного шансов, главное в этом поведении – привлечь внимание прохожих, не дать незнакомцу увести себя незаметно.

Подводя итоги нашего исследования, хочется отметить, что тема оказалась столь обширной, что вряд ли ограничится данной работой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сухомлинский В.А. О воспитании. / Сост. Д. Латышина.: Изд-во Школьная Пресса, 2003.
2. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Концептуал, 2016
3. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе / В.А. Сухомлинский – Москва: Просвещение, 1969
4. Скуднова Т.Д., Хоруженко К.М. Гуманистические традиции мировой социальной педагогики. Таганрог, ТГПИ, 2001

*Пилюгина В., 2 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель канд. филос. наук, доцент Интымакова. Л. Г.*

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОО В НАШЕЙ СТРАНЕ И ЗА РУБЕЖОМ

Как-то Выготский сказал: «... Человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем в плане медицинском и биологическом».

Данную мысль можно свести к уже устоявшемуся понятию «инклюзивное образование», которое представляет собой процесс обучения и воспитания детей, нуждающихся в особых потребностях в образовании.

Цель нашей работы – изучить и выявить положительные стороны и проблемы инклюзивного образования в дошкольных учреждениях нашей страны и сопоставить результаты с зарубежными странами. 14 ноября 2013 года в ФГОС ДОУ официально появляется приложение об инклюзивном (интегрированном) обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, которое позволяет определить ребенка в любое государственное учреждение, несмотря на его физиологические и психологические нарушения.

Нововведение разожгло массу споров, так как данная политика имеет как отрицательные, так и положительные стороны. Наряду с высокими оценками процесса формируется также мнение, что общеобразовательные учреждения еще не готовы принять на свои рабочие площадки подобных детей, так как из-за слишком стремительного внедрения инклюзивной практики в систему российского образования возник комплекс вопросов, требующих решения. Самые актуальные из них – это отсутствие подходящего инвентаря, оборудования и квалифицированных кадров.

Для начала осветим положительные стороны данного проекта:

1. Возможность взаимодействия болеющего ребенка с более широким кругом лиц, включая также детей, не имеющих ограничений по здоровью, которая практически отсутствовала до начала участия в образовательном процессе.

2. Возможность вхождения в общество (социализации) вместе и наравне с другими участниками социума, преобразование условий общественных заведений для комфортного пребывания людей с особенностями.

3. Возможность иметь психологическое, психолого-социальное, коррекционное и социализирующее сопровождение.

4. Развитие социальных и коммуникативных навыков. Необходимо заметить, что лица с ограниченными возможностями и особыми потребностями не обладают развитыми социальными и коммуникативными навыками. По этой причине аспект тьюторского сопровождения остается открытым и актуальным из-за выполняемой роли посредника между ребенком и социумом.

5. Возможность разбиения общеобразовательного учебного плана с увеличением срока обучения на 1/3 времени, что дает возможность человеку с проблемами здоровья осваивать учебную программу в удобном для него темпе.

Опираясь на исследования В. И. Поздеева «Реализация инклюзивного подхода в образовании детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в детском саду общеразвивающего вида», И. С. Маклачковой «Современные проблемы дошкольного образования. Инклюзивное образование в ДОУ», а также И. П. Степанишина «Проблемы инклюзивного образования в детском саду», обрисует также картину ряда недостатков инклюзивного обучения. Для большей наглядности рассмотрим каждый элемент приведенного выше перечня и сопоставим текущее положение с опытом зарубежных стран, их позициями и нововведениями (основной упор будет делаться на США).

1. Нормативно-правовые трудности. Это неопределенность понятийного аппарата, отсутствие федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», федерального положения об инклюзивном обучении, где были бы определены права и обязанности образовательного учреждения и родителей; закрытые персональные данные физических лиц из иных органов власти и организаций без согласия на это субъекта персональных данных.

Данная проблема встала и перед США в самом начале развития проекта об инклюзивном образовании, но был издан документ «Ни один ребёнок не останется вне закона» («No Child Left Behind Act» – NCLB), действующий с 2001 года, который регламентирует права и обязанности образовательных учреждений и обращающихся в них детей. Данный документ обеспечивает педагогу защищенность с юридической точки зрения, и дает представление о его прямых обязанностях, а также возлагает ответственность и на самих родителей.

2. Финансовые трудности. Это отсутствие дополнительного финансирования, позволяющего привлекать к работе наиболее квалифицированные педагогические кадры и стимулировать их дополнительное обучение; недостаточная заработная плата, не позволяющая компенсировать их физические и эмоциональные затраты.

Финансовое оснащение – это залог благополучности и результативности проекта. В год средняя сумма, выделяемая на одного инклюзивного ребенка в США, составляет около 800 долларов (примерно 480 тыс. руб.), наше государство готово предоставлять по 26 тыс. рублей на ребенка.

3. Методические трудности. К ним относится необеспеченность методическими пособиями и специализированной литературой и отсутствие специальных развивающих программ для работы с детьми с ОВЗ.

Государственно разработанные программы, предлагаемые воспитателю на выбор по реализации индивидуализации подхода к воспитаннику, представляют собой поэтапный план, который строится как на работе с детьми с ОВЗ, по их развитию и социализации, так и по формированию толерантности со стороны обычных учеников. В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция (*integration*) и инклюзия (*inclusion*).

Исследователи выделяют также кадровые трудности, материально-технические трудности, трудности организации развивающей предметно-пространственной среды, психолого-педагогические, организационные и информационные трудности, они более подробно будут рассмотрены в следующей статье.

Прогрессивность работы детских садов с детьми с ОВЗ

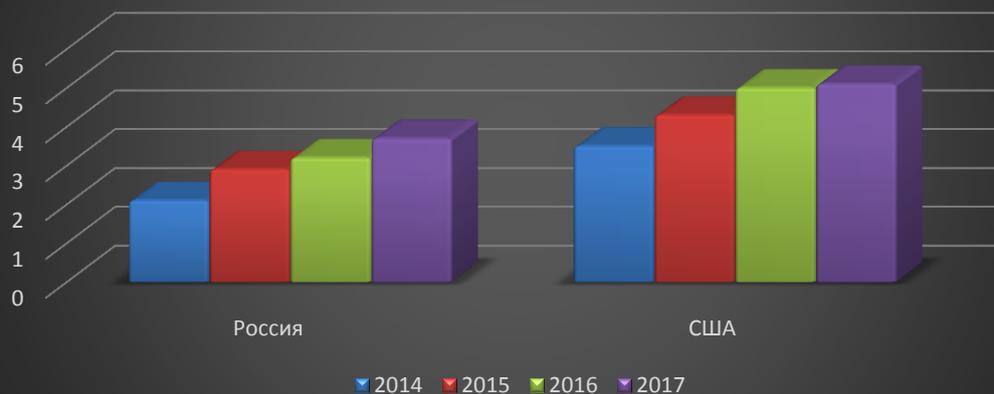


Таблица прогрессивности работы детских садов в России и за рубежом с детьми ОВЗ.

Для подтверждения гипотезы о том, что в нашей стране последовательно решаются, хоть и медленно, проблемы инклюзивного образования, можно рассмотреть диаграмму успеваемости детей с ОВЗ в детских садах России и США. Таблица составлена на основе тестирований, проходящих с 2013 по 2017 год. В параметры проверки частично включались рассматриваемые выше проблемы.

Диаграмма позволяет наглядно заметить рост показателя в благополучную сторону. Хотя они не такие высокие, как у США, но само стремление графика вверх уже говорит о том, что идет хоть малое, но все же устранение проблем, а это значит, что реорганизация и создание новой системы образования постепенно продвигается вперед.

Большая часть ответственности возлагается на государство, но не нужно забывать, что и мы с вами тоже являемся компонентами этой глобальной системы. Если мы самостоятельно начнем уделять время проблемам детей с ОВЗ, то лучше поймем, как можем помочь им своими руками, а начать можно с понимания и толерантности.

Мы постоянно сравниваем ребенка с ОВЗ с нежным цветком, который нуждается в защите и любви, так давайте сначала приложим все силы, чтобы создать плодотворную почву для этого цветка, и только тогда мы сможем наблюдать за успешным развитием сотен и тысяч подобных детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Письмо Минобрнауки России от 11.03.2016 N ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru. – КонсультантПлюс. – (Дата обращения: 18.04.2017).
2. Маклачкова И. С. Современные проблемы дошкольного образования. Инклюзивное образование в ДОУ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru>. – Социальная сеть работников образования. – (Дата обращения: 20.04.2017).
3. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фаина А.К. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 300 с.
4. Ванян А. Обзор инклюзивного образования за рубежом. // Режим доступа: <http://turrion.net/default.asp?src=library&id=001>.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Компьютеры и Интернет прочно внедрили в нашу жизнь. Густая сеть Интернета связывает миллионы компьютеров и предоставляет неограниченные возможности обмена информацией. Помимо того, что мы используем компьютеры и Интернет в домашних условиях, на работе, в различных учреждениях для труда и общения, нельзя не отметить, что они так же широко применяются в образовательных организациях (детских садах, школах, институтах и пр.). Компьютерные технологии стали незаменимы и в обучении иностранным языкам. Преобладание традиционных форм обучения, исключая из образовательного процесса компьютерные технологии, может привести к тому, что у современных детей, немыслящих себя без электронных гаджетов и девайсов, пропадет интерес к получению знаний. Поэтому мы обратились к изучению проблемы формирования интереса к изучению иностранного языка у младших школьников средствами информационно компьютерных технологий (ИКТ).

Стоит отметить, что в ходе обучения младших школьников иностранному языку применение ИКТ наиболее эффективно, поскольку именно дети младшего школьного возраста обладают наглядно-образным мышлением. Для них большое значение имеет характер дидактического материала, яркие иллюстрации, анимация, звук, цвет и пр. Подобная подача материала более интересна для ребенка и помогает побудить его к дальнейшей учебной деятельности. Неудивительно, что если ребенку предложить книгу с иллюстрациями и книгу со сплошным текстом, то в большинстве случаев он выберет ту книгу, которая наполнена картинками. В связи с тем, что ИКТ обладают всеми перечисленными преимуществами, их использование позволяет наиболее успешно формировать у детей интерес к изучению иностранного языка.

Для нас важно понять, какие компьютерные программы будут наиболее эффективными в процессе обучения иностранному языку младших школьников и как методически правильно их использовать, чтобы сформировать устойчивый интерес к иностранному языку в младшем школьном возрасте. Поэтому в качестве **объекта** нашего исследования мы избрали педагогический процесс формирования интереса у младших школьников средствами компьютерных технологий. **Предметом** исследования стали педагогические методы по применению компьютерных технологий для формирования интереса к изучению иностранного языка у младших школьников. **Целью являлось** выявление эффективных способов и средств формирования интереса у детей с использованием компьютерных технологий.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Выявить сущность понятия «интерес».
2. Выявить средства, способствующие формированию интереса у младших школьников к изучению иностранного языка.
3. Определить роль компьютерных технологий в формировании интереса к изучению иностранного языка у младших школьников.

Еще древнеримский философ Квинтилиан указывал на недопустимость принуждения ребенка в процессе обучения. Он писал: «...не хочу, чтобы ребенка принуждали к учению, не требую от него полного прилежания. Учение должно быть для него забавою; надо поощрять его то – просьбами, то похвалами, доводить его до того, чтобы он радовался, когда что-нибудь выучит, и завидовал, когда станут учить другого, если сам вздумает полениться; чтобы соперничал в успехах со своими сверстниками и часто считал себя победителем; для этого нелишни и награды, которые для этого возраста бывают заманчивы». [1, с.152].

Анализ трудов по проблеме исследования показал, что в психолого-педагогической литературе существуют различные определения понятия интереса. Так, С.И. Рубинштейн определил это понятие как "... сосредоточенность на определенном предмете мыслей, помыслов личности, вызывающая стремление ближе познакомиться с предметом, глубже в него проникнуть, не упускать из поля своего зрения"[3, с.245].

Так как же сформировать интерес у детей младшего школьного возраста к изучению иностранного языка? Здесь нам на помощь приходит использование компьютеров и глобальной сети Интернет. В.А. Ефременко считает, что «разнообразные мультимедийные игры способствуют расширению словарного запаса, учат понимать речь на слух и правильно писать, знакомят с грамматикой английского языка. Мультимедийные возможности позволяют прослушивать речь на изучаемом языке, адаптируя ее в соответствии со своим уровнем восприятия, управляя скоростью звучания, позволяя разбивать фразы на отдельные слова, сопоставляя произношение и написание слов» [2, с.97].

В качестве одного из вариантов для использования в процессе обучения иностранному языку младших школьников мы проанализировали компьютерную программу **TriplePlayPlus**. Данная программа помогает ребенку сформировать и проанализировать свою речь, так как позволяет записать свой голос. Причем можно выбрать вариант записи голоса из предложенного списка (мужчина\ женщина\ ребенок). Программа состоит из игр, формирующих различные навыки. Например, формирование лексического и фонетического навыка при создании автопортрета методом подстановки. Выполняя задания, ребенок изучает лексику и произношение слов, связанных с человеческим телом. В следующей игре ребенок изучает лексику, связанную с описанием внешности человека. Таким образом, он может создать полный портрет человека, собрав мозаику полностью. Так же ребенку предлагается описать свое жилище, изучив представленные на картинках комнаты с изображением различных предметов мебели.

Изучив данную программу, мы можем отметить красочность графики, которая, несомненно, вызывает устойчивый интерес у ребенка младшего школьного возраста, что особенно ценно при изучении иностранного языка.

Следует отметить, что на просторах Интернета существует большое количество веб-сайтов, которые предлагают обширный материал для проведения уроков иностранного языка с использованием компьютера. Среди них, на наш взгляд, наиболее интересны следующие сайты:

- 1) teremoc.ru
- 2) funenglishgames.com
- 3) multimedia-english.com
- 4) englishclub.com и др. [4]

На этих сайтах представлены игры на различных иностранных языках (но преимущественно на английском), которые развивают грамматические, лексические, фонетические навыки владения иностранным языком. Также они помогают расширить кругозор детей, поскольку в содержание игр включены знания из других областей (природоведение, география и пр.).

Предлагаемые на обучающих сайтах компьютерные игры очень красочны и увлекательны. Несомненно, они способны помочь учителю привлечь внимание детей на уроках иностранного языка и сформировать живой интерес к обучению. Данные игры способствуют быстрому и прочному усвоению учебного материала, помогают сформировать навыки общения, употребления закрепляемой лексики, грамотного письма гораздо быстрее, чем при механическом заучивании.

Подводя итог, мы можем утверждать, что наличие интереса у обучающихся является важным фактором, который помогает добиться успеха в изучении иностранного языка. При этом важнейшим средством формирования интереса к изучению иностранного языка у младших школьников является применение компьютерных технологий в обучении. Дидактические компьютерные игры оказывают большое влияние на ход и результаты обучения.

Таким образом, использование информационных технологий в учебном процессе начальной школы позволяет не только модернизировать его, повысить эффективность, мотивировать учащихся, но и дифференцировать процесс с учётом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ученика.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что формирование интереса к изучению иностранного языка у младших школьников играет важную роль в процессе обучения, а компьютерные технологии помогают сделать данный процесс более легким и интересным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глебовский В. А. Древние педагогические писатели в биографиях и образах, СПб., 1903, с. 679.
2. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка, ИЯШ №8 2007 с.245.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.
4. <http://englex.ru/websites-for-learning-english-for-children/>

*Пономарева Н., 2 курс, ФПиСП,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФБГОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: д. философ. Н., профессор Скуднова Т.Д.*

ПЕДАГОГИКА СРЕДЫ С.Т.ШАЦКОГО И ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ.

В этом году отмечается 140-летний юбилей С.Т. Шацкого, вошедшего в историю социальной педагогики как основатель «педагогики среды».

Цель статьи: показать актуальность педагогики среды С.Т. Шацкого в решении задач современного социального воспитания.

Исследование социальной среды началось в российской педагогике еще в XIX веке, но не носило системного характера, рассматривалось на уровне декларации ее роли и значения в развитии личности ребенка. Но все же многие ученые и педагоги подтверждали важнейшую роль духовно- нравственных ценностей социальной среды, которые, безусловно, влияют на благоприятное развитие школьника. Средовый подход в педагогике, влияющий на развитие ребенка, был принят многими учеными, в том числе и С.Т. Шацким. Противоречивость их взглядов и позиций по вопросу приоритета общественных или личностных ценностей, обеспечивающих развитие личности и индивидуальности, послужила возникновению двух научных направлений: «социологизаторского» и «гуманистического».

Научные деятели, профессионально состоявшиеся под воздействием идей Российской прогрессивной педагогической мысли XIX века, уже в послереволюционное время продолжали защищать интересы ребенка и важность развивающей его среды [1, с.23]. Так сформировались «гуманистическая» и «социологизаторская» научные школы, определившие направления исследований педагогики среды. Основателем данной теории принято считать С.Т. Шацкого, ему также принадлежит авторство непосредственно самого термина «педагогика среды».

Исследованию педагогики среды посвятили свои труды не только многие педагоги, но и педологи, психологи, физиологи и рефлексологи. Фактически «педагогика среды» и по составу ученых, и по содержанию представляла собой в большей степени синтез разнообразных концепций средовой обусловленности развития личности и стратегий применения возможностей среды в педагогическом процессе. Но представителей этой теории объединяло общее видение педагогического процесса: в виде трехчленной схемы объект – среда – субъект.

С.Т. Шацкий в своих социально-педагогических воззрениях, опираясь на идеи антропологической педагогики «свободного воспитания» с его гуманистическими идеалами, предлагал в вопросах социального воспитания идти «от ребенка». В своих работах он утверждал, что педагоги обязаны исследовать все факторы, которые формируют личность ребенка: и организованные (воспитание ребенка в узком смысле), и стихийные (воспитание в широком смысле) [2, с. 118]. Уже в начале 30-х годов, под влиянием официальных доктрин в советской педагогике он утверждал, что ведущее влияние на развитие ребенка имеют не только генетически заложенные способности, но и социально-экономическая среда, отрицая при этом примитивно - социологизаторский подход к ребенку и считая ненужным «ломать» детскую природу и «ковать» новую [3, т. 1, с. 95-96].

Для повышения эффективности воспитания он советовал педагогизировать среду. Главное условие педагогизации состоит в использовании воспитательного потенциала среды: в организации и проведении различных экскурсий и наблюдений, исследовании с помощью разных методов, вовлечении детей в общественно-полезную работу и в политические компании. Для этого в 1919 году Шацким была создана 1-я Опытная - экспериментальная станция Наркомпроса. В воспитательно-образовательный комплекс учреждения входила не только организация учебного и воспитательного процесса с детьми, но и проведение активной работы среди окружающего населения, участие детей и педагогов во всех видах деятельности в деревне. В конце 20-х годов появилась теоретическая дискуссия о приоритетности влияния школьной и внешкольной среды на развитие воспитанников. Сохраняя за школой основную роль в воспитательной работе с детьми, С.Т. Шацкий подчеркивал, что учебно-воспитательное учреждение обязано теснейшим образом взаимодействовать с жизнью, продолжая оставаться центром и координатором воспитательного воздействия среды.

Концепция педагогизации среды в настоящее время приобретает особую актуальность в современных условиях социального воспитания, когда окружающий социум оказывает отрицательно влияние на становление и развитие подрастающего поколения. Сам Шацкий полагал, что для полной реализации его идеи нужна педагогическая работа в течение нескольких десятилетий, так как результаты ее в полной мере могут сказаться только при последовательной смене поколений.

Представляя в социальной педагогике целое направление, признающее школу центром воспитания в социальной среде, он подчеркивал роль детского творчества во всех видах деятельности, значительную роль отводил личностным особенностям ребенка и считал возможным и необходимым проектирование развития личности в условиях изменяющейся социальной среды.

Таким образом, социально-педагогические идеи С.Т. Шацкого о связи педагогической деятельности с явлениями жизни и социальной среды позволяют считать его «крупнейшим представителем социальной педагогики 20 века» [4, с. 135].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании. – «Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика», 2008. – 23 с.
2. Педагогическая энциклопедия. В 4-х томах / Гл. ред. И.А. Когеров, Ф.Н. Петров. – М.: Советская энциклопедия. Т-4, -2004, -118с.
3. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / М.: Издательство Юрайт, Серия: Антология мысли.2016. – С. 95-96
4. Скуднова Т.Д., Хоруженко К.М. Гуманистические традиции мировой социальной педагогики. – Таганрог: 2001г- С.178
5. Опыт С.Т. Шацкого и современность (к 125-летию со дня рождения). Сборник статей. — Обнинск, 2003.

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап жизни российского общества, связанный с глобализацией информационного поля, создает новые проблемы для развития личности, сопряженный с рисками, с которыми школьники и молодежь имеют дело в медиапространстве. Насилие, жестокость, буллинг и другие, не менее опасные явления - отнюдь не редкие реалии, с которыми сталкиваются юные пользователи интернет и социальных сетей.

В социальном пространстве информация распространяется очень быстро благодаря техническим возможностям. Медiateксты нередко носят противоречивый, агрессивный и негативный характер, зачастую оказываются недостоверными. Все это не самым положительным образом влияет на социально-нравственные ориентиры молодежи.

Деформация и деструктивные изменения духовной сферы общества в форме искаженных нравственных норм и критериев, ложных ориентации и ценностей, влияют на состояние и процессы во всех основных сферах общественной жизни. В связи со сложившейся ситуацией возникает проблема формирования компетенций личности, связанных с информационной безопасностью, которая становится сегодня важным фактором, нее не представляется возможным полноценное развитие не только отдельной личности, но и общества в целом [4, 125].

В Доктрине информационной безопасности Российской Федерации (от 5 декабря 2016 г. № 646) под информационной безопасностью предлагается понимать «состояние защищенности национальных интересов в информационной сфере, определяемых совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства» [3].

В работах Е.А. Бондаренко, которая в течение многих лет занимается проблемами медиабезопасности в педагогической среде, под информационной безопасностью понимается «защищенность информации от случайных или преднамеренных воз действий естественного или искусственного характера, чреватых нанесением ущерба владельцам или пользователям информации» [2, 90].

У такого понимания проблем безопасности два аспекта. Проблемы информационной безопасности чаще всего рассматриваются с точки зрения технологий информационного обеспечения. Цель информационной безопасности в этом смысле – обезопасить ценности самой информационной системы, защитить и гарантировать точность и целостность информации и свести к минимуму потери, которые могут иметь место, если информация будет модифицирована или разрушена [1, 81]. В связи с этим, по мнению Бондаренко Е.А. на первый план выходит развивающая и формирующая функции медиаобразования, оно одновременно выступает и средством постижения предмета, и способом формирования общей информационной культуры человека, прежде всего, критического мышления и умения работать с информацией. Технологии медиаобразования помогают объединить изучение предметов и отдельных учебных курсов в единый процесс образования, поскольку основная задача медиаобразования – формирование общих информационных умений, культуры работы с информацией, этики и эстетики общения в мире массовых коммуникаций [2, 93].

Анализ состояния научных исследований (В. Г. Герасименко, Г.В. Грачев, А. А. Малюк, И. Морев, С. П. Расторгуев и др.) по изучаемому вопросу позволил определить приоритетные задачи в области информационной безопасности. Следует отметить, что большое количество исследований посвящено защите информации, но как именно защитить сознание и психику юной личности от негативного воздействия информации остается малоосвоенной. Данная задача имеет междисциплинарный характер и для ее решения в дальнейшем будут необходимы исследования в различных отраслях научных знаний.

В настоящее время освоение понятий «информационная грамотность», «информационная культура» находится в центре научных интересов педагогов (см. труды Е.А. Бондаренко, Н.И. Гендиной, Н.В. Гутовой, И.В. Чельшевой и др.). Правила безопасности детей в Интернете предложены в исследованиях А.Б. Беляевой, Н. И. Саттаровой и др.

В эпоху активизации информационных процессов, происходящих в медиaprостранстве и, одновременно, активного развития медиаобразования в школе и вузе, включение элементов медиапедагогики в учебно-воспитательный процесс профессиональной подготовки бакалавров и магистров разных направлений подготовки, развитие компетенций информационной безопасности становятся объективно необходимыми каждому школьнику и студенту. Формирование умений информационной медиабезопасности осуществляется в процессе развития медиакомпетентности личности, определяемой профессором А.В. Федоровым как совокупность мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, информационный, методический, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста [5, 56].

Задачи информационной безопасности представляют собой не только важную социальную, но и государственную задачу, так как от ее решения во многом зависит будущее подрастающего поколения, все сферы жизни которого так или иначе связаны с медиаресурсами. Учитывая, что по прогнозам исследователей большинство профессий через 10-15 лет будут тесно связаны с медиа и медиаконтентом, решение проблем информационной и медиакомпетентности необходимо решать уже на современном этапе.

Мы видим здесь основную задачу в развитии компетенций, связанных с обеспечением медиабезопасности и уменьшения медиарисков информационном пространстве. В настоящее время необходимо активизировать интеграцию медиаобразовательных методик и технологий в учебно-воспитательный процесс профессиональной подготовки молодого поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаренко Е.А. Медиабезопасность личности в информационном пространстве современной школы // Вестник Челябинского государственного университета. - 2013. - № 21. - С. 79–87.
2. Бондаренко Е.А. Медиапоколение нулевых: портрет в Интернете // Медиа. Информация. Коммуникация. -2013. - № 5.
3. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации (5 декабря 2016 г. №646) <http://kremlin.ru/acts/bank/41460> (дата обращения – 25.11.2017).
4. Малых Т.А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Иркутск, 2008 (дата обращения – 25.11.2017).
5. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010.

*Руденко Я., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.филол.н., доцент Дебердеева Е.Е.*

ФОРМЫ РАБОТЫ С КОМПЬЮТЕРНЫМИ ОБУЧАЮЩИМИ ПРОГРАММАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Одной из наиболее актуальных проблем современной методики преподавания иностранных языков с уверенностью можно назвать формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, а также способы ее достижения. Для достижения этой цели применяются различные методы, одним из которых является имитация различных вообража-

емых и/или реальных ситуаций общения в процессе обучения, для чего могут использоваться такие подходы и приемы как ролевые игры, диалоги, творческие проекты и др. Однако необходимо так же акцентировать внимание на культурных ценностях носителей языка. Решением данной задачи может выступать использование различных аутентичных материалов, к примеру, рисунков, аудиозаписей, текстов и прочих. Погружение в культуру другого народа и страны происходит преимущественно посредством текста и звука. Широкое распространение программных средств, позволяющих работать с цифровыми аудио, видео и текстовыми данными (далее – мультимедиа) заставляет задуматься о возможностях применения программных средств для формирования коммуникативной компетенции. Невозможно недооценить ценность видеопрограмм в вопросе наглядного представления учащимся жизни, традиций и языковых реалий англоговорящих стран, так как их использование помогает достичь одного из важнейших требований коммуникативной методики. Более того, использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивации к речевой деятельности обучающихся [1, 24],

В последнее время очень много было сказано об изменениях концепции процесса обучения, сейчас перед преподавателями открыты широкие возможности для обучения теоретическим и практическим дисциплинам с применением различных технических средств. Именно поэтому особое внимание следует уделить компьютерным обучающим программам, особенно содержащим видеоматериалы. Существует множество форм работы с видеороликами, например, метод Video English, суть которого состоит в просмотре аутентичных видеороликов различного содержания для достижения учебных задач. Известно, что ученик никогда не научится понимать английскую речь, если не будет упорно тренироваться. Ему нужно слушать, как говорят носители языка, и ему нужно учиться их понимать. Метод Video English очень четко выполняет эту задачу – он учит детей слушать и понимать. Школьник учится на постоянно пополняемой базе видеороликов, произнесенных носителями языка – на интервью, выпусках новостей, выступлениях, коротких отрывках из фильмов. Но в чем же преимущества такого метода? Во-первых, у обучающегося тренируется аудио-восприятие. Это дает возможность запоминать, как носители языка произносят те или иные слова и, соответственно, использовать эти знания в своей речи. Во-вторых, необходимость правильных ответных действий со стороны ученика заставляет его активировать свою мыслительную деятельность. Он вынужден обращать внимание на каждый не до конца понятный фрагмент и ему приходится постоянно задумываться – почему слова стоят именно в таком порядке, зачем здесь это слово, почему тут такая форма глагола? В-третьих, этот метод увеличивает словарный запас. Будет возможность запоминать не просто абстрактные слова, а слова в контексте смысла, в котором они были употреблены. Такое запоминание является намного более качественным и полезным, чем пополнение словарного запаса традиционными методами, вроде «flash cards» [2, 266-267].

В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. Именно преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера, обучение иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого задания и приемы, является отличительной особенностью урока иностранного языка. Именно поэтому хочется особенно подчеркнуть важность различных форм работы с видеоматериалами и другими ИКТ, так как они помогают в формировании языковой компетенции не меньше, чем традиционные методы обучения иностранному языку. Языковая компетенция достигается как раз за счет программ с видеоматериалами и прочими мультимедиа. Итак, рассмотрим формы работы с компьютерными обучающими программами на уроке английского языка.

1. Изучение лексики

Отработка тематической лексики: внешность, погода, животные и т.д., может начинаться с использованием специализированных компьютерных программ, таких как «English on holidays», «English Gold», «Triple play plus in English», «Professor Higgins» и других. При работе с ними можно выделить следующие аспекты работы: демонстрация,

закрепление, контроль. Используя программу «English on holidays» рассмотрим эти этапы. На первом этапе происходит введение лексики, например, по теме «Weather». Учитель начинает с демонстрации на компьютере тематической лексики, такой как снег- snow, гроза - thunder и т.д. Затем следуют фразы о погодных условиях, например: What a beautiful day!(Какой прекрасный день!) Is it usually as hot as this? (Здесь всегда так жарко?) и другие. За время работы (примерно 1-3 минуты) учащиеся слушают произношение слов и по возможности запоминают, а также смотрят на визуальную опору в программе. На втором этапе идёт работа по отработке произношения и закрепление лексики. Учащиеся повторяют за диктором или учителем хором. Далее, на третьем этапе происходит контроль изученной лексики по заданной теме. Его можно осуществлять индивидуально, если имеется достаточное количество компьютеров, или же использовать раздаточный материал в виде карточек. Задания на карточках могут варьироваться в зависимости от тематики и по усмотрению учителя, а могут быть полностью аналогичным заданиям из программы.

2. Отработка произношения

Большинство обучающих программ позволяют работать как в классе, так и индивидуально дома. Одна из подходящих для такой работы является программа «Профессор Хиггинс», которая будет полезна как на начальном этапе обучения английскому языку, так в последующих этапах обучения. Данная программа позволяет производить фонетическую зарядку, мотивировать к речевой деятельности на уроке, а также использоваться в качестве физкультминутки.

3. Обучение диалогической речи

Очень хороший пример работы с компьютерными программами при обучении диалогической речи мы можем наблюдать в программе «Triple play plus in English». Программа представляет 12 диалогов на различные темы. Для примера работы приложения можно взять диалог на тему «в кафе». На экране мы можем видеть картинки-сцены из диалога. На первом этапе происходит знакомство с диалогом. Второй этап состоит в разучивании диалога. Наконец, третий этап представляет собой разыгрывание диалога. Учащиеся воспроизводят диалог сначала с опорой на картинки, а затем инсценируют его уже самостоятельно. Далее, по решению учителя, может производиться контроль усвоенного на оценку, например, на карточках с картинками из приложения «Triple play plus in English».

4. Отработка грамматических явлений

Обучающие компьютерные программы не могут не включать в себя отработку грамматических навыков. В программе «Bridge to English» имеется 20 уроков, в каждом из которых отрабатываются различные грамматические явления, например, утвердительные вопросительные, отрицательные предложения, степени сравнения прилагательных, страдательный залог, причастия и местоимения, структуры there is / there are и т.д. В каждом из уроков учащиеся могут отработать то или иное явление. Программа «Профессор Хиггинс» так же имеет раздел грамматики с теорией и практикой. Она проверяет знания учащегося, а при необходимости делает подсказки.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что мультимедийные программы могут широко использоваться в процессе обучения английскому языку. Благодаря данным средствам обучения затрагиваются многие аспекты языка, что несомненно, помогает в овладении коммуникативной компетенцией. Помимо всего перечисленного, хотелось бы отметить, что использование видеоклипов, которые входят в мультимедийные программы и видеоматериалов из других источников, могут существенно разнообразить урок иностранного языка. Учитель с помощью видеоклипов сам может варьировать задания, т.е. использовать видеоматериал, а затем разыгрывать определенные речевые ситуации, предлагать такие формы работы как составление портрета героя, анализ рекламы, пересказ просмотренного отрывка или написание рецензии на просмотренный материал и др.[3].

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что мультимедийные программы и видеоролики способны разнообразить учебный процесс, делая его привлекательным и мотивирующим для школьников, использование ресурсов этих программ значительно рас-

ширяет рамки, в которых может работать учитель. Однако следует помнить, что эффективность использования компьютерных средств обучения зависит от того, насколько точно определено их место в образовательном процессе, насколько четко сформулирована структура видеозанятия и как согласованы учебные задачи и подобные уроки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи. // ИЯШ. 1993, № 3. – С. 20-25.
2. Современные теории и методики обучения иностранным языкам. / Под ред. Л. М. Фёдоровой, Т. И. Рязанцевой. – М.: издательство «Экзамен», 2004. – С. 266-267.
3. video-english.ru: принципиально новый метод изучения английского языка

*Сасина Ю., 1 курс, ФПиСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: д-р филос. Н., профессор Скуднова Т.Д.*

Л.Н. ТОЛСТОЙ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ

Всем известно имя писателя Льва Николаевича Толстого. Однако, не все знают Льва Николаевича как замечательного учителя, воспитателя, социального педагога.

Русский писатель, мыслитель, основоположник концепции «свободного воспитания» в России Л. Н. Толстой прошел большой жизненный путь, отразивший целую эпоху. Его философско-педагогическое творчество давно является предметом пристального изучения философов, филологов, психологов, педагогов.

Детские годы Л.Н. Толстого оказали непосредственное влияние на формирование его социально-педагогических воззрений. Огромное влияние на становление его личности, взглядов на жизнь оказали духовность матери, ее религиозность, любовь, правдивость и искренность; мужество, независимость и доброта отца.

Он учился на философском и юридическом факультетах Казанского университета, но все же дальнейшее его развитие и совершенствование осуществлялось благодаря самообразованию.

На протяжении всей жизни Толстого волновали проблемы воспитания и образования. Он учил грамоте крестьянских детей в Ясной Поляне, изучая их внутренний мир и особенности духовной жизни. Работу в Яснополянской школе он сочетал с общественно-педагогической деятельностью по учреждению крестьянских школ, работой с педагогическими кадрами, изданием педагогического журнала «Ясная поляна». Делу воспитания детей он отдавался с такой же страстностью, с какой творил свои художественные произведения.

Работая в Яснополянской школе и наблюдая работу учителей других школ для крестьянских детей, Лев Николаевич убеждается в полной непригодности установившихся методов воспитания и обучения. Чтение педагогической литературы не дало ответов на волнующие его вопросы. В 1860 году Лев Николаевич едет за границу, изучает воспитательные учреждения Германии, Италии, Франции, Бельгии, Англии. Но и здесь ни теория, ни практика воспитания и обучения детей не удовлетворили великого гуманиста.

По возвращении из-за границы Лев Николаевич превращает свою Яснополянскую школу в педагогическую лабораторию по выработке **новой системы воспитания и обучения**. Постановка воспитания и обучения в Яснополянской школе была отрицанием всех устоев авторитарной педагогики. Вместо строгой дисциплины - человеческое и доброе отношение к детям, свободная жизнь ребенка в коллективе, сознательное изучение основ наук. В школе Толстого детей не принуждали учиться, а они приходили в школу с удовольствием и уходили поздно вечером. Дети добровольно подчинялись требованиям преподавателя, признавая его авторитет.

Противостояние Л.Н. Толстого и официальных властей привело к тому, что в его доме был произведен обыск, искали тайную типографию и нелегальную литературу. И хотя ничего не было найдено, это послужило одной из причин для временного прекращения работы Яснополянской школы. В последующие годы Толстой несколько раз возобновлял в Ясной Поляне работу с детьми. Его педагогический опыт произвел на передовых русских людей огромное влияние. Была доказана возможность осуществления разумной, подлинно человеческой системы воспитания и образования детей. Не переставая думать о детях, их воспитании, о школьной работе, в письме к двоюродной тетушке А. А. Толстой он пишет: «Я все много думаю о воспитании, жду с нетерпением времени, когда начну учить своих детей, собираюсь тогда открыть новую школу и собираюсь написать резюме всего того что я знаю о воспитании и чего никто не знает, или с чем никто не согласен»[3].

Всю свою энергию и силы Л. Н. Толстой направляет на решение теоретических и практических вопросов воспитания детей. Он пишет «Азбуку» в четырех книгах, в которой изложены материалы по всем предметам начальной школы. Придавая огромное значение своей работе над «Азбукой», Л. Н. Толстой пишет: «Гордые мечты мои об этой азбуке вот какие: по этой азбуке только будут учиться два поколения русских всех детей от царских до мужицких и первые впечатления поэтические получают из нее и что, написав эту азбуку, мне можно будет спокойно умереть»[4 т.18].

Как истинный ученый, психолог человеческих душ Толстой не доверял своему педагогическому чутью и своему знанию детей. Все свои учебники для школы он лично сам и через посредство учителей и членов своей семьи проверял в школах.

Проживая в Москве, Лев Николаевич посещал школы и даже пытался получить место учителя в одной из начальных школ. Однако Министерство народного просвещения не сочло возможным доверить ему обучение детей.

Чем можно объяснить глубокий интерес великого писателя к вопросам воспитания детей народа? На этот вопрос отвечает сам Лев Николаевич. Он пишет: «Когда я вхожу в школу и вижу эту толпу оборванных, грязных, худых детей с их светлыми глазами и так часто ангельскими выражениями, на меня находит тревога, ужас, вроде того, который испытывал бы при виде тонущих людей. Я хочу образования для народа только для того, чтобы спасти тех, тонущих там Пушкиных, Остроградских, Филаретов, Ломоносовых. А они кишат в каждой школе»[4, т.18]. Л. Н. Толстой был пламенным патриотом своей Родины. Он видел могущество и славу своей страны в развитии творческих сил народа. В его просвещении он видел важнейшее средство возрождения своей Родины.

Вклад Льва Толстого в социальную педагогику неоспорим. Толстой открыл педагогике ребенка, выступал с резкой критикой современного ему образования, считая его насильственным и оторванным от жизни. Ключевые положения его педагогики – свобода и связь с жизнью. Толстой развивал идеи Руссо, для которого наряду со свободой выступала близость с природой, именно поэтому его называли «Русским Руссо».

Лев Николаевич неопровержимо доказал всему миру, что ребенок, если ему предоставлена возможность творчества, если ему верят, обходятся с ним по-человечески, помогают, а не понукают, проявляет ум, настойчивость и способен подняться до подлинного художественного творчества.

К концу своей жизни Лев Николаевич пришел к идентификации образования и жизни: жизнь и есть образование, а теория воспитания есть теория жизни. Некоторые авторы не относят педагогическое наследие Толстого к направлению «свободного воспитания», считая его влияние более широким и многогранным. Педагогические труды Толстого, особенно его учебные книги, сохранили и сохраняют свое непосредственное влияние на педагогическую практику в рамках любой концепции. Влияние Л.Н. Толстого на становление теории социального воспитания в России огромно. Его последователями считают себя И.И. Горбунов-Посадов, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий и другие представители антрополого-гуманистического направления в развитии социальной педагогики [1, с. 68].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Скуднова, Т.Д. 50 имен из истории отечественной социальной педагогики./ Таганрог, 2000.
2. Толстой, Л.Н. Исповедь. Хрестоматия по социальной педагогике. Под ред. Галагузовой М.Н./ Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, М. 2000. — 544 с.
3. Толстой Л.Н. Воспитание в свободе. Избранные педагогические статьи. Под ред. Лейко М. 2005.
4. Толстой, Л.Н. Собрание сочинений в 22 тт. М., 1967

*Светличная Ю., 2 курс, ФИиФ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: доцент кафедры психологии Липовая О.А.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Борьба за повышение качества обучения и усвоения знаний школьниками продолжает оставаться главной нерешенной задачей на сегодняшний день. Проблема исследования мотивов деятельности, направленной на достижение успеха в различных областях жизни, актуальна в настоящее время.

Любой педагог рано или поздно сталкивается с проблемой отсутствия интереса к учебе у учеников. Как организовать урок так, чтобы он был интересен для каждого и активизировал желание учиться у любого ребёнка? Какие методы и приемы стимулирования учебной деятельности школьников использует современный учитель? Решение подобных вопросов сопряжено с проблемой школьной мотивации.

Как известно, мотивация - это совокупность процессов, отвечающих за побуждение и деятельность, направленную на достижение успеха [2, с. 167].

Принято выделять следующие виды мотивации человека:

- Внешняя мотивация – это мотивация, которая не связана с содержанием какой-то деятельности, а обусловлена внешними для человека обстоятельствами (например, участие в соревнованиях, чтобы получить награду и т.п.).
- Внутренняя мотивация – это мотивация, связанная с содержанием деятельности, но не с внешними обстоятельствами (например, занятия спортом, так как они доставляют положительные эмоции и т.п.).
- Положительная мотивация – это мотивация, основанная на положительных стимулах (например, если я не буду капризничать, то родители дадут мне поиграть в компьютерную игру и т.п.).
- Отрицательная мотивация – это мотивация, основанная на отрицательных стимулах (например, если я не буду капризничать, то родители не будут меня ругать и т.п.) [4, с. 249].

Целью нашего исследования стало сравнение соотношения положительной и отрицательной мотивации, её эффективности на примере учащихся МБОУ СОШ № 21 г. Сальска.

Объект исследования – учащиеся МБОУ СОШ № 21 г. Сальска в возрасте от 12 до 17 лет.

Предмет исследования – учебная мотивация учащихся МБОУ СОШ №21 г. Сальска.

Гипотеза исследования: учебная мотивация и успешность учащихся характеризуется высоким уровнем познавательной активности при применении положительного типа мотивации.

Объём выборки составил 100 человек (ученики 6-11 классов МБОУ СОШ № 21 г. Сальска).

Чтобы выявить зависимость эффективности различных типов мотивации учащихся, был использован опросник Диагностики личностного развития детей подросткового возраста в модификации А.М. Прихожан.

В ходе опроса выяснилось, что преобладающей является отрицательная мотивация и совмещенные типы мотивации при следующих результатах: 1) в возрасте 12-13 лет наиболее результативной является положительная мотивация и совмещение типов мотивации (27% - отличники, 58% - хорошисты); 2) в возрасте 14-15 лет преобладает положительная мотивация (13% - отличники, 65% - хорошисты); 3) для учащихся 16-17 лет результативность отрицательной мотивации и совмещение различных типов мотивации, примерно, равны, но результативность при положительной мотивации является наиболее высокой (36% - отличники, 57% - хорошисты).

Отлично успевающих ребят больше при положительном типе мотивации. На хорошо успевающих ребят тип мотивации не оказывает особого влияния. При отрицательном типе мотивации процент троечников увеличивается.

В исследовании зависимости эффективности типа мотивации от гендера была использована методика Т.Д. Дубовицкой [1, с. 194]. После обработки результатов было выявлен уровень мотивации каждого ученика. Посчитаны процентные отношения по каждому уровню мотивации отдельно у девочек и у мальчиков. Результаты показали, что у девочек наиболее результативной является положительная мотивация (24% - отличницы, 43% - хорошистки). Это обусловлено тем, что похвала побуждает их добиваться положительных результатов в дальнейшем для того, чтобы получить аналогичное поощрение. Для мальчиков наиболее результативным является совмещенный тип мотивации (10% - отличники, 50% - хорошисты). Это связано с тем, что при получении поощрения мальчики останавливаются, и для дальнейшей успешной деятельности им необходимо побуждение, как, например, отрицательная мотивация.

Взяв интервью у заместителя директора МБОУ СОШ № 21 г. Сальска Белодедовой Аллы Викторовны, было выяснено, что в школе среди учителей преобладают различные виды мотивации. Как известно, от видов мотивации зависит уровень успеваемости учащихся. Алла Викторовна рассказала, что в школе постоянно мотивируют учащихся на получение более высоких результатов успеваемости. В каждом классном журнале есть зоны повышенного внимания. В списки «Зон повышенного внимания» включены учащиеся, которые по окончанию четверти имеют одну «3», а остальные «4» и «5», или одну «4», а остальные «5». То есть потенциальные хорошисты и отличники. Учителя на своих уроках держат на контроле этих учащихся, постоянно обращая внимание на их успеваемость. По окончанию следующей четверти успеваемость значительно повышается. Количество хорошистов и отличников увеличивается.

Кроме этого, в МБОУ СОШ № 21 г. Сальска постоянно проводятся дополнительные занятия с мотивированными и немотивированными учащимися во внеурочное время. Идет подготовка к олимпиадам, конкурсам, исследовательским работам.

Так же был проведен опрос учащихся на тему: «Что должны сделать родители, для повышения вашей успеваемости?». Большинство опрошенных учащихся (54%) считают, что родители не должны ничего делать для улучшения их успеваемости, так как придерживаются мнения, что «успеваемость учащихся – дело рук самих учащихся». 22 % процента учащихся утверждают, что для улучшения качества их обучения родители должны ослабить контроль. 14 % считают, что только усиление контроля со стороны родителей сможет повысить уровень их успеваемости.

Результаты нашего исследования показали, что наиболее эффективной является положительная мотивация, так как процент отличников и хорошистов при ней выше, чем среди учащихся, где применяют остальные типы мотивации. Наименее эффективной является отрицательная мотивация, так как именно при ней процент троечников значительно выше.

Как считает исследователь О.А. Липовая, на повышение мотивации учения может оказывать влияние развитие критического мышления учащихся [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991. 176 с.
2. Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. – М.: Энциклопедия, 1989, 1456 с.
3. Липовая О.А. Развитие критического мышления у студентов педагогического вуза. Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. Специальный выпуск № 1. С. 142-145.
4. Фридман Л.М., Кулагина И.В. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. 432 с.

*Седнева И., 3 курс, ФЭиП,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ(РИНХ)».
Научный руководитель: ст. преподаватель Мищенко В.И.*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТА РОЗЕНЦВЕЙГА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ЛАТЕНТНОЙ ВИКТИМНОСТИ

В настоящее время проблема диагностики виктимности личности приобретает особую актуальность. Человек ежедневно становится участником социальных ситуаций, способных превратить активного субъекта в виктимную личность, но зачастую даже не подозревает о том, что находится в «группе риска». Как отмечала В.И. Мищенко, «для человека любая социальная ситуация может стать проблемной в психологическом плане, особенно если человек к ней не готов. В сознании личности переоценивается опасность, трудность одних ситуаций и, наоборот, недооцениваются другие. Отсутствие либо недостаточное развитие социальных навыков может стать причиной виктимного поведения» [4].

Под виктимностью понимается «повышенная способность человека в силу некоторых качеств (духовных, физических и профессиональных) становиться при определенных обстоятельствах объектом преступления». При наличии виктимности повышается вероятность превращения лица в жертву преступления, обстоятельств или несчастного случая. Виктимность является внутренним качеством жертвы, проявляющимся при определенных условиях в виде виктимного поведения. Таким образом, «виктимальный потенциал» (латентная виктимность) переходит в «виктимальный детерминизм». По данным исследователя О.О. Андронниковой [1], тип виктимного поведения во многом определяется индивидуально-психологическими различиями (например, склонность к риску, тревожность, неустойчивая самооценка, радикализм, подозрительность), психофизиологическими особенностями (половая дифференциация) и индивидуальным опытом (агрессивное поведение родителей). То есть, виктимность может возникнуть в сложной системе взаимоотношений личности и социума.

Обобщая взгляды ученых, занимающихся проблемой виктимности, заметим, что она рассматривается как личностное свойство, которое является динамическим и предопределяет как особый жертвенный характер взаимодействия с окружающими людьми, так и в целом систему активности личности, несоответствующую нормам безопасности.

По мнению Д.В. Ривмана [5], поведение жертвы нередко служит толчком к совершению преступления. В частности, противоправные или аморальные действия потерпевшего (жертвы) могут выражаться в нападении, грубом обращении, обмане, оскорблении, провокации, подстрекательстве и других действиях, направленных на будущего причинителя вреда и создавших ситуацию, реализовавшуюся в причинении вреда потерпевшему.

Целью нашего исследования было выяснить, может ли тест Розенцвейга быть методом выявления латентной виктимности. Это рисуночная методика фрустрационной

толерантности, предназначенная для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности. Стимульный материал методики Розенцвейга состоит из 24 рисунков, на которых изображены субъекты, находящиеся в проблемной ситуации. Один из персонажей произносит фразу, которой описывается суть возникшей проблемы. Над другим персонажем изображен пустой квадрат. Испытуемый должен дать за этого персонажа любые пришедшие ему на ум ответы. Их содержание анализируется с целью выявления типа обиды (агрессии и ее направленности – на себя, на других). Тип агрессии различается по тому, что оказывается более значимым для тестируемого: препятствия, порицания других, поиск конструктивных решений проблем. Испытуемый более или менее сознательно идентифицирует себя с фрустрированным персонажем каждой ситуации методики, поэтому в своих ответах выражает особенности собственного «вербального агрессивного поведения».

Данный тест в модификации Тарабриной был предложен 10 студентам ТИ имени Чехова, в возрасте от 18 до 22 лет (2 мужчин, 8 женщин). Для анализа нами были выбраны ситуации «обвинения» (суперэгоблокирующие). В тесте таких ситуаций 8.

В результате обработки ответов респондентов выяснилось, что у **мужчин** преобладают следующие типы реакций:

62,5%-E-ED (Экстрапунитивная, эго-защитная) это реакция обвинения. Враждебность и т. п. проявляется в отношении внешнего окружения (иногда сарказм). Субъект активно отрицает свою вину, проявляя враждебность к обвинителю.

Пример: Так ты же как черепаха плетешься! (картинка 16).

18,7%-M-ED (импунитивная, эго защитная) Это реакция осуждения кого-либо явно избегается, объективный виновник фрустрации оправдывается субъектом.

Пример: А разве где то написано, что нельзя шуметь?! (картинка 7).

12,5%-I-NP(интропунитивная, потребностно-неустойчивая) субъект, признавая свою ответственность, берётся самостоятельно исправить положение, компенсировать потери другому лицу.

Пример: Извините, я нечаянно. Что я могу сделать? Если, что я могу компенсировать моральный и экономический ущерб (картинка 2).

У **женщин** преобладают такие типы реакций:

26,5%-I-NP(интропунитивная, потребностно-неустойчивая) субъект, признавая свою ответственность, берётся самостоятельно исправить положение, компенсировать потери другому лицу.

Пример: Как же жалко, вот я дура! Сегодня поеду к нему! (картинка 21).

23,4%-E-ED (Экстрапунитивная, эго-защитная) это реакция обвинения. Враждебность и т. п. проявляется в отношении внешнего окружения (иногда сарказм). Субъект активно отрицает свою вину, проявляя враждебность к обвинителю.

Пример: Я требую доказательств, иначе тебе не поздоровится! (картинка 10).

15,6%- E-NP(экстрапунитивная, потребностно-неустойчивая) В этой реакции содержится требование к другому конкретному лицу исправить фрустрирующую ситуацию.

Пример: Ищи свои ключи. И пойдём уже (картинка 17).

6,2%-M-NP(импунитивная, потребностно-неустойчивая) субъект надеется на благополучное разрешение проблем со временем, характерны уступчивость и конформность.

Пример: Мне казалось, что я негромко. Извините! (картинка 7).

3,1%-M-ED (импунитивная, эго защитная) Это реакция осуждения кого-либо явно избегается, объективный виновник фрустрации оправдывается субъектом.

Пример: Это случайность! (картинка 2)

3,1%- M-OD (импунитивная, препятственно-доминантная) Эта реакция отрицает значимость или неблагоприятность препятствия, обстоятельств фрустрации.

Пример: Я спешу, ничего ведь не случилось! (картинка 19)

Итак, результаты нашего исследования и выявленные реакции позволяют сделать вывод, что тест Розенцвейга может быть использован для выявления качеств виктимной личности в тестовой батарее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андроникова О.О. Социокультурные особенности виктимизации подростков. Аспирантский сборник НГПУ - 2002. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. - 460с.
2. Большой юридический словарь. — М.: Инфра-М. А. Я. Сухарев, В. Е. Крутских, А.Я. Сухарева. 2003.
3. Тест Розенцвейга <http://psycabi.net/testy/419-frustratsionnyj-test-rozentsvejga-metod-risunочноj-frustratsii-modifikatsiya-tarabrinoj-metodika-frustratsionnoj-tolerantnosti-reaktsii-na-obman-diagnostika-obidy-agressivnosti-vzroslyj-variant> (дата обращения: 21.03.2018).
4. Мищенко В.И. Социальные ситуации как детерминанты виктимного поведения личности//Наука и образование: открытия, перспективы, имена...— 2016. – № 4; URL:nauobraz.esrae.ru/45-244 (дата обращения: 31.03.2018).
5. Ривман Д.В. Криминальная виктимология. - СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2003. - 358 с.

*Сигида И., 3 курс, ФЭиП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Петрова Е.Г.*

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ЛИЦ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Цель работы - изучить гендерные и возрастные различия проявления агрессии у школьников подросткового возраста.

Объект исследования – проявление агрессивности у лиц мужского и женского пола в возрасте от 11 до 15 лет.

Предмет исследования – гендерные различия агрессивного поведения в подростковом возрасте.

Гипотеза: мы считаем, что существуют половые различия в агрессивном поведении подростков:

- а) у мальчиков проявление агрессивного поведения встречается чаще, чем у девушек;
- б) у мальчиков преобладают невербальные, а у девушек вербальные виды агрессивного поведения.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ научной литературы.
2. Выявить уровень агрессии у современных подростков - девочек и мальчиков.
3. Провести экспериментальное исследование гендерных различий агрессивного поведения детей подросткового возраста.

Организация и методы исследования.

База исследования: учащиеся 5 «В» и 9 «А» классов МОБУ СОШ № 24 города Таганрога в количестве 48 человек, из них 24 мальчика и 24 девочки. Возраст испытуемых 11-15 лет.

В работе применялись методы и методики:

1. Теоретический анализ.
2. Измерение (тестирование).
3. Психодиагностические методики для выявления особенностей агрессивности - опросник Басса-Дарки.

4. Методы математической обработки данных с применением t-критерия Стьюдента и их качественный анализ.

Агрессия - это многоуровневый феномен, посредством которого обозначают разнообразные по целям, механизмам, методам и результатам индивидуальные и групповые воздействия людей.

Агрессия - это индивидуальное или коллективное поведение, направленное на нанесение психологического или физического вреда, или ущерба.

Чрезмерное развитие агрессии определяет целый образ личности, превращая ее в конфликтную. В своем крайнем выражении она становится патологией (социальной и клинической): враждебность теряет целесообразно-селективную нацеленность и преобразуется в обычный метод действия, проявляясь в несостоятельной враждебности, злобности, безжалостности, негативизме.

Гендерные и возрастные отличия агрессивного поведения.

То обстоятельство, что враждебность у представителей сильного пола выражена больше, нежели у девушек, определен в многочисленных изучениях. Не смотря на это, многие исследователи это, казалось бы, очевидное положение, оспаривают. По данным Е.С.Морозовой, мальчики 9-10 лет больше проявляют агрессивность, чем девочки того же возраста, в форме как вербальной, так и физической агрессии [1].

Похожие данные получили польские психологи, изучая детей 10-12 лет: девочки использовали косвенные формы агрессии, а мальчики выражали открытую агрессию (толкались, дрались, кричали) [2].

Лица женского пола рассматривают агрессию как выплескивание эмоционального напряжения при гневе. Лица мужского пола относятся к агрессии как к инструменту, к которому прибегают для получения разнообразного материального вознаграждения и социального.

У взрослых, как и у детей, существует две формы проявления агрессии: враждебная деструктивность и недеструктивная агрессивность.

Первая - механизм удовлетворения желания, достижения цели и способности к адаптации. Она побуждает и стимулирует детей к конкурентной борьбе в находящемся вокруг обществе, охране собственных интересов.

Вторая - не просто злобное и враждебное поведение, однако и стремление нанести страдание, получить наслаждение от данного поведения. Итогом подобного действия, как правило, бывают инциденты, формирование враждебности как особенности личности и сокращение адаптационных способностей детей.

База исследования: учащиеся 5 «В» и 9 «А» классов МОБУ СОШ № 24 города Таганрога в количестве 48 человек, из них 24 мальчика и 24 девочки. Возраст испытуемых 11-15 лет.

Выбор методик исследования.

Тест А. Басса – А. Дарки. Методика предназначена для диагностики агрессивных и враждебных реакций человека. Данная методика активно используется в исследованиях, в которых подтверждается ее высокая валидность и надежность.

Процедура исследования. Испытуемым предлагается опросник Баса-Дарки. Полученные результаты обработаны с помощью ключей подсчета и сведены в таблицы отдельно по девочкам и мальчикам.

Сравнительный анализ средних показателей с применением t-критерия Стьюдента девочек и мальчиков, полученных по результатам теста Басса-Дарки (рис. 1 и 2).

Статистически значимыми в нашем исследовании оказались различия между юношами и девушками по параметрам физической агрессии (преобладает у мальчиков) и вербальной агрессии (тоже преобладает у лиц мужского пола). По косвенной агрессии статистически значимых различий не наблюдается.



Рис. 1 Среднее значение по шкалам агрессии, полученных по методике Басса-Дарки, для девочек.



Рис. 2 Среднее значение по шкалам агрессии, полученных по методике Басса-Дарки, для мальчиков.

В результате проведенного на базе МОБУ СОШ № 24 города Таганрога исследования подростков нами было установлено, что в данном возрастном периоде агрессивность в различных ее проявлениях так или иначе присуща большинству детей, но находится, как правило, в допустимых нормой пределах. У испытуемых скорее выражена враждебность, чем агрессивность. Показатели враждебности: 50% мальчиком и 30% девочек имеют высокие оценки, что свидетельствует о выраженности данной реакции. Агрессивности: лишь один испытуемый №18 имеет оценку, превышающую норму.

Выдвинутая нами в начале работы гипотеза, что существуют гендерные различия в проявлении агрессивности подростков: у мальчиков проявление агрессивных реакции встречается чаще, чем у девочек; мальчики более склонны к физической агрессии, девочки - к вербальной, - по результатам исследования отчасти подтвердилась. Мы действи-

тельно увидели значимые отличия. Мальчики в большей степени склонны к физической и вербальной агрессии, по косвенной агрессии различия не значимы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морозова, Е. С. Агрессивность и личностная идентичность [Текст]. – М.: Педагогика–Пресс, 2006. – 22 с.
2. Берковиц, Л. В. Агрессия. Причины, последствия и контроль [Текст]. – М.: Учебное пособие / ЕВРОЗНАК, 2004. – 512 с.

*Слизнова Т., 4 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. пед. наук, профессор Пуйлова М. А.*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Необходимо понимать, что без успешного взаимодействия с родителями сложно говорить о гармоничном и целостном образовательном процессе, так как воспитание младших школьников осуществляется преимущественно с двух «сторон»: в семье и в школе. Важны обе линии воспитания, более того, для успешного результата необходимы согласованные действия педагогов и родителей. Исследования показывают, что современные родители все больше и больше нуждаются в помощи специалистов.

Рассматривая подробнее термин «взаимодействие» в Словаре русского языка Ожегова С. И. и Шведовой Н.Ю., мы видим, что взаимодействие определено как взаимная связь двух явлений; взаимная поддержка. [4] Маркова Т. А. трактует взаимодействие как единство линий воспитания с целью решения задач семейного воспитания на основе единого понимания. [3] По мнению Куликовой Т. А., взаимодействие – это способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании общения в условиях открытости обеих сторон, когда не ущемляется ничья свобода. [2]

Исходя из этого, мы можем определить взаимодействие образовательного учреждения с семьями детей как совместную деятельность педагогов и родителей, направленную на воспитание и развитие гармоничной личности с учётом условий воспитания в семье и в школе.

В советский период ведущим считалось общественное воспитание. В настоящее же время, согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ», ведущая роль отводится семейному воспитанию: «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». [1]

Как уже было сказано выше, в СССР взаимодействие школы с семьями осуществлялось с целью просвещения родителей, так как на тот момент их знания в области педагогики были на довольно низком уровне. Сейчас же, в пору широкой доступности практически любой информации, современные родители достаточно осведомлены о методах воспитания и трудностях, с которыми они могут сталкиваться. Однако педагогические знания родителей зачастую оказываются некачественными, ведь на них буквально обрушивается поток информации и не всегда из достоверных источников. Такая «чрезмерная образованность» может воспрепятствовать взаимодействию педагога с родителями, потому что сведения, найденные родителями самостоятельно, услышанные по телевизору, от родственников, друзей и т.д. часто бывают для них авторитетнее слов учителя.

С целью выяснить взгляд непосредственно самих участников педагогического процесса на взаимодействие школы с родителями мы провели опрос учителей (63 человека) и родителей (66 человек).

90% опрошенных учителей указали на то, что ведущим должно быть воспитание в семье. Среди родителей той же точки зрения придерживается уже меньшее количество человек – 77%.

Подавляющее большинство опрошенных учителей и родителей считают взаимодействие школы и семьи необходимым (86% и 91% соответственно). Однако 4,5% родителей не придают значения такому взаимодействию. Не трудно сделать вывод, что это затрудняет процесс взаимодействия.

Касательно основанной на житейских представлениях и интернет-источниках педагогической осведомлённости мнения учителей разделились почти поровну: 52% респондентов отметили факт использования информации из недостоверных источников родителями их учеников. Сами же родители в подавляющем большинстве, а именно 82%, ответили, что пользуются сторонними источниками для получения информации из области педагогики.

5% опрошенных нами учителей считают малоэффективными проводимые ими мероприятия по работе с родителями. Оставшиеся 95% распределились поровну: мероприятия эффективны или эффективны, но недостаточно. Взгляд родителей на этот вопрос несколько оптимистичнее: 72% респондентов отметили эффективность взаимодействия педагога с семьями. Однако и здесь 5% опрошенных определяют проводимую работу учителя в данном направлении как малоэффективную.

В конце анкеты мы задали педагогам вопрос о том, возникают ли у них разногласия с родителями учеников относительно воспитательного процесса. 62% респондентов отмечают факт возникновения разногласий, при этом о частых конфликтах говорят только 9% педагогов. Достаточно большое количество учителей – 29% – утверждают, что воспитательный процесс протекает в согласии с родителями учеников.

Последний вопрос в анкете для родителей звучал следующим образом: «Обращаетесь ли вы к педагогу за помощью в вопросах воспитания?». Большинство опрошенных (63%) ответили, что им не требуется помощь педагога, так как они могут сами справиться с затруднительной ситуацией. 32% отметили факт обращения к педагогу за советом о воспитании. К сожалению, 5% родителей ответили, что мнение учителя не является для них авторитетным. Показатель, казалось бы, маленький. Однако следует предполагать, что даже если 5% родителей в классе придерживаются подобного мнения, система взаимодействия будет нарушена, что скажется на воспитательном процессе.

Подводя итог, мы можем сказать, что работы в направлении взаимодействия школы и родителей достаточно много. В первую очередь, следует больше внимания уделять этой теме при подготовке будущих педагогов. Также, на наш взгляд, стоит обратить внимание на противоречащее мнение родителей: с одной стороны, большинство из них считают необходимым взаимодействие со школой, а с другой, говорят о том, что по вопросам воспитания обращаться к учителю не хотят. Отсюда вытекает необходимость поиска новых способов и методов привлечения родителей к взаимодействию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 162 с.
3. Маркова, Т.А. Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики / Т.А. Маркова. - М.: Педагогика, 1979. – 29 с.
4. Ожегов, С.И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 78 с.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Известный французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери сказал: "Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения". [3] В нашем веке технического прогресса, когда машина вышла на первый план, а непосредственное межличностное общение стало человеку безынтересно, эти слова, сказанные еще в первой половине 20 столетия, должны не только актуализироваться, но и стать неким своего рода постулатом. К сожалению, более всего последствиями этой негативной тенденции поражено наше будущее - дети.

Во время прохождения педагогической практики в детском саду меня заинтересовал вопрос, какое же влияние оказывают информационные технологии на общение дошкольников, и насколько эта проблема актуальна в таком возрасте.

Проблема общения дошкольников всегда была злободневна, но в последние годы она приобрела особую актуальность – всё чаще возникают проблемы коммуникации младшего поколения. Учёные доказывают, что большинство родителей, сталкиваясь с такими трудностями, не подходят к данной проблеме серьёзно - они считают процесс общения дошкольников естественным и не требующим особого внимания. Часто взрослые забывают или не замечают, что ход вещей, который заложен самой природой, нарушен.

Общение мы можем рассматривать как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера). [1]

Развитие ребенка до трех лет называют психомоторным. Мозг ребенка развивается только в то время, когда он манипулирует с какими-нибудь предметами или получает «живое» общение от старших, например, при чтении книги мамой. Никакое электронное устройство, рассказывающее сказки, не заменит этого. [2]

Во время прохождения практики в детском саду №92 города Таганрога (старшая группа) было проведено исследование влияния информационной технологий на детей. Детям предложили выбрать любой из двух видов деятельности: посмотреть сказку или послушать её исполнение воспитателем. Только 5% исследуемых предпочли прослушать сказку. Такой процент насторожил нас, чтобы найти причину таких результатов, мы запланировали продолжить эксперимент и провести его в несколько этапов-опросов.

Большой проблемой является и то, что дошкольники, даже не умеющие читать, уже познают просторы интернета. Фильтр на интернет для детей стоит далеко не в каждом устройстве. Часто дети, играя в игры, например, на планшете переходят по яркой и привлекающей внимание рекламе в интернет. Такая реклама часто не подходит тому, что должен знать ребенок в данном возрасте и даже может носить порнографический характер.

В двух старших группах был проведен опрос 30 детей, с целью выявить влияние информационных технологий на общение дошкольников. Он включал следующие вопросы:

- 1) Пользуешься ли ты телефоном/планшетом/компьютером?
- 2) Зачем тебе нужен телефон/планшет/компьютер?
- 3) Ты часто пользуешься ним?
- 4) Ты играешь, когда сам захочешь, или спрашиваешь разрешения у родителей?
- 5) Тебе интереснее играть на телефоне/планшете/компьютере или с друзьями?
- 6) Вы с родителями часто проводите время вместе?

- 7) Какими делами вы занимаетесь вместе с родителями?
- 8) Хотелось бы тебе проводить больше времени с родителями?
- 9) Твои родители много времени смотрят телевизор/сидят в интернете?
- 10) Ты умеешь пользоваться интернетом сам?
- 11) Что ты делаешь в интернете?
- 12) Как ты находишь то, что тебе интересно?

Анализ результатов: 100% детей пользуются гаджетами (телефонами, планшетами, компьютерами). 70% делают это без разрешения родителей. Опираясь на данные только детей: 70% из них редко пользуются гаджетами. Однако 30% детей предпочитают игру с гаджетами игре друзьями. 25% детей уже общаются в интернете со сверстниками, 20% из них заводят новые знакомства. На вопрос: «Твои друзья живут далеко, поэтому вы переписываетесь?» 9 детей ответили, что живут близко, некоторые из них живут по соседству, а переписываются потому, что им лень выходить играть. Дети искренне не понимают, зачем выходить играть на улицу, если можно переписываться и играть в сетевые игры. 90% ребят хотели бы больше времени проводить с семьей, но как показали результаты 100% родителей проводят больше времени с техникой чем с детьми. 1 ребенок рассказал, что в его семье есть приставка с играми лично для него и отдельная приставка с играми для родителей; свободное время они проводят, играя в эти приставки, больше совместных занятий нет. Все 100% детей умеют пользоваться интернетом. Опрос показал, что 30% детей пользуются вместо поиска рекламой, которая чаще всего имеет ограничения по возрасту.

Как мы видим, все 100% детей уже пользуются информационными технологиями, большинство делает это без присмотра взрослых. Дети, которые научились писать предпочитают встрече с друзьями общение в сети. Стоит обратить внимание, что практически все дети желают увеличить время общения с родителями, однако в свою очередь родители предпочитают проводить свободное время перед телевизором либо в интернете (со слов детей).

Дети часто заменяют игры со сверстниками на игры с гаджетом. Нами был проведен следующий эксперимент, в котором приняли участие 20 детей 5-6 лет. Детям предлагалось подгруппами поиграть в настольные игры или же по очереди поиграть в игру на планшете.

Как и предполагалось нами, большой процент детей, а именно 30% предпочли игру в планшете. Однако показатель детей, желающих играть в настольные игры гораздо выше. А это значит, что у детей присутствует интерес к совместной деятельности и общению, который нужно стимулировать.

Изучение выбранной нами проблемы показало, что информационные технологии действительно влияют на общение дошкольников. Благодаря исследованию, мы получили важную информацию о том, что дошкольники тянутся к общению со сверстниками, но особенно расположены к увеличению общения с родителями. Однако его получает малый процент детей. Анализируя результаты опроса, мы узнали, что родители и сами подвержены влиянию, а зачастую, даже зависимы от информационных технологий, что они предпочитают уединяться с гаджетами, а не проводить досуг совместно с семьей. Тем самым мы обнаруживаем новую проблему – проблему психолого-педагогического просвещения родителей о влиянии информационных технологий на общение дошкольников», а также выявления эффективных путей работы с родителями и детьми в данном направлении.

Анализ научной литературы позволил нам прийти к выводу, что работу по организации общения детей необходимо начинать с родителей. Надо не только просвещать, но и обучать способам правильного общения с детьми, так как технический прогресс и информационные технологии внесли свой вклад не только в общение детей, но и в просвещение их родителей. В интернете очень много сайтов с сомнительной информацией по воспитанию дошкольников.

Таким образом, чтобы сформировать всесторонне развитую личность, мы, взрослые, должны взять инициативу в свои руки. К вопросам воспитания ребенка нужно под-

ходить аккуратно и серьёзно. Мы считаем, что нецелесообразно бороться с современным миром технологий, нужно самому стать для ребенка интереснее ярких мультипликаций. Необходимо максимально увеличить время для семейного досуга, расширить совместную культурную программу, подать ребенку пример правильного общения как образец общения со сверстниками. Кроме того, необходимо просто общаться, ведь дефицит общения и его плохое качество, воспринимается ребенком как отсутствие любви к нему, что провоцирует развитие различных психологических проблем в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Общение // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалёва. — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. — 672 с. — 1000 экз. — ISBN 978-5-89353-411-5.
2. Трофимова П. // С какого возраста можно показывать детям мультики? – 2016.– URL:https://www.baby.ru/read/vazno_s_kakogo_vozrasta_mozno_pokazyvat_detjam_multi-ki-457467577/ (дата обращения: 01.04. 2018).
3. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений.— М.: «Локид Пресс». Вадим Серов. 2003.

*Хабибулина А., Уринаева П., 3 курс, ПсихМДНиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Петрова Е.Г.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЮБВИ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

«Любовь – единственный удовлетворительный ответ на вопрос о проблеме существования человека», - говорил Э. Фромм [1].

Предмет исследования: представления о любви в юношеском возрасте.

Цель исследования: проведение сравнительного анализа отношения к любви у юношей и девушек разных направлений обучения и разных типов характера.

Актуальность темы обусловлена повышенным вниманием к вопросу о любви среди юношеского возраста, так как именно в этом возрасте представления об этом чувстве становятся более устойчивыми, большинство людей по-настоящему влюбляются, у них начинает складываться, формироваться представление о семанных отношениях. Это очень важно, ведь то, как юноши и девушки будут строить свои отношения в дальнейшем, зависит от того, какое представление о любви они имеют.

Для реализации исследования необходимо было решить задачи:

- изучение теоретического аспекта выбранной темы исследования;
- определение понятий «любовь», «характер» в академической литературе;
- проведение эмпирического исследования особенностей отношения к любви у юношей и девушек;
- описание и подведение итогов по результатам исследования.

Существует множество определений и классификаций любви. Мы рассмотрели наиболее известные.

Соловьёв В.С. определял любовь «как влечение одного одушевлённого существа к другому для соединения с ним и взаимного восполнения жизни». И выделил три вида любви [2]:

1. Нисходящая любовь
2. Восходящая любовь
3. Половая любовь.

Любовь по Э. Фромму – это установка и ориентация характера, которая задает отношение человека к миру в целом, а не только к конкретному объекту любви.

1. Братская любовь. Предполагается, что в этом виде любви все люди равны, нет главных и подчинённых, все люди «братья». Эта любовь заключается в умении бескорыстно заботиться и помогать друг другу, но не подразумевает под собой сексуальные отношения. Считается, что данная любовь – основа для других видов любви.

2. Материнская любовь - это любовь к незащищённому существу. Самый искренний вид любви. Мать всегда любит своего ребёнка, не смотря ни на что.

3. Эротическая любовь. Это влечение двух людей друг к другу, слияние, чувство единства с другим человеком.

4. Любовь к себе. Этот вид любви не является эгоизмом. Подразумевается, что любовь к человеку, начинается с любви и уважения, прежде всего, к самому себе. Если человек не сможет полюбить себя, то он не сможет полюбить и других.

5. Любовь к Богу. Любовь к Богу – духовная любовь. Она означает веру в «Высшую добродетель» и проявление её на деле к окружающим людям [1].

Одна из задач исследования была направлена на выявление связи между характером человека и его отношением к любви. Для лучшего понимания возможных типов характера использовалась классификация К.Г. Юнга.

Характер - это индивидуальное сочетание существенных свойств личности, выражающих отношение человека к действительности и проявляющихся в его поведении, в его поступках [2].

Известный психиатр и психолог К.Г. Юнг создал собственную типологию характеров, взяв за основу преобладающие психические функции.

Экстраверты – импульсивные и решительные люди. Энергию расходуют вовне. Главным фактором в принятии решений являются внешние условия.

Интроверты – неимпульсивные люди. Мнение окружающих не играет роли в принятии решений. Шумным компаниям предпочитают уединение.

На основе данной классификации было проведено тестирование определяющее тип характера, а также проведен опрос, направленный на выявление отношения к любви у юношей и девушек.

При помощи автоматического расчета t-критерия Стьюдента было проведено сравнение показателей студентов обучающихся на ФПиМДНиДО и на факультете ФФМИ.

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.97	2.61

Полученное эмпирическое значение t (0.2) находится в зоне незначимости, что позволяет говорить о том, что уровень любви не зависит от направления обучения.

Была проведена корреляция между экстраверсией-интроверсией и отношением к любви.

Критические значения для N = 107

N	p	
	0.05	0.01
107	0.2	0.25

Корреляция не достигает уровня статической значимости, следовательно, отношение к любви не зависит от типа характера.

При помощи автоматического расчета t-критерия Стьюдента было проведено сравнение экстравертов и интровертов по отношению к любви.

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.03	2.72

Полученное эмпирическое значение t (0.5) находится в зоне незначимости, следовательно, отношение к любви не зависит от типа характера.

В процессе исследования ассоциаций студентам было предложено написать на слово «любовь» три возникающих первыми в голове ассоциации.

Были получены следующие результаты:

Всего 286 ассоциаций среди юношей и девушек.

Среди юношей 30 ассоциаций положительных, отрицательные отсутствуют.

- 1 место - понятие об отношениях, эмоции (10);
- 2 место - физический контакт, телесный (7);
- 3 место - еда и материальные затраты (5).

Среди опрошенных девушек были получены следующие результаты:

У девушек, обучающихся на ФПиМДНиДО, 185 слов, из них 168 положительных и 17 отрицательных.

- 1 место – семья(22);
- 2 место – дети(12), взаимопонимание(12);
- 3 место – чувства(11).

У девушек, обучающихся на ФФМИ, 101 слово, из них положительных 99 и отрицательных 2.

- 1 место – счастье(10);
- 2 место – взаимопонимание(8);
- 3 место – чувства(6).

Таким образом, из полученных результатов видно, что у девушек, обучающихся на ФПиМДНиДО, на первом месте, стоят формальные показатели, а у девушек, обучающихся на ФФМИ, – внутренние показатели.

Интересно то, что индивидуальные и отрицательные ассоциации встречаются только у девушек.

Отрицательные ассоциации: боль(4), разочарование (2), бред (3).

Индивидуальные ассоциации: Таиланд, Дима, Питер.

Частота встречаемости слов у юношей и девушек:

Физический контакт: объятия(6), поцелуй(2), семья(1).

Символы: морковь(1), сердце(4), красный(1).

В ходе нашего исследования было выявлено, что проявление внешних чувств не зависит от пола, характера человека, профиля обучения, а также нет связи между уровнем экстраверсии и отношением к любви.

Таким образом, можно сказать, что любовь – чувство универсальное и не зависит от ограничений и категорий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фромм, Э. Искусство любить. Исследование природы любви. – СПб.: Азбука, 2010 – 257с.
2. Соловьев, В. С. Смысл любви: Избранные произведения. – М.: Современник, 1991. – 525 с.
3. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. В 3-х кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 688 с.
4. Хеллингер, Б. Порядки любви. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 400с.
5. Андреева, Т. В. Психология семьи. – СПб. : Речь, 2007. – 384 с.

*Хан А. 3 курс, ФИ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. пед. наук, доцент Михалева Г.В.*

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

На современном этапе развития школьного образования одной из наиболее актуальных проблем, требующих новых путей решения, является необходимость качественного улучшения знания иностранного языка при малом количестве часов учебной нагрузки, отведенном на изучение данного предмета школьной программой.

Однако преподавание английского языка на базовом уровне недостаточно для обеспечения должного уровня знания языка при использовании традиционных методов и форм работы на уроке. Необходимо разрабатывать и использовать новые подходы и технологии, нацеленные на повышение мотивации самостоятельной учебной деятельности школьников, когда роль учителя непосредственно на уроке носит в большей степени консультативный и корректирующий характер. Одной из наиболее перспективных технологий с данной точки зрения является система портфолио, которая, помимо повышения мотивации самостоятельной учебной деятельности, позволяет решать ряд других образовательных задач.

Языковой портфель (портфолио) используется сейчас во многих странах мира при обучении иностранным языкам, включая Россию. Языковой портфель - это набор инструментов для документирования и оценивания языковых умений обучаемого. Языковой портфель позволяет конкретизировать цели обучения иностранным языкам и, следовательно, лучше организовывать учебный процесс. Концепция языкового портфеля была заимствована у портфолио в сфере искусства и психоанализа, технологии которого создают полный портрет личности на основании личностных характеристик.

Цель языкового портфеля — способствовать развитию автономии обучаемого, обогащать его межкультурные знания, повышать языковую компетенцию и предоставлять возможность записывать свои достижения и опыт в изучении и использовании иностранных языков.

Наиболее благоприятным для обучения английскому языку является младший школьный возраст. На данном этапе закладываются основы иноязычной коммуникативной компетенции, под которой понимается способность и готовность осуществлять меж-

личностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом программой пределах, что предусматривает сформированность языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной коммуникативной компетенции.

Работа по данной технологии позволяет решать следующие общеобразовательные и воспитательные задачи:

- обеспечение качества процесса обучения иностранному языку на всех уровнях обучения в средней общеобразовательной школе для разных категорий обучающихся;
- обновление содержания и структуры иноязычного образования в средней школе на основе использования инновационных средств проектирования учебного занятия, направленных на личностно-ориентированное, компетентностное и развивающее обучение;
- развитие возможностей системы контроля и оценки качества иноязычного образования;

Опыт использования языкового портфеля в обучении иностранному языку в школах России показывает, что в процессе работы обучаемый в известном смысле «открывает себя», точнее понимая реальные цели речевого общения. Технология «языковой портфель» реализует инновационный подход к учебному процессу и является важным фактором развития способностей самостоятельной работы. При преподавании иностранного языка в школе, эту технологию можно рассматривать как инновационную, общеучебную технологию, основанную на развитии способности к самооценке.

Мы пришли к выводу, что языковой портфель создает условия для консолидации пройденного материала, определенного объема тренировочной работы и речевой практики в области изучаемого языка. Повышению уровня мотивации при работе с языковым портфелем способствует также и то, что учащиеся реально поставлены в условия непрерывного языкового образования, постоянной работы над изучаемым материалом, в процессе которой для учащихся важна и преемственность различных этапов и уровней овладения английским языком.

Языковой портфель поддерживает любую программу иностранного языка, которая нацелена на развитие коммуникативных умений учащихся. Более того, педагогическая функция портфеля также расставляет акценты на развитие учебной способности и критического мышления, что включено в Федеральный государственный образовательный стандарт.

Таким образом, концепция языкового портфеля дает возможность расширить рамки учебного процесса за счет включения в систему оценки достижений учащихся в аутентичном межкультурном непосредственном и опосредованном обучении. Он повышает мотивацию учащихся, их ответственность за результаты учебного процесса, способствует развитию сознательного отношения школьников к процессу обучения и его результатам. Языковой портфель позволяет конкретизировать цели обучения иностранным языкам и, следовательно, лучше организовать учебный процесс, учит анализировать учебный процесс совместно с учениками, исходя из самооценки учащихся, его потребностей и мотиваций, корректировать содержание обучения, находить индивидуальный подход к учащимся. Перспектива этого документа совершенно очевидна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С., Федотова Е.Е. Портфолио в зарубежной образовательной практике. / Вопросы образования, 2006, 201-238 с.
2. Оганесянц Н.А. / Электронный портфель учителя иностранного языка: рефлексный анализ профессионального роста. / ИЯШ № 6, 2007, 9-12 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Начальное общее образование. Российская Академия Образования Москва, 2009.
4. Федотова Е.Е., Новикова Т.Г., Прутченков А.С. Зарубежный опыт использования портфолио // Методист, 2005. 27-32 с.
5. Чичерина Н.В. Самостоятельная работа: личностные стратегии изучения иностранного языка, 2009. 112-115 с.

6. Smith D. (2010) Assess Students with Portfolio. Types of portfolios Education Research Consumer Guide, 2010. 232 p.

*Чиплиева А., 4 курс, ФПиСП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд.пед.н., доцент Чельшиева И.В.*

ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

Проблема творческих способностей младших школьников существовала во все времена, как в отечественной, так и в зарубежной науке, так как нацеленность на гармонично развитую личность и подготовку ее к быстро меняющейся жизни ставит данную проблему на первое место, а так же именно со способностями связывают возможности успеха личности в исполнении каких-либо видов деятельности.

С.Л. Рубинштейн говорил, что « вопрос о способностях, дарованиях человека – это вопрос о том, что он сможет, каковы его возможности»[2], поэтому очень важна диагностика, то есть выявление и измерение способностей. Сегодня тестовая диагностика - наиболее распространенный вид диагностики творческих способностей младших школьников. Традиционными для изучения творческих способностей являются тесты Ф. Вильямса, Дж. Гилфорда, С.Медника, Е.Торренса [3].

Для успешной диагностики способностей младших школьников считаются допустимыми использование задач, содержащихся в уже существующих диагностических методиках, в том числе и тестовых.

Во время организации процедуры диагностики творческих способностей младших школьников необходимо помнить, что подобранные методики должны соответствовать всем критериям качества измерений. Для получения полной картины развития способностей ребенка целесообразно будет включить в диагностическую работу наблюдение за ребенком дома родителями. Так же необходимо брать во внимание нагрузку современного педагога-психолога и учителя начальных классов, чтобы успешно выбрать одновременно эффективный, доступный и посильный для специалистов диагностический инструментарий.

Проведя обзор методик диагностики творческих способностей младших школьников, внимательно изучив их, мы отобрали те методики, которые в наибольшей степени содержательно подходят к цели исследования, возрастной категории респондентов и их психолого-педагогическим особенностям.

В нашем исследовании мы использовали ряд подходящих, на наш взгляд, методик, среди которых:

— Методика диагностики дивергентного мышления в модификации Е.Е.Туник, Д.Б. Богоявленской, Т.А. Барышевой. Данная методика раскрывает дивергентное мышление как один из компонентов творческих способностей и включает в себя семь тестовых заданий.

Используемая нами методика помогает получить модели творческих процессов, которые отражают их природную сложность, поэтому важно учитывать при обработке результатов тот факт, что показатель каждого теста отражает несколько упомянутых выше факторов.

Методика диагностики дивергентного мышления в модификации Е.Е.Туник, Д.Б. Богоявленской, Т.А. Барышевой для возрастной группы 8-15 лет проводится группой форме в течение 40 минут.

— Опросник Г.Дэвиса, выбранный для определения творческих способностей младших школьников. Цель исследования — определить выраженность творческих способностей как качества личности, основополагающий метод — тестирование.

— Тесты Л.Ю. Субботиной для сбора дополнительной информации: игровой тест «Три слова», целью которого является оценка воссоздающего и творческого воображения, диагностика общего словарного запаса, логического мышления и общего развития; тест «Обобщение понятий», использующийся для определения способности младших школьников замечать ассоциативные связи, строить обобщения; опросник для родителей младших школьников «Как развита фантазия у Вашего ребенка?», который позволяет после обработки ответов родителей на вопросы и сравнением их с нормами теста определить уровень сформированности фантазии ребенка.

В организованном нами эмпирическом исследовании в январе 2018 года приняли участие 20 учеников (10 мальчиков и 10 девочек) 3«Б» класса МБОУ «Гимназия» № 36 г. Ростова-на-Дону и их родители.

Перед проведением диагностики в классе была создана благоприятная, непринужденная, спокойная обстановка, которая сохранялась на протяжении всего исследования. Тесты, которые мы использовали, назывались веселыми заданиями, дети были предупреждены заранее о том, что все их ответы будут правильными. Исследователи, учитель, присутствовавший в классе, демонстрировали положительное отношение ко всем задаваемым детям вопросам. Все это поспособствовало искренности в ответах младших школьников, они отвечали с большим интересом и желанием продолжить задания.

Таким образом, проанализировав ответы учащихся младшей школы, мы получили следующие результаты:

— Методика диагностики дивергентного мышления: по прохождению 7 тестовых заданий данной методики младший школьник может получить максимальную сумму баллов- 100. 4 школьника (20%) – прошли порог средний порог (50 баллов), наивысший показатель получила Снежана П., набрав 64,3 балла. 16 учеников (80%) не достигли 50 баллов, среди которых самый низкий балл (18,5балла) у Лады Л., а наиболее приближенный к порогу у Вероники Е.(47,3балла).

— Трудным для школьников оказалось задание, инструкция которого звучала таким образом « придумай предложения, состоящие из 4 слов, в котором каждое слово начинается с указанной буквы, а именно В..М...С..К...». С ним не справилось 30% учеников, разметка строк для выполнения задания либо пуста, либо содержит повтор примера, используемого в инструкции. Самое большое количество предложений написала Снежана П. « В Метро Стоит Касса», «Вася Может Съесть Кашу», « В Метро Сидит Кошка».

— Опросник Г.Дэвиса показал, что у 50% респондентов (10младших школьников) творческие способности развиты на 57,6-67,8 % , то есть, количество ответов, совпадающих с ключом, варьируется от 12 до 14. У 7 обучающихся (35%) развитие творческих способностей составляет 48-52,8% (10-11 совпавших ответов), 3 ученика (15%) имеют 9 совпавших с ключом ответов, таким образом уровень сформированности их творческих способностей составляет 43,2 %.

— Игровой тест «Три слова» вызвал сложности у 5 школьников (25% участвующих), им не удалось составить осмысленный рассказ из фраз, в которые входили 3 слова (Дворец, Бабушка, Клоун). Наибольшее количество баллов (4-5) среди ответов игрового теста набрали 30 % учащихся (6 детей). Вероника Е. написала «Бабушка меня сводила в настоящий дворец клоуна-полицейского. Там мы изучали правила дорожного движения», а Снежана П. придумала « Бабушка пришла во дворец к клоуну. Клоун сам пригласил бабушку во дворец. Во дворце бабушка и клоун вместе пили чай. Клоуну и бабушке очень понравилась эта встреча во дворце».

— Результаты теста «Обобщение понятий» показали, что 70% учеников 3 «Б» класса хорошо владеют умением замечать ассоциативные связи, строить обобщения, что способствует хорошему развитию творческих способностей в младшем школьном возрасте. 30% детей допускали от 6 до 11 ошибок, выбрав неверные слова среди 21 ряда представленных групп слов. Часто дети ошибались в следующих словесных рядах: « Василий, Федор, Семен, Иванов, Петров», «Скоро, быстро, постепенно, торопливо, поспешно», «Неудача, волнение, поражение, провал, крах».

— Опросник для родителей «Как развита фантазия у Вашего ребенка» показал исследователям и родителям следующую информацию: 11 младших школьников (55%) имеют буйную фантазию, которая при умелом направлении сделает жизнь ребенка гораздо богаче, принесет радость ему и окружающим людям (так как они набрали 13-16 очков). Другая часть учеников, состоящая из 9 школьников (45%), набравшая 9-12 очков, нуждаются в тренировке и доразвитии своей фантазии. В младшем школьном возрасте «дети при помощи воображения и фантазии представляют себе образы героев, происходящие действия и т.д. Часто плоды фантазии и воображения воплощаются в рисунках или играх ребенка» [4].

— В конце важно отметить, что проведенное диагностическое исследование показало, что изучение уровня развития компонентов творческих способностей необходимо проводить различными методиками для получения наиболее полной картины.

Обобщенные результаты помогли подтвердить психолого-педагогические особенности развития творческих способностей и их компонентов у младших школьников, выявить детей, которым необходимо заняться личностным развитием, и детей, заинтересованных в дальнейшем развитии своих творческих способностей, дать для этого необходимые методические рекомендации родителям и учителю, работающему с этими детьми. Подводя итог всей работы, мы приходим к выводу о том, что активизировать потенциальные творческие способности учащихся младшей школы возможно путем развития их компонентов. Школа является основным источником формирования благоприятной среды для их раскрытия.

СПИСОК ЛИТЕАТУРЫ

1. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов педагогических учебных заведений. М.: Владос. 2001.
2. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 2008.
3. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002.
4. И.В. Чельшева, Т.П. Мышева, К.С. Черевик Организация социально-культурной деятельности с школьниками и молодежью: учеб. пособие/под ред. И.В.Чельшевой - Таганрог 2016

*Шахова П., 3 курс, ФЭиП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Петрова Е.Г.*

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВОСТРЕБОВАННОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

В современном мире креативность обуславливается и в социальных рамках – все чаще возрастает потребность в творческих личностях, которые смогут проявить себя и сориентироваться в экстремальных ситуациях, принимать решения нестандартные для их профессионально сферы.

Цель работы: исследование креативности как профессионально востребованного качества личности у студентов-юристов.

Объект исследования: креативность у студентов-юристов.

Предмет исследования: влияние креативности личности студентов-юристов на успешность в профессиональной деятельности (учебной).

Креативность («творчество») относят к общим способностям человека, отражающая расположенность к созданию нового и оригинального продукта в различных сферах деятельности. Многими психологами креативность рассматривается как высшее проявление

феномена человека, одна из составляющих его духовной и личностной зрелости, интегративное свойство личности, связанное с другими ее чертами (инициативностью, находчивостью, независимостью, эмоциональностью и др.). Существует представление о том, что креативность – это определенный стиль деятельности, спецификой которой, является нестандартные способы решения жизненных задач [1, 34].

Креативность является неотъемлемой частью жизнедеятельности человечества, которая несет за собой более глубокое изучение и развитие: «Развитие – это творчество себя» [3, 124], т.е. можно сказать, что креативность непрерывно связана с личностным развитием.

В психологии «личность» относится к базовым понятиям, однако исследуется всеми общественными науками, такими как философия, социология, педагогика и др.

Личность — это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях.

У каждого человека как представителя биологического вида имеются определенные врожденные особенности. Принадлежность конкретного человека к человеческому роду зафиксирована в понятии индивид. Таким образом, понятие «индивид» характеризует человека как носителя определенных биологических свойств [5, 471].

Появляясь на свет как индивид, человек включается в систему общественных взаимоотношений и процессов, в результате чего приобретает особое социальное качество — он становится личностью. Это происходит потому, что человек, включаясь в систему общественных связей, выступает в качестве субъекта — носителя сознания, которое формируется и развивается в процессе деятельности.

Таким образом, понятие «личность» характеризует один из наиболее значимых уровней организации человека, а именно особенности его развития как социального существа. При рассмотрении структуры личности в нее обычно включают способности, темперамент, характер, мотивацию и социальные установки.

Важным этапом в становление личности является профессиональное самоопределение и будущая самореализация в профессии. Профессиональное становление личности является отражением личности и профессии в целом

Процесс формирования личности профессионала получил в отечественной психологии название профессионализации. Этот процесс начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека.

Выделяют 4 этапа профессионализации:

- 1) поиск и выбор профессии;
- 2) освоение профессии;
- 3) социальная и профессиональная адаптация;
- 4) выполнение профессиональной деятельности.

На каждом из этих этапов происходит смена ведущих механизмов [4].

Профессиональное развитие является неотъемлемой частью профессионализации личности. Начинается оно на стадии освоения профессии и продолжается на последующих этапах. Более того, оно не заканчивается на стадии самостоятельного выполнения деятельности, а продолжается вплоть до полного отхода человека от дел, приобретая специфическую форму и содержание [7].

Нами было проведено исследование гипотезой, которого является предположение о существовании зависимости между уровнем креативности и успешностью в профессиональной деятельности (учебной) студентов-юристов.

Так же были поставлены следующие задачи:

1. Теоретический анализ научных подходов к изучению понятия «креативность» в современной психологической литературе.

2. Сравнительный анализ научных понятий «креативность», «личность», «профессия».

3. Проведение исследования на выявление творческих способностей у студентов-юристов.

База исследования: студенты 3 курса ТИ имени А.П. Чехова и ТИУИЭ г. Таганрога в количестве 42 человек в возрасте 20-25 лет, из них 17 юношей и 25 девушек.

Для проведения исследования мы использовали тест-опросник «Самооценка творческих способностей (Е. Туник)».

- 1) Был произведен расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена.
- 2) Определены критические значения (рис.1).
- 3) Построены диаграммы и графики (рис.2) (рис.3).

	p	
	0.05	0.01
2	0.3	0.39

Рис.1 Критические значения

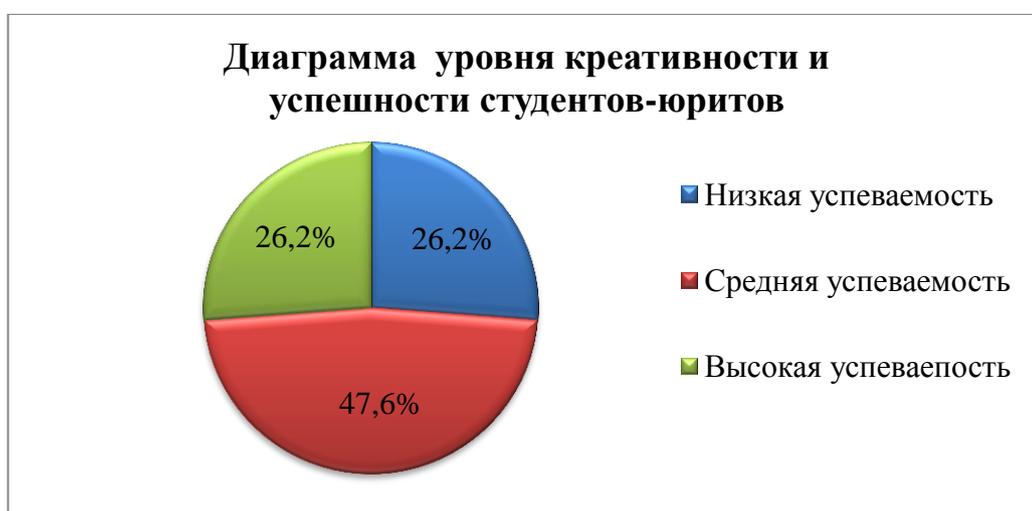


Рис.2 Диаграмма уровня креативности и успешности студентов-юристов.

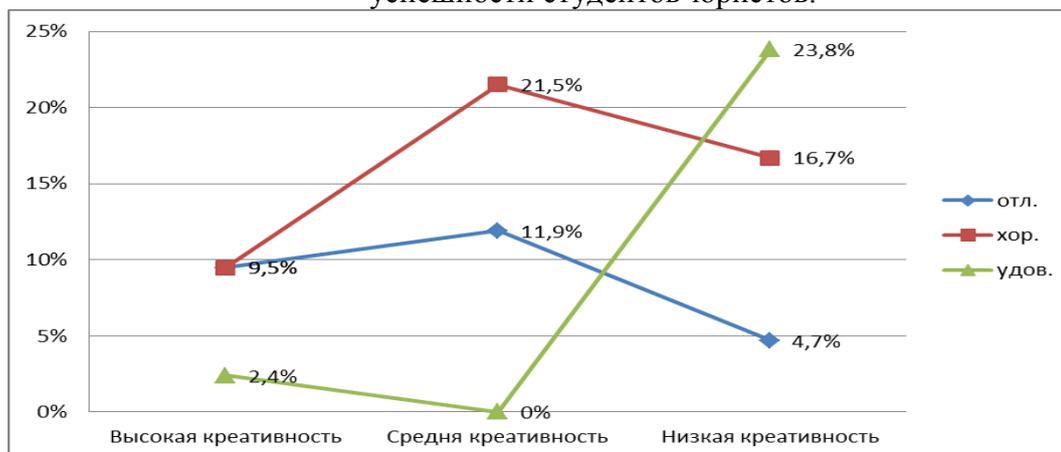


Рис.3 График успеваемости у студентов-юристов.

Исходя из главной цели работы и поставленных в ней задач, последовательно проводилось несколько этапов эксперимента: подготовительный, констатирующий эксперимент, аналитический этап.

Цель подготовительного этапа состояла в теоретическом анализе современной психологической литературы по заявленной проблеме и разработке программы экспериментального исследования, отборе диагностических процедур.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в проведении исследования с помощью выбранной методики.

Аналитический этап включал в себя количественный и качественный анализ полученных данных, а также статистическую проверку результатов.

Основываясь на данных статистических расчетах, мы делаем вывод, что гипотеза о том, что зависимость между уровнем креативности и успешностью в профессиональной деятельности (учебной) у студентов-юристов, оказалась верна. Это исследование помогло доказать, что креативность влияет на уровень зависимости между креативностью и успешностью в профессиональной сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батоцыренов, В.Б., Эрдынеева, К.Г. Факторы и механизмы развития креативности: Мир науки, культуры, образования. – 2012. – 323с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст]. – М.: Педагогика–Пресс, 2011. – 536 с.
3. Зинченко, В. П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили: К началам органической психологии [Текст].– М.: Новая школа, 2009. – 336 с.
4. Кудрявцев, В.Т. Творческая природа психики человека. – М., 2009. – 245с.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. — СПб: Питер, 2016. — 580с.
6. Павлова, М. В. Креативность и ее диагностика. – Самара, 2011. – 124с.
7. Политыко, С. Д. Антропология творчества [Текст]. – М.: Ин-т человека РАН, 2003. – 120 с.

Шеввердина А., 3 курс, ФИЯ

ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Щитова Н. Г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современном мире одной из главных задач школы становится воспитание интеллектуально-развитой и инициативной личности, которая способна принимать нестандартные решения в различных жизненных ситуациях, обладает творческим потенциалом, а также умеет самостоятельно добывать знания из окружающего мира. В последнее время учителя иностранных языков сталкиваются с такой ситуацией, когда ученики не видят необходимости в изучении этого предмета, не могут представить сферы, в которой найдут применение полученным знаниям. У учеников снижается уровень мотивации и, как следствие, пропадает интерес к данной дисциплине.

На наш взгляд, ключом к успешному изучению иностранного языка является проектная методика, представленная в данной работе, которая может быть использована в ходе учебного процесса, ориентированного на учащегося, учитывающая его интересы, индивидуальные характеристики и способности.

Цель данной статьи – выявить эффективность применения проектной методики на уроках английского языка в школе.

Задачами данной работы являются:

1. Раскрыть суть проектной методики в обучении английскому языку.
2. Определить этапы выполнения проектной работы.
3. Показать, что метод проектов открывает большое количество возможностей для учащихся в ходе изучения иностранного языка.

Проектная методика берет свое начало от понятия «обучение посредством делания», которое ввел американский философ и педагог Джон Дьюи. Данное слово пришло из латинского языка и имеет буквальный перевод – «брошенный вперед», что очень точно предопределяет общую цель проектной деятельности – работать на будущее [2; 131]. Проектная методика – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Основные аспекты, на которых держится данная технология: самостоятельность, деятельность, результативность [4].

При выборе данного вида педагогической методики учителю следует учитывать психологические особенности учеников средней школы. Подростковый возраст характеризуется повышенной интеллектуальной активностью и стремлением к самообразованию. Метод проектов ориентирован на каждого ученика, он обеспечивает ряд благоприятных условий для самопознания, самовыражения и самоутверждения ребят.

Проектная методика направлена не только на обучение, но и на развитие личности каждого школьника. Важным достоинством данной методики является то, что все исходит от самих учащихся, а роль учителя – лишь организационная [3; 57].

Выполнение проекта предусматривает несколько последовательных этапов и осуществляется по определенному плану:

1. Подготовительный этап.

Приступая к проектной методике, учитель должен заранее знать определенные интересы школьников, их жизненный опыт. Тема проекта может быть выбрана учителем, однако не должна быть ограничена определенными рамками, чтобы не лишать учащихся мотивации. Формулировка темы, проблем, общих идей, которые должны быть рассмотрены в будущих работах, могут обсуждаться вместе с учениками.

2. Организационный этап.

В процессе формирования рабочих групп учитель учитывает такие показатели как: успеваемость, половозрастные признаки, социальные группы.

3. Поисково-исследовательский этап.

Данный этап связывают с поиском новой, дополнительной информации, обсуждением этой информации, выбором способов реализации проекта. На этом этапе важно не подавлять инициативу ребят, с уважением относиться к любой идее, создавать ситуацию «успеха».

4. Практический этап.

Весь подготовленный материал представляется в различных формах: презентации, демонстрации видеороликов, научные доклады, инсценировки, деловые игры и т.д. Участники рабочих групп (в ходе защиты своих проектов) могут также соревноваться друг с другом.

5. Этап контроля и оценки работы.

Оценку следует выставлять за проект в целом, учитывая знания по иностранному языку, многоплановость проекта, уровень проявленного творчества, четкость презентации, объем и представление.

В качестве примера для реализации проектной деятельности был использован учебник «Starlight» [5] из серии «Звёздный английский» для учащихся 6 класса общеобразовательных учреждений и школ с углублённым изучением английского языка. Главным плюсом данного учебника является его модульная структура. Он включает в себя 6 тематических модулей («Homeandaway», «Foodanddrinks», «Greatpeopleandlegends», «On-holiday», «Helpinghands», «Artandculture»), где каждый модуль содержит необходимый лексический и грамматический минимум. С помощью проектной методики на уроках ан-

глийского языка можно расширить словарный запас учащихся, а также закрепить изученный лексико-грамматический материал.

Изучая тему «*Onholiday*» (р. 61-74) школьникам среднего этапа обучения можно предложить выполнить проект «*InSearchofAdventure*». Данный проект предполагает разработку собственного турагентства, каждая из групп представляет свои маршруты и места для путешествий в презентациях, тем самым рекламируя свое агентство.

Учащиеся могут распределять между собой следующие роли: «глава агентства», «рекламодатель», «экскурсовод», «водитель», «фотограф», «гид-переводчик», каждый из которых будет предлагать свои услуги, цены и акции, если такие имеются в их разработках.

В данном проекте можно выделить также особую группу «экспертов», которые будут составлять вопросы для туристических агентств, стараясь получить как можно больше информации о предстоящем отдыхе.

Важной деталью данного проекта является творческий подход к созданию индивидуального туристического агентства. Ребята могут предложить уникальные места для путешествий и интересные виды деятельности, например, *посещение средневековых замков в Шотландии, морского побережья в Калифорнии для занятий серфингом, джунглей Амазонки с невероятными приключениями на каждом шагу*. Места для путешествий учащиеся выбирают сами. В проектной методике открывается путь для полета фантазии каждого ученика, создания атмосферы праздника.

После просмотра всех презентаций «эксперты» могут определить, почему именно это «агентство» они считают наиболее приемлемым для сотрудничества. Оценивает проект учитель по собственной шкале баллов и критериев. Конструктивная оценка учителя – важная часть завершающего этапа проектной работы.

Основными преимуществами проектной методики является прочное усвоение лингвострановедческих знаний, высокий уровень самостоятельной работы школьников, сплочение детского коллектива, простор для творческой деятельности каждого учащегося [1].

Таким образом, проектная методика – это одна из наиболее удачных форм контроля, вызывающая у учащихся большой интерес и здоровый азарт. Она мотивирует их к изучению иностранного языка, активизирует самостоятельность в поиске новых знаний, углубляет интерес к процессу обучения в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка/ Т.В. Душеина// Иностранные языки в школе.-2003.-№5
2. Кукушин В.С. Теория и методика обучения.– Ростов-на-Дону,2005. – 474с.
3. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю., Моисеева, М.Е., Петров, А.Е.. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
4. Усейнова, Н.В. Приемы вовлечения учащихся в интерактивную деятельность на уроках английского языка в школе/ Н.В. Усейнова // Иностранные языки в школе. – 2005. – №6.
5. Evans, V., Dooley, J., Baranova, K., Kopylova, V., Millrood, R. Starlight 6, Student's book, 2nd edition/ V. Evans, J. Dooley, K. Baranova, V. Kopylova, R. Millrood. –М.: Express Publishing "Просвещение", 2012. – 201 с.

ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

В сегодняшних реалиях инклюзивное образование многие интерпретируют как перспективную форму образовательного процесса, подразумевая под этой формой адекватную организацию учебной деятельности, удовлетворяющей образовательным потребностям каждого школьника. Однако особенности обучения и воспитания, изучение закономерностей, технологий и механизмов влияния на каждого школьника, отклоняющегося от нормы, должно осуществляться уже на этапе формирования инклюзивного образования. Сейчас же видится недостаточное изучение данного дискуссионного вопроса.

Цель исследования состояла в том, чтобы установить, насколько эффективна практика инклюзивного образования в нашей стране.

Новые ожидания от вводимой образовательной модели, предполагают и новые требования к управлению и функционированию педагогических кадров; специфике профессиональной мотивации; специфике организации педагогического процесса и контроля.

Одной из самых главных проблем внедрения инклюзивного образования является необеспеченность образовательных учреждений тьюторами, олигофренопедагогами, дефектологами, в том числе сурдо-, тифло- и другими специалистами. Педагог без специального образования не может компетентно помочь учащемуся с особыми потребностями, так как он не владеет теми знаниями, которые помогли бы ему правильно организовать образовательный процесс с таким ребёнком. Не менее остро стоит вопрос о наполняемости классов. В классах, где есть дети с особыми потребностями, должны обучаться не более пятнадцати человек, что, как правило, практически невозможно обеспечить во многих провинциальных городах России. Ведь значительное большинство всех школ обучает в две смены, а наполняемость классов достигает во многих случаях тридцати человек.

Вся вузовская подготовка (за исключением, таких специальных направлений, как например, логопедия и некоторые другие) предполагает работу учителя со здоровыми детьми, с устойчивым доминированием на их академическую успешность. И это неизбежно закладывается в профессиональную парадигму мышления и соответствующую профессиональную мотивацию педагогов. Мы же в условиях инклюзивного образования предлагаем учителю нестандартные условия работы. Причём не просто нестандартные условия работы как отличающиеся от обычной школы, но стандартные условия в рамках специального образования и в которых учитель привыкает работать. Мы предлагаем ему в рамках обычной школы со стандартными нормальными условиями работы сочетать нестандартные условия и приёмы работы, да ещё и с постоянным переключением с одних на другие (при этом в классе могут находиться дети с совершенно разными образовательными потребностями). Это не просто удвоение сложности работы. Это создание стрессовости и экстримальности. Можно ли говорить о том, что в текущем периоде в школе предлагаются со стороны руководства достойная мотивирующая система зарплат и поощрений, включая материальные. Зная достоверно о состоянии системы оплаты труда и поощрения в обычной школе, можно с большой долей уверенности предположить и о случае инклюзивного образования. Также существенную роль играет психологическая и моральная готовность педагогов обычной школы работать по нестандартным педагогическим технологиям. Другими словами, чтобы они были мотивированы, они должны быть как профессионалы-педагоги парадигмально сформированы уже в вузе в ходе обучения, чтобы воспринимать такие условия

«инклюзивной школы» как обычные нормальные условия школы. Но тогда должна измениться философия подготовки учителя в рамках вузовской педагогической подготовки, и сами преподаватели высшей школы должны воспринять эту идею как нормальную и уметь её преподавать в своих предметных и педагогических дисциплинах. Уже одно это обозначение схемы изменений позволяет понять, что переход к «инклюзивной школе» по-настоящему, а не понарошку (чтобы снять с государства расходы на специальное образование) требует длительного времени, серьёзной школьной реформы, вузовской педагогической реформы и солидного ресурсного обеспечения, как самих реформ, так системы оплаты труда и поощрения учителей. Наши российские учителя, конечно, подвижники, но и у них есть предел возможного.

Эффективность социальной интеграции детерминируется, во-первых, желанием самих детей с особыми потребностями, а во-вторых, готовностью сообществ, в данном случае класса как малой социальной группы, принять нового члена в качестве участника образовательного процесса. Вся эта в определённой степени насильственная образовательная инклюзия приводит к тому, что ребёнок с особыми потребностями чувствует свою изолированность в школе не только из-за отсутствия свободного перемещения в школе без материально-технического обеспечения, но и чувствует во многом негативное отношение, предвзятость одноклассников, а это уже факторы самой что ни на есть настоящей дискриминации. Дети не способны в связи с неразвитой психикой правильно оценивать интеграцию сверстников, а ребёнок имеющий инвалидность среди детей здоровых всегда будет чувствовать себя стигматизированным и одиноким. В таком случае насильственная инклюзия часто провоцирует так называемую пассивную эксклюзию, когда детей переводят на домашнее обучение. Притом, что дети видят в ней избавление от нравственных, а порой и физических страданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: От образовательной политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алёхина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди». 2013. – С. 5-19.
2. Клопота Е.А. Психологическая готовность общества к взаимодействию с людьми, имеющими нарушения зрения / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44231.shtml (дата обращения: 04.05.2017)
3. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://paralife.narod.ru/1sociology/socis/Iarskaia-Smirnova_Loshakova_SR03.pdf (дата обращения: 04.05.2017)

*Эламик А., 2 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Филиппова О.Н.*

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ПРИ ПОМОЩИ СЫПУЧИХ ВЕЩЕСТВ

В раннем и младшем дошкольном возрасте интенсивно развиваются структуры и функции головного мозга ребенка, что расширяет его возможности в познании окружающего мира. Одним из способов познания внешнего мира является двигательнo-тактильное восприятие, с помощью которого складываются первые впечатления о форме, величине предметов, их расположении в пространстве. Мелкая моторика имеет большое значение для развития речи ребенка. Известно, что центры мозга, отвечающие за моторику и речь, находятся рядом. Поэтому развитие мелкой моторики у детей так актуально.

Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий человека, направленных на выполнение точных мелких движений кистями и пальцами рук и ног, часто в сочетании со зрительной системой [4].

Развитие мелкой моторики требует знаний возрастной нормы детей. Так, в младшем и среднем дошкольном возрасте, нужно выполнять простые упражнения, сопровождаемые стихотворным текстом, не забывать о развитии элементарных навыков самообслуживания: застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать шнурки и т. д.

В старшем дошкольном возрасте работа по развитию мелкой моторики и координации движений руки должна стать важной частью подготовки к школе, в частности, к письму.

Для того, чтобы выявить особенности организации работы по развитию мелкой моторики у детей в младшем и среднем дошкольном возрасте нами была проведена экспериментальная работа с двумя детьми: девочкой (2,5 г.) и мальчиком (5,5 лет). В работе были использованы сыпучие вещества разных форм и размеров, а также несколько емкостей для игр и стаканы.

Вначале дети знакомились с предложенным материалом. Они ощупывали и осматривали макароны разных форм, крупу гречки и манки, а также и фасоль. После этого детям давались задания, которые они должны были выполнить:

- спрятать сыпучие вещества в ладошки;
- пересыпать крупу из одной руки в другую;
- пересыпать фасоль с помощью ложки или стакана из одного контейнера в другой;
- сортировать макароны и фасоль;
- повторить узор по мелкой крупе.

В зависимости от возраста ребенка были использованы различные материалы в заданиях. Девочке были предложены макароны и бобовые, мальчику добавили крупы среднего размера. С течением времени были введены новые формы и размеры сыпучих веществ.

Были выявлены следующие трудности в выполнении заданий: неточность, медленный темп, неуверенность и нескоординированность движений.

Особенно актуально развитие мелкой моторики для мальчика 5,5 лет для подготовки руки к письму. Первые два задания (спрятать сыпучие вещества в ладошки; пересыпать крупу из одной руки в другую) не были сложными для обоих детей.

При выполнении задания «Пересыпать фасоль из одного контейнера в другой» у девочки были выявлены неточность и неуверенность. Ложку ребенок держал одной рукой, зажатой в кулаке. Ложкой и стаканом девочка захватывала 5 – 6 фасолин, время выполнения задания стаканом составляло 5 минут, ложкой – 7.

«Сортировка макарон и фасоли». Вначале ребенок выбирал по одному предмету и клал его в нужную ёмкость. Потом девочка стала выбирать одного вида предметы и класть сразу по несколько штук в одну ёмкость.

«Повторить узор». Ребенок узоры не повторял, мы начинали с рисования кругов, через несколько дней круги объединяли в рисунки, например «заяц».

Мальчик 5,5 лет при выполнении задания «Пересыпать из одного контейнера в другой» сначала ложку держал неправильно, но через время изменил уклад в правильный. Выводы самого ребенка по поводу задания: «Стаканом сложно, но фасоли переносится больше за один раз. Ложкой удобнее и быстрее».

«Сортировка». Ребенок сразу собирал в одну руку одинаковые виды макарон, затем фасоль и перекладывал их в нужные контейнеры, гречку собирал в последнюю очередь, потому что «она самая маленькая».

«Повтори узор». Мальчик повторял и дорисовывал узоры. Узор «петельки» у него «уходит» вверх при рисовании. Примечательно то, что ни один ребенок не придерживал контейнер другой рукой для своего удобства: при выполнении заданий использовалась только одна рука.

Таким образом, результаты исследования доказывают, что мелкая моторика лучше развита у мальчика 5,5 лет, поскольку к этому возрасту навыки мелкой моторики совершенствуются и утончаются, тогда как у девочки 2,5 лет они еще недостаточно развиты, несколько грубы.

После проделанной работы у детей наметилась положительная динамика при выполнении предлагаемых заданий, что свидетельствует об улучшении развития мелкой моторики. У девочки сократилось время сортировки предметов в среднем на 1-2 минуты, при выполнении задания «Пересыпать фасоль из одного контейнера в другой» исчезли неточность и неуверенность: ребенок стал захватывать и ложкой и стаканом большее количество фасоли. Также девочка стала изменять положение ложки в руке, если раньше ложка была зажата в кулак, то теперь это больше похоже на правильное положение. При выполнении задания «Повтори узор» девочка стала повторять простые узоры, например «волна».

У мальчика улучшилось качество выполнения всех заданий, а время выполнения сократилось. Положение ложки в руке стало устойчиво правильным. Также при выполнении заданий ребенок стал использовать вторую руку, придерживая контейнеры и тем самым упрощая себе работу.

После проведения исследования были разработаны следующие рекомендации:

- развивать мелкую моторику нужно с младшего дошкольного возраста;
- нельзя оставлять ребенка без внимания, особенно при играх с мелкими предметами;
- не надо заставлять ребенка заниматься через силу: если у него нет настроения, то занятие не доставят удовольствие никому;
- проводите занятия в игровой форме;
- во время совместных занятий старайтесь вызывать у ребенка только положительные эмоции, чаще хватите его, подбадривайте;
- придерживайтесь систематичности при занятии с ребенком;
- занимайтесь каждый день с ребенком, будет достаточно 10-20 минут.

Мелкая моторика, как известно, имеет большое значение для развития речи ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башаева Т.В Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук: популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: «Академия развития», 1997.
2. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук. Игры и упражнения. – М.: Сфера, 2008.
3. Ермакова И.А. Развиваем мелкую моторику у малышей. – М.: Литера, 2008.
4. Козлов Н.И. Развитие мелкой моторики // Психоголос – URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/razvitie-melkoy-motoriki> (дата обращения: 05.03.2018).

РАЗДЕЛ II. КУЛЬТУРА

Бородаенко А., 5 курс ИЯ,

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Научный руководитель: ст. преподаватель Лавриненко В.А.

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗОВ

Франция – особенная страна. С этим суждением согласится любой человек, но не каждый сможет точно отметить, в чем заключается эта особенность. В Европе существует понятие «французское исключение», которое означает, что какими бы ни были общепринятые правила, француз живет по своим собственным и прежде всего защищает свои собственные интересы.

Несмотря на тяжелое прошлое страны, которой пришлось пережить революции, мятежи, французскому народу удалось создать устойчивую, непоколебимую систему жизненных ценностей. Несомненно, они зависят от образа жизни, классовой принадлежности, профессии и других факторов.

Шкала ценностей французского народа распределяется следующим образом:

1. Страстная любовь к собственным корням.

Франция – страна с огромной территорией, которая превосходит Англию почти в 2 раза. Все, кто приезжают в эту страну, испытывают ощущение простора. Однако коренные жители Франции считают, что им негде провернуться, и это мнение заключается в двух основных причинах: во-первых, иммигранты, которых французы недолюбливают (хоть и пытаются это скрывать), потому что именно они лишают местных жителей рабочих мест и других социальных привилегий; во-вторых, болезненно-собственническое отношение к родной земле: ценное достижение Французской революции – земля, которую теперь никто не сможет отнять.

2. Отношение к семье.

Французы привязаны к своим близким. Старших членов семьи они уважают, младших любят и гордятся ими. Семьи родственников – бабушки, дедушки, тети, дяди, внуки и племянники – в основном живут по соседству друг с другом.

3. Отношение к женщине.

Важное место в системе ценностей любого народа занимает отношение к женщине. В нашем случае Франция не исключение, но стоит отметить, что оно было противоречивым на протяжении многих столетий.

В рыцарские времена процветал культ «прекрасной дамы», рыцарь преданно служил своей избраннице. В аристократическом обществе женщины участвовали в светских увеселениях, получали образование, мужчины окружали их знаками внимания. До Великой французской революции политическое влияние женщин носило косвенный характер, но именно, французская революция предоставила женщинам возможность участвовать в политической и общественной деятельности.

В настоящее время француженки считают, что мужчины должны распахивать перед ними двери, подносить им чемоданы и уступать место в транспорте. Но стоит отметить, что французское общество считается «мужской» средой, где руководящие должности в большинстве случаев занимают мужчины, зарплаты выше у сильного пола, т.е. больше привилегий имеют именно они.

4. Богатство и успех.

В реальной жизни современно французского общества деньги и прибыль имеют огромное значение, однако, разговор о доходах во Франции считался и по сей день считается неприличным. Идеал – не богатство, а возможность благодаря деньгам наслаждаться жизнью.

5. Буржуа как класс.

Для французов – быть буржуа – это не общественный статус или принадлежность к определенному классу, а образ жизни, который вызывает у данного народа одновременно восхищение и отвращение. Буржуазия привлекает уверенностью в себе, отсутствием вульгарности, надежностью.

Однако французскому народу отвратительны предсказуемость буржуазии, отсутствие любознательности, излишняя респектабельность. Это тяжелый внутренний конфликт, и разрешить его им пока не удалось.

6. Снобизм.

Снобизм французов проявляется практически во всем: какие породы собак они предпочитают; в одежде, которую они носят; в выборе места для отдыха или в выборе района, где они намерены жить; школы, в которой будут учиться их дети и другом.

Современные французы довольно редко отдают своих чад в частные школы-интернаты, а предпочитают престижные лицеи. Они считают, что оттуда прямой путь в коридоры власти. Ребенок, который учится в «правильно выбранном» парижском лицее, может затем поступить в такие привилегированные высшие учебные заведения, как Национальная Административная Школа (Ecole nationale Administrative) или Политехническая Школа (Ecole Polytechnique), тем самым обеспечив себе попадание в высшие правительственные круги (Grand Corps d'Etat).

7. Стиль.

Французы – приверженцы хорошего вкуса, стиля, порядка. Аккуратность, опрятность внешнего вида занимают у них важное место, будь то мужчина или женщина, поэтому они тратят на свой утренний туалет не менее двух часов, и это стало традицией.

8. Красноречие.

Слово, речь, ораторское искусство являются одним из важных факторов общественной жизни, а со времен революции 1789 года – необходимым инструментом управления государства.

Французские политики и профсоюзные деятели, преподаватели, адвокаты обычно говорят легко, ясно, свободно. Умение произнести речь или сказать приветственное слово, выразить сочувствие, благодарность, свойственно многим современным французам.

В заключение, хочется отметить, что французский народ живет в собственном мире, центром которого является Франция. Как и любая другая нация, они имеют свои ценности и поглощены своей историей, и, конечно же, они верят в свою уникальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грушевитская Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов/ Под ред. А.П. Садохина – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 53 с.
2. Крысько В.Т. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций – М., 2002. – 17 с.
3. Япп Ник, Сиретт Мишель Эти странные французы – М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999. – 7 с

*Воробьева И., 4 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. пед. наук, профессор Карнаухова Т.И.*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Для преподавателя музыки вопросы, связанные с развитием музыкального слуха у детей, являются актуальными. Ведь от того, насколько он развит, зависит успех работы с детьми младшего школьного возраста. Музыкальный слух – это умение различать лад и

высоту звуков, метрическую организованность, гармоническую последовательность мелодии и возможность исполнить ее по памяти.

В основе слуха лежит ощущение музыкальной высоты, возникающей в результате соотношений между различными звуковыми линиями в их развитии. Такое определение слуха предлагает известный ученый психолог Б.М. Теплов. Он выделяет два вида музыкального слуха – мелодический и гармонический, и подчеркивает, что ощущение звуковой высоты возникает лишь в результате ладового чувства.

Развитие ладового чувства у младших школьников – это, прежде всего, эмоциональное переживание определенных отношений между звуками, причем, как отмечал Б.М. Теплов, ладовое чувство (чувство тоники), развивается у детей очень рано» [7, с. 134].

Ладовое чувство – это наиболее специфическое свойство выразительной интонации, отличающее ее от интонации речевой, вот почему осознание лада во всех его проявлениях – одна из главных практических задач при воспитании и развитии слуха у младших школьников.

Ладовое слышание «слаженности» звуков – неотъемлемое свойство слухового восприятия любого музыкального материала. В основе проявления лада лежит совокупность двух компонентов: мелодических тяготений в звукоряде и функциональных связей ступеней и аккордов в ладу. Начальные упражнения для выработки ладового слуха могут включать: скачки с неустойчивых ступеней на тонику, определение отдельных ступеней и разрешение их в ладу. С этой целью особенно хорошо показать детям путь образования полной диатоники в русской народной песне – благодаря своей высокой художественной цельности многие из старинных песен до сих пор живут в народе («Зайка», «Петушок», «На лугу было, лужочке» и т.п.).

Особенно важно научить младших школьников петь тоны и полутоны. Необходимо особое внимание к наиболее часто встречающимся интервалам, составляющим основу музыкального развития. Так, К.К. Пирогов отмечал: «Умение петь чисто интервалы в один тон вверх и вниз, петь диатонический и хроматический полутоны в любом направлении (вверх, вниз) явится основным фундаментом, на котором можно построить правильное, безукоризненно чистое интонирование всех прочих интервалов [5, с. 42].

Интересно мнение видного русского педагога В.А. Сухомлинского, который считал, что до тех пор, «пока ребенок не почувствовал аромата слова... нельзя вообще начинать обучение грамоте» [6, с. 66]. Сначала ребенок должен услышать, потом увидеть и, наконец, понять. Это и есть основополагающий принцип в развитии слуха у младших школьников.

В процессе развития музыкально-слухового звучания мыслительная деятельность учащихся направлена на восприятие мелодической линии, голосоведения и внутреннего слухового представления внимания к особенностям звуковысотного и ритмического обобщения.

О значении слуха, о важности работы над его развитием говорили многие известные музыканты. Так, Р. Шуман писал: «Ты должен настолько себя развить, чтобы понимать музыку, читая ее глазами» [8, с. 7].

М. Глинка считал, что следует «обращать больше внимания на верность, а потом на непринужденность голоса» [2, с. 7]; А. Варламов подчеркивал, что «упражнять слух – значит в то же время упражняться в напевах» [1, с. 18].

Г. Нейгауз отмечал: «Развивая слух, мы непосредственно действуем на звук; работая на инструменте над звуком, ...мы влияем на слух и совершенствуем его» [7, с. 68]. Музыка, пение и игра на различных инструментах способствуют активному развитию музыкального слуха. Говоря о важности развития гармонического слуха, известный ученый и педагог Н.Л. Гродзенская отмечала: «гармонический слух следует развивать для того, чтобы дети слышали гармонию, понимали ее» [3, с. 19].

В настоящее время в педагогической литературе встречаются две трактовки термина «гармонический слух». Первая трактовка определяет гармонический слух как способность воспринимать и исполнять многоголосную музыку гармонического и полифониче-

ского склада. Вторая, более узкая трактовка, указывает на одновременность восприятия звуков по высоте, на восприятие множества звуков как единого целого.

Для успешного формирования основ развития слуха у младших школьников важно выделить два принципа. Первый – связь теории с практикой: прежде чем осознать какое-либо музыкальное явление, его надо услышать; только то может быть сознательно усвоено младшими школьниками, что воспринято слухом. Все музыкальные и теоретические сведения на уроке музыки должны быть тесно связаны с практической деятельностью детей (игра на инструменте).

Второй – наглядность. Знакомясь с выразительным значением низких и высоких, долгих, тихих и громких звуков, быстрого или медленного темпа, с протяжным или отрывистым ведением звука, дети все это слушают в своем собственном пении, в звучании какого-либо инструмента и в звукозаписи. Подобная слуховая наглядность необходима на уроке.

Развитие музыкального слуха – длительный процесс, начинающийся с первых шагов обучения младшего школьника и продолжающийся всю жизнь, поэтому фундамент, заложенный в начале обучения совместными усилиями педагога и учащегося, способствует раскрытию творческого потенциала ученика, стимулированию его творческой инициативы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варламов А.Е. Полная школа пения. – М.: Музгиз, 1953.
2. Глинка М.И. Упражнения для усовершенствования голоса, методические к ним пояснения и вокализм – сольфеджио. – М-Л.: Гос.муз.изд-во, 1951.
3. Гродзенская Н.Л. Подготовка к пению по нотам. //Музыкальное воспитание в школе. Вып.3. – М.: Музыка, 1964.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1982.
5. Пирогов К.К. Руководство хором. – М.: Музыка, 1964.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1985.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Педагогика, 1961.
8. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. – М.: Музгиз, 1959.

*Гончарова П., 3 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: д-р пед.наук, профессор Надолинская Т.В.*

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Певческая культура – это комплексное изучение основных средств и навыков хорового исполнительства. Она является важнейшей частью в деле эстетического воспитания подрастающего поколения музыкантов. Именно поэтому, целью нашего исследования является изучение истоков хорового пения, а также выявление актуальных тенденций развития в области массового музыкального образования и воспитания.

Традиции хорового пения имеют в России глубокие корни, которые уходят в глубь веков, черпая сегодня живительную силу из народно-песенного и профессионального церковно-певческого искусства, просветительских устремлений композиторов-классиков М.С. Березовского, А. Е. Варламова, М.И. Глинки, А.С. Даргомыжского, М. А. Балакирева, Н.А. Римского-Корсакова и др., деятельности видных представителей отечественного хорового исполнительства, в том числе и тех, кто посвятил свою жизнь изучению вопросов развития детского голоса, становлению детского хорового движения.

В 60-е гг. возникает широкое студийное детское хоровое движение, инициатором которого выступил известный дирижер Г.А. Струве (1930 – 2005), руководитель Детской хоровой студии «Пионерия». Вслед за «Пионерией» появляются студии «Веснянка» (руководитель Л.В. Алдакова), «Восход» (руководитель Г.И. Радченко), «Весна» (руководитель А. С. Пономарев), Музыкально-хоровая школа «Радость» (руководитель Т.А.Жданова) и др.

С середины XX в. в практику детского хорового исполнительства начинают активно внедряться авторские методики развития слуха и голоса учащихся.

Назовем некоторые из них:

- методика комплексного музыкально-певческого воспитания школьников Д.Е. Огороднова, которая относится к методикам интенсивного здоровьесбережения [5, 7];
- фонопедический метод развития детского голоса В.В. Емельянова основан на физиологической целесообразности и акустической эффективности работы голосового аппарата ребенка при пении [4, 6, 7];
- методика Г.П. Стуловой связана с выявлением акустико-физиологических основ вокальной работы с детским хором, активизации ощущений резонирования звуков собственного голоса юных хористов [4, 7, 8, 9];
- методы и приемы вокалотерапии С.В. Шушарджана [11];
- развитие дыхательного аппарата хористов на основе парадоксальной дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой [7, 12];
- в методике В.Х. Хачатурова [10] и других авторов отражен опыт обучения детей разных возрастов эстраднему пению.

В таких методиках автор не ставит задачу детального описания разного рода методических систем, так как изучение их требует от педагогов-хормейстеров непосредственной работы под руководством их создателей, формирования особого вокального «слышания» результатов реализации авторских подходов. Из предлагаемых ниже частных методик практическое применение в работе хормейстеров и учителей музыки может найти «Хоровое сольфеджио» Г.А. Струве, в котором наглядность (пальцы рук изображают нотные строчки) сочетается с четкой последовательностью изучения ступеней лада, набором интервалов и аккордов при многоголосном пении, игровыми методами освоения упражнений и вокального репертуара.

Проблема возрождения отечественных хоровых традиций требует в современных условиях значительных усилий от учителей музыки, педагогов-хормейстеров, так как интенсивное внедрение в жизнь человека информационных технологий, новых звукозаписывающих и звуковоспроизводящих устройств в значительной степени изменило статус исполнения музыки вообще, звучащего человеческого голоса в частности, «живого» воспроизведения музыкальных образов как профессиональными, так и самодеятельными певцами-музыкантами. При этом хоровое пение остается одним из самых демократичных и активных видов музыкально-практической деятельности учащихся на уроках музыки, в системе дополнительного музыкального образования.

В условиях массового музыкального образования и воспитания хоровое пение выполняет несколько функций. Назовем их.

✓ Разучивая и исполняя произведения хорового репертуара, учащиеся знакомятся с разноплановыми музыкальными сочинениями, тем самым расширяют свои представления о содержании музыки, ее связях с окружающей их жизнью, получают представления о музыкальных стилях жанрах музыки, их интонационно-образных особенностях, приемах развития, формообразования, соотношения музыки и слова в вокальных произведениях, осваивают некоторые особенности бытования и исполнения народных песен и произведений профессиональных композиторов (русских и зарубежных).

✓ Хоровое пение на уроках музыки и в системе дополнительного образования решает задачи развития слуха и голоса учащихся, формирует определенные певческие умения и навыки.

✓ Являясь одним из самых доступных видов исполнительской деятельности школьников, хоровое пение развивает общеучебные умения и навыки, необходимые для обучения в школе: память, речь, слух, эмоциональный отклик на различные явления жизни, аналитические умения, навыки коллективной деятельности и др.

✓ Содержание певческого репертуара нацелено на развитие у школьников разных возрастов позитивного отношения к окружающему миру через постижение эмоционально-нравственного смысла каждого музыкального произведения, формирование личностной оценки исполняемой музыки.

✓ Участие в концертных выступлениях, хоровых конкурсах, фестивалях формирует у хористов чувство ответственности, коллективизма, стремление к успешности певческой деятельности.

В практике вокально-хоровой работы сложилось несколько подходов к процессу распевания. Одни учителя считают, что развитию слуховых навыков, формированию унисона, кантилены, правильного звукообразования, дыхания, дикции, различных видов ансамбля (ритмического, динамического, тембрового, темпового и пр.) способствуют распевания, построенные на одном-двух звуках примарного диапазона (*соль – ля* первой октавы). Другие доказывают возможность укрепления примарной зоны детских голов и формирования выше названных навыков при использовании для распевания более развернутых в мелодическом отношении построений, в виде терции («зова кукушки»), в диапазоне квинты – квинты, с повторяющимися звуками и поступенным движением вверх – вниз.

Развитие слуха и певческого голоса происходит успешнее, если этот процесс сопровождается зрительной наглядностью (рисунки, таблицы, нотная запись) и подкрепляется двигательной активностью учащихся. С этой целью на уроках музыки и хоровых занятиях применяются различные методы включения элементов музыкальной грамоты, музыкально-ритмических движений, пластики.

В настоящее время нужно поддерживать традиции вокально-хорового воспитания у детей и одним из таких энтузиастов является Жданова Татьяна Арамовна. Т. А. Жданова – автор ряда важных проектов. В том числе:

- Разработка и внедрение программы хорового урока экспериментальной программы «Музыка в школе» Министерства образования и науки РФ, методических и учебных пособий для 1 и 2 класса, составитель репертуарных сборников по программе «Музыка»;

- Создание и руководство региональной группой «Детского хора России» (организация, методическое сопровождение, главный дирижер);

- Разработчик концепции и положения Городской комплексной целевой программы воспитания молодежи «Поют дети Москвы» (Программа ежегодно охватывает около 100000 детей и подростков в более 600 мероприятиях) и многих других проектов которые имеют огромное значение для музыкального образования.

В области массового музыкального образования и воспитания на современном этапе ярко обозначились несколько тенденций, которые определили ситуацию поиска новых технологий обучения музыке. Назовем эти тенденции.

1. Провозглашение принципа вариативности содержания современного образования. Министерством образования и науки РФ были рекомендованы и допущены к практическому использованию в образовательных учреждениях целый ряд учебных программ, в которых оригинальность авторского замысла предполагает использование новых технологий результативности обучения.

2. Содержание программ по предмету «Музыка» и новых учебно-методических комплектов направлены на **формирование ценностных ориентаций личности**, ее духовного багажа, так как изучаемые на уроках музыки сочинения представляют, прежде всего, «золотой фонд» мирового классического наследия прошлого и настоящего времени.

3. Постановка новых задач художественного развития школьников потребовала поиска частных авторских методик, в которых процесс формирования наиболее значимых качеств личности происходит **средствами искусства**.

4. Ориентация на дифференциацию и индивидуализацию обучения искусству, учет психологических особенностей развития учащихся разных возрастных групп.

5. Необходимость учитывать степень готовности учителя к воплощению поставленных проблем, а также его художественно-педагогический опыт, авторский почерк, индивидуальность творческих проявлений.

Таким образом, поиск новых направлений развития музыкального образования и воспитания школьников продолжается и перспективы этой работы необозримы, как необозримы духовно-нравственные ценности музыки. Выбирая средства хорового исполнительства, педагог, прежде всего, должен опираться на истоки, знать методики прошлых лет, и, конечно, учитывать новые тенденции развития как музыкального образования, так и общества в целом. Ведь только учитывая эти аспекты цель сформировать певческую культуру у современных школьников сможет быть полностью реализована.

*Евтушенко М., 1 курс магистратуры, ФП и СП,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: к.пед.н., доцент Мышева Т.П.*

РОЛЬ МУЗЕЯ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Современное время интернет - технологий остро ставит вопрос моральных, нравственных, этических и эстетических качеств нашей жизни. Устоявшиеся нормы и ценности преобразовываются, однако общие понятия того, как хорошо, а как плохо являются расплывчатыми и для каждого человека они свои, индивидуальные.

В словаре профессионального образования мы находим следующее определение: «эстетическое развитие (от греч. *aisthesis* - ощущение, понимание) - процесс формирования и обогащения способности к образно-художественному восприятию жизни и эмоционально-психологического отношения к ней; необходимое дополнение к учебной деятельности, развивающей рационально-логическое мышление» [1, 289].

Анализ работ таких ученых, как Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский, Д.А. Гусев, В. П. Рубаева и др. позволяет нам вывести общее определение эстетического развития, как целенаправленного процесса формирования эстетического отношения личности к окружающей реальности.

Особенностью эстетического развития является то, что чувства и состояния формируются в течение жизни, а не останавливаются на определенном этапе развития личности. «Эстетическое развитие способствует объединению эмоциональной, нравственной, духовной сферы личности, обогащению чувственного опыта, повышению познавательной активности школьников» [5, 49].

Возрастными особенностями старшекласников занимались такие педагоги-психологи, как Н.Н. Блонский, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, которые выделили следующие основные особенности: «открытие личностью своего духовного внутреннего мира и достижение духовной близости с окружающими, формирование личной идентичности, нравственной и эстетической составляющей» [2, 98].

К специфическим чертам эстетического развития старшекласников можно отнести особенности их развития и предыдущий опыт эстетического восприятия личности. Особенностью эстетического развития старшекласников является «формирование способности к восприятию и пониманию эстетических ценностей будущей профессиональной деятельности, развитие эстетического вкуса» [2, 120].

Безусловно, старшекласникам следует помогать в выборе прекрасного, предлагать различные виды искусства, как для созерцания, так и для непосредственного сотворения, и, как известно, средства и формы эстетического развития различны. Однако, как показывает практика, на современном этапе благодаря школе юноши и девушки приобщаются к

лучшим образцам русского и зарубежного культурного наследия и важной составляющей эстетического развития является связь школы и музея.

«Музей (от греч. *museion* - дом Муз) - учреждение, занимающееся собиранием, изучением, хранением и экспонированием предметов, памятников естественной истории, материальной и духовной культуры, а также просветительской и популяризаторской деятельностью» [1, 142].

В современных исследованиях музей считается неотъемлемым институтом общества, так как это общедоступное общественно – культурное учреждение, которое хранит в виде материальных и духовных реликвий память прошлого, которое способствует передаче исторической памяти и выступает институтом социализации, как отдельной личности, так и общества в целом. Музей, как ключевое место в сохранении и пополнении историко-культурного наследия общества, является также значимым фактором эстетического воспитания человека и обогащения его внутреннего мира.

Отечественные и зарубежные музеееды И.В. Иксанов, В.В. Селиванов, Д. Кameron, К. Шрайнер выделяют две основополагающие функции музея:

1. Функция документирования, предполагающая целенаправленное музейное накопление с помощью музейных средств различных фактов, событий, явлений, происходящих в природе и обществе.

2. Функция образования и воспитания, направленная на формирование ценностных установок личности и проведение досуга с использованием экспозиционной и культурно – образовательной деятельности музея [4].

Именно «музею отводится существенная роль передачи духовного, культурного опыта, накопленного веками, сохранение и приумножение историко-культурного наследия народа, развитие музейной коммуникации» [4, 95]. Все эти перечисленные особенности музея являются факторами эстетического развития старшеклассников. Однако необходимо отметить и тот факт, что музей является прекрасным научно-педагогическим пространством, способствующим усвоению учащимися знаний культурных ценностей, быта, ремесла, наследия предков.

Несомненно, что одной из наиболее популярных форм социокультурной деятельности музея является экскурсия. Б.А. Столяров дает следующие определение экскурсии: «Экскурсия - форма образовательной (просветительской) деятельности, содержанием которой является комплексное (визуальное, вербальное, эмоциональное) восприятие предлагаемых экскурсионным маршрутом объектов с целью приобретения знаний и впечатлений» [4, 215]. Находясь на экскурсии можно наблюдать за эстетической культурой экскурсовода. Как упоминалось выше, не только экскурсионная работа проводится в рамках эстетического развития школьников, а так же другие формы социокультурной деятельности.

Так, например, в Таганрогском государственном литературном, историко-архитектурном музее - заповеднике проводятся следующие виды деятельности, направленные на эстетическое образовательно-воспитательное развитие школьников: тематические экскурсии «Чехов-гимназист» по мемориальной части литературного музея имени А.П.Чехова, с показом фондовых экспонатов и элементов муляжирования; литературно-игровые композиции; тематические квесты; театрализованные экскурсии; уроки-лекции; тематический дискуссионный клуб; театрализованные программы; мастер-классы.

Наиболее ярким подтверждением осуществления образовательно- воспитательной функции музея является музейный праздник, который проводится музейными специалистами, разрабатывающими сценарий и приглашающими к сотрудничеству артистов театра, музыкальных учреждений, художественной самодеятельности, СМИ. Таким образом, перед нами не что иное, как комплексная форма культурной образовательно-воспитательной деятельности, объединяющая элементы экскурсии, тематического вечера, круглого стола, театрализованного представления. Таким музейным праздником можно назвать проводимый в музее вечер, посвященный изысканной кухни, описанной в произведениях А.П. Чехова. Праздник передает культуру купечества и мещанства, создает эмо-

циональную атмосферу общества, его нравы, гастрономические вкусы, создает юмористическую атмосферу обитателей провинциального города, рисует целостный образ Чеховского времени. Все это имеет музыкальное сопровождение: игру на фортепьяно, пение неаполитанских песен, виртуозную игру на скрипке. Идет эстетическое восприятие Чеховского текста, времени, культуры и музея в целом [3].

Во всех формах культурно-массовой деятельности старшеклассники принимают участие не только в роли зрителей, но и вовлекаются непосредственно в деятельность героев представленных произведений, они могут соприкоснуться с элементами культурного наследия Чеховского времени.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод: музей играет важную роль в эстетическом развитии старшеклассников, так как в рамках его функционирования проводятся различные формы культурно – массовой деятельности, способствующие формированию эстетического восприятия, чувства, вкуса и идеала. Музей ищет новые формы и виды работ и среди них важное место занимают тематические экскурсии с использованием театрализованных элементов и экспозиционных методов подачи материала. Это есть не что иное, как творческий подход в решении проблемы активного вовлечения зрителя в сюжетную канву чеховского быта и произведения. Мы видим тесное взаимодействие аудитории с сотрудниками музея с целью их знакомства с предметным миром музея, его научной концепцией, научно-исследовательской фондовой работой, художественным проектированием и оформлением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишняков С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. - М.: НМЦ СПО.2008 .- 302 с.
2. Гуревич П. С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. - М.: Юрайт, 2013. - 479 с.
3. Мышева Т.П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте Дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2007.- 194 с.
4. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. Пособие. - М.: Высш. шк., 2004. - 216 с.
5. Ушкова Н. В. Размышление об эстетическом воспитании // Молодой ученый – 2012. - №10. - С. 392-394.

*Ивашина У., ДОМ-431, ФПиМДНцДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ(РИНХ)».
Научный руководитель: ст. преподаватель Пономарева Е.В.*

РОЛЬ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ В ИЗУЧЕНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ И.С. БАХА

Творчество И.С.Баха является неиссякаемым источником, который уже более трехсот лет питает музыкальное искусство. Но нужно отметить, что факты, описываемые в литературе, не всегда соответствуют рукописям и документам, из-за чего и личность самого Баха, и люди, его окружавшие, и условия, в которых он творил, нередко представляются в искаженном виде. Иногда это происходит оттого, что сведения черпаются из источников литературных, а не документальных.

Поэтому целью нашего исследования является развенчание некоторых мифов, прочно укоренившихся в нашем сознании и ставших основой традиционного понимания баховской биографии. Все эти факты можно назвать «занятыми недоразумениями» в изучении жизни и творчества И.С.Баха

Рассмотрим первый «общеизвестный факт». В педагогическом репертуаре давно и прочно заняли свое место трехголосные инвенции И.С.Баха. Однако сам автор эти пьесы

никогда так не называл. С 1722 по 1723 год Бах создал цикл двухголосных и трехголосных пьес, имевших названия «Преамбула» и «Фантазия». Несколько месяцев спустя этот же цикл появился в другой рукописи, но теперь эти пьесы имели заглавия «Инвенции» для двухголосных и «Синфонии» для трехголосных. То есть, И.С. Бах никогда не называл трехголосные пьесы инвенциями. Так откуда же появилось это название?

Обратившись к справочной литературе, можно увидеть, что инвенцию связывают, прежде всего, с изобретением, выдумкой, каким-либо открытием [4, 510]. Но разве это определение не относится к любой баховской фуге или другим сочинениям? Попробуем восстановить значение данного понятия.

Обратимся к основной риторической модели римского оратора и философа Квинтилиана, которая изображена в следующей цепочке: *Inventio* – *Dispositio* – *Elocutio*, где *Inventio* означает начальную ступень риторического построения; *Dispositio* – «размещение», «распределение», разработку материала, течение, развитие, принципы изложения; *Elocutio* – «изречение», «произнесение».

Таким образом, *Inventio* и в риторике, и, позже, в музыкальной педагогике, была предварительной, начальной ступенью обучения.

Позже к этой риторической модели добавилось *Decoratio* (или, *Elaboratio*, т.е. «разработка»): *Inventio* – *Dispositio* – *Decoratio* (*Elaboratio*) – *Executio*.

Теперь, обратившись к титульному листу рукописи инвенций, можно увидеть, что он оформлен в соответствии с идеями, о которых мы говорили: «... научиться чисто играть два голоса [*Inventio*], но при дальнейшем прогрессе правильно и хорошо управляться с тремя обязательными голосами [*Elaboratio*] и при этом приобрести певучую манеру в игре [*Executio*]» [3, 101].

Откуда возникли эти понятия в данном сочинении? И.С. Бах создавал музыку в соответствии с определенной схемой-моделью. Он глубоко изучал философию и таким образом соединил свои научные изыскания с практикой – сочинением музыки, претворив в своем музыкальном творчестве основные философские принципы.

Следующее недоразумение. Благодаря методической литературе мы знаем, что в произведениях И.С.Баха практически отсутствуют исполнительские указания [1, 5]. Однако музыковед, профессор Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова А.П. Милка, изучив сохранившиеся автографы композитора, составил полный список динамических и темповых указаний Баха. Этот список оказался значительно шире, чем представляется в методической и педагогической литературе [3, 145].

Следующее недоразумение. Из литературных источников мы знаем, что дом И.С. Баха находится в городе Эйзенахе по адресу Фрауэплан, 21 [2, 8]. На самом деле к факту рождения И.С.Баха этот дом не имеет никакого отношения. Более того, не исключено, что композитор вообще никогда не переступал его порога.

Первое доказательство – это внешний вид дома. Отец Баха Иоганн Амброзиус, трубач муниципального оркестра, был человеком весьма скромного достатка и не мог себе позволить такой дом. Имена владельцев здания были восстановлены по документам. К сожалению, среди них Иоганн Амброзиус Бах не числится. В год, когда родился Себастьян, хозяином дома был ректор Латинской школы Генрих Бёрштельман.

Известно, что ни Бах, ни его жена, ни дети не могли считаться полноправными гражданами города до тех пор, пока Иоганн Амброзиус не станет владельцем собственного дома. В книге граждан Эйзенаха имена Иоганна Амброзиуса Баха и его семьи появились только в 1674 году. Но где же находится этот дом?

Он находился неподалеку от ректорского жилища на улице Лютерштрассе, или, как она называлась раньше Фляйштрассе, то есть Мясной переулок. Этот дом намного скромнее ректорского жилища. К сожалению, это историческое здание почти не сохранилось: на прежнем фундаменте стоит практически заново построенный дом. Проживание в нем семьи Баха подтверждается налоговыми книгами, согласно которым он исправно платил налоги на этот дом в течение двадцати лет – с 1675-го по 1695-й год, то есть с момента

приобретения и до конца своей жизни [3, 30]. Отсюда следует, что И.С. Бах появился на свет именно здесь.

Следующий «общеизвестный факт». Первым учителем музыки И.С. Баха был его старший брат Иоганн Кристоф Бах. На страницах многочисленных книг он описывается как «холодный», «жестокосердный», «черствый», «суровый» человек [5, 67]. И обычно, после подобных описаний, приводятся столь же подробные описания уроков, которые он давал маленькому Себастьяну.

Среди картин сурового детства композитора выделяется яркое описание тех бессонных ночей, когда маленький Бах при свете луны тайком переписывает сочинения из запретной тетради, которую Кристоф держит под замком. Далее появляется «похожий на привидение», «в своем ночном колпаке» Иоганн Кристоф и начинается жестокая сцена расправы. Однако так ли это было?

При тщательном исследовании были найдены две большие коллекции манускриптов, содержащие большое количество органных и клавирных произведений. Репертуар этих собраний богат, разнообразен и подобран с исключительным вкусом и пониманием: сюиты, оркестровые транскрипции, фуги, токкаты, фантазии и свободные пьесы. Не менее трети рукописей составляют сочинения юного И.С. Баха. Так кто же этот составитель, который был так хорошо знаком с самыми ранними сочинениями композитора, высоко ценил их уже в те годы и уделял внимание воспроизведению всех, даже самых, казалось бы, незначительных их особенностей? С кем Иоганн Себастьян находился в столь хороших отношениях, что не только давал ему свои сочинения, но и сам заносил некоторые из них в его альбом? При изучении рукописей того времени, выяснилось, что этим человеком был тот самый Иоганн Кристоф Бах, старший брат Себастьяна, что было определено благодаря идентичности почерка данного копииста.

Иоганна Кристофа Баха современники называли «добрым», «хорошим», «мастером». Он не только принял в свой дом двух осиротевших братьев – Иоганна Себастьяна и Иоганна Якоба, – но и дал им образование и воспитание. Более того, братья стали крестными родителями для своих племянников. Семьи были очень дружны, и общение братьев имело самый творческий характер.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что мы должны быть исследователями, знать истоки творчества любых композиторов, опираясь на них в процессе интерпретации музыкальных произведений. Ведь, если мы знаем особенности времени создания сочинения, знаем, какие идеи витали в обществе тогда, мы сможем правильно понять замысел и дух произведения, которые хотел передать автор, и донести это сегодня нашим слушателям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Браудо И.А. Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе. – СПб., 1994.
2. Великович Э. Великие музыкальные имена. – СПб., 1997.
3. Милка А., Шабалина Т. Занимательная бахиана. Вып.1, 2. – СПб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2001.
4. Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1974. Т.2.
5. Попова Т. Зарубежная музыка XVIII и начала XIX века: книга для учащихся старших классов. – М., 1976.

НАТЮРМОРТ В РУССКОМ ИСКУССТВЕ XIX ВЕКА

XIX век занимает особое место в истории русской культуры. Это время подъема отечественного просвещения, величайших научных достижений, блестящего расцвета всех видов искусства. В этот период были созданы художественные ценности, имеющие непреходящее значение. Необходимо рассмотреть какое место занимал натюрморт в данном периоде русской культуры.

Наиболее глубокие и впечатляющие изменения происходили в сфере художественной культуры. В этой области XIX столетие стало для России временем невиданного полета и расцвета. По богатству литературы, изобразительного искусства, музыки этот век несравним ни с каким другим периодом. Если в XVIII веке Россия громко заявила о своем существовании, то в XIX в. она ворвалась в мировую культуру, заняв там одно из ведущих мест. Это произошло благодаря тому, что она выдвинула гениев во всех направлениях художественной культуры – в литературе, живописи, музыке, архитектуре и т.д. – и тем самым внесла огромный вклад в общечеловеческую картину. Именно в XIX веке российская культура стала классической, создав совершенные образы и произведения, на которые ориентировались многие поколения людей и художников в своей жизни и творчестве. Подъем был настолько велик, что дал основание назвать эту эпоху «золотым веком» русской культуры.

Высокий духовный потенциал XIX в. в изобразительном искусстве выражается в общем подъеме гражданственного пафоса, разнообразии индивидуальных живописных концепций, в смелости и размахе градостроительства. Все это значительным образом отличает новую эпоху от предыдущего этапа, более однообразного по стилистическим и жанровым подходам [3].

Русские художники XIX века достигли высокого уровня мастерства, который поставил их произведения в один ряд с лучшими образцами европейского искусства.

В разных жанрах, совершенствовались формы образного толкования мира, обогащались способы изображения. Чтобы могли возникнуть предпосылки для натюрморта не академического, а живого, жизненного, художнику нужно было в натуре увидеть мотивы не менее интересные для воплощения на холсте, чем все другие живописные темы. Этому должен был предшествовать длительный процесс углубления, совершенствования и одновременно «опрошения» искусства, которое должно было отказаться от «высоких» академических сюжетов и обратиться к реальной жизни.

Венецианов ввел в свою систему художественного обучения натюрморт, но лишь как предварительный этап на пути кинтерьеру.

Однако сам факт обращения к натюрморту из простых, но характерных и близких предметов, немаловажен в скудной истории натюрморта этого времени.

Единую группу образуют натюрморты, по существу, канонизированные Академией. Живописцы получали за них академические медали и звания, нередко их писали только за этим. Собственно творческие, первооткрывательские, аналитические задачи, которые так свойственны натюрморту, зачастую принесены здесь в жертву холодной изощренности в повторении традиционно красивого. Все те же фрукты, цветы, битая дичь в пирамидальных группах на мраморных столах-подиумах, трудно избежать здесь простого перепева известных форм. Только проблески искреннего чувства и высота художественных традиций «спасают» их натюрморты для современного зрителя.

Среди них натюрморты И. Хруцкого. Один из немногих живописцев XIX, который связал свою жизнь с натюрмортом. Порой ему удается вдохнуть жизнь в старые схемы, и тогда натюрморты очень хороши. Хруцкий – мастер, он умеет увлечь импозантностью композиций, красотой и точностью рисунка, яркостью как бы изнутри подсвеченного

цвета своих полупрозрачных ягод, а главное, манящей похожестью. Он первый классик нашего натюрморта. Он классик русского натюрморта, но будущего за его искусством быть не могло.

В искусстве второй половины XIX века получил дальнейшее развитие реалистический принцип отражения жизни и были осознаны главные социальные конфликты русской действительности. Никогда ранее художественная культура так непосредственно не участвовала в крупных общественных движениях, отражая в своих произведениях все стороны общественной жизни. Отсюда ее характерными чертами стали гражданственность, высокая нравственность и демократическая направленность.

Стиль реализма принимает все более критический характер и становится основным художественным направлением того времени.

Большие мастера были равнодушны к натюрморту в данный отрезок времени. Они были поглощены другими задачами. Но все же натюрморты писали. И. Левитан, великий мастер пейзажа обращался к такому жанру как натюрморт. Его работы сыграли важную роль. Проникновенные и тонкие, неяркие букетики простых цветов говорят о внимании к поэзии будничного, обычного, они предвещают, увлечение этим жанром художников начала XX века.

Так же натюрморты были и во второй половине XIX столетия, были у малоизвестных живописцев. Они сочетают черты старого натюрморта – в выборе мотива, композиции – и новые живописные приемы, найденные в других жанрах. Таковы натюрморты В. Сверчкова. Однако они достойны теплых слов, они красивы, порой, величавы [4].

В натюрмортной живописи второй половины XIX века были малоизвестные ныне имена. Мы говорим о творчестве Е. Волошинова. Натюрморты его разнообразны, но едины по размаху поисков. Его сюжеты – «яблоки в соломе», «жизнь во ржи», горы золотых луковиц, арбузы, дыни, яблоки. Все его темы навеяны жизнью, в которую он был просто влюблен. Он натуралист, в своем стремлении сходства с натурой. Волошинов умеет не только искренно и непосредственно видеть природу, но и находит средства передать свое видение. Его натюрморты условны условностью примитива, но зато индивидуальны и свежи. Он старается нарисовать каждую травинку, любит большой размер, чистый цвет, но в композиционных решениях, в использовании светотени виден ученик Академии.

Любовь к натюрморту жила подспудно, в стороне от большой дороги русской живописи.

Задачи, стоящие перед живописью, были сложны и многогранны. В своих поисках наши художники обращались к самым различным жанрам. Натюрморт, еще не так давно казавшийся многим малооправданным жанром, получил признание художников. Но его путь в русской живописи был сложен. Он то появлялся, то исчезал почти совершенно.

О чем говорит нам этот долгий путь русского натюрморта? О трудном процессе рождения и утверждения особого, сложного и глубокого жанра живописи. О том, что этот жанр может очень полно ответить насущным потребностям искусства – аналитическим, экспериментаторским запросам, поискам образного решения, выражения глубокого содержания в емкой изобразительной форме.

Возрастание интереса к народной жизни, к человеческой индивидуальности привело к складыванию нового идеала, в основе которого лежало представление о духовно независимой личности.

Этот идеал нашел отражение в творчестве художников данного периода. Художникам предстояло завоевать многие жанры живописи, в числе которых был и натюрморт [5].

Искания нового в натюрморте были чрезвычайно разнообразны. Русские живописцы XIX века по-своему решали стоящие перед ними задачи натюрморта. Живая достоверность, изображения, влюбленное внимание ко всему, что выражает потаенную жизнь природы, отмечает лучшие произведения той поры.

Вглядываясь в натюрморты русских художников, мы замечаем, как различно подходили они к своей задаче, и это ощутимо даже в характере изображения отдельных предметов.

*Красильщикова Л., 4 курс, Ф ПИМДНиДО.
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ(РИНХ)».
Научный руководитель: к. искус., доцент Топилина И.И.*

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ДОСУГА В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ТАГАНРОГСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА

Досуг – одна из самых доступных и востребованных форм студенческого отдыха, которая выступает необходимой социальной площадкой. Сочетая в себе все элементы отдыха, спорта, просвещения, самообразования, развлечения, творческой деятельности, созерцания, размышления и праздника, студенческий досуг тесно связан с ценностями, поведением, активностью молодежи в области свободного времени. Отличительное свойство студенческого досуга в том, что вышеперечисленные аспекты сочетаются или взаимодействуют друг с другом. В сфере досуга реализуются коммуникативная, эстетическая, эмоциональная, познавательная, развлекательная функции культуры и досуга.

Умело использованные факторы организации социального воспитания студентов, применяемые отделом воспитательной работы, социальным педагогом, организатором досуга, приводят к стимулированию внутренних движущих сил развития личности. Концепция формирования человека в ходе удовлетворения и реализации способностей – новый подход к построению социально-воспитательного процесса работы со студенческими группами. Предметная деятельность выступает необходимым средством воспитания, на которую опирается педагог; в итоге работа педагога представляет собой научно обоснованную структуру регулирования деятельности как основного инструмента, направленного на формирование человека.

Содержание технологического процесса в досуговой сфере – это не только наполнение организуемого взаимодействия между различными социальными группами студентов, участниками социально-культурных акций и организаторами, но также познание, общение, творчество.

Успешность деятельности специалиста, организатора досуга во многом зависит от:

- степени овладения технологией социально-культурного проектирования, с подходом диагностическим;
- реальной оценкой ситуации, имеющихся ресурсов;
- учёта инноваций.

В качестве базы проектных технологий широко известны разновидности социально-культурных проектов для молодежи: проекты формирования социально-культурной среды; проекты конкурсно-досуговых программ, игровых программ: «Брейн-ринг», «КВН», «Студенческая весна»; создание мюзиклов «Спящая красавица», «Звёзды выбрали нас», «Снежная королева», «Вечера на хуторе близ Диканьки»; конкурсных шоу-программ, конкурсов исполнителей академической, народной, эстрадной песни; проекты создания новых или развития существующих досуговых центров, комплексов, экспозиционных залов, рекреационных зон и т.д. В социально-педагогическом плане любительские объединения обладают высокой степенью самоорганизации и самоуправляемости и являются своеобразной формой социализации человека.

Хотелось бы осветить яркие досуговые объединения нашего ВУЗа, в частности ансамбль народных инструментов «Лель», вокальный ансамбль «Амариллис», «Хор сердец трёх поколений», «Театральное объединение по созданию мюзиклов», «Подворье», «Музыкальная гостиная», «NaVi».

В стенах Таганрогского института А.П. Чехова существует достаточно много досуговых студий. Хотелось бы рассказать подробнее о досуговых объединениях кафедры музыкального и художественного образования и кафедры хорового дирижирования. Ансамбль народных инструментов «Лель» – предстает не только формой досуга студентов-

музыкантов, но, в первую очередь, является профессиональным коллективом, представляющим не только ВУЗ, но и регион, и даже страну на многочисленных Всероссийских и Международных фестивалях-конкурсах. Руководитель: Карнаухова Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор, заслуженный работник культуры, лауреат международных конкурсов.

Под руководством доктора педагогических наук, профессора Татьяны Васильевны Надолинской были созданы яркие и интересные мюзиклы и музыкальные ток-шоу: «Снежная королева», «Спящая красавица», «Звёзды выбрали нас», «Вечера на хуторе близ Диканьки», «Ночь перед Рождеством», объединившие студентов большинства факультетов и направлений, а также магистрантов и преподавателей нашего института. Сама работа над постановками организована как театральная, вокальная и хореографическая школы, где в процессе обучения навыкам и рождается мюзикл.

Ансамбль «Амариллис» и Камерный хор под руководством Маргариты Владимировны Кревсун – кандидата педагогических наук, профессора, заслуженного работника культуры, также являются профессиональными формами досуга, доступными не только студентам-музыкантам, но и студентам других факультетов и направлений. В данных коллективах поют студенты факультета физики, математики и информатики, социальной педагогики, педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования.

Фольклорный ансамбль «Подворье» организован в 2014 году старшим преподавателем Василисой Алексеевной Березовской. Ансамбль является лауреатом Всероссийских и Международных конкурсов, площадкой досуга не только для студентов-музыкантов, но и для всех желающих, любителей народного творчества.

«Музыкальная гостиная» – вокальное объединение студентов всех факультетов, направлений и курсов. Она проходит под руководством студентов факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования, профиля «Музыка» и «Дошкольное образование», направления «Музыка» Семёновой Татьяны и Рыжеволовой Ксении, а также куратора Виктора Алексеевича Хохлова, куратора-организатора ТИ им. А.П.Чехова. Объединение функционирует с февраля 2017 года и пользуется успехом у студентов, а также активно участвует во многих внутривузовских и городских мероприятиях.

Хореографическая студия «NaVi» также организована в феврале 2017 года (руководитель – студентка факультета ПИМДНиДО Красильщикова Людмила, репетитор – студентка факультета экономики и права Демченко Ангелина, куратор – кандидат педагогических наук Грибанова Вероника Александровна). В составе – начинающие и профессиональные участники разных факультетов и курсов. Коллектив активно участвует в мюзиклах Т.В. Надолинской, выезжает на профориентационные работы и благотворительные акции, участвует во внутривузовских, городских, областных и международных конкурсах.

В педагогическом плане досуговая деятельность состоит не столько в том, чтобы предоставить каждому студенту как можно более разнообразную сумму занятий, сколько в том, чтобы через ту деятельность, которой человек любит заниматься на досуге, как можно более многообразно и глубоко развивать различные стороны его личности: интеллект, нравственность, эстетические чувства. Вся социально-педагогическая работа в сфере досуга со студенчеством должна базироваться на определенной перспективе на такую систему мероприятий, которая бы удовлетворяла не только потребности в отдыхе или в новой информации, но и развивала бы разнообразные способности личности. Следовательно, досуг выступает фактором становления и развития личности, усвоения ею культурных и духовных ценностей.

Итак, досуг дает возможность современному молодому человеку развивать многие стороны своей личности, творческие задатки. Для этого необходимо к досугу подходить с позиций своей жизненной задачи, своего призвания, всесторонне развивать творческие способности, сознательно формировать себя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесова Г.А. Культурно-досуговая деятельность. Теория и практика организации. – М: «Аспект-Пресс», 2006.
2. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования: Учебное пособие. – Санкт-Петербург, 1997.
3. Шубина И. Б. Организация досуга и шоу программ: творческая лаборатория сценариста. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
4. Визуальный словарь. – <http://vslovar.org.ru/>.
5. Википедия – свободная энциклопедия. – <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
6. Глоссарий. ru. Служба тематических толковых словарей. <http://www.glossary.ru/>.

*Кузнецова М., 4 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Смолина Т.В.*

7.

О ЯЗЫКЕ СИМВОЛОВ ДРЕВНЕРУССКОЙ ИКОНЫ

На современном этапе духовного развития, в России всё больше уделяется времени культурному развитию личности человека. Всё выше значение веры в бога. Иконы, это неотъемлемая часть этой веры.

Икона (от ср. – греч. εἰκόνα «рисунок»; тж. др. – греч. εἰκόν «образ», «изображение») – в христианстве изображение лиц или событий священной или церковной истории, являющееся предметом почитания [2, с. 6]. Ее нельзя считать картиной, в ней воспроизводится не то, что художник имеет перед глазами, а некий прототип, которому он должен следовать. Икона – это не только художественное достояние современной системы, она также несёт эстетическую ценность, которая изначально заложена в ней для общечеловеческого идеала красоты и высокого гуманизма.

Приняв в X веке христианство, древнерусское государство оказалось вовлеченным в мощный поток византийской культуры. Процесс постижения и творческой переработки наследия Восточной Римской империи в сочетании с собственными культурными традициями впоследствии породили оригинальное и самобытное древнерусское искусство. Оно тесно связано с историческими условиями, в которых формировалось, отражало насущные проблемы средневекового человека. Мироззрение и мировосприятие средневекового человека отличались от современных и обладали определенными особенностями, без знания которых невозможно полноценно воспринимать произведения древнерусского искусства. Форма, тематика, содержание древнерусского искусства были тесно связаны с религией и находились под строжайшим контролем церкви.

Древнерусская живопись играла в жизни общества очень важную и совсем иную роль, чем живопись современная, и этой ролью был определен ее характер. От Византии Русь унаследовала представление о том, что задача живописи – "воплотить слово" в образы христианского вероучения. Знак, символ, притча – способ выражения истины, хорошо знакомый нам по Библии. Язык религиозной символики способен передавать сложные и глубокие понятия духовной реальности.

При определении художественных особенностей иконы необходимо помнить, что для человека средневековья икона – не картина, а предмет культа. Для средневекового человека было важно содержание иконы. Тогда многие не умели читать, но язык символов прививался любому верующему с детства. Символика цвета, жестов, изображаемых предметов – это язык иконы. Основой для возникновения русской живописи послужили образцы византийского искусства, именно оттуда пришли на Русь и каноны.

Канон сковывал мысль средневекового живописца, он дисциплинировал его, заставлял тщательное внимание уделять деталям. Учитывая воспитательную роль иконописи, очень важна была единая система знаков, помогающая зрителям ориентироваться в

сюжете и внутреннем смысле произведения. Философский смысл канона в том, что «мир духовный» невещественен и невидим, а значит обычному восприятию недоступен. Его можно изобразить только с помощью символов. Иконописец не стремился к внешнему формальному реализму, наоборот, он всячески подчеркивает разницу между изображаемым миром небесным с приобщившимися к нему святыми и миром земным, в котором обитает зритель. Для этого намеренно искажаются пропорции, нарушается перспектива.

Икона, как и все мироздание, иерархична. Пропорции лика намеренно искажались. Считалось, что глаза – зеркало души, поэтому глаза на иконах такие большие и проникновенные. Рот же, напротив символизировал чувственность, поэтому губы рисовали непропорционально маленькие. Начиная с Рублевского времени в начале XV века глаза уже не писали так преувеличенно крупно, тем не менее им всегда уделяется большое внимание. На иконе Рублева «Спас Звенигородский» прежде всего поражает глубокий и проникновенный взгляд Спасителя. У Феофана Грека некоторые святые изображались с закрытыми глазами или вовсе с пустыми глазницами – таким способом художник пытался передать мысль, что их взгляд направлен не на внешний мир, а внутрь, на созерцание божественной истины и внутреннюю молитву.

Фигуры писались менее плотно, немногослойно, намеренно вытягивались, что создавало визуальный эффект их легкости, преодолевало телесность и объемность их тел. Они словно парят в пространстве над землей, что является выражением их одухотворенности, их преображенного состояния. Все остальное – палаты, горы, деревья играют второстепенную роль, их знаковая природа доведена до максимальной условности. Однако и они несут определенную смысловую нагрузку (гора – символизирует путь человека к Богу, дуб – символ вечной жизни, чаша и виноградная лоза – символы искупительной жертвы Христа, голубь – символ Духа Святого и т.д.). Чем древнее икона, тем меньше в ней второстепенных элементов.

Иконописный канон – это отдельная и требующая специального изучения тема. Специальные правила оговаривали нанесение красок, использование определенных цветов и т.п. Все живописцы прибегали к символике красок, каждый цвет нес свою смысловую нагрузку. Символическую нагрузку носила также и жестикауляция. Жест в иконе передает определенный духовный импульс, несет определенную духовную информацию.

Большое значение имели также и предметы в руках изображенного святого, как знаки его служения. Так, апостол Павел обычно изображался с книгой в руках – это Евангелие, реже с мечом, символизирующим Слово Божье. У Петра в руках обычно ключи – это ключи от царства Божия. Мученики изображаются с крестом в руках или пальмовой ветвью – символами принадлежности к Царству Небесному, пророки обычно держат в руках свитки своих пророчеств. И это далеко не исчерпывающий материал по символике цвета и жестов. Не случайно иконы называли «богословием в красках».

Изображения строго регламентировались в пространстве, позах, соблюдалась определенная сюжетная канва. В помощь живописцам существовали специальные своды с прорисовками образов православных святых и их словесными описаниями.

Не меньший интерес иконопись вызывает у историков и искусствоведов. Сегодня уже никому не приходится доказывать эстетическую ценность иконы, однако, чтобы понять ее истинную духовную ценность, постичь художественный язык автора, разгадать ее глубинный смысл необходимо продолжать исследование этого интереснейшего пласта древнерусского искусства.

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

На данный момент времени у специалистов вызывает опасение состояние здоровья современных школьников [1]. Здоровье школьников заметно ухудшилось, по сравнению со здоровьем предыдущих поколений.

Именно поэтому так необходима реализация образовательных программ в сфере здоровьесбережения, Здоровье ребенка, его социальная и психологическая адаптации, а также физическое и психическое развитие в целом зависят от среды, в которой находится ребенок.

В научной и медицинской среде понятию «здоровье» дают более 300 определений. Наиболее принято определение, данное ВОЗ, определившей здоровье как полное физическое, психическое и социальное благополучие.

Наукой установлено, что занятие пением оказывает огромное эмоциональное влияние на слушателей, а так же на себя самого; оно совершенствует и воспитывает слуховой и артикуляционный аппарат, сердечнососудистую и дыхательную системы;

На возможность вокально-хоровой деятельности выполнять здоровьесберегающие задачи указывает Ю. П. Фролов в своей книге «Пение и речь в свете учения И. П. Павлова», отмечая, что пение, как и любая деятельность организма, захватывает весь организм в целом и осуществляется под контролем коры головного мозга [7], влияя не только на эстетические и психологические аспекты личности, но и на усиление психофизиологической устойчивости

В систему здоровьесберегающей образовательной технологии

1. Мониторинг состояния здоровья учащихся, а также собственные наблюдения в процессе реализации образовательной технологии
2. Учет возрастных особенностей современных школьников и разработка образовательных планов (стратегии), которые должны учитывать психологические и физические особенности (мышление, память, активность) данной возрастной категории.
3. Благоприятный эмоционально-психологический климат.
4. Использование различных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, которая направлена на сохранение и улучшение здоровья.

Здоровьесберегающая технология состоит из следующих основных компонентов: аксиологический, гносеологический, эмоционально-экологический, физкультурно-оздоровительный компонент.

Функции, которые выполняет здоровьесберегающая технология: формирующая, информативно-коммуникативная, диагностическая, адаптивная, рефлексивная, интегративная:

Правила, направленные на здоровьесбережение [6].

Правило 1. Урок должен быть правильно организован

Правило 2. На уроке необходимо использовать разные каналы восприятия

Правило 3. Необходимо учитывать зоны работоспособности учащихся

Правило 4. Необходимо учитывать закономерности развития интенсивности умственной деятельности

Правильно организованное хоровое пение, с учетом его музыкотерапевтических задач, доставляет поющим радость, упражняет и развивает музыкальный слух, а также дыхательную и сердечнососудистую систему. Процесс пения сопровождается дыхательной гимнастикой, укрепляющей здоровье [2]. Пение также тренирует артикуляционный аппарат, способствуя ясности речи человека и, таким образом, влияет на формирование мышления [4]. Занятия пением могут являться мощным фактором общего развития ребен-

ка, его умственной и эмоциональной сферы [3]. В певческом процессе функционируют: восприятие, воображение, эмоции, мышление, память; также в стремлении достигнуть поставленную цель, активно формируются волевые качества личности [5]. Обучению детей пению в условиях хора не зря придают огромное воспитательное значение. Ведь пение в хоре влияет на становление личности учащихся, учит их общению в коллективе, объединяет общими задачами, формирует чувство личной ответственности за общее дело, создает условия для эмоционального, музыкального и личностного развития.

Занятия хора не только музыкально образуют учащихся, но и выполняют воспитательную функцию. На хоре у детей воспитывается сознательное отношение к овладению музыкальными знаниями, применение теории на практике, музыкальный вкус, дисциплина, чувство коллективизма, умение свободно держаться на сцене, ответственность перед концертным выступлением.

Музыкатерапия – это лекарство, принимаемое через слух.

Таким образом, музыка это хорошее средство для выравнивания эмоционального фона детей, она способствует корректированию и развитию ощущений, восприятий и представлений.

Музыкотерапия является технологией здоровьесберегающей направленности. В музыкотерапевтических технологиях музыка выступает как вспомогательное средство, действие которого нацелено на профилактику и коррекцию личностных отклонений в развитии школьника. Цель здоровьесберегающей вокально-хоровой работы в школе – воспитание не музыканта, а человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева Л.И. Музыкальная психотерапия в структуре профессиональной подготовки бакалавров на факультете искусств и художественного образования //Высшее образование сегодня. 2013. №6. С. 53-56.
2. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой. Учебное пособие. Ростов н/Д: «Феникс», 2003.
3. Ежова Н. Н. Рабочая книга практического психолога (2-е изд.). Серия “Психологический практикум”. Ростов н /Д: «Феникс», 2005. 320с.
4. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. СПб.: «Лань», 2007.
5. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.
6. Соколова О. А. Здоровьесберегающие образовательные технологии [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.shkolnymir.info/>.
7. Фролов Ю. П. Пение и речь в свете учения И. П. Павлова. М., 1966.

*Степанова О., 4 курс, ФПиМДНиДО,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент, к. пед. н. Бурякова Л.А.*

РОЛЬ РОК-МУЗЫКИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Анализу рок-музыки как явления современной культуры посвящено немало статей, исследований, радио- и телепередач. При этом отношение к ней разных деятелей искусства и науки неоднозначно. В ценностной иерархии одни исследователи рассматривают рок-музыку как часть молодежной субкультуры [2], другие предоставляют ей отдельную нишу в качестве самостоятельного культурного направления: рок-культура, панк-культура, субкультура [3]. В настоящее время подвергается сомнению устоявшийся в обществе миф о низкопробности рок-музыки, она признается в качестве своеобразной молодежной «трибуны». Лучшие образцы рок-музыки отличаются глубиной содержания, за-

остренностью восприятия внутреннего мира человека, равнодушным отношением к важным жизненным событиям.

Основным потребителем рок-музыки является молодежь, как правило, школьники и студенты, которым рок-музыка наиболее близка и понятна. Это именно тот возраст, когда закладывается фундамент личности молодого человека, его вкусы и ценностные ориентации. Чем привлекательна рок-музыка для молодежи? Она соответствует мироощущению подростков и молодых людей, стремящихся к открытости в выражении эмоций и чувств, самоутверждению, самоидентификации; она несет энергетический заряд, а хлесткие, волнующие юную душу тексты отвечают психологической природе подросткового и юношеского возраста.

Видные ученые и педагоги-практики отмечают, что «... современное школьное образование не ориентировано на различные виды культуры, в том числе альтернативной. [...] Оно оторвано от потребностей молодых людей, активно стремящихся к самоутверждению, отстаёт от глобальных изменений в культуре в целом и в молодежных субкультурах, в частности [2, 16].

На самом деле, практика показывает, что школьный учебный процесс не нацелен на удовлетворение потребности учащихся в приобщении к рок-музыке. То же самое касается и учреждений дополнительного музыкального образования, кружков, секций, студий при общеобразовательных школах и т.д., которые в целом базируются на традиционных ценностях и не удовлетворяют потребности современной молодежи в культурном развитии средствами рок-музыки. Отдельные учителя имеют весьма поверхностное, общее представление о современной рок культуре, о её влиянии на формирование эстетических и этических ориентиров подростка, юноши, молодого человека.

Следовательно, эта проблема выступает в качестве важнейшей стратегической педагогической задачи современного массового музыкального образования. И если она достаточно разносторонне разработана в научной литературе, то по-прежнему остро ощущается нехватка технологий, соответствующего методического сопровождения по грамотному, взвешенному и чуткому подходу к анализу и освоению учащимися произведений рок-музыки.

Естественно, что первоочередным вопросом является соответствующая подготовка студентов, будущих учителей музыки и специалистов по внеурочной деятельности. На третьем курсе у нас читается курс «История популярных музыкальных жанров», в который входит раздел, посвященный анализу различных направлений рок-музыки. Расширение данного курса, либо введение его в качестве специального предмета могло бы послужить основой для самообразования будущего учителя музыки в этой важной области.

Нельзя также забывать о необходимости грамотно построенной системы курсовой подготовки при институтах повышения квалификации работников образования.

В отношении содержания вышеперечисленных курсов, то хотелось бы заострить внимание на пересмотре традиционной методики, ориентированной «... на ценности, преподносимые в "готовом виде", что препятствует разрыванию процесса восхождения самой личности к ценностям» [1]. То есть, речь идет о необходимости радикально изменить подход не только к содержанию, но и «подаче» музыкального материала. Обращаясь к образцам рок-музыки, не следует ограничиваться систематизацией ее направлений, жанров и т.п., а обращаться к самой музыке и текстам, которые служат источниками самопознания, ценностного самоопределения личности. При этом мастерство учителя заключается в том, чтобы не противопоставлять академическое музыкальное искусство рок-музыке, а считать их разными направлениями музыкального искусства с существенно отличающимися средствами воплощения художественной идеи.

Особую значимость в этом плане приобретает проблема распознавания подлинных и ложных ценностей. Задача педагога – использовать юношеский максимализм, обостренное чувство справедливости и т.д в духовно-нравственном и эстетическом совершенствовании учащихся. Развитие критического (оценочного), осознанного восприятия является

основой ценностных ориентиров личности подростка, юноши как в искусстве, так и в жизни.

Что касается музыкального репертуара для изучения, то предпочтение, на наш взгляд, следует отдавать отечественным образцам рок-музыки. Аргументом в пользу такого выбора может служить высказывание А.К. Троицкого: «... в рок-н-ролл у нас, все-таки, люди шли не столько от музыки, сколько от желания высказаться, от желания энергетически самореализоваться, и вовсе не обязательно эта самореализация шла через композиторский талант» [4, 10].

На наш взгляд, плодотворной является идея использовать потенциал одного из уникальных жанров – рок-оперы, которая, будучи популярной в молодежной среде, способна не только задействовать механизмы развития внутреннего мира взрослеющего подростка, но и послужить своеобразным «мостиком» для перехода от музыки доступной к более серьезной. А творчество таких рок-групп, как «Автограф», «ULME» показывает нам, как можно сочетать классическую музыку и рок.

Проведенный опрос и анкетирование показали, что большинство старшеклассников увлекаются различными направлениями рок-музыки (с предпочтением альтернативного, арт-рока и фолк-рока). Сама природа музыкального образования состоит в культурном развитии личности средствами музыкального искусства. Потенциал рок-музыки, при условии грамотного, продуманно спланированного учебного процесса, может служить средством эстетического и духовно-нравственного становления молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баталина-Корнева Е.В. Подготовка педагога-музыканта к формированию ценностных ориентаций подростков в массовой музыкальной культуре : Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
2. Власова О.В. Молодежные субкультуры и образование: особенности взаимодействия с условиями северного города. Автореферат дисс... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2013.
3. Ковальчук И.В. Влияние рок-музыки на формирование стиля жизни российской молодежи. Автореферат дисс... канд. социол. наук. – М., 2002.
4. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / М.С. Осеннева. 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2013.

*Тювикова Т., 4 курс, ФПиМДНиДО
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: профессор Кревсун М.В.*

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ИСПОЛНЕНИЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ПЕСНОПЕНИЙ В ДЕТСКОМ ХОРЕ

Цель статьи: обозначить важность включения в репертуар школьных хоров духовной православной музыки; обобщить имеющиеся методические рекомендации по работе с духовной музыкой в детском хоре и подбору репертуара.

На сегодняшний день одной из самых актуальных проблем школьного образования является духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Многие известные ученые, педагоги практики и теоретики, такие как Д.Б.Кабалевский, Ю.Б.Алиев, В.В. Медушевский в своих трудах отмечали важную роль школы в процессе формирования личности ребёнка. К.Д. Ушинский писал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания»[4].

Вячеслав Вячеславович Медушевский – советский и российский музыковед и педагог, доктор искусствоведения, профессор Московской консерватории, Заслуженный деятель искусств России - большую часть своих трудов посвятил проблеме современного ду-

ховно-нравственного воспитания учащихся школ. В одной из своих статей В.В. пишет: «Исходный антропологический принцип воспитания человека: оно должно быть адекватно его призванию к великому смыслу жизни. Корень единства образования и воспитания – в неразрывности богоподобия и близости Богу. Причина требуемого единства образования и воспитания заключена в Самом Боге, Который есть одновременно и всеобъемлющий Разум, и беспредельная Сила, деятельная Любовь и бесконечная Красота» [3].

Рассуждая об основополагающем принципе современного воспитания, профессор пишет: «Невозможно воспитать половинкой культуры, именно светской половинкой. Но и суммы половинок мало! Подобно больному человеку с расщепленным на два полушария мозгом, ущербна и расщепленная культура» [3].

Решить проблему духовно-нравственного воспитания школьников помогает введение в общеобразовательную программу факультативов, связанных с религией в целом и с православной культурой в частности. Исполнение хором, на уроках музыки, образцов духовной музыки даёт возможность не только углубить познания школьников в религиозной культуре, сформировать личностные качества школьников, но и развить вокально-хоровые навыки, привить музыкальный вкус и улучшить навыки понимания музыки.

Духовная музыка призвана выражать религиозные чувства человека. В этом и заключено основное отличие между духовной музыкой и светской.

Духовной музыкой считаются музыкальные произведения, связанные с текстами религиозного характера, основное предназначение которых заключается в исполнении во время церковной службы или в быту. Под духовной музыкой в узком смысле определяют церковную христианскую музыку; в широком смысле духовная музыка не ограничивается сопровождением богослужения и узкими рамками христианством. Тексты произведений духовной музыки могут быть как каноническими, так и свободными, то есть написанными на основе, или под влиянием, священных книг.

Иоанн Златоуст призывал: «Христианское пение должно звучать в сердце, а не в одних устах, и каждый звук должен быть звуком сердца, выражением мысли, отзывом желаний. Исполнительская культура церковного пения основывается на знании истории жанра, его этической и эстетической чистоте. Бессмысленное пение недостойно христианина, каждое слово которого должно быть разумным, поучал он» [5].

Православную музыку традиционно разделяют на две большие группы:

- концертно-духовная – не предусматривает строгих исполнительских канонов и допускает исполнение в более свободной авторской трактовке;
- богослужебная – кроме свойств обще религиозных, имеет ещё особое церковное значение, связанное с определением моментов таинства богослужения. песнопение богослужебного чина всегда неизменно и постоянно, так же как неизменно и постоянно чинопоследование самого богослужения.

Следует понимать различие между богослужебными литургическими песнопениями и музыкальными произведениями, написанными на церковные тексты, но предназначенными для концертного исполнения. Внелитургической музыкой считаются многочисленные хоровые концерты, духовные стихи, псалмы и др.

Особенностями концертно-духовной музыки являются:

- отсутствие состояния молитвенности, так как композиторы в подобных произведениях основной целью ставят себе оснащение церковных сочинений светскими особенностями музыкальных жанров и форм;
- свободное обращение с текстом молитвы. авторы духовной музыки свободно относятся к тексту сочинения, часто используют «полифоническую» подтекстовку;
- свобода в выборе интонационного материала в основе произведения лежит индивидуальное восприятие текста композитором.

Подбирая богослужебные литургические песнопения для концертного исполнения, следует помнить, что в православной церкви существует канонический запрет на внелитургическое – концертное исполнение таких песнопений, как «Херувимская» и «Милость мира».

Отличительными особенностями православной музыки являются открытость, чистота и собранность.

Определим главные особенности исполнения духовной музыки:

1. Факторы, формирующие церковное пение – это богослужебный текст, богослужебный чин и музыкальный материал.

2. Стилистической особенностью русской духовной музыки являются выразительность произнесения и подача слова. Литургическая манера чтения должна сохраняться и в певческой практике, как основа речевой манеры пения. Слово должно произноситься так, как пишется.

3. Закон симметричного ритма к духовной музыке неприменим, что влияет на формообразование. Это объясняется свободным текстовым ритмом, в котором отсутствует равномерное чередование ударных и безударных слогов и песнопения не связаны с ритмичностью движения. Богослужебное действие определяет формирование музыкального целого.

4. В нахождении верного исполнительского темпа могут помочь: изучение традиций исполнения песнопений, раскрытие их внутреннего содержания, проникновение в образный строй и настроение.

5. Простота, одухотворённость, полётность, нежность звука – это основа исполнения церковных сочинений. Погружение в атмосферу духовности, стремление к воплощению высоких образов, трепетное отношение к тексту, естественная выразительность, помогут в нахождении звуковых красок.

Для того чтобы правильно выбрать произведение, которое станет частью репертуара детского хора, хормейстер должен ознакомиться с представленными выше особенностями исполнения духовных сочинений. Так же, не лишним будет проконсультироваться у церковнослужителей с целью уточнения особенностей исполнения и духовно-нравственного содержания произведения.

Произведений русской духовной музыки для детского хора не много. К их числу можно отнести трехголосную Литургию Д. Бортнянского, произведения П. Чеснокова, А. Кастаньского, отдельные песнопения А. Архангельского, А. Львова, А. Никольского, П. Турчанинова, С. Рахманинова, П. Чайковского и др. Есть трёхголосные обиходные песнопения, но если хор не является храмовым, или хором воскресной школы, то необходимость включения данных сочинений в репертуар крайне мала.

Ещё недавно духовные песнопения исполнялись в основном старшими хорами. На сегодняшний день духовная православная музыка часто встречается в репертуаре средних и младших хоров.

Рождественские песни, тропари, колядки, щедровки, богородичны – несложные по тексту, небольшие по объёму знакомят детей с миром новой для них музыки и готовят к восприятию более сложных произведений этого жанра.

Отметим, что любое песнопение можно исполнять как многоголосно, так и в унисон. Это даёт хормейстеру возможность выбрать тот или иной вариант исполнения в соответствии с возможностями своего хора.

На основании всего вышеизложенного можно сделать вывод, что духовная православная музыка, являясь неотъемлемо частью русской культуры, при включении в репертуар школьного хора, способна не только развить музыкальные способности школьника, но и приобщить к культуре страны, развить чувство патриотизма и позволить сформироваться цельной гармонично развитой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гончарова В.И. Духовная музыка в репертуаре детского хора: проблемы, задачи, цель – URL <http://lib.knigi-x.ru> (дата обращения 25.03.2018).
2. Кошмина И.В. Русская духовная музыка: Пособие для студентов муз.-пед. училищ и вузов: В 2 кн. – URL <http://static.my-shop.ru/product/pdf/88/873791.pdf> (дата обращения 20.03.2018).

3. Медушевский В.В. Духовно-нравственное образование и воспитание в школе - URL <http://3rm.info/publications/25287> (дата обращения 21.03.2018)
4. Ушинский К.Д. Цели и средства нравственного воспитания - URL <https://vuzlit.ru/484128> (дата обращения 21.03.2018)
5. Энциклопедия изречений Святых отцов и учителей Церкви по различным вопросам духовной жизни – URL <https://azbyka.ru/otechnik> (дата обращения 25.03.2018)

РАЗДЕЛ III. ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И ЭКОЛОГИЯ

*Братишко Е., 4 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент, к. пед. наук Панова В.А.*

НАРОДНЫЕ ПРИМЕТЫ, СВЯЗАННЫЕ С СЕЗОННОЙ ПЕРИОДИЧНОСТЬЮ ПРИРОДНЫХ ПРОЦЕССОВ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

На сегодняшний день всё чаще поднимаются вопросы информационной просвещённости населения, которые касаются фенологии и метеорологии. Эти вопросы актуальны, поскольку прикладное значение этих наук в хозяйственной и бытовой деятельности человека, в частности, определяют оптимальные сроки проведения различных работ, связанных со сменой сезонов. Накопление и передача таких знаний в народе является одним из источников фенологической информации.

Ростовская область – это достаточно крупный субъект Российской Федерации, который занимает по площади 100967 кв. км. и имеет 33 место в рейтинге площадей среди 85 субъектов Российской Федерации. Наиболее крупными в данной области считаются следующие города: Ростов-на-Дону, Таганрог, Шахты, Волгодонск, Новочеркасск, Батаяск, Новошахтинск.

Зная о том, какими особенностями обладают территории, какие растения типичны для данных климатических широт, какие животные в них обитают, как изменяется природа по мере перемещения по территории, и какие факторы этому сопутствуют, человек может предупредить и принять меры по решению многих проблем.

Говоря о Ростовской области, нужно отметить, что территорию покрывают степи на 30%, леса на 2,5%. Это процентное соотношение объясняется тем, что область расположена в умеренном поясе, в котором преобладает умеренно-континентальный климат. Это значит, что зима здесь, обычно, пасмурная, достаточно ветреная. Летом сухо и жарко. Усиление этих особенностей прослеживается при перемещении с северо-запада на юго-восток области.

К проблемам, которые могут быть решены с помощью фенологических народных наблюдений можно отнести засуху, которая влияет на гибель культур и урожая, ведь на территории Ростовской области активно ведутся сельскохозяйственные работы. Они ведутся не только в промышленных масштабах, но и в бытовых целях, помогая садоводам и дачникам в высадке определённых культур и растений.

Прогнозирование обильных затяжных осадков также можно определить по приметам. Обильные затяжные дожди, например, могут привести к разливу рек, нанося жителям материальный ущерб. Это актуальный вопрос, ведь в Ростовской области расположено множество водных ресурсов страны, к которым относится Таганрогский залив Азовского моря, Цимлянское водохранилище и множество крупных рек. Наиболее значительными являются Дон и Миус. Судоходными являются притоки реки Дон - Маныч и Северский Донец.

Приметы и фенологические наблюдения также могут использоваться в подготовке технических сезонных средств по обслуживанию дорог, для водоканальных служб, рыболовных и животноводческих хозяйств.

Для тех, кто имеет домашних питомцев, также важны эти сведения. Например, для оперативного принятия мер по обработке домашних животных от энцефалитного клеща.

Все эти знания мы можем получать не только из СМИ, передач прогноза погоды или сети интернет, а из источников, подкреплённых многолетним опытом наблюдений за природой родного края.

Но часто ли сами жители области пользуются этими знаниями?

В апреле 2018 года было проведено небольшое исследование в виде анонимного опроса среди пользователей социальной сети «ВКонтакте». Целью исследования стало выявление процентного соотношения на тему знания народных примет, связанных с сезонной периодичностью Ростовской области и применения их на практике. Опрос был на добровольной основе. Им заинтересовалось 45 человек мужского пола и 86 человек женского пола. Все участники опроса разновозрастные. Им было предложено ответить на вопрос: «Знаете ли Вы народные приметы, связанные с сезонной периодичностью Ростовской области?».

Опрос показал, что из 100% опрошенных 7,6% знают о народных приметах, связанных с сезонной периодичностью Ростовской области и используют их на практике. На втором месте по малочисленности оказался ответ: «Да, знаю, но не всегда обращаю на природные явления внимание». Его выбрали 19,1% участников. По данной статистике 27,5% когда-то слышали, о народных приметах, связанных с сезонной периодичностью Ростовской области, но не придают приметам особого значения. И самый многочисленный ответ, который выбрали 45,8% участников, звучит так: «Нет, я не знаю народных примет, связанных с сезонной периодичностью Ростовской области».

Данное исследование показывает, что современный человек всё меньше интересуется народными приметами, связанными с сезонной периодичностью своей местности, уделяет природе и её явлениям меньше внимания, обращаясь к сети интернет, вместо того, чтобы просто присмотреться к окружающему миру. Этот факт несомненно отражается на обще-экологической обстановке в стране и в мире, ведь внимательность к природе – это залог успешного и гармоничного сосуществования всего живого на Земле.

Для того чтобы поднять интерес у жителей в данной области, была сделана подборка наиболее интересных примет родного края на примере Ростовской области, объединённая в классификации по группам.

К первой группе отнесены приметы, предвещающие ясную и тёплую погоду без осадков. Приведу некоторые приметы из первой группы.

1. Комары и мошки летают роем («столбом»).
2. Чайки с утра улетают в море.
3. Стрижи летают высоко.
4. На траве, кустарниках и деревьях наблюдается обильная паутина.
5. В течение суток сила ветра меняется со штормового до штилевого, значит, последующий день будет ясным.

Ко второй группе относятся народные приметы, отвечающие за ухудшение погодных условий. Наиболее распространённые из них:

1. Звёзды после ясного дня видны плохо.
2. Воробьи купаются в пыли и громко чирикают.
3. Рыба выпрыгивает из воды, хватает мошек.
4. Собаки мало едят, много спят, катаются по земле.
5. Красный закат является предвестником холодной погоды.

Данные классификации были представлены аудитории и получили 80% позитивный отклик, который сопровождался яркой эмоциональной окраской. Это было связано с тем, что данные природные явления можно наблюдать в городе Таганроге и Ростовской области ежесезонно. После представленных выборок, аудитория признала, насколько человек может быть невнимательным в очевидных мелочах, которыми природа пытается нас предупредить о своих переменах.

Подводя итог, можно говорить о том, что зная приметы своего края и местности, проявляя наблюдательность и любознательность, люди могут быть уверены в фенологической грамотности и завтрашнем дне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авт. сост. Абрамова, Т. И. и др. Красная книга Ростовской области: [в двух томах]. Т. 2. Редкие и находящиеся под угрозой исчезновения грибы, лишайники и растения / ред. Федяева В. В. - Ростов н/Д., 2004. – 333 с.

2. Авт. сост. Арзанов, Ю.Г. и др. Красная книга Ростовской области: [в двух томах]. Т. 1. Редкие и находящиеся под угрозой исчезновения животные / ред. Миноранский В.А. - Ростов н/Д., 2004. - 363 с.
3. Авт. сост. Хрусталева, Ю.П. и др. Природа, хозяйство, экология Ростовской области - Ростов н/Д., 2002. - 445 с.
4. Агринский, К.Ф. Русские народные приметы о погоде и их значение для практической метеорологии и сельского хозяйства. – Саратов: Тип. Т-ва И.И. Лысенко и Н.С. Петров, 1899. 347 с.
5. Алексеенко, В. Н. География Ростовской области / В. Н. Алексеенко, М. И. Мартынова. – Ростов н/Д., 2005. - 120 с.
6. Шалыгин, А. Прогноз погоды по природным признакам – предсказание погоды по местным и народным приметам [Электронный ресурс] // Природа. – 2016. – URL: http://www.nexplorer.ru/news_11291 (дата обращения 26.03.2018).

*Горбунова П., 4 курс, ФФМИ
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. тех. наук Коноваленко С.П.*

ВОЗОБНОВЛЯЕМАЯ ЭНЕРГИЯ ДЛЯ РЕСУРСОСБЕРЕЖЕНИЯ И ЭНЕРГОЭФФЕКТИВНОСТИ ГОРОДА

В повседневной жизни мы часто используем множество электрических и электронных приборов, таких как мобильные телефоны, телевизоры, кондиционеры, электрические фонари и многое другое. Все эти устройства для своей работы требуют подключения к источнику электропитания.

Главной причиной, по которой необходимо переходить на возобновляемую энергию, является достижение рекордного уровня углекислого газа в атмосфере Земли (его рост, согласно графику, предоставленного NASA, на сегодняшний день стал почти вертикальным). Поэтому глобальное потепление уже является критичной проблемой. Чтобы спасти нашу планету человечество должно сделать все возможное для максимально быстрого перехода на возобновляемую энергию.

Существуют различные способы генерации электроэнергии с использованием различных источников энергии, таких как: теплоэлектростанции, гидроэлектростанции, атомные электростанции. Человечество платит за несовершенство энергетических установок огромную цену. Это онкологические болезни, снижение продолжительности жизни людей, необратимые негативные экологические последствия и многое другое. При этом потребности в энергии только растут.

Если бы не энергия Солнца, то Земля была бы большим «снежным шаром» достигнув температуры комической радиации т.е. трех градусов выше абсолютного нуля. Энергия светового потока, идущего от Солнца на Землю $1,57 \times 10^{18}$ кВтч в год. Использование всего лишь 0,0125% солнечной энергии могло бы обеспечить все сегодняшние потребности мировой энергетики. Уже сейчас не дожидаясь полного истощения и исчезновения энергоресурсов, ученые занялись поиском альтернативы и ей стала возобновляемая энергия.

Использование энергии в мире делится примерно на три равнозначных части. Треть упомянутой энергии используется для разных видов передвижения. Еще треть – для погашения наших нужд в электричестве. Оставшаяся – для обогрева. На сегодняшний день только около 10-15% всей потребляемой энергии приходится на возобновляемую энергию.

Решением нашей проблемы являются солнечные панели, объединенные с хранилищем энергии (мощными батареями), которые в нашей стране по цене являются вполне доступными.

Нужно отметить, что Ростовская область имеет идеальное местоположение для использования солнечной энергии.

Итак, для примера я рассмотрела свою семью, состоящую из 4-х человек и проживающую в частном доме. Потребление электроэнергии используемыми в нашей семье электроприборами бытового назначения в месяц составляет порядка 313 кВтч, а в год 3755 кВтч. Далее я рассмотрела затраты на электроэнергию. По городскому тарифу для нашей семьи они составляют 1130 руб., а за 20 лет 271200 руб. (без учета инфляции).

Существует общий расчет количества солнечных батарей, необходимых человеку. Необходимо принять, что солнечные батареи летом работают всего 7 часов с почти максимальной мощностью. Далее подсчитывается потребление электроэнергии в сутки и делится на 7. Получаем нужную мощность массива солнечных батарей. Дальше необходимо прибавить 40% на потери энергии в пасмурный день и потерь в аккумуляторе и инверторе. В соответствии с этими пунктами я высчитываю мощность необходимой для нашей семьи батареи. Она составляет 2,6 кВт часов.

Рассмотрев 4 сайта, специализирующихся на продаже солнечных батарей в Ростовской области я высчитала среднюю стоимость солнечной батареи за 1 Вт. Получилось 68 рублей за 1 ватт, а батарея в 1кВт обойдется примерно в 68 000 руб. Но по моим подсчетам моей семье понадобится 2,8 кВт, поэтому стоимость будет около 190 400 руб. Также понадобится качественный специализированный аккумулятор к солнечной батарее обойдется в среднем в 15 000 руб. Проведем общий подсчет затрат на солнечную установку: получилось 243 450 руб.

В состав солнечных панелей не входят механические подвижные части, поэтому они достаточно надежны и долговечны и их срок их службы составляет около 20-25 лет. Чтобы во время срока службы солнечной батареи не возникало серьезных поломок необходимо систематически очищать зеркала фотоэлементов от пыли и других загрязнений. Таким образом будет поддерживаться уровень поглощения энергии и показатель КПД не будет меняться.

Наш город идет в ногу со временем, и солнечная энергетика постепенно внедряется в повседневную жизнь. Так на улицах нашего города уже появились пешеходные переходы, оснащенные фонарями на солнечных батареях, а также светодиодные фонари на солнечных батареях. Такими фонарями можно оборудовать: нашу набережную, аллеи в парке им. Горького, центральные улицы города, что позволит существенно сократить затраты на электроэнергию.

Переход к возобновляемой (солнечной) энергии можно сравнить с ситуацией с электрокарами. Изначально они плохо выглядели, не обладали достаточным запасом хода и высокой производительностью, были похожи на машины для гольфа. На сегодняшний день ситуация в корне изменилась и электрокары стали очень популярны в США и европейских странах. В будущем солнечные батареи и солнечные крыши станут такими же привлекательными, как и электрокары (в том числе и по ценовой характеристике).

Будущее, где график CO₂ плавно сворачивает и уходит в ноль возможно. Способ его создать включает в себя 2 элемента, о которых мы уже говорили. Это солнечные панели и солнечные батареи. И это единственный ныне существующий способ. Мы можем это сделать, должны сделать и сделаем.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Актуальность темы обусловлена тем, что знания в области экологии имеют немаловажное значение для развития подрастающего поколения как полноценных членов общества, формируя представления о мире и бережном отношении к нему. Именно поэтому в последнее время экологическое воспитание дошкольников является одним из приоритетных направлений, определяя интеллектуальный и духовный путь развития детей.

В данной статье рассматриваются социально-педагогические условия экологического воспитания дошкольников.

Сущность экологического воспитания можно рассматривать с нескольких сторон. Во-первых, это передача экологических знаний, являющихся обязательным компонентом формирования у подрастающего поколения экологической культуры. Во-вторых, это трансформация знаний в убеждения и отношения. Третье – это накопление опыта экологически целесообразного поведения. И, если оно построено вне понимания закономерных связей природы и человека, то не будет сформировано того необходимого стержня экологической воспитанности и экологического сознания.

Все выдающиеся педагоги придавали большое значение природе как средству воспитания детей. Я.А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли. К.Д. Ушинский был за то, чтобы «вести детей в природу», сообщать им все то, что будет полезно для их ума и словесного развития[2].

Знакомя дошкольников с природой, целесообразно делать это с помощью игры. Идея включения игры в процесс обучения и воспитания издавна пользуется популярностью у педагогов. К.Д. Ушинский неоднократно подчеркивал, с какой легкостью дети усваивают знания, сопровождающиеся игрой. Такого же мнения придерживались такие ведущие отечественные педагоги, как А.С. Макаренко, Е.И. Тихеева, Р.И. Жуковская и т.д. Понимание целесообразности использования игры в воспитании дошкольников стало шагом к разработке учеными дидактических игр, целью которых является обеспечение наилучших условий усвоения знаний, умений и навыков. Специфика дидактической игры состоит в том, что, если педагог попытается изменить какой-либо элемент игры, сместив акцент с игровых на учебные задачи, это приведет к ее разрушению, превратив ее в систему упражнений[5].

Вооружение дошкольников экологическими знаниями необходимо осуществлять не только в рамках учебного заведения, но и в повседневной жизни в совместных делах и при общении с родителями и близкими людьми. Очень важно обратить внимание на то, что при этом не должно быть жесткого регламента – разговоры могут длиться сколько угодно, главное, чтобы это было полезно для ребенка и интересно. Участие детей в повседневных делах, связанных с уборкой мусора, прогулкой по парку и изучением различного материала на экологическую тематику должно быть добровольным, без принуждения. Значение повседневной жизни для экологического воспитания заключается в том, что дети получают конкретные знания об окружающем мире, разнообразные сенсорные впечатления естественным путем, что благоприятно будет сказываться на дальнейшем подкреплении материала уже в стенах детского сада. Работа с детьми в повседневной жизни является первоосновой экологического воспитания, формирующей начальную стадию культурного взаимодействия с природой; создается интеллектуальный багаж, который используется дошкольником на занятиях[3].

Таким образом, воспитывая детей, педагоги и родители должны уделять этому вопросу всестороннее внимание, касаясь таких аспектов как:

- понимание ценности природы и воспитание уважительного отношения к ней;

- формирование эмоционального отклика и положительного отношения к окружающему миру и всем происходящим в нем процессам;
- понимание взаимосвязей в природе: нарушение одного процесса, ведет за собой нарушение других, вызывая цепную реакцию;
- усвоение основ экологической безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зенина Т. Н. Работа с родителями по экологическому воспитанию дошкольников // Дошкольное воспитание. 2000. № 7.
2. Кочергина В. А. Наш дом - Земля // Дошкольное воспитание. 2004. N 7.
3. Кузина И.М. Экологическое воспитание дошкольников в повседневной жизни Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 1 (3). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24932190> (Дата обращения: 29.03.18).
4. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. – М.:Академия, 2001.
5. Ушинский К.Д. / Избранные педагогические сочинения в двух томах / Под редакцией А.И. Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. - М. «Педагогика», 1974.

*Слуцкая П., 4 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Панова В.А.*

СЕЗОННЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ЖИЗНИ ПТИЦ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Сезонность - это общее явление в живой природе, вызванное изменениями факторов неживой природы в течение года. В регулярной смене времен года умеренных широт оно проявляется особенно ярко. Для каждого региона характерны определенные сезонные явления и свои даты и сроки их наступления. В течение года они во многом зависят от динамики климата и погодных условий, которые могут изменяться из года в год.

Значение сезонности во многом вызвано запросами практики сельскохозяйственных работ. Особенно это важно в процессе борьбы с вредителями сельского хозяйства, где особое значение приобретают биологические методы защиты растений. Огромное значение в реализации этого метода являются птицы Ростовской области, для которых вредители растений являются единственным источником питания в период гнездования. Например, большая синица, которая питается растительным кормом в зимний период, весной и летом меняет свой рацион и в течение дня съедает насекомых, вес которых равен ее массе.

Знание жизненных циклов пернатых-помощников человека в деле защиты растений необходимо населению каждого региона нашей страны для того, чтобы помочь сохранить численность птиц и помочь перенести холодный неблагоприятный период годового цикла. Чтобы разобраться в механизмах сезонности, мы рассмотрели годовой цикл птиц, так как в Ростовской области птицы являются самой многочисленной как в видовом, так и в количественном отношении группой из позвоночных. Список птиц включает более 300 видов.

Нами был проведен опрос жителей Ростовской области (Миллеровского, Сальского, Егорлыкского, Морозовского, Неклиновского районов и г. Таганрога) в количестве 30 человек, возрастом от 6 до 64 лет. Результаты опроса показали, насколько хорошо жители знают птиц нашей области. Опрос проводился в несколько этапов.

В ходе первого этапа исследования знания птиц, обитающих в Ростовской области, были опрошены дети возраста 6 и 8 лет. Им было предложено перечислить самые распространенные виды птиц Ростовской области (воробей, голубь, грач и т.п.). Также был про-

веден опрос среди лиц более старшей возрастной группы от 13 до 64 лет. Как показал этот этап, 46,67% жителей нашей местности не обладают знанием видового состава птиц.

На втором этапе исследования среди остальных 53,3% респондентов, которые проявили удовлетворительные знания птиц Ростовской области и на первом этапе показали знание не очень известных птиц, например, зябликов, поползней и т.п., было предложено найти этих птиц на фото. Только 31,25% от количества опрошенных, оставшихся во втором этапе, смогли выполнить это задание.

Таким образом, как показало наше исследование, 46,67% жителей Ростовской области не знают птиц, обитающих в нашем крае, 36,67% могут перечислить их, но имеют слабое представление об их внешнем виде, и только 16,66% опрошенных прошли оба этапа. Интересен факт, что, как оказалось, птиц хорошо знают дошкольники (старшая группа) и люди старше 43 лет. Хуже всего о видовом составе и тем более о сезонных явлениях в жизни птиц знают люди в возрасте 13-22 лет. Поэтому, очевидно, что необходимо расширять представления учащихся о видовом составе птиц, знакомить с сезонными явлениями в жизни птиц Ростовской области, начиная с самых ранних этапов обучения.

Жизнь птиц подчинена определенным ритмам, она связана с изменением их обмена веществ, поведения и др. Годовой жизненный цикл птиц складывается из ряда биологических периодов, в каждом из которых преимущественное значение имеет то или иное биологическое явление: спаривание, инкубация, линька, миграция, зимовка. [2]

Изучение особенностей сезонных явлений в жизни птиц Ростовской области мы осуществили по специально разработанной схеме (Рис. 1). Все сезонные явления жизни птиц были подробно рассмотрены на примерах жизнедеятельности жаворонков, грачей, сорок, скворцов, поползня обыкновенного. [3]



Рис. 1.Схема годового жизненного цикла птиц

Анализируя наблюдения за синицами, мы пришли к выводу, что птицы, оставшиеся на зиму в нашей природе, обнаруживают более глубокие, сезонные изменения в своей жизнедеятельности, чем птицы перелетные. Сезонные колебания суточной активности у перелетных птиц, слабее чем у оседлых. Характер питания в сезонных миграциях имеет значение и не только в том смысле, что многим птицам зимой у нас просто нечего есть, а особенно потому, что в зимний день многим птицам не хватает времени, чтобы достаточно насытиться скудной добычей [1].

Однако не только дефицит корма для некоторых птиц ведет к сокращению видового состава. Главные угрозы биологическому разнообразию, вытекающие из деятельности

человека, заключаются главным образом в разрушении мест обитания, в чрезмерной эксплуатации видов человеком, а также в антропогенном загрязнении мест обитания.

Таким образом, развитие новых технологий и разрушение окружающей среды в результате деятельности человека идёт со скоростью, значительно превышающей способности видов приспособиться к новым условиям. Как показал опрос, прежде чем проводить просветительскую работу на тему «Сезонные явления в жизни птиц Ростовской области и их защита», необходимо провести различные мероприятия по расширению представления учащихся о видовом составе птиц нашей области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Чалтырская средняя общеобразовательная школа №11: [электронный ресурс]. Url: <http://chalt-school11.edusite.ru/>. (дата обращения: 01.04.2018).
2. Теоретические, справочные и практические материалы по основным обязательным для изучения дисциплинам школьной программы: [сайт]. URL: <http://shkolo.ru/sezonnyie-yavleniya-v-zhizni-ptits/>
3. Яцута К.З.. Природа Ростовской области. Ростов-на-Дону: Ростовское областное книгоиздательство. 1940. С.310

*Шпакова Д. 1 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент, к. пед. наук Панова В.А.*

РАСТЕНИЯ – ИНДИКАТОРЫ ПОЧВЫ

Растения-индикаторы, или индикаторные растения — растения, адаптированные к определённым условиям окружающей среды. По наличию или отсутствию таких растений можно определить состояние почвы, чистоту воздуха на данной территории.

Различные растения предпочитают расти на почве разного состава – в зависимости от минеральных веществ и уровня кислотности (рН), которые находятся в ней. Например, васильки и клевер указывают на то, что почва бедная азотом, кальцием, зато в ней много калия.

Знать о состоянии почвы очень важно при внесении удобрений. Может оказаться, что те минеральные вещества, которые мы вносим в почву, совсем не нужны растениям и будут лишними. В этом случае мы не только не восстановим недостаток одних веществ, но и произойдет избыток других. И то, и другое одинаково вредно. Но как определить, какая почва преобладает на том или ином участке? Есть несколько способов того, как это можно сделать: провести ее химический анализ, оценить ее реакцию на определенный раствор, но самый простой способ - понаблюдать за растениями, которые предпочитают здесь селиться.

Речь идет о дикорастущих сорных растениях, живущих на определенных почвах. Присмотритесь, какие растения преобладают среди "ваших" сорняков. Однако не следует делать выводы, наблюдая за единичными экземплярами, нужно обратить внимание на те сорняки, которые растут в больших количествах, выглядят здоровыми. Именно они и являются индикаторами их «любимой» почвы.

Азот – один из главных, базовых минералов, в которых растения нуждаются после зимнего «сна»: весной и в начале лета. Учитывая все полезные свойства этого макроэлемента, все же стоит определить его количество в почве, чтобы не переусердствовать с внесением азотных удобрений перед началом сезона.

Если почва богата азотом, будут преобладать следующие растения – крапива двудомная, пырей обыкновенный, сныть, звездчатка средняя.

О почве с недостатком азота сигнализируют: фиалка трехцветная (анютины глазки), клевер белый, вереск обыкновенный.

Фосфор и калий также важны для растений, как азот. Удобрения, содержащие эти химические элементы, применяются в основном осенью, чтобы помочь растениям пережить холодную зиму.

На большое количество калия и фосфора в почве указывает присутствие мятлика лугового и клевера белого.

О недостатке этих минералов свидетельствуют полевица тонкая, душистый колосок, луговик дернистый (щучка).

Следующим важным элементом является кальций.

На земле, богатой кальцием, охотно растут следующие сорняки – кокорыш, чертополох поникший, живокость полевая, люцерна желтая.

В свою очередь на почву, бедной кальцием, указывают следующие растения – василек синий, ромашка аптечная.

Одной из важнейших характеристик состояния почвы для произрастания растений является показатель ее кислотности. Для определения уровня кислотности почвы (рН), можно использовать химический кислотометр (рН-измеритель). Работает он следующим образом: наконечник электронного прибора углубляют в грунт, и на табло высвечивается результат. Есть и другие способы, например, когда землю поливают специальным веществом и по описанию происходящей реакции, а также по цвету окраски грунта определяют уровень кислотности. Но если под рукой нет кислотометра или специального реактива, на помощь снова придут растения.

Настоящей "лакмусовой бумажкой" можно назвать гортензию садовую (крупнолиственную). О высоком уровне кислотности будут свидетельствовать ее голубоватые цветы. А на клумбе со щелочной реакцией распускаются розовые цветы.

Однако этот принцип не действует в случае с гортензиями, имеющие белые или зеленоватые соцветия. Также нужно учитывать, что если пересадить гортензию в новую землю вместе с комом того грунта, в котором она выросла, растение "покажет" кислотность именно «родной» почвы.

Говоря о минеральных веществах, содержащихся в почве, нужно сказать, что наиболее предпочтительный грунт для большинства всех растений – богатый перегноем, и его индикаторами будут майник двулистный и подмаренник душистый.

Связь между составом почвы и растениями люди заметили очень давно. Еще первые искатели с помощью некоторых растений находили залежи рудных и нерудных полезных ископаемых, и даже источники подземных вод. На основе изучения связи растения и состава грунта родилась наука - индикационная геоботаника.

Одним из первых растений-индикаторов была маленькая северная орхидея — венерин башмачок, преобладающая на почвах, богатых кальцием. Появившись на островах Онежского озера, растение указало ученым месторождение этого ценного минерала. На урановых месторождениях часто произрастают астрагалы, одним из которых является астрагал молочно-белый.

Таким образом, определить структуру, состав почвы, ее свойства и кислотность возможно не только проанализировав почвенные пробы в научных лабораториях, но и изучив комплекс растений, произрастающий на данных почвах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Винокурова Н. Ф., Трушин В. В. Приложение 4. Экологический практикум «Изучение состояния почв в своём районе» // Глобальная экология 10-11 кл / Зав. ред. Е. К. Липкина. – М.: Просвещение, 1998. – 270 с.
2. Роде А.А. Генезис почв и современные процессы почвообразования – М.: Наука, 1984. – 256 с.
3. Школьный экологический мониторинг. Учебно-методическое пособие / Под ред. Т. Я. Ашихминой. - М.: АГАР, 2000. – 253 с.

4. Огород. Атрашевская А. // Растения-индикаторы – как определять состав и кислотность почвы на участке. – 2017. – URL: <https://www.ogorod.ru/ru/now/soil/13158/Rastenija-indikatory-kak-opredeljat-sostav-i-kislotnost-pochvy-na-uchastke> (дата обращения: 09.04.2018)

РАЗДЕЛ IV. ФИЛОЛОГИЯ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

*Агаева И., 5 курс, ФИиФ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. фил. наук Ким Н.М.*

ЭКСПРЕССИВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА В ТЕКСТАХ РЕКЛАМНЫХ СООБЩЕНИЙ

Экспрессивные языковые средства используются в рекламных текстах с учетом прагматической направленности последних для повышения коммуникативной эффективности [3, 260], в целях речевого воздействия [2, 24], а также репрезентации маркетинговой информации.

Важнейшая составляющая коммуникативной эффективности рекламных текстов – это их притягательная сила. Она достигается путем воплощения творческого решения, связанного в том числе с использованием языковых средств. Так, в рекламе BAILYFS обыгрывается устойчивое сочетание «твое место на кухне»: *Да, мое место на кухне...если это кухня моего собственного ресторана.* Представление о пассивной социальной роли женщины переосмысливается и изменяется на противоположное.

В рекламных текстах используются приемы речи, основанные на игре слов, разных по значению, но близких по звучанию. Это достигается за счет изменения буквенного состава слова.

Добавляется буква: *Играем тушь! HupnoseDollEyes, Lancome.Если вас вдохновляет кукольный взгляд легендарной Твигги, значит, эта тушь придется в самый раз.* Изменяется буква: *Силиконовая грудь. В этом сезоне самые модные аксессуары – из силикона, пластмассы и резины..* Удаляется буква: *Активированный угол. Чтобы заполучить шедевр суперматизма, необязательно соревноваться с миллионерами на аукционах. Достаточно заглянуть в модный магазин;*

Для повышения коммуникативной эффективности рекламного текста используются написания-матрешки: *Redкий дар. Парфюм L'Acquarossa заключенный в прямоугольный флакон **ало**го цвета, посвящен Вечному городу и всем живущим в нем итальянкам.*

Заголовок статьи включает слово, начальная часть которого представляет собой английскую лексему **red**, акцентирующую цвет флакона, указанный далее в тексте рекламного сообщения (*флакон **ало**го цвета*). Описание в рекламном тексте цвета и формы флакона позволяет выделить товар из ряда подобных, что соответствует роли упаковки как инструмента маркетинга.

Буквализация как актуализация первоначального значения слова или фразеологизма может осуществляться за счет зрительного ряда и/или языкового контекста: *Всегда **на высоте**. Тушь NOIR COUTURE устанавливает **высочайшие** стандарты макияжа.* Устойчивый оборот *быть на высоте* означает «соответствовать самым строгим требованиям чего-л.» [4,115]. Оживляет внутреннюю форму видеоряд : изображение рядом с высотными зданиями одинаковых с ними по размеру туб туши.

В рекламе CIVENCHY тушь изображается рядом с туфлями на высоком каблуке, что ведет к актуализации первичного значения многозначной лексемы *высокий*, реализующей в сочетании со словом *мода* переносное значение: *Утонченный объем. Безупречное разделение. Ваши ресницы – творение **высокой** моды. **Высокая мода** до кончиков ресниц.*

Актуализация внутренней формы фразеологизма может осуществляться за счет языкового контекста: *Я решительно направилась в свою **оптику**. Уже через пятнадцать минут я **смотрела на мир другими глазами** – **офтальмолог** подобрал мне **линзы** Уан Дэй Акувью ТруАй от Jonson&Jonson.* Употребление фразеологического оборота *смотреть другими глазами* в контексте со словами *оптика, офтальмолог, линзы*, относящимися к одной предметной области со словами *смотреть, глаза*, которые утратили свои лексиче-

ские значения в составе названного устойчивого оборота, растворившись в его целостной фразеологической семантике («по-другому, по-новому, изменив прежнее мнение, воспринимать что-л.» [4, 128]), ведет к буквализации внутренней формы.

Приемы речи могут служить средством актуализации той или иной потребности . Это позволяет говорить о реализации в рекламных текстах речевого воздействия за счет использования экспрессивных языковых средств.

Амбиология – двумыслие, использование языковых единиц, которое позволяет воспринимать оба смысла одновременно[5, 97]: *Идеальная пара для потрясающей гладкости. Вместе с бритвой Venus Embrace гель для бритья Satin Care поможет сделать твои ножки соблазнительными и потрясающе гладкими.*

Зрительный ряд: мужчина и женщина, гель и бритва. Бритва и гель – идеальная пара, как мужчина и женщина. За счет использования двумыслия в сочетании с изображением достигается одновременное, параллельное восприятие в качестве идеальной пары мужчины и женщины , бритвы и геля. Таким образом осуществляется мотивация покупательской активности путем обращения к потребности в любви, духовной близости. Восприятие товара реципиентом рекламного обращения совпадает с восприятием потребности.

Потребность в самореализации актуализируется за счет использования лексемы *шанс*, обозначающей ту или иную возможность: *Chanel Chance. Это твой шанс. Не упустить его!*

В высказывании *Это твой шанс* воспринятыми оказываются оба смысла: название товара (актуализируется в предтексте) и название возможности (актуализируется посттекстом):

Игра слов, разных по значению, но близких по форме (парономазия), может актуализировать ту или иную потребность. В приведенном ниже высказывании слово *стильные* , созвучное со словом *сильные*, мотивирует покупательскую активность за счет обращения к потребности в самореализации: *Стильные мира сего. Эд Вестник на открытии магазина ТоттуХилфигер в Лондоне. Марк Ронсон на показе VersaceforH&M в Нью-Йорке.*

Метонимически связывается наименование товара и той или иной потребности: *Ника. Золотые часы высшей пробы.* Прямая номинация – *часы из золота высшей пробы.* Метонимическое сочетание *часы высшей пробы* апеллирует к потребности в самореализации [1, 311].

Экспрессивные языковые средства являются средствами репрезентации маркетинговой информации. Производство рекламного текста – это завершающий этап маркетинговых исследований. Приемы речи и тропы являются средствами акцентирования маркетинговой информации в рекламном сообщении. Многочисленны случаи образного представления маркетинговой информации, в частности уникального торгового предложения , с помощью гиперболы: *Теперь Ваши глаза могут сиять ярче самых драгоценных камней! L'OrealParis представляет революционный способ сделать взгляд более ярким и глубоким, придав насыщенности Вашему натуральному цвету глаз, – контрастный макияж с тенями ColorAppealTrioPro.*

Метафора может быть средством образного представления уникального торгового предложения (увеличение объема ресниц): *Новинка вольюм'экспресс. The Falsies - взмах крыльев. Секрет? Эксклюзивная подкручивающая щеточка-ложечка и формула FLEX-HOLD заряжают ресницы пышным объемом и подкручивают их, преображая в крылья!*

Сравнительные обороты являются средством эмоционально-образного акцентирования маркетинговой информации: *Новый эффект накладных ресниц – ресницы объемные и распахнутые, как крылья бабочки.*

Антитеза, опирающаяся на антонимы, позволяет экспрессивно представить такую маркетинговую информацию, как уникальное торговое предложение (объемные, но аккуратные, без комочков):

Никаких компромиссов. За объем. Против комочков. Да объему. Нет комочкам. Особая формула туши в сочетании со щеточкой против комочков Anti-Clumps создает великолепный образ с объемными, но в то же время аккуратными ресницами.

Использование парцелляции позволяет сделать акцент на такой маркетинговой информации, как материал, из которого изготовлен товар. Одновременно создается иллюзия выбора (в рамках применения такой суггестивной технологии, как эриксоновский гипноз): *В коллекции всего две модели часов – Gent и Chronograph. Но зато каких! К каждой модели*

индивидуум может выбрать браслет по вкусу. Матовый или полированный стальной. Белый или чёрный кожаный.

Метафорические эпитеты (в том числе перенесенные) называют признаки целевой аудитории: *Героические покупки. В летной куртке нет места рохлям, дохлякам и невротикам. От каждого мужчины, облаченного в эту кожу, мир ждет отчаянных подвигов и больших свершений. Не подведи!*

Героические покупки (перенесенный эпитет) – покупки героических людей (прямой эпитет).

Звуковые повторы играют важную роль в акцентировании маркетинговой информации. Фонетические средства акцентируют уникальное торговое предложение: *Способствует росту собственной нормальной микрофлоры.* В качестве уникального торгового предложения рекламируемого продукта питания (йогурта) выдвигается лечебный эффект. Звуковой повтор *ст* отсылает к слову, определяющему уникальное торговое предложение (*рост*).

Итак, экспрессивные языковые средства в рекламных текстах с учетом их прагматической направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ким, Н.М. Дискурсивная метонимия в текстах с именами числительными // Ким Н.М., Набиева Я.А. Язык и речь в синхронии и диахронии: мат-лы пятой Международной науч. конф. посвященной памяти проф. П.В. Чеснокова. Таганрог, Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014.С. 310-314.
2. Ким, Н.М. Речевое воздействие в рекламе: методические рекомендации / Ким Н.М., Попова Е.В.–Таганрог, Издательство ФГБОУ ВПО "ТГПИ имени А. П. Чехова", 2012.
3. Овчаренко, А. Н. Основы рекламы: учебник для студентов вузов / Овчаренко А. Н. – М.: «Аспект-Пресс», 2006.
4. Современный толковый словарь русского языка / Гл.редактор С.А.Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2001.
6. Филиппов, А.В. Риторика: понятия и упражнения / Филиппов А.В., Романова Н.Н. – М.: «Академия», 2005.

Бабичева О., 5 курс, ФИЯ,

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Научный руководитель: канд.филол.наук, доцент Щитова Н.Г.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЛОГОВЫХ ЗАПИСЕЙ

В настоящее время Интернет как глобальная сеть является неотъемлемой частью жизни современного человека. Сетевое пространство становится для нас не только наиболее полным и оперативным источником информации о мире, но и важным средством коммуникации.

Целью исследования является характеристика и анализ языковых особенностей блогов как разновидности интернет-коммуникации.

Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью Интернет-коммуникации, в частности блогов, как одной из форм коммуникативного взаимодействия между людьми, а также в качестве разновидности Интернет-жанра. Исследование Интернет-жанра веб-блога в настоящее время вызывает большой интерес и является одним из активно развивающихся направлений современной лингвистики.

Существует множество определений блога как средства интернет-коммуникации. Наиболее общее и полное определение понятия «блог» представили Даниэль Дрезнер, профессор политологии Университета Чикаго, и Генри Фаррелл, доцент кафедры политологии и международных отношений Университета Джорджа Вашингтона. Они определяют блоги как периодически обновляемые журналы, предоставляющие возможность онлайн комментирования с минимальным внешним редактированием или его отсутствием, «обычно» представленные в виде набора «сообщений/постов», отдельных записей или комментариев, расположенных в обратном хронологическом порядке [1]. Блоги часто включают в себя ссылки на другие сайты и выступают в роли личных дневников, записей, содержащих различного рода советы, политические анализы.

В настоящее время блог является полноценным жанром с присущими ему характеристиками и особенностями, который возник на основе жанра дневника.

В связи с тем, что в качестве автора блога может выступить любой пользователь сети Интернет, форма ведения сетевого дневника остается довольно размытой, так как она зависит от самого автора.

Языковое наполнение блогов также разнообразно. Блоги могут быть написаны как в разговорном стиле с использованием жаргонной, сленговой и даже обценной лексики, так и научным языком с использованием терминов и профессионализмов.

Для любительских блогов характерно преобладание разговорной лексики. В блогах, затрагивающих вопросы политики или науки, авторы стремятся к объективности своих записей. Для этого используется большое количество цитат, ссылок на другие источники, статистических данных.

Блоггеры определяют структуру, дизайн и наполнение своего блога, а также используют языковые средства и стилистические приемы, которые наиболее полно и ярко отражают тематику сетевого дневника.

Для анализа лингвостилистических особенностей блоговых записей был выбран блог *Bad Astronomy* Фила Плейта (Phil Plait) – американского исследователя в области астрономии [2].

Так как тематика блога приближена к научной, то в записях содержится большое количество терминов, связанных с астрономией: *Polaris, galaxy, a dark matter, satellite, nebulae, globular clusters, velocity, gravity, crater* и т.д.

Несмотря на научный характер блога, автор стремится придать текстам записей максимальную экспрессивность, установить контакт с аудиторией. В записях блоггера присутствует частое повторение местоимений *you* и *we*: *What are we missing? Let me assure you. We'd overlook them* [5, 6]. Это создает эффект непосредственного общения блоггера-писателя и читателей.

Наиболее распространенными средствами выразительности в блогах являются эпитеты, метафора и сравнения. При помощи данных стилистических фигур авторы блогов стремятся проинформировать читателя, а также в определенной степени манипулировать их умозаключениями. Кроме того данные приемы помогают блоггеру-писателю инициировать диалог со своей аудиторией. Так как блог – это способ выражения креативности автора, его личных идей, эмоций, чувств, факты, описываемые в блоге, могут передаваться при помощи гиперболы.

В блоге *Bad Astronomy* мы также можем найти примеры данных стилистических приемов: *Finding a galaxy lacking a dark matter halo is like finding a tree growing from the surface of the ocean* (сравнение) [6]; *delightful Dragonfly telescope Array, the simply gorgeous photo, turbulent time* (эпитеты) [3, 5, 6]; *We are the cosmos; We are the Universe* (гипербола) [4], также автор употребляет разговорные слова и выражения, слова-усилители, идиомы:

heck, pretty cool, a wee bit, very, indeed, strongly, just, run-of-the-mill. Автор блога старается избегать сложных конструкций и терминов. Благодаря этому информация, изложенная в блоге, будет понятна любому пользователю, независимо от того, имеются ли у него какие-либо знания по данной теме или нет.

К лексическим характеристикам блогов относится клиширование. Типы языковых клише подразделяются на инициализирующие, информирующие, побудительные и эмоционально-оценочные [7]. В блоге Фила Плейта можно найти примеры эмоционально-оценочных клише, выражающих удивление – *wow, well*; информирующих клише – *I'll explain*.

Таким образом, блог представляет собой развивающийся Интернет-жанр, требующий дальнейшего изучения. Жанровые характеристики блога слишком разнообразны ввиду того, что полностью зависят от автора, следовательно, нет четких правил, что и как следует писать в блоге.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Drezner D., Farrell H. Web of Influence// Foreign Policy. – 2004. – №7.
2. Bad Astronomy. Электронный ресурс: URL: <http://www.syfy.com/tags/bad-astronomy>.
3. P. Plait. At the bottom of the Moon. // Bad Astronomy. – 2018. – Электронный ресурс: URL: <http://www.syfy.com/syfywire/at-the-bottom-of-the-moon> (дата обращения: 20.03.2018).
4. P. Plait. Take a little dip in the Little Dipper // Bad Astronomy. – 2018. – Электронный ресурс: URL: <http://www.syfy.com/syfywire/take-a-little-dip-in-the-little-dipper> (дата обращения: 20.03.2018).
5. P. Plait. The Moon shows us what it is to be human. // Bad Astronomy. – 2018. – Электронный ресурс: URL: <http://www.syfy.com/syfywire/the-moon-shows-us-what-it-is-to-be-human>(дата обращения: 20.03.2018).
6. P. Plait. What is this galaxy doing without a dark matter halo? // Bad Astronomy. – 2018. – Электронный ресурс: URL: <http://www.syfy.com/syfywire/what-is-this-galaxy-doing-without-a-dark-matter-halo> (дата обращения: 20.03.2018).
7. Загоруйко И.Н. Языковые клише в блогосфере Интернет-дискурса: функционально-прагматический аспект. Ижевск: Изд-во УдГУ, 2013. – 132 с.

*Бондаренко А., 5 курс ИЯ,
ТИ имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Куклина Т.В.*

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОПОР

Данная статья посвящена описанию опытно-экспериментального исследования в рамках дисциплины «Методика обучения немецкому языку». Настоящее исследование проходило на базе МБОУ СОШ № 1 г. Сальска и имело своей **целью** проверить уровень сформированности навыков диалогической речи (далее ДР) у учащихся 6 класса в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (далее ФГОС) и на основе полученных результатов разработать комплекс мер по формированию либо по развитию навыков диалогической речи.

В соответствии с поставленной целью исследования необходимо решить следующие **задачи**:

- проанализировать существующую научную литературу по проблеме исследования;
- продиагностировать уровень владения ДР у учащихся 6 класса МБОУ СОШ № 1 г. Сальска;

- разработать комплекс методических мер по формированию либо по развитию навыков ДР у учащихся средней школы на среднем этапе обучения.

Опытно-экспериментальное исследование включало в себя 4 этапа: подготовительный, констатирующий, формирующий и аналитический.

На *подготовительном этапе* опытно-экспериментального исследования нами было проведено наблюдение за учебным процессом. Во время педагогической практики я работала в одной подгруппе 6 «А» класса, в количестве 10 человек. За период практики в данной учебной группе я посетила 4 урока немецкого языка, а также 10 уроков по другим дисциплинам и самостоятельно провела 6 уроков немецкого языка. Стоит отметить, что данный класс изучает немецкий язык с 5 класса на основе английского. Кроме того, был проведён анализ и обобщён опыт отечественных методистов в области преподавания иностранного языка (далее ИЯ). В результате анализа мы выяснили, что существуют различные методы обучения ДР на ИЯ, предложенные такими методистами, как И. Л. Бим [2], С. Ф. Шатиловым [6], Г. В. Роговой. Однако методика Е. И. Пассова ориентирована на эффективную организацию уроков развития умений ДР с обучением учащихся механизма диалога использования памяток, парной и групповой работы над диалогом [5, с. 473-486].

На данном этапе мы обратились и к учебно-методическому комплексу (далее УМК). Учащиеся занимаются по учебнику М.М. Аверина, Ф. Джина, Л. Рормана «Горизонты» («Horizonte») [1]. В ходе анализа УМК мы пришли к выводу, что в учебнике отсутствуют задания для работы над диалогической речью. При работе с данным УМК учителю необходимо самому разрабатывать задания и создавать условия для обучения ДР.

На *констатирующем* этапе исследования мы провели начальную диагностику и определили исходный уровень сформированности диалогических умений у учащихся 6 класса при помощи метода беседы. Оценивание осуществлялось по следующим критериям в соответствии с ФГОС для 6 класса: содержание, взаимодействие с собеседником, лексическое оформление речи, грамматическое оформление речи, произношение. Анализ результатов исходной диагностики уровня сформированности диалогических умений у учеников 6 класса показал, что большинство учащихся не умеет свободно вступать в беседу, быстро и правильно реагировать на реплики партнёра, правильно грамматически, лексически и фонетически организовать свою речь, их речь эмоционально не окрашена. 20% (2 чел.) учащихся владеют диалогическими умениями ближе к высокому уровню; 50% (5 чел.) учащихся владеют диалогическими умениями ближе к среднему уровню; у 30% (3 чел.) учащихся был выявлен низкий уровень владения диалогическими умениями.

Целью *формирующего этапа* было повышение уровня диалогических умений у учащихся 6 класса с помощью функциональных опор. Е. И. Пассов определяет опоры, как «речевые задачи, расположенные в необходимой для высказывания последовательности» [5, с. 475].

В качестве опор мы использовали ситуации реальной жизни учащихся, а также ситуации по теме, над которой ребята работали в данный период – «Mein Zuhause».

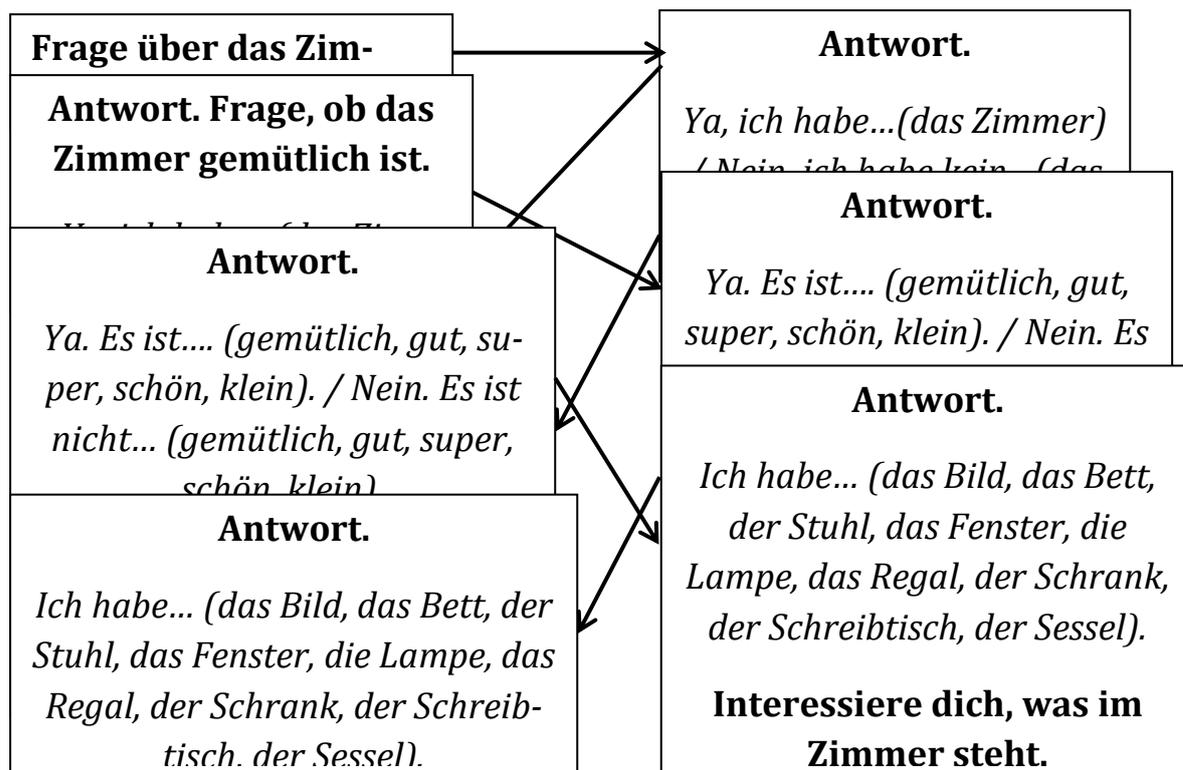
На 1 уроке учащимся была предложена ситуация для общения «Встреча после каникул», т.к. был сентябрь.

Поскольку функциональная опора была применена впервые, мы провели следующую работу:

1. Прочли диалог.
2. Выяснили путём вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика.
3. Воспроизвели по модели новый диалог.

Далее по мере прохождения материала нового раздела «Mein Zuhause» мы вводили на каждом уроке по 1-2 диалогическим единицам (далее ДЕ), связанных с темой раздела, например: «Mein Zimmer», «Was hast du in deinem Zimmer?». После введения очередного ДЕ учащиеся сочетали его с предыдущим, образуя простейшее сверхфразовое единство. После введения серии из 5-7 ДЕ мы проводили их систематизацию на уроке повторения. Ниже приведён пример функциональной опоры и готового диалога по теме «Wie sieht dein Zimmer aus?»

Frage deinen Freund über sein Zimmer und erzähl über dein Zimmer.



- Ja. Ich habe. Und du?
- Ich habe auch. Ist dein Zimmer gemütlich?
- Ja. Es ist super und gemütlich. Und dein Zimmer?
- Es ist klein, aber sehr gemütlich. Was hast du im Zimmer?
- Ich habe ein Regal, einen Schreibtisch, einen Schrank und ein Bett. Und was steht in deinem Zimmer?
- Ich habe einen Tisch, einen Stuhl, ein Bild, eine Lampe.

На *аналитическом этапе* был произведён контроль уровня сформированности диалогических умений у учащихся 6 класса. Контроль вновь производился методом беседы по тем же критериям оценивания. Сравнительный анализ результатов исходной и итоговой диагностики показал, что количество учащихся с высоким уровнем диалогических умений повысилось с 20% до 50 % (на 30%); количество учащихся со средним повысилось с 50% до 40 % (на 10%), количество учащихся с низким уровнем снизилось на 20%.

Таким образом, мы выяснили, что последовательно организованная подготовка с использованием различных опор на этапе планирования речи позволяет достичь цели общения в необходимом объёме. Использование речевых образцов и функциональных опор помогает учащимся успешно построить диалог, отвечающий основным требованиям образовательных программ.

Данные показатели являются, на наш взгляд, убедительным свидетельством эффективности разработанной нами системы методических мер по обучению ДР на среднем этапе при обучении немецкому языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин М.М., Джин Ф, Рорман Л. Горизонты: учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2016.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. -

- М. : Просвещение, 1988.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ин-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
 4. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. – М.: Просвещение, 1974.
 5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010.
 6. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986.

*Бородаенко А., 5 курс ИЯ
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доктор фил. наук, доцент Червоный А.М.*

БЕЗЛИЧНЫЕ КОНСТРУКЦИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Одной из основных целей обучения иностранному языку в школе является формирование у учащихся коммуникативной компетенции. Владение иностранным языком невозможно без выработки у обучающихся устойчивых грамматических навыков. Одним из грамматических явлений, которое изучается в средней общеобразовательной школе и которое широко используется в практике устной и письменной речи, является выражение безличности. Безличность – категория универсальная, она присуща русскому, английскому, французскому и другим языкам.

Как определяет лингвистический словарь, категория «личности-безличности» – универсальная семантико-синтаксическая категория языка, характеризующаяся отнесением субъекта предложения к какому-либо предмету во внешнем мире (референту) и при этом степенью выделенности (отдельности) этого предмета в пространстве и времени [5, 227]. В данной статье рассматривается выражение безличности во французском языке.

Следует подчеркнуть важность обучения русскоязычных учащихся выражению безличности во французском языке ввиду того, что в русском языке, считающимся языком наречным, безличные конструкции встречаются в 3–4 раза чаще, чем во французском [2, 184-185]. А, как известно, синтаксические структуры родного языка оказывают заметное влияние, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка, на продуцирование иноязычных синтаксических образований. Поэтому перед учителем стоит не просто задача объяснить данный грамматический материал, но и показать разницу в образовании безличных конструкций в родном и изучаемом языках, избежать интерференции и научить учащихся их использовать в коммуникативной иноязычной среде.

Для изучения методического сопровождения данного грамматического явления и для рассмотрения лексико-грамматических средств выражения категории безличности, представленных в языковых и речевых упражнениях, нами был проведен анализ 2-х УМК: «Синяя птица» для 5 – 9 классов и «Objectif» для 10 – 11 классов [1; 3].

Как определяет государственная программа обучения, в 5–8 классе учащиеся должны научиться употреблять в письменной и устной речи безличные обороты *il y a; il est*, использовать предложения с неопределенно-личным местоимением *on*. Стоит отметить, что конкретных правил, инструкций, объясняющих данное явление в УМК, не оказалось. Отсюда следует, что учитель совместно с учениками дедуктивным методом самостоятельно выводит семантические и структурные особенности этого грамматического явления, разбирает средства выражения безличности во французском языке и в процессе выполнения речевых заданий формирует у учащихся грамматическую компетенцию.

Следует отметить: языковая репрезентация категории безличности формально соотносится, прежде всего, с местоимением *il* и глаголом французского языка в третьем лице единственного числа. Местоимение *il* может сочетаться как с семантически безличными глаголами французского языка (*il pleut; il faut; il neige* и т.д.), так и с личными глаголами, употребленными в безличных оборотах (*Il reste...; Il arrive...* и т.д.).

Ввиду омонимичности местоимения *il* очень важно научить учащихся отличать *il* личное от *il* безличного. Дифференциации *il* способствует корректная трактовка смысла всего предложения (для чего в первую очередь следует дешифровать значение глагола и следующих за ним компонентов).

Из практики преподавания французского языка известно, что обычно первичное знакомство с безличными оборотами французского языка происходит во время изучения разговорной темы «Погода». Природные явления передают безличные выражения, образованные семантически безличными глаголами: *il pleut; il neige; il grêle; il gèle* и т.д.

Состояния природы отражены также в безличных выражениях, которые представлены глаголом *faire* в сочетании с прилагательным или существительным. Например: *il fait beau; il fait mauvais; il fait chaud; il fait froid; il fait humide; il fait clair; il fait sombre; il fait du vent; il fait du soleil; il fait 5 degrés au-dessus (au dessous) de zéro*.

Важную структурную роль в продуцировании сложных синтаксических образований выполняют безличные конструкции *Il faut...* (выражает долженствование); *il y a...* (выражает наличие чего-л).

Например: *Il faut apprendre par coeur cette règle. Il y a beaucoup de livres sur la table*. Следует также подчеркнуть их высокую частоту употребления в практике устной и письменной речи.

Безличный оборот *il est* служит средством выражения времени во французском языке: *Il est 4 heures*.

В 9 классе учащиеся приступают к изучению таких серьезных грамматических тем как *subjonctif présent*. Отдельно следует рассмотреть употребление глагольных форм сослагательного наклонения после безличных оборотов французского языка. Сослагательное наклонение употребляется после следующих безличных конструкций: *il faut; il est nécessaire; il est désirable; il est indispensable; il vaut mieux; il est il est temps; il est utile; il est inutile; il est important; il est heureux; il est triste (c'est triste); il est dommage (c'est dommage); il est fâcheux; il est possible; il est impossible; il est douteux; il est peu probable*. Например: *Il faut que tu lises ce livre jusqu'à la fin. Il est dommage qu'il ne connaisse pas cet homme*.

На данном этапе обучения безличные конструкции не являются новым материалом для учащихся. Они становятся неотъемлемым элементом другого грамматического явления, поэтому, не усвоив их на начальном этапе обучения, учащимся будет довольно сложно овладеть новым грамматическим материалом. Безличные конструкции в данном случае являются семантико-синтаксическим скрепом сложного синтаксического образования. Для формирования грамматического навыка с использованием безличных оборотов в УМК предлагаются разные типы упражнений.

Например: I. Замените инфинитив на Subjonctif Présent и переведите предложения.

1. *Il faut que tu (dormir)... un peu.*
2. *Il est dommage que vous (attacher)... de l'importance à cela.*
3. *Il est nécessaire qu'elle (choisir)... un cadeau pour son fils.*

Крайне важно также обучить учащихся трансформированию безличных оборотов, требующих употребления сослагательного наклонения, в безличные обороты в сочетании с инфинитивом. Например: *Il est utile de faire du sport. Il est utile qu'on fasse du sport*.

В 10-11 классе грамматические темы посвящены повторению материала, изученного в предыдущие годы обучения. Это, главным образом, те грамматические явления, которые и вызывают наибольшие затруднения при освоении. Одной из таких грамматических тем являются безличные конструкции, повторение и закрепление которых осуществляется в процессе выполнения различного рода упражнений.

Например: I. Употребите Indicatif или Subjonctif:

1. Il est dommage que les vacances (finir)... dans deux jours.
2. Il est bon que ta copine t'(inviter)... à cette soirée.
3. Il est vrai que je (recevoir)... la lettre de ma mère.
4. Il faut que tu (faire)... ce voyage.
5. Il est clair que la mer (être)... le mystère, l'inconnu.

II. Заполните пропуски приведенными ниже глаголами: vouloir – aimer – aller

1. Il est probable que nous en Grèce cet été.
2. C'est dommage que tu n'..... pas les montagnes.
3. Il n'est pas clair qu'il nous accompagner.

Проанализировав данные УМК, можно сделать вывод о том, что такому грамматическому явлению как безличность отводится значительное место в процессе обучения французскому языку. Следует также отметить необходимость преобладания коммуникативного подхода в процессе формирования грамматической компетенции. В этом случае учащиеся, имитируя различные коммуникативные ситуации, не только знакомятся с безличными конструкциями французского языка, но в результате их употребления в процессе общения формируют свои речевые навыки.

Однако, по нашему мнению, для более эффективного обучения грамматической стороне речи следует помимо имеющихся в УМК материалов использовать дополнительные аутентичные учебно-методические разработки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Береговская Э.М., Белосельская Т.В., Селиванова Н.А. и Шашурина А.Ю. Французский язык. Второй иностранный язык. 5 – 9 классы «Синяя птица». – М.: Просвещение, 2010. – 526 с.
2. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – М.: Просвещение, 1983. – 287 с.
3. Григорьева Е.Я., Горбачева Е.Ю., Лисенко М.Р. Французский язык: учебник для 10 – 11 классов «Objectif» общеобразовательных учреждений – М.: Просвещение, 2010.– 347 с.
4. Степанов Ю.С. Личность– безличность категория // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева, – М.: Сов. Энциклопедия, 1990.– 685 с.

*Гаврилова Т., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: к. филол. наук, доцент Мурашова Е.А.*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Культура страны изучаемого языка является одним из инструментов методики преподавания еще со времен античности. В преподавании языков с конца XIX в. на первое место наряду с устной речью выдвигается ознакомление с реалиями страны изучаемого языка и культуры. Элементы страноведения в сочетании с языковыми реалиями выступают не только как средство обогащения коммуникативных навыков учащихся, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью [3].

На этом фоне проблема изучения фразеологизмов на уроках немецкого языка особенно актуальна. Большинство учащихся, как показывает практика, не только не могут применить фразеологические обороты в речи, но и не понимают их значения.

По мере того как объем языкового материала увеличивается, а необходимость в работе по формированию правильных языковых навыков (фонетических и грамматических) снижается, количество, разнообразие и сложность упражнений, ориентированных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции возрастает. Вниманию учащихся все чаще предлагаются упражнения, требующие передать собственные мысли, вложить

собственное содержание в известные модели. Формирование этих моделей напрямую связано с изучением фразеологизмов как носителей страноведческой информации.

Знание фразеологизмов также чрезвычайно облегчает чтение как публицистической, так и художественной литературы. Разумное использование фразеологизмов делает речь учащихся более выразительной.

Трудности, с которыми обучающиеся сталкиваются при изучении фразеологических оборотов с национально-культурной спецификой, должны сниматься преподавателем. Такие проблемы возникают в связи с невыводимостью целостного значения из отдельных компонентов фразеологических единиц [4, с. 17]. Значительная часть фразеологического состава, в том числе и немецкого языка, обусловлена экстралингвистическими факторами, знание которых необходимо для их адекватного восприятия, а некоторые из этих фразеологизмов, кроме того, выступают в качестве единственных способов обозначения тех или иных явлений и фактов. Если о значении существительного или глагола в речи, в тексте можно догадаться по контексту, то значение фразеологизма с национально-культурной семантикой не будет раскрыто до тех пор, пока обучающийся не ознакомится с происхождением того или иного фразеологического оборота.

В ходе прохождения практики в МБОУ СОШ № 5 г. Таганрога нами проводился опрос среди обучающихся 2 – 11 классов в количестве 156 человек, по результатам которого были сделаны следующие выводы: обучающиеся не знают значение понятия «фразеологизм» – 35%; полагают, что в немецком языке нет фразеологизмов – 25%; не используют в своей речи фразеологизмы или используют редко – 70%; не знают историю используемых ими фразеологизмов почти 100% обучающихся.

Изучив в дальнейшем в ходе нашего исследования УМК по немецкому языку, созданный И.Л. Бим, Г.И. Радченко, Н.И. Гальсковой [1], учебники по методике и лингвострановедению В.В. Виноградова [2], А.В. Качеевой [3] и Д.Г. Мальцевой [4], мы пришли к выводу, что изучение фразеологических оборотов как средства восприятия немецкой культуры через призму исследования семантики фразеологизмов немецкого языка актуально.

Приведем примеры фразеологизмов, наиболее часто встречающихся в речи обучающихся, в частности, из УМК по дисциплине «Немецкий язык» для 6 класса [1, с. 176]. Выражение нем.: *Morgenstunde hat gold im Munde* – рус.: Кто рано встает, тому бог подает, послужило ярким примером использования данного речевого клише в обучении монологической речи при изучении темы «Трудолюбие». Рассмотрим, откуда берет свое начало данный фразеологизм. Известно, что в скандинавской литературе часто упоминалась трудолюбивая богиня Аврора (нем.: *Aurora, die Gold in Haar und Mund trägt* рус.: Аврора, несущая золото в ее волосах и во рту).

В УМК по дисциплине «Немецкий язык» для 8 класса несколько раз встречается немецкая пословица нем.: *Über Geschmack lässt sich nicht streiten* – рус.: О вкусах не спорят, которую можно использовать как в монологическом, так и в диалогическом высказывании на любую тему о предпочтениях обучающихся. Заметим, что подобные пословицы есть во всех языках.

Еще одно встретившееся нам немецкое выражение нем.: *Blauer Brief* – рус.: Синее письмо, имеет варианты интерпретации, связанные с историей изучаемого языка : 1) уведомление об увольнении с работы, службы; 2) предупредительное письмо из школы, в котором родителей ставят в известность о плохой успеваемости ребёнка, в связи с чем он может быть оставлен на второй год. Далее следует приглашение родителей в школу для обсуждения данной проблемы с учителем. В настоящее время такой конверт может быть любого цвета.

Народные обычаи и поверья представлены во многих немецких фразеологизмах, имеющих в своем составе символику цвета. Как отмечает Д.Г. Мальцева в книге «Страноведение через фразеологизмы» [4, с. 58], цветовая символика у разных народов может не совпадать, потому что каждый народ соотносит определенный цвет с той или иной ситуацией по-своему. У немцев на протяжении столетий символика цвета сохранялась почти

без изменений. Так, например, голубой / синий цвет вызывает у немцев не самые лучшие ассоциации. Моряки северного побережья Германии считали, что вся нечистая сила должна появляться в одежде именно голубого цвета. Немцы верили, что встретив женщину в голубом фартуке, будешь несчастен, а в доме с покрашенными в этот цвет оконными рамами живет ведьма. Голубой цвет также считался цветом смерти, поэтому умершего одевали в голубой мундир и в гроб клали кусок голубой ткани [4, с. 156].

Наблюдения, сделанные нами в ходе анализа фразеологизмов, позволяют сделать следующие выводы: 1) анализ немецких фразеологизмов помогает определить представленные в них ценности и антиценности; 2) компонентами немецких фразеологизмов с ценностным или антиценностным значением могут быть обозначения цвета и различные исторические события; 3) представленные в УМК по дисциплине «Немецкий язык» для обучающихся 2-11 классов фразеологические выражения могут продуктивно использоваться школьниками, изучающими немецкий язык как второй иностранный для повышения выразительности речи.

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что восприятие немецкой культуры через призму исследования семантики фразеологизмов немецкого языка посредством школьных учебников по дисциплине «Немецкий язык» свидетельствует о необходимости более активного применения данных фразеологических оборотов, а также о методическом обеспечении данного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И.Л., Садомова Л.В., Санникова Л.М. – М.: 2011, 272 с.
2. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологической единицы в русском языке / В. В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. – М.: Просвещение, 1972.
3. Качеева, А. В. Обучение страноведению через фразеологизмы немецкого языка / А. В. Качеева // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-stranovedeniyu-cherezfrazеologizmy-nemetskogo-yazyka>, 2018. (дата обращения 26.03.2018)
4. Мальцева Д.Г. Страноведение через фразеологизмы, – М.: Высшая школа, 1991.

*Гнусарева И., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. филол. наук, доц. Щитова Н. Г.*

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В РУСЛЕ ТЕОРИИ ПОЛЕЙ. МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ

В современной лингвистике язык рассматривается как система, состоящая из трех основных элементов: фонетика, лексика, грамматика. На протяжении долгого времени лингвисты занимались в основном изучением фонетической и грамматической составляющей языка. Каких-либо значительных описаний лексики не делалось. Вместо них составляли перечни слов – алфавитные словари [5; 5].

Сегодня при работе с лексикой ее представляют как многоаспектное и целостное явление языка, обладающее сетью взаимосвязанных подсистем. При исследовании лексической системы языка лингвисты пользуются **полевой теорией**, в которой выделяют лексические группировки разного типа и объема, демонстрирующие разнообразные отношения между элементами.

Актуальность данной работы заключается в том, что полевая теория помогает раскрывать связи между языковыми явлениями и реальностью и позволяет анализировать язык как систему, отслеживая изменения в синхронии и в диахронии.

Цель данной работы – изучить особенности теории полей и доказать ее практическую значимость при использовании в обучении английскому языку.

Задачи:

1. изучить теоретические основы полевой теории;
2. выявить особенности и структуру семантических полей;
3. определить их сферу применения;
4. создать ментальную карту по теме Environment.

В рамках полевой теории ученые оперируют таким понятием как *семантическое поле*. Существует большое множество определений данного понятия, мы воспользуемся следующим: **семантическое поле** – это совокупность взаимосвязанных значений слов, которые объединены некой понятийной сферой языка, обладают определенной структурно-функциональной направленностью и выражают способ мировосприятия человека или целой нации [4; 232].

Семантическое поле, являясь лингвистической категорией, обладает определенным набором свойств и характеристик:

1. Поле состоит из центра и периферии, поэтому имеет ассиметричную, неравномерную иерархическую структуру;
2. Лексические элементы в поле находятся в определенных отношениях;
3. Поле обладает относительной автономностью, то есть можно определить его как единицу и установить границы;
4. Поле характеризуется постоянством смыслового пространства, упорядоченностью, обозримостью и психологической реальностью для любого носителя языка [3].

Помимо семантического поля лингвисты рассматривают такие разновидности поля как: лексико-семантическая группа, тематическая группа, функционально-семантические поля. Все они отличаются объемом, направленностью (лексическая, грамматическая, лексико-грамматическая) и целью исследования. Психолингвисты изучают **ассоциативные поля (АП)** или (ассоциативно-семантические поля), которые выделяются не только на основе системы языка, но и на основе личностных ассоциаций индивидуума.

Одним из вариантов АП является частная разработка британского психолога Тони Бьюзена. Эта разработка получила название **ментальные карты (Mind Maps)**. Так же их часто называют картами памяти, интеллект-картами, умственными картами или ассоциограммами. По своей структуре ментальная карта напоминает связь нейронов мозга и является графическим выражением мыслительного процесса.

Ментальные карты нашли широкое применение в бытовой жизни, в учебе и в работе. Так, ментальные карты можно использовать для:

- 1) изучения, систематизации и повторения учебного материала;
- 2) запоминания и упорядочивания любой новой информации;
- 3) планирования деятельности;
- 4) подготовки к публичным выступлениям;
- 5) поиска различных вариантов решения сложных ситуаций [2].

Среди преимуществ использования ментальных карт стоит отметить следующие:

1. Они экономят время как при записи, так в них используются только ключевые слова, символы, рисунки, так и при повторении или чтении материала;
2. Они концентрируют внимание на основных вопросах;
3. Ключевые слова способствуют высокой степени усвоения материала карты;
4. Мозгу легче воспринимать информацию, представленную в виде яркой, многомерной карты, чем монотонный линейный конспект;
5. Интеллект-карты отвечают естественному стремлению мозга к целостному восприятию мира [1; 89].

Метод интеллект-карт существует уже давно, и за это время многие люди убедились в их результативности. Сегодня многие зарубежные школы, компании, центры используют их для поднятия эффективности своей деятельности. Стоит отметить, что при

обучении иностранному языку ментальные карты можно использовать на всех уровнях обучения, при работе с лексикой, фонетикой и грамматикой, при подготовке конспектов, пересказов и при написании эссе.

Мы увидели, что полевая теория применяется не только в лингвистике, но еще в психологии и методике, так как она позволяет наиболее полно и точно представить язык и речь не только как систему знаков, а как психический познавательный процесс. Полевая теория подходит как для описания словаря того или иного языка, так и для активизации ассоциативных способностей человека, которые содействуют развитию познавательных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Buzen T. The mind map book: how to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential // New York: Penguin Books USA, 1994. — 320 p.
2. Каськова А. Н. Использование ментальных карт на уроках английского языка [Электронный ресурс]: URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-mentalnih-kart-na-urokah-angliyskogo-yazika-637517.html> (дата обращения: 10.04.18).
3. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] URL: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/pole/471> (дата обращения: 10.04.18).
4. Рубцов И. Н. Семантические поля как способ реализации языковых картин мира // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена № 60 2008 – 231-236 с.
5. Супрун А.Е. Методы изучения лексики Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 232 с.

*Головенко Ю., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. филол. н., доцент Павленко Л.Г.*

НОМИНАЦИЯ МОРАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ-БИБЛЕИЗМАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

На сегодняшний день моральное сознание англичан и русских систематизируется вокруг повышенного интереса к человеку, его духовной жизни. Фразеологизмы-библеизмы (далее ФБ), характеризующие моральные качества личности, долгое время не были предметом исследований в сопоставительном плане английского и русского языков. Именно поэтому в лингвистике активизировались исследования, посвященные языковой картине мира представленных стран [1, 79].

Объектом нашего исследования являются фразеологизмы-библеизмы.

Предметом исследования – моральные качества личности в ФБ.

Целью исследования является классификация фразеологизмов-библеизмов в соответствии с выражениями ими определенных моральных качеств личности.

Задачи исследования:

1) раскрыть содержание моральной системы и понятие идиоматического этического концепта;

2) рассмотреть положительные и отрицательные моральные концепты английских и русских фразеологизмов-библеизмов.

Раскроем ход нашего исследования в соответствии с поставленными задачами. Следует начать с того, что синоним слова «мораль» – «нравственность», с ее помощью регулируются действия человека в обществе посредством норм этого общества.

Всякая моральная система нуждается в различных способах закрепления моральных норм в языке [4, 8]. Для начала рассмотрим понятие идиоматического этического концепта. Под данным понятием понимается целостная система представлений, знаний как результат когнитивной деятельности отдельного человека и общества в целом, в кото-

ром хранится информация о социально-психическом явлении личности [Ibid., 9] и образует семантическое поле «этичность».

Изучение системы образов и моделей, закрепленных в этических концептах, выраженных фразеологизмами, способствует более глубокому пониманию идиоматичности морального сознания представителей иноязычного культурного сообщества [Ibid., 14].

Как известно, фразеологизмы-библейзмы являются отображающим звеном моральной и духовной составляющей личности, ее традиций и ценностей, именно поэтому в Библии находит отражение огромное количество фразеологических единиц (далее ФЕ), маркирующих моральные качества личности. Священное Писание включает в себя большое количество моральных примеров. «*Prodigal son*» [5, 22] – «блудный сын» несет идею родительского прощения; «*a time to be born and a time to die*» [Ibid., 26] – «*время родиться и время умирать*» через смирение учит побеждать гордыню. Человек самостоятельно выбирает свое поведение, руководствуясь общечеловеческими нравственными требованиями.

Можно отметить, что моральные качества личности подразделяются на положительные и отрицательные. Среди наиболее актуальных для человека можно выделить следующие положительные качества: доброта, ответственность, смелость, честность, верность, отзывчивость, искренность, а также – отрицательные: лицемерие, равнодушие, лень, беспомощность, жадность, эгоизм.

Рассмотрим лишь некоторые фразеологизмы-библейзмы, которые были отобраны нами из Нового Завета, Евангелия от Матфея [3, 1-98] и энциклопедических словарей Хирша [5] и Дубровиной [2] как иллюстрации моральных качеств личности.

Рассмотрим положительные моральные качества. Концепт «**справедливости**»: ФЕ «*eye of a needle*» [5, 8] – «*игольное ушко*» восходит к высказыванию Иисуса, что легче верблюду пролезть в игольное ушко, чем богатому (то есть безнравственному) человеку попасть в рай.

К концептам «**верность**», «**чувство долга**» можно отнести наставления Иисуса: «*you shall not commit adultery*» – «*не прелюбодействуй*» (Мат. 5:27) [3, 12]; «*honor your father and mother*» – «*почитай отца своего и мать свою*» (Мат. 15:4) [Ibid., 46].

«**Самооценку, ответственность**» описывает библейзм «*make no oath at all*» – «*не клянись вовсе*» (Мат. 5:34) [3, 13]. «**Трудолюбие**»: «*the tree is known by its fruit*» – «*но плоду познается дерево*» (Мат. 12:33) [Ibid., 36].

«**Духовность**» прослеживается в следующих ФЕ: «*Man shall not live on bread alone*» – «*не хлебом единым жив человек*» (Мат. 4:4) [Ibid., 7]. «**Чистота, мудрость, пример для других**»: «*the salt of the earth*» – «*соль земли*» (Мат. 5:13) [Ibid., 11]. «**Достоинство**»: «*to shake off the dust of your feet*» – «*отрясти прах от ног своих*» (Мат. 10:14) [Ibid., 27].

«**Основательность**»: «*the corner stone*» – «*краеугольный камень*» (Мат. 21:42) [Ibid., 68]. Библейзм «*to feed with seven loaves*» – «*накормить пятью хлебами*» (Мат. 15:36) [Ibid., 49] обозначает способность превозмочь невозможное ради других, взять на себя **ответственность**. Концепт «**доверия**» заключен в ФЕ «*You should not put the Lord your God to the test*» – «*не искушай Господа Бога твоего*» (Мат. 4:7) [Ibid., 8].

Перейдем к библейзмам, описывающим отрицательные моральные качества. Например, проанализируем концепт «**лицемерие, двуличие**». Библейзмом «*wolves in sheep's clothing*» – «*волки в овечьей шкуре*» (Мат. 7:15) [3, 18] называет жестокого человека, скрывающего свои дурные намерения под маской добродетели. Выражение восходит к евангельской цитате «остерегайтесь лжепророков, которые приходят к вам в одежде овечьей, внутри же – волки хищные» (Мат. 7:15). Далее концепт «**Ложь**»: «*there is nothing covered that will not be revealed*» – «*всё тайное становится явным*» (Мат. 10:26) [Ibid., 29].

«**Отсутствие воли**» заключается в ФЕ «*to be tempted by the devil*» – «*искушение от дьявола*» (Мат. 4:1) [Ibid., 7]; «**беспомощность, покорность**»: «*like sheep without a shepherd*» – «*как овцы без пастыря*» (Мат. 9:36) [Ibid., 26].

В Библии можно найти подтверждения «**предательства**» в качестве фразеологизмов-библейзмов. Так, ФЕ «*thirty pieces of silver*» – «*тридцать сребреников*» (Мат. 26:14–

16) [Ibid., 85] – эта цена является мерой, за которую Иуда, один из двенадцати учеников Иисуса, предал своего учителя. Помимо этого, известным примером предательства также считается библеизм «*Juda's kiss*» (Мат. 26:45-49) [Ibid., 88] – «*Иудин поцелуй (иудино лобзание, устар.)*». Предательство Иисуса Иудой было совершено под лицемерно прикрытым проявлением любви и дружбы [2, 263]. На сегодняшний день имя Иуда, став нарицательным, приобрело ряд символических значений: это не только предатель и подлец, но также коварный и циничный лицемер.

Проявление «**равнодушия, безразличия**» также находит свое отражение в библейской фразеологии. «*The voice of the crying in the wilderness*» – «*глас вопиющего в пустыне*» (Мат. 3:3) [3, 6] трактуется как «страстный, но тщетный призыв к чему-либо; выражение отчаяния без надежды на отклик» [2, 151].

Таким образом, в процессе исследовательской работы нами были реализованы поставленные задачи, и мы пришли к выводу, что моральное сознание английского и русского лингвокультурных сообществ систематизируется вокруг повышенного интереса к человеку, его поступков, поэтому важным является понятие этического концепта. Это результат когнитивной деятельности отдельного человека по отношению к его определенному поступку, который закрепляется в обществе и в целом характеризует его. С помощью библеизмов можно характеризовать личность, а именно ее моральные качества, которые обычно положительно или отрицательно маркированы. Итак, в процессе нашего исследования всего подверглись изучению 72 ФЕ, 35 из которых окрашены положительно и 37 – отрицательно. В большей степени наблюдаются библеизмы, отображающие отрицательные моральные качества личности, потому что они обращают внимание на недостатки и пороки человека, и чаще обсуждаются людьми в их стремлении к совершенству и искоренению данных недостатков.

Перспективу нашего дальнейшего исследования мы видим в привлечении более широкого круга фразеологизмов-библеизмов, а также паремий к изучению их способности выражать различные моральные качества личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Газимова, А.Х., Ярута, А.В. Пороки характера человека во фразеологической картине мира // Новые информационные технологии в науке нового времени: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: «МЦИИ ОМЕГА САЙНС». – 2017. – Ч.2. – С. 78 – 84.
2. Дубровина, К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов / К.Н. Дубровина – М.: «Флинта», «Наука», 2010. – 808 с.
3. Евангелие от Матфея // Новый Завет. New Testament. На русском и английском языках. – М.: «Протестант», 1993. – С. 1 – 98.
4. Полякова, Е.В. «Что такое хорошо и что такое плохо» в системе координат идиоматических этических концептов русского и английского лингвокультурных сообществ: Монография / Е. В. Полякова. – Saint-Louis, Missouri, USA: Publishing House Science and Innovation Center, 2014. – 264 с.
5. Hirsch, E.D., Kett, Joseph F., Trefil, James S. The Dictionary of Cultural Literacy. Second Edition, revised and updated. – Boston. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 1993. – 619 p.

СОСТОЯНИЕ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Проблема изучения пространственных функций имеет большое значение, так как эти функции являются наиболее сложными для диагностики и коррекции у детей с речевыми нарушениями. Кроме того, исследования психологической природы пространственных представлений имеют большое практическое значение. Проблеме изучения и развития пространственных представлений посвящены труды многих ученых: Б.Г. Ананьева, Е.Ф. Рыбалко [1], Р.И. Лалаевой [2], А.М. Леушиной [4], А.В. Семенович [5], А.А. Столяра [6], Т.Б. Филичевой [7] и др.

Трудно назвать хотя бы одну область деятельности человека, где умение ориентироваться не играло бы существенной роли. Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования [3, 15].

Свободное оперирование пространственными образами – это фундаментальное умение, которое объединяет разные виды учебной и трудовой деятельности. Оно является необходимым условием социального бытия человека, формой отражения окружающего мира, условием успешного познания и активного преобразования действительности.

Для успешного обучения в школе ребенок должен овладеть основными пространственными представлениями в дошкольном возрасте. Если же эти представления сформированы у ребенка недостаточно, у него нередко возникают трудности при овладении чтением и письмом. Все функции, обеспечивающие зрительно-пространственное различение предметов, интенсивно формируются именно в 5–7 лет. Поэтому целесообразно проводить коррекционную работу по развитию пространственных представлений именно в дошкольном периоде.

В настоящее время категория детей с общим недоразвитием речи (ОНР) становится все более многочисленной. Эти дети часто испытывают трудности при освоении пространства, что сказывается на их обучении и влечет за собой неуспеваемость по многим школьным предметам, таким как письмо, чтение, математика.

Цель нашего исследования – анализ сформированности пространственных представлений у дошкольников с ОНР.

Актуальность данного исследования заключается в том, что развитие оптико-пространственных функций у детей с общим недоразвитием протекает медленней, чем у детей с нормальным развитием. Недостатки сформированности оптико-пространственных представлений носят скорее вторичный характер и могут быть скорректированы с помощью специально организованного обучения.

Констатирующий эксперимент проводился нами на базе МБДОУ д/с №101 г. Таганрога. В нем принимали участие 10 детей с общим недоразвитием речи в возрасте 5-6 лет. Все дети, участвующие в исследовании, имели нормальный слух, зрение и интеллект. Обследование проводилось в течение трех недель.

Для проведения констатирующего эксперимента была разработана система заданий, основанная на методике А.П. Вороновой. Для разработки были использованы также «Речевая проба» Хэда, тест Керна-Йерасека «Определение школьной зрелости» и «Графическая проба» Д. Эльконина. Задания были направлены на определение узнавания букв. Нами изучалась ориентировка в «схеме собственного тела»; ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив; ориентация в окружающем пространстве, на листе бумаги, а также на его пространстве.

Подробный количественный и качественный анализ полученных данных проводился в процентном соотношении и с использованием балльно-уровневой шкалы. При обследовании зрительного предметного гнозиса было выявлено, что у дошкольников особых затруднений в выполнении задания не возникало. Результат оказался на высоком уровне. Дети четко распознавали контуры изображенных предметов. Ответы детей были точными, быстрыми, лишь в некоторых случаях возникали затруднения и требовалась помощь. Дети правильно выполняли задание в 75% случаев.

При обследовании буквенного гнозиса удалось выяснить, что у детей затруднено узнавание букв, наложенных друг на друга. Наиболее сложной оказалась третья таблица букв, поскольку для ее составления были использованы буквы, которые дети не успели изучить на момент исследования. Дети предложили 25% правильных ответов.

При изучении зрительного мнезиса экспериментальная группа выполнила задание с результатом в 25%.

Далее предполагалось исследовать ориентировку в «схеме собственного тела». Затруднения вызвало следующее задание: «Покажи левой рукой правый глаз». При выполнении этого задания дети часто путали руки или пытались указать на глаза обеими руками. Правильно выполнили задание в 37,5% случаев.

При обследовании серии заданий на ориентацию в окружающем пространстве и ориентацию в «схеме тела» человека, стоящего напротив, удалось выяснить, что детей с ОНР в основном затрудняет выполнение инструкций, связанных с указанием левой и правой сторон относительно тела человека в двух сериях заданий. Дети предложили 25% правильных ответов.

Изучение способности ориентировки на листе бумаги показало, что дошкольники с ОНР часто ошибались при продолжении строчки. Некоторые дети путали направление прописываемых элементов. Они показали результат в 38% случаев.

При обследовании ориентировки на пространстве листа бумаги выяснилось, что дети с ОНР часто путали расположение символов на пространстве листа бумаги. В основном все дети писали элементы на середине листа. Процентное соотношение правильно выполненного задания составило 13%.

Таким образом, результаты исследования состояния оптико-пространственных функций позволили сделать следующие выводы:

– у 50% детей с ОНР оптико-пространственные функции находились на низком уровне, у 37,5% детей – на среднем уровне. Высокий уровень среди дошкольников исследуемой группы имели только 12,5%;

– наибольшие трудности у детей с ОНР возникали при выполнении инструкций логопеда, в частности ориентировка в окружающем пространстве, а также в «схеме тела» человека, стоящего напротив. В основном дети путали стороны «лево - право», при выполнении серии заданий;

– у дошкольников обнаружено несовершенство узнавания букв, наложенных друг на друга; отмечалась путаница в символах; назывались буквы, которые вовсе не были изображены в таблице.

Таким образом, детей с общим недоразвитием речи необходимо специально учить ориентироваться в окружающем пространстве, причем как относительно «схемы собственного тела», так и относительно «схемы тела» человека, стоящего напротив. Кроме того, следует проводить работу по формированию буквенного гнозиса с помощью упражнений, целью которых будет ознакомление детей с символическим обозначением звуков речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г., Рыбалко, Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 103 с.

3. Левина, Р.Е., Никашина, Н.А. Характеристика общего недоразвития речи у детей. – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.
4. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. 4-е изд. – М.: Просвещение, 2002. – 157 с.
5. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 360 с.
6. Столяр, А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. – М.: Просвещение, 1988. – 303 с.
7. Филичева, Т.Б. Содержание логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи // Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. С. 221–279.

*Забурненко А., 3 курс, ФИЯ,
ТИ имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: доцент Пальмова Е. А.*

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Учитывая современные тенденции развития общества, современному педагогу следует предоставлять обучаемым не только системно-языковые знания, но и знания законов, обычаев, национального менталитета страны изучаемого языка, тем самым помогая им участвовать в межкультурной коммуникации и диалоге культур.

Под межкультурной компетенцией понимается способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления. Она подразумевает толерантное отношение к культуре изучаемого языка, что подразумевает готовность индивида к восприятию нового образа мысли, объективную оценку культуры и менталитета другого народа, желание узнать как можно больше не только об изучаемом языке, но и о стране, в которой на нем говорят.

Знакомство обучаемых с национальной культурой страны изучаемого языка происходит с помощью сопоставления с родной культурой. Это помогает лучше понять чужую культуру.

На уроках иностранного языка у старшеклассников актуализируются знания из различных областей, уже освоенных ими в процессе обучения в школе (истории, мифологии, этики, психологии, литературы, музыки, кулинарии, изобразительного искусства, топонимики, географии, религии и др.), что благоприятствует развитию мировоззренческих ориентаций. Так, изучение материала о ценностях иноязычной культуры может способствовать формированию личности учащегося, развитию у него нравственных ценностей и качеств на основе представлений о культуре страны изучаемого языка.

Рассмотрим способы формирования МКК в учебном процессе.

Главное средство формирования МКК - *учебные тексты*. Они должны быть:

- а) аутентичными, то есть представлять собой речевые произведения, основанные на реальных ситуациях общения в той социальной среде, язык которой изучается;
- б) актуальными, то есть отражать современную стадию взаимодействия участников речевого общения;

Чтобы обучающиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, следует искать способы их вовлечения в активный диалог культур. Так у них появится возможность познавать на практике особенности использования языка в новой для них культуре. Одним из таких способов могут послужить задания, связанные с толкованием английских *поговорок*, нахождением их русских аналогов. Пословицы и поговорки – это отражение народной мысли, установок, моральных ценностей.

Например, известно, что для жителей Туманного Альбиона очень актуальной темой является погода, связано это с его географическим положением. В Англии часто идет дождь и поэтому англичане говорят:

1. It never rains, but it pours;
2. After rain comes fine weather и т.д.

Наряду с пословицами представляют особый интерес и *песни* современных английских или американских групп, поэтому одним из видов деятельности на уроках является работа с песнями. Чтобы эта работа способствовала формированию межкультурной компетенции, следует сосредотачивать внимание учащихся на элементах информации, содержащейся в тексте. К примеру, история и география страны изучаемого языка, факты политической и социальной сфер общества, повседневной жизни, наличие различного рода символики, информации о культуре поведения, нормах и ценностях общества.

Так, например, существует множество песен, которые отражают проблемы, волнующие общество. Разного рода реакцию - бурю негодования с одной стороны и одобрение с другой - вызвала песня “American Idiot” Green Day, в которой подвергается критике политика США в Ираке и американское общество в целом. На основе этой песни можно акцентировать внимание обучающихся на существующей проблеме, обсудить ее.

В песне “Taxman”, “Beatles”, выражается мнение о налоговой политике Великобритании (1960-е года XX-го века). Тон песни ироничен, в ней встречаются следующие слова: “If you drive a car, I'll tax the street If you try to sit, I'll tax your seat.”.

А в некоторых песнях раскрываются бытовые привычки в еде, одежде, образе жизни. Широко известная привычка британцев пить чай в определенное время отражена в песне “Englishman in New York” (“I don't drink coffee I take tea my dear”), песне “Cranberries” (“Suddenly something has happened to me as I was having my cup of tea”). Из этих строк можно сделать вывод, что чай для британца – часть повседневного быта.

Часто работа с песней на уроке иностранного языка сводится к чтению слов песни, их переводу на родной язык и записи нескольких новых слов в тетрадь, прослушиванию песни и её совместному исполнению. Можно также использовать упражнения на понимание содержания, лексико-грамматические задания, а также речевые упражнения с использованием текста песни и воображения учащихся. Задания такого типа будут направлены на повышение мотивации к изучению английского языка.

Упражнения при работе с песней “Wind of Change” исполнителя Scorpions

Exercise 1: Listen to the song and fill in the gaps with a word you hear:

I _____(1) the Moskva Down to _____(2), Listening to the wind of change
An _____(3) summer night _____(4) passing by Listening to the wind of change
The world is _____(5) in Did you ever think That we could be so closed like _____(6)
The future's in the air I can _____(7) it everywhere _____(8) with the wind of change
Take me to the magic of the _____(9) On a glory night Where the _____(10) of tomorrow
Dream away in the wind of change

Key: 1) follow 2) Gorky Park 3) august 4) Soldiers 5) closing 6) brothers 7) feel 8) Blowing 9) moment 10) children.

Exercise 2: What is the song about? Tick the topics mentioned in the song:

- a. Music
- b. travelling
- c. Globalisation
- d. environmental problems
- e. Moscow
- f. Nature
- g. art
- h. Future

Key: c; e; h.

Упражнение 4: Choose one topic from Exercise 2 and make 3-5 questions you will ask your partner. Then practice the dialogues in pairs.

Таким образом, за последние годы методика обучения иностранным языкам претерпела глобальные изменения, ее самой важной ценностью теперь является не только освоение обучаемыми системно-языковых знаний. Значительно возросла важность формирования межкультурной компетенции, то есть, знаний законов, обычаев, национального менталитета страны изучаемого языка. Но вместе с ней возросло и количество ее способов, которые мы можем применять в учебном процессе.

*Иванидзе К., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Бейн Е. И.*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОБРАЗНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Многие переводчики и теоретики перевода часто отмечают трудности в работе с фразеологическими единицами. *Фразеологизм* - общее название семантически несвободных сочетаний слов (фразеологических единиц), которые не производятся в речи, а воспроизводятся в закрепленном за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава [2].

Среди основных трудностей при переводе фразеологических единиц выделяют несколько [1, 180]: выделение ФЕ из контекста; установление связи между ФЕ и контекстом; трудность при восприятии.

Для того, чтобы выбрать наиболее подходящий прием перевода фразеологической единицы, нужно классифицировать фразеологию данного языка по определенному критерию. Опираясь на лингвистические классификации, построенные на критерии неразложимости фразеологизма можно определить место фразеологизма в одном из разделов: фразеологические сравнения (идиомы), фразеологические единства (метафорические единицы), фразеологические сочетания, фразеологические выражения [1, 180]. *Фразеологическое сравнение* отличается невозможностью вывести значение из составляющих его компонентов (например, «Голочь воду в ступе» - “Donner un coup d`épée dans l`eau”). *Фразеологические единства* могут толковаться в зависимости от значений составляющих их слов, они могут допускать в речи вставку других слов между своими частями, например «Терять почву под своими ногами» - “Lâcher pied; perdre pied”. *Фразеологические сочетания* - это устойчивые обороты, значение которых следует из значений составляющих

их отдельных слов, их состав допускает ограниченную синонимическую подстановку или замену отдельных слов. Например, в словосочетаниях «Сгорать от любви, ненависти, стыда, нетерпения» слово «сгорать» является постоянным членом с фразеологически связанным значением [3].

Как правило, фразеологизм переводят фразеологизмом. К иному способу перевода прибегают, если в данном тексте нецелесообразно осуществлять фразеологический перевод.

I. Фразеологический перевод.

При таком переводе в тексте используются устойчивые единицы ИЯ и ПЯ различной степени близости друг между другом. Единицы могут быть как полными эквивалентами, так и носить характер приблизительного соответствия [1, 184].

1. *Фразеологический эквивалент* – это фразеологизм на языке перевода, который полностью равнозначен переводимой единице, он соответствует всем показателям фразеологизма ИЯ. (Н-ер: Белая ворона – Merle blanc)

2. *Неполный (частичный) фразеологический эквивалент* – единица языка перевода, которая является абсолютным эквивалентом переводимой многозначной единицы, но не в каждом её значении. (Н-ер: Душа ушла в пятки - L`âme est partie dans les talons)

3. *Относительный фразеологический эквивалент* – единица в языке перевода, которая отвечает практически всем показателям переводимой единицы, кроме одного: различия в синтаксическом построении, морфологической отнесенности и т. п. (Н-ер: Показать пятки - Tourner les talons)

4. *«Индивидуальный» эквивалент* – фразеологизм, составленный непосредственно переводчиком по образцу фразеологической единицы иностранного языка. (Н-ер: Чудеса в решете - C'est epoustouflant)

II. Нефразеологический перевод.

При таком переводе в первую очередь привлекаются лексические, а не фразеологические средства языка перевода.

1. Строго лексический перевод.

Он применим в том случае, если в одном языке его значение выражено фразеологизмом, а в другом отдельным словом. (Н-ер: Зря стараться - Jeter ses louanges aux chiens)

2. *Калькирование (дословный перевод)* – перевод, передающий смысл фразеологической единицы без потери её значения в языке перевода. Такой перевод передает смысл фразеологизма в целом, а не значение составляющих его частей. (Н-ер: Заколдованный круг – Cercle vicieux)

3. *Описательный перевод* – перевод посредством толкования смысла ФЕ. (Н-ер: Как в аптеке – Juste au plus haut point)

Приемы перевода можно также рассмотреть с точки зрения характерных особенностей фразеологизмов. Можно разделить фразеологизмы на *образные* и *необразные*, единицы *пословичного* и *не пословичного* типа.

Определить наиболее подходящий прием перевода фразеологической единицы можно только после того, как будет определен ее статус в рамках принятой в данном языке классификации фразеологизмов и с учетом критериев, которые лежат в основе этой классификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Влахов С. И., Флорин С. П. / Непереводимое в переводе. – М. : Международные отношения, 1980. – 328 с.
2. Фразеологизм как единица языка, его признаки. // StudFiles - URL: <https://studfiles.net/preview/1633396/page/4/> (дата обращения: 20.03.2018).
3. Фразеологические сращения, единства, сочетания и выражения. // polyidioms.narod.ru URL: http://polyidioms.narod.ru/index/frazeologicheskie_srashhenija/0-227#1 (дата обращения: 20.03.2018).

Идиятова А, 5 курс, ИЯ-351,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: д. филол. наук, профессор Поленова Г.Т.

АКТУАЛЬНОСТЬ УСВОЕНИЯ НЕМЕЦКИХ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Наша работа посвящена проблеме преподавания сложноподчиненных предложений на среднем и старшем этапе обучения в школе.

В качестве материалов послужили современные немецкие произведения художественной литературы 1) *Ende, M. „Momo“/ Ende, M. – Stuttgart: K.ThienemannsVerlag, 2016. - 271 с.* 2) *Frisch, M. “HomoFaber”/ Frisch, M. – Stuttgart: SuhrkampVerlag, 1962. - 289 с.* составленная нами картотека, состоящая из 1385 единиц сложноподчиненных предложений; интервью с носителем немецкого языка; УМК для немецкого языка под редакцией Бим И.Л. изд-ва Просвещение; кодификаторы и демокимы ОГЭ и ЕГЭ.

В ходе работы мы решали поэтапно следующие задачи:

- 1) Изучить теоретические источники, связанные со сложноподчиненным предложением;
- 2) Раскрыть суть сложноподчиненного предложения в немецком языке;
- 3) Рассмотреть и сравнить мнения различных методистов и лингвистов по заданной теме;
- 4) Рассмотреть практические аспекты преподавания сложноподчиненных предложений в школе;
- 5) Проанализировать немецкоязычные тексты по частотности употребления в них всех видов сложноподчиненных предложений
- 6) Провести интервью с носителем языка для определения актуальности проблемы преподавания сложноподчиненных предложений
- 7) Определить место сложноподчиненных предложений в программе и учебных пособиях для средних и старших классов общеобразовательной школы
- 8) Разработать комплекс упражнений для выработки навыка употребления сложноподчиненных предложений;
- 9) Провести эксперимент-апробацию нашего комплекса упражнений в школьных условиях.

Изучив теоретические источники, связанные со сложноподчинённым предложением, рассмотрев и сравнив мнения различных лингвистов по заданной теме (среди которых были Пауль Г., Строева Т.В., Шендельс Е.И. Эйхбаум Г.Н. Юнг В. и другие), проанализировав литературу по практической грамматике мы выяснили, что, понятие предложения прошло длинный путь развития и разнится у исследователей в зависимости от того, какой аспект берется за основу. Наиболее правильным на наш взгляд является следующее определение предложения:

Предложение – минимальная коммуникативная единица языка и речи[1].

В результате анализа отечественных и зарубежных авторов мы определяем сложноподчиненное предложение следующим образом:

Сложноподчиненным называется предложение, представляющее собой развернутую единицу сообщения, распадающуюся в структурном отношении на две или больше частей в большей или меньшей степени сходных с простым предложением, которые отвечают на вопросы членов предложения.

Признаками сложноподчиненных предложений является наличие союза/союзного слова/указательного местоимения или же вопросительного слова, положение глагола в предложении, его функция, а также степень зависимости придаточного предложения от главного.

Мы классифицировали придаточные предложения по их признакам.

Классификация согласно синтаксической функции, по нашему мнению, является более релевантной для школьных условий. Она выглядит следующим образом:

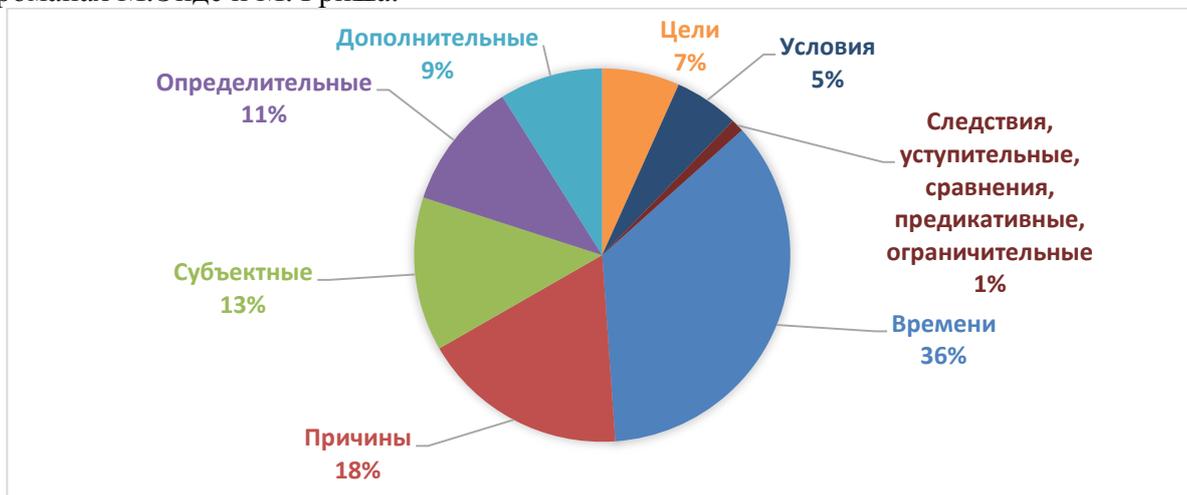
- 1) Subjektsätze,
- 2) Prädikativsätze,
- 3) Objektsätze,
- 4) Attributsätze,
- 5) Adverbialsätze:
 - a) Lokalsätze,
 - б) Temporalsätze,
 - в) Modalsätze,
 - г) Kausalsätze,
 - д) Finalsätze,
 - е) Konditionalsätze,
 - ж) Konsekutivsätze,
 - з) Konzessivsätze,
 - и) Restriktivsätze,

к) Komparativsätze.

В соответствии с поставленными задачами, мы проанализировали употребление сложноподчинённых предложений в указанных немецких художественных произведениях [2,3].

Количество сложноподчиненных предложений составило 1385 единицы. Результат выглядит следующим образом:

Диаграмма 1. Частотность употребления различных видов придаточных предложений в романах М.Энде и М.Фриша.

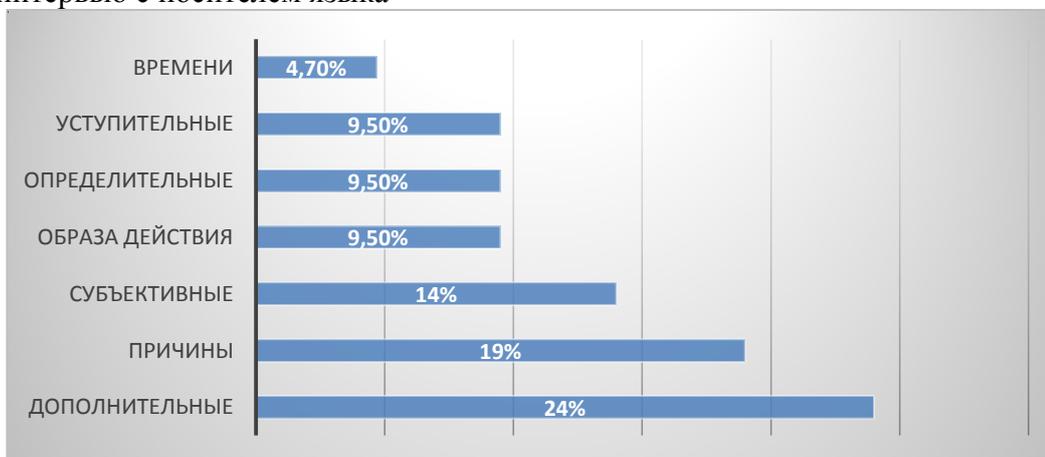


Наибольшее употребление в современном немецком языке, судя по диаграмме, находят придаточные предложения времени и причины.

Из анализа УМК и Кодификаторов к Государственному экзамену в 9-м и 11-м классах, а также «Программы обучения иностранному языку в школе» было выяснено, что в этих нормативных документах далеко не все виды придаточных предложений рассматриваются в рамках уроков в классе. Кроме того, нами было обнаружено малое количество упражнений на употребление сложноподчиненных предложений в речи.

Эксперимент, проведенный с носителем немецкого языка (Ингрид Хюльсманн, 28 лет, г. Маргбург), подтвердил полученные нами данные. В интервью (20.12.2017) на темы Alltag, Familie, Traditionen Ингрид были употреблены следующие придаточные предложения:

Диаграмма 2. Частотность употребления различных видов придаточных предложений в интервью с носителем языка



В ЕГЭ и ОГЭ отводится большое значение употреблению обучающимися в речи сложноподчиненных предложений. Исходя из анализа Кодификаторов к государственным экзаменам, мы видим, что наиболее распространенные придаточные предложения являются обязательными для усвоения [4,5].

Нами были разработаны **рекомендации** учителю немецкого языка среднеобразовательной школы, основываясь на проведенном эксперименте в школе. Мы составили и апробировали комплекс упражнений с наиболее интересными заданиями по работе со сложноподчиненными предложениями. Приведем пример из комплекса упражнений:

№1. Составь правильные придаточные предложения. «Soviele Fragen...»

Muster:

- *Mama, was ist eine Bundeskanzlerin?*

- *Das ist eine Frau, die zusammen mit den Ministern Deutschland regiert.*

1. - *Und was ist der „Tag der deutschen Einheit“?*

- *Das ist der Tag, _____ Deutschland wegen der Wiedervereinigung als Nationalfeiertag feiert.*

2. - *Und was ist die Wiedervereinigung?*

- *Das ist das Ereignis, _____ aus der BRD und DDR wieder ein Deutschland gemacht hat.*

3. - *Und was ist der „Reichstag“?*

- *Das ist ein altes, schönes Gebäude in Berlin, in _____ das Parlament arbeitet.*

Проведя **опытно-педагогическое** исследование, мы убедились на практике, что при систематическом использовании разнообразных актуальных для определенного уровня психологического развития детей упражнений, направленных на формирование навыков употребления таких предложений в речи, учителю удастся существенно улучшить уровень сформированности навыков.

Подводя итог нашего исследования, мы с уверенностью можем утверждать, что сложноподчиненные предложения сегодня неотъемлемая часть обучения в средней общеобразовательной школе. Результат формирования навыка их употребления имеет огромное значение в коммуникативно-ориентированной деятельности человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эйхбаум Г.Н. Теоретическая грамматика/ Эйхбаум Г.Н. - СПб, 1996. – 296 с.
2. Ende, M. „Momo“/ Ende, M. – Stuttgart: K.Thienemanns Verlag, 2016. - 271 с.
3. Frisch, M. “Homo Faber” / Frisch, M. – Stuttgart: Suhrkamp Verlag, 1962. - 289 с
4. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки Федеральное Государственное Бюджетное Научное Учреждение «Федеральный институт педагогических измерений» - Режим доступа:
http://fipi.ru/documents?field_yesar_tid=All&term_node_tid_depth=All&field_discipline_tid=35
5. Министерство Образования и науки Российской Федерации. Приказ. 17 мая 2012 г. Москва - Режим доступа: http://vasilij-gopp.ucoz.ru/FGOZ/FGOS_dokum/fgos_srednego-polnogo-obshhego_obrazovaniya.pdf

*Калинина Е., 3 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Бейн Е.И.*

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КЛАССИЧЕСКОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ СКАЗКИ НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК ШАРЛЯ ПЕРРО

Каждый народ по-своему неповторим, но в то же время является частью одного большого мира. По этой причине все народы обладая определенными особенностями,

имеют ряд общих черт, особенно те народы, которые граничат друг с другом. Их культуры невольно переплетаются и таким образом дополняют и обогащают друг друга. Одним из уникальных явлений культуры и основных жанров устного народнопоэтического творчества является сказка.

В современной науке нет единого определения понятия «сказка». «Сказкой» мы можем назвать и нравоучительные рассказы о животных, и полных чудес волшебные сказки, и замысловатые авантурные повести, и сатирические анекдоты, каждый из которых имеет свою тематику, свой язык, свои жанрово-стилистические особенности. Но у них есть общее описание: это художественное произведение волшебного, авантурного или бытового характера с установкой на вымысел.

Когда мы слышим выражение «французская сказка» либо «классическая французская сказка», даже «французская народная сказка» мы сразу же представляем себе сказки, собранные Шарлем Перро. В этом отличительная особенность французской сказки – вроде бы народные сказки, но имеют определенного автора. Многие люди даже, наверное, не подозревают, что почти все сказки не были единолично написаны Перро, а просто собраны в один сборник и отредактированы. Даже Джон Толкин, знаменитый автор 20-го века, указывал на огромное значение Перро и его сказок для литературы вообще и французской в частности:

«Влияние Шарля Перро... столь велико, что, если вы сегодня попросите кого-нибудь назвать вам типичную волшебную историю, он, видимо, назовет вам одну из французских: «Кот в Сапогах», «Золушка» или «Красная Шапочка».

(Д.Р.Р. Толкин «О волшебных историях»)

Таким образом, в современном понимании выражения «классические французские сказки» и «сказки Шарля Перро» тождественны и имеют под собой одну основу, поэтому анализировать их можно в одном ключе.

Обратимся к истории их создания. До появления такого явления как Шарль Перро дворянская и народная культуры при французском дворе не соприкасались ни в одной из плоскостей. Из вымыслов дамы и господ предпочитали басни про рыцарей, прекрасных дам и подвиги во имя их прекрасных лиц. Фольклорные рассказы были слишком грубы и вульгарны для двора, поэтому не пользовались успехом. А Шарль Перро, в детстве с упованием слушавший подобные истории из уст своей няни, решил донести любимые сюжеты узкому кругу лиц, конечно, предварительно их для этого облагородив.

Первыми в печать выходят «Ослиная шкура» - переработка народной сказки «Дочь испанского короля», и «Гризельда», восходящая сюжетом к старинной бретонской песне в переработке Марии Французской. Но эти сказки мало чем отличались от привычного уже Лафонтена, поэтому через пять лет писатель предпринимает еще одну попытку – и добивается успеха. Он издает сказку «Красавица в спящем лесу», известную нам как просто «Спящая красавица». Правда, издается он вообще без подписи. Но после оглушительного успеха при дворе он все же решает дать авторство своим сказкам – но опять не свое собственное. «Сказки матушки Гусыни, или истории и сказки былых времен с поучениями» он подписывает именем своего одиннадцатилетнего сына, аргументируя все тем, что в его почти семидесятилетнем возрасте несолидно заниматься подобными вещами. Именно под именем Шарля Перро его сказки начнут выходить только после его смерти.

После успеха начинаний Перро сказки стали издаваться еще несколькими писателями. Например, мадам д'Онуа издала четыре тома «Волшебных сказок» (Les contes des fées), продолженных сборником «Новые сказки или модные Феи», принесших ей славу. И так же, как и у Перро, ее сказки были облагорожены для изысканного восприятия французского двора.

Давайте рассмотрим жанрово-стилистические особенности сказок Шарля Перро. Первая сказка в сборнике «Сказок матушки Гусыни» - самая популярная – «Золушка». Ее сюжет самый что ни на есть народный, он восходит еще к египетской культуре и считается одним из самых популярных «бродячих сюжетов». В современном сознании простых

читателей версия Перро прижилась лучше, чем версия братьев Гримм – у них получилась уж очень кровавая история. И у этой сказки нет более «народной» официальной французской версии, как у других представительниц сборника «матушки Гусыни», поэтому давайте просто рассмотрим ее интереснейшие особенности.

Во все свои истории Перро привносил предметы времени: манеры, одежду и трапезы, которые отражали современный быт дворянства. Так, например, принца в «Золушке» окрестили говорящим и очень изысканным именем Мирлифлор (фр. *mirer* – «стремиться, домогаться» и *fleur* – «цветок»). После это имя станет нарицательным и станет характеризовать элегантных юношей при дворе Людовика XIV.

И прочие жестокости были убраны из текста: в народной версии во время примерки сестры Золушки отрубают себе пятки и пальцы, чтобы влезть в туфельку (эта же особенность сохранилась и в редакции братьев Гримм, которые, в отличие от Перро, не редактировали собранные ими сказки). В элегантной версии Перро сёстры понапрасну пытаются натянуть на себя стеклянную туфельку. Также сёстры очень счастливо чувствуют себя во французском тексте – после собственной свадьбы Золушка обеим сестрам подобрали женихов (тогда как в тексте Гримм завистливым девушкам прямо на свадьбе их младшей сестры птицы выклевали глаза).

Интересна в том числе история с башмачками Золушки. Есть версия, что изначально туфельки были меховые, а Перро на самом деле ошибся. Все дело в созвучии французских слов *vair* – мех и *verre* – стекло. В некоторых русских переводах сказки у Золушки действительно башмачки из соболиного меха, но нет ни одной европейской истории с такой деталью. И многие исследователи утверждают, что стекло – а позже и хрусталь – намеренно уточненная особенность. Возможно, это было сделано для усиления эффекта «сказочности», ведь стекло, в отличие от меха, материал, который не растягивается на ноге, и с помощью такого приема можно видеть, насколько нога Золушки точно подходит к башмачку.

Интересные и даже в некоторой степени забавные привнесенные особенности есть в «Спящей красавице». Во-первых, у Перро история названа «Красавица в спящем лесу», что, как нам кажется, больше передает атмосферу мистики и сказки. Во-вторых, вместо проклятия колдуньи сон на королевство насылает сама Фея-крёстная, оставив бодрствовать Короля и Королеву. В-третьих, известная всем нам версия, заканчивающаяся свадьбой и счастливой жизнью, у Перро имеет продолжение в виде злой матери невесты, которая хочет отобедать новорожденными внучатами. И в-четвёртых, сказка наполнена знакомыми уже нам отличительными чертами французского дворянского быта. Так, например, бабушка-людоедка требует подать ей внуков исключительно под соусом Робер:

— «*Je le veux, dit la reine (et elle le dit d'un ton d'ogresse qui a envie de manger de la chair fraîche), et je la veux manger à la sauce Robert*».

В русском переводе такая особенность не сохранилась:

«И произнесла это слово тоном людоедки, которой хочется человеческого мяса:

— Да подай ты мне Ясную Зорьку под соусом!»

Разбудивший Красавицу принц с неудовольствием замечает про себя, что его невеста одета очень старомодно и имеет на платье стоячий воротник, но решает тактично промолчать:

— «*Le prince aida la princesse à se lever: elle était toute habillée, et fort magnifiquement; mais il se garda bien de lui dire qu'elle était habillée comme mère-grand, et qu'elle avait un collet monté; elle n'en était pas moins distinguée*».

— «Королевич помог принцессе подняться с кровати, ибо она была совсем одета и в очень роскошное платье. Но королевич промолчал, что одета она была как его прабабушка и в старомодных фижмах: даже в таком костюме принцесса была чудо как хороша».

В сказке «Синяя борода» Перро описаны весьма неожиданные морали. В первой из них он делает акцент на том, что виноват в этой истории отнюдь не мужчина, а женщина, которая сует нос не в свои дела:

*«Да, любопытство — бич.
Смущает всех оно,
На горе смертным рождено.
Примеров — тысячи,
как приглядишься малость:
Забавна женская к нескромным
тайнам страсть:
Известно ведь —
что дорого досталось,
Утратит вмиг и вкус и сласть».*

А во второй – иронизирует над мужьями, которыми помыкают жёны:

*«Коль в голове умишко есть,
Чтоб тарабарщину растолковать мирскую,
Поймешь легко — историю такую
Лишь в сказке можем мы прочесть.
Мужей свирепых нет на свете ныне:
Запретов нет таких в помине.
Муж нынешний, хоть с ревностью знаком,
Юлит вокруг жены влюбленным петушком,
А борода его будь даже пегой масти,
Никак не разберешь — она-то в чьей же власти?»*

Анализируя все особенности приведенных в пример сказок и тех, что мы не успели рассмотреть в этой статье, можно сделать заключительный вывод о том, что Шарль Перро своим творчеством возвёл обыкновенные народные сказки в ряд высокой литературы. Благодаря его трудам имя Шарля Перро и понятие классической сказки сливаются воедино.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кур.С.Ив.ом. Сайт Курия Сергея Ивановича. Познавательный ресурс о культуре, науке и искусстве // [Электронный ресурс]. — 2018. URL: <http://www.kursivom.ru/> (Дата обращения 3.04.2018).

*Калинина Е., 3 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Пальмова Е.А.*

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Научить школьников читать – одна из важнейших задач обучения иностранному языку, ценное практическое умение, которое потребуется подавляющему большинству выпускников общеобразовательных школ и будет с наибольшей вероятностью востребовано в профессиональной и самообразовательной деятельности. Что уж говорить о тех, кто намерен сдавать ЕГЭ по иностранному языку – или о тех, в чей выпускной год экзамен по иностранному языку станет обязательным. Чтение пронизывает все блоки экзамена – от аудирования до говорения. Без умений читать, без использования навыков грамотного чтения, например, таких как языковая догадка, невозможно грамотное успешное выполнение заданий.

Рассмотрим структуру экзамена ЕГЭ по иностранному языку и выясним, каков процент заданий, требующих от выпускников навыков чтения.

Экзамен по любому иностранному языку в форме ЕГЭ состоит из пяти блоков. Пять блоков – пятьдесят заданий.

Первый блок – «Аудирование» – содержит в себе 15 заданий, одно из которых на установление соответствий и 14 – с выбором одного правильного ответа из трёх предложенных. Чтение здесь необходимо во всех заданиях: правильно понять условия, данные для воспроизводимых текстов, будь то заголовки для читаемых отрывков, выбор истинного или ложного варианта ответа либо полное понимание интервью в третьем подблоке.

Блок второй – непосредственно «Чтение». Состоит из 9 заданий, из которых 2 задания – на установление соответствия и 7 заданий с выбором одного правильного ответа из четырёх предложенных. Само название блока подразумевает полное владение умениями чтения.

Третий блок состоит из заданий категории «Грамматика и лексика» содержит 20 заданий, из которых 13 заданий с кратким ответом и 7 заданий с выбором одного правильного ответа из четырёх предложенных. Особенно важны умения языковой догадки в этом блоке – в заданиях, в которых нужно дополнить текст подходящими по смыслу отрывками либо образовать производную от данного слова, также подходящую по смыслу.

Предпоследний блок особых умений чтения, в общем-то, не требует. В разделе «Письмо» два задания, непосредственно письмо и эссе на предложенную тему. Для выпускника 11-го класса лексика в тексте письма не должна быть особенно сложной, а тема эссе обычно формируется в виде выражения, несущего в себе основной смысл.

Нововведение последних лет – блок «Говорение», состоящий из четырех заданий разного рода. Непосредственно навыки чтения нужны в первом задании, в котором нужно прочесть вслух отрывок информационного или научно-популярного стилистически нейтрального текста, имея на подготовку всего одну минуту, а также частично во втором, где перед построением условного диалога нужно за ограниченное время проанализировать предложенную информацию, на основании которой необходимо построить вопросы.

Итого: чтение необходимо в 46 из 50 предложенных заданий, а это 92%.

С сожалением приходится признать, что если чтению про себя детей все же учат, то чтению вслух – в очень маленьком проценте школ. Это объясняется разными причинами, от некомпетентности преподавателей до нелогичной структуры самой устной части.

Первое испытание в устной части ЕГЭ по ИЯ до сих пор вызывает у многих преподавателей вопросы: зачем вставлять бесполезное задание, дающее всего один балл, когда произношение можно легко проверить на последующих более полезных заданиях, потому что, в общем-то говоря, акцент – понятие условное, которое легко прощается выпускнику средней школы. Некоторые педагоги предлагают дать ребенку текст для чтения про себя, а затем как вид задания попросить его выделить главные мысли, отбросив дополнительные и ненужные. Тем не менее, нам, как учителям английского языка и ИЯ вообще, необходимо готовить детей к тем требованиям, которые существуют сейчас в экзамене. Первое задание открывает серию сложных в устной части, дает детям толчок и настраивает на дальнейшую работу, поэтому именно от него зависит, как сложится ситуация дальше.

Если изучать УМК разных авторов, то можно заметить, что задания подобно С3 (чтение вслух) исчезают из учебников уже в 5 классе, уступая место молчаливому выполнению грамматических заданий. Поэтому учителю ничего не остается, как давать задания самостоятельно, учитывая все требования к экзамену. И начинать готовить детей к ЕГЭ нужно уже начиная с начальной школы – ведь с 2021 года ЕГЭ по ИЯ становится обязательным. В начальной школе закладывается база – основные фонетические (звукопроизносительные и интонационные) навыки, в средней школе база расширяется, а в старшей – шлифуется. Но зачастую подготовка к экзамену начинается именно в старшей школе, когда навыки чтения у ребенка уже атрофировались. Чтобы этого не допустить, необходимо заниматься чтением вслух на ИЯ на протяжении всего курса обучения.

Давайте рассмотрим пример текста из вариантов, предложенных на сайте «Решу ЕГЭ» [1]:

How many nostrils do you have? Four. Two you can see, two you can't. This discovery came from observing how fish breathe. Fish get their oxygen from water. Most of them have two pairs of nostrils, a forward-facing set for letting water in and a pair of «exhaust pipes» for letting it out again. The question is, if humans evolved from fishes, where did the other pair of nostrils go. The answer is that they migrated back inside the head to become internal. To do this they somehow had to work their way back through the teeth.

Similar gaps between the teeth can also be seen at an early stage of the human birth. When they fail to join up, the result is a cleft palate. So one ancient fish explains two ancient human mysteries. The most recent research on noses, incidentally, shows that we use each of our two external nostrils to detect different smells.

1. Первая трудность, которая может возникнуть у читающего текст, это слово *nostrils* – всего лишь ноздри, но слово не так часто встречается даже в темах «Мое тело» и тому подобных. И читается оно по правилам, но может сбить с толку.
2. Следующий момент – произношение сокращения *can't* как [kænt].
3. Чтение *observing* [əb'zɜ:vɪŋ] как [əb'sɜ:vɪŋ].
4. Слово «кислород» - *oxygen* ['ɒksɪdʒ(ə)n]. Тоже читается по правилам, но выглядит страшно.
5. Словосочетание *exhaust pipes* – выхлопные трубы. Необходимо помнить о произнесении слова [ɪg'zɔ:st].
6. Внутренний - [ɪn'tɜ:nl].
7. Незнакомое словосочетание - *cleft palate*, что значит «волчья пасть». Но читается достаточно легко.
8. *Ancient* – древний – читается именно как ['eɪnʃənt] и никак иначе.

Помимо фонетических трудностей из-за непонимания текста либо из-за отсутствия достаточных навыков могут возникнуть интонационные проблемы. Правильное использование интонации, деление текста на синтагмы и расстановка фразового ударения происходит еще в начальной школе, но к экзамену, к сожалению, забывается.

Поэтому начиная уже со второго класса (в каких-то школах – с первого) необходимо объяснить детям, что читать с акцентом в школе это нормально, потому что волнение или стеснение своей речи – самая распространенная ошибка на устной части, ведущая к печальным последствиям. Лучше позволить ребенку говорить с пресловутым «русским акцентом», но смело, уверенно, без пауз, чем заставлять обдумывать произношение каждого отдельного слова. Эта рекомендация отражена также в требованиях и критериях оценивания первого задания: сайт ФИПИ напоминает о том, что «речь должна восприниматься легко: необоснованные паузы отсутствуют; фразовое ударение и интонационные контуры, произношение слов без нарушений нормы: допускается не более пяти фонетических ошибок, в том числе одна-две ошибки, искажающие смысл». И ничего не упоминается про британское произношение. Так что избавление от акцента — это последнее дело, когда дело доходит до подготовки к ЕГЭ.

Подводя итоги, можно сказать о том, что на подготовку к английскому чтению, а особенно к чтению вслух отводится катастрофически мало времени в учебном плане. Поэтому задача учителя, начиная с самых азов, со второго класса, вводить устные элементы в преподаваемые уроки и не забывать о них в средней и старшей школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РЕШУ ЕГЭ. Образовательный портал для подготовки к экзаменам // [Электронный ресурс]. — 2013. URL: <https://en-ege.sdamgia.ru> (Дата обращения 3.04.2018).
2. Гудкова Л.М., Терентьева О.В. ЕГЭ-2018. Английский язык. 30 тренировочных вариантов экзаменационных работ для подготовки к Единому Государственному Экзамену — М.: Издательство «АСТ», 2018. — 304 с.

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ СЛОВАРЯ СТАРОШОТЛАНДСКОГО ЯЗЫКА

Словарь старошотландского языка (далее *ССШЯ*), в который вошла лексика памятников письменности средневековья и эпохи Возрождения, по сути, является «хранилищем культурного наследия» равнинной Шотландии. Стимулом к работе над этим словарём, было стремление сохранить для потомков и сделать доступным для изучения язык периода независимого шотландского королевства. Этот язык подвергался разрушению на протяжении четырех веков, однако, при нынешней поддержке менее используемых языков в странах Западной Европы, в целом, и в Великобритании, в частности, его будущее не так безнадежно. Сегодня интенсивно развивается литературное творчество на шотландском языке и продолжает использоваться его терминология в таких сферах общественной жизни, как юриспруденция и образование.

Создание этого словаря свидетельствует о значимости представленного в нем языка. Действительно, значительная часть собранной в нем лексики до сих пор находится в активном использовании в некоторых регионах Шотландии.

Одним из первых вопросов о необходимости принять меры для сохранения шотландского языка поднял Уильям Крейги. В своей лекции на заседании Шотландского отделения Ассоциации английского языка в Данди, в декабре 1907 года, он заявил о необходимости выработать план действий, по сбору и сохранению диалектной лексики и фольклора равнинной части страны – Лоуленда. Другой известный лингвист, Уильям Грант, поддерживал высказанные предложения и приступил к разработке проекта словаря старошотландского языка. Таким образом, У. Грант стал первым руководителем и исполнителем проекта, а также его идейным вдохновителем.

Сразу после вышеупомянутой встречи, Шотландское отделение Ассоциации английского языка преобразовалось в диалектологическую подкомиссию, которая, вскоре, получила наименование Шотландской диалектологической комиссии, с У. Грантом во главе. Одновременно Грант продолжал разрабатывать методологию сбора данных, необходимых для составления словаря.

К концу 1920 г., после двадцатилетней волонтерской работы по сбору информации, было принято решение приступить к опубликованию словаря. Грант, используя свой рабочий офис в Абердинском учебном центре и помощь печатника-наборщика, начал нумеровать и классифицировать бланки. К концу 1928 г. он, спонсируемый грантами и пожертвованиями, работал с двумя ассистентами, привлекая, также, помощь волонтеров.

В скором времени к работе над словарём подключился и Дэвид Дональд Мьюрисон, который внёс значительные поправки в *ССШЯ*, корректируя практически все аспекты работы, от содержания до методологии. Многие из корректировок были подсказаны Крейги, а также редактором "Оксфордского словаря латинского языка" Дж. М. Уилли. Совместная работа привела этих лексикографов к пониманию необходимости расширить базы источников, создать расширенную схему чтения и увеличить количество устных примеров. Мьюрисон уделял дополнительному чтению первичных источников значительное время и лично отредактировал с 3-го по 10-й том. Кроме того, Мьюрисон написал обстоятельные и информативные статьи к каждой букве алфавита. Таким образом, справедливо заметить, что он считается главным создателем *ССШЯ*.

К 1975 году редактирование подошло к концу, что являлось рекордно коротким временем для крупного исторического словаря: 45 лет с публикации первой части до последнего тома. Это стало возможным благодаря усилиям Дэвида Мьюрисона и его соратников.

Отмечая особенности лексики старошотландского периода, содержащейся в словаре, можно подчеркнуть, что язык авторов раннего периода в истории шотландского пери-

ода (1375 – 1450), таких как Джон Барбур, Эндрю из Уинтуна и Яков I, еще очень близок к северному английскому (Murtagh 1873; Smith 1902), а основные расхождения между ними – орфографические. На раннесреднешотландский период (1450 – 1550) приходится творчество Слепца Гарри и шотландских «чосерианцев»: Р. Генрисона (вторая половина XV в.), У. Данбара, Г. Дугласа, Д. Линдси (первая половина XVI в.). Именно с их творчеством ассоциируется развитие шотландского языка и формирование наддиалектного варианта, который впоследствии мог бы развиваться в литературный стандарт. Позднесреднешотландский период (1550 – 1700), основными представителями которого являются А. Скотт, А. Монтомери, Р. Мейтланд, Яков VI, Р. и Ф. Семпиллы, ассоциирующиеся с закатом шотландского как языка литературы. Всё более заметным становится английское влияние. В XVII в. литературная традиция угасает практически полностью. [2, 8].

ССШЯ имеет большое значение для шотландской культуры, народа и для самого регионального языка равнинной Шотландии, с точки зрения повышения его статуса. Этот словарь представляет собой социолингвистический феномен, так как не каждый менее используемый язык западной Европы подвергся такому всестороннему лексикографированию. Понимание социолингвистического значения словаря возможно при учете аусбау-парадигмы – концепции, в основу которой положено понимание того, что существует два независимых набора критериев, которые используются для различения языка и диалекта: один основан на этносоциальных функциях, другой — на объективных структурных особенностях. Одним из её преимуществ данной концепции является замена перегруженных дополнительными коннотациями и политизированных обозначений «язык» и «диалект» (пока) нейтральными, хотя и труднопроизносимыми немецкими терминами. Это может оказаться полезным для того, чтобы взглянуть на ранее неразрешимые (около)лингвистические проблемы с новой точки зрения.

Работа над словарем продолжается и в настоящее время. Расширилась его мегаструктура. В заключительный том авторы ввели энциклопедические сведения (шотландские имена собственные, топонимы, названия ярмарок, рынков и т. д.), а в микроструктуру ССШЯ впервые включили информацию о произношении, значения систематизировали с помощью арабских цифр в различных разделах словарных статей, а также в хронологическом порядке зафиксировали цитаты с указанием диалектных источников. Как часто бывает с фундаментальными академическими словарями, ССШЯ создавался несколько десятилетий, и к моменту его выхода в свет в Шотландии усилился интерес к сохранению родного языка. Этому в значительной степени способствовало и появление данного словаря. Шотландский язык начали преподавать во многих шотландских университетах и даже в США, а вынесение словаря на платформу Интернета обеспечило заинтересованных пользователей серьезными справочными материалами, которые стали доступными широкому кругу лиц.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Macleod I., McClure D.J. Scotland in Definition. A history of Scottish dictionaries. Edinburgh: Birlinn Ltd., 2012. – 342 с.
2. Строганова О.А. Грамматические особенности языка литературы равнинной Шотландии: автореферат на соискание учёной степени кандидата филологических наук /. – ФГБУН «Институт лингвистических исследований РАН», 2014. – 21 с.
3. Kloss H. Abstand languages and Ausbau languages. Harvard: Harvard Press, 1967. – 13 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В логопедии понятие «общее недоразвитие речи» означает форму «патологии речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы» [2, 24], в которые входят фонетика, грамматика, лексика. При этом у детей с раннего детства наблюдаются значительные затруднения в усвоении родного языка.

Исследованием особенностей словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимались многие ученые: Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Они выявили, что овладение лексикой для детей с ОНР представляет особую сложность. Проблемы проявляются как в импрессивной, так и в экспрессивной речи. Словарь таких детей ограничен и своеобразен.

В работах авторов В.К. Воробьевой, Б.М. Гриншпуна, Н.С. Жуковой подчеркивается, что для детей с ОНР характерным являются существенные индивидуальные особенности, которые во многом обусловлены различным патогенезом (ринолалия, моторная или сенсорная алалия, дизартрия, стертая форма дизартрии, задержка речевого развития и др.).

Одной из проявленных особенностей речи детей с ОНР является в более значительной степени, чем при онтогенетическом развитии, расхождение в объеме пассивного и активного словарного запаса. Дошкольники с ОНР понимают значение многих слов, однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают у них большие затруднения.

Мы исследовали словарный запас детей дошкольного возраста с ОНР в условиях логопедической группы МБДОУ д/с №101 г. Таганрога. Для данного исследования мы использовали методику О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой. Диагностика носит комплексный характер. Мы выбрали 7 заданий, каждое из которых содержало три уровня сложности. Каждый уровень оценивался баллами.

Результаты исследования пассивного словарного запаса детей показали, что с уровнем А полностью справилось большинство детей, но с каждым новым уровнем количество полностью верных ответов сокращалось.

Результаты исследования активного словарного запаса детей продемонстрировали, что большинство заданий на каждом уровне было выполнено при помощи логопеда. Обобщающие понятия дети знают на среднем уровне. Мы увидели постепенное снижение лидирующего балла в каждом из уровней.

Исследование уровня знания слов-синонимов показало, что дети самостоятельно не могут подобрать похожие слова к представленным, а если и могут, то это ограничивается всего двумя–тремя первыми словами.

В исследовании многозначности слов предлагалось всего два уровня. Детям нужно было подобрать к многозначному прилагательному существительные, которые сочетаются с ним по смыслу. Второй уровень усложнился тем, что дети из двух столбцов должны были составить словосочетания, изменяя их, если это было необходимо. Заключительным заданием стала проверка знаний слов-антонимов. Уровень А имел наглядный материал, остальные два уровня были устными. В итоге мы увидели, что с каждым уровнем количество детей, набравших 0 баллов, увеличивается.

У детей дошкольного возраста с ОНР в большей степени выявляются трудности в назывании многих прилагательных, употребляющихся в речи.

Замены прилагательных демонстрируют то, что дети не выделяют существенных признаков предметов, не различают их качеств.

Наиболее частыми являются, например, такие замены: высокий - длинный, низкий - маленький, узкий - маленький, узкий - тонкий, и т.п.

В глагольном словаре дошкольников с ОНР преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (умываться, купаться, одеваться, идти, есть, пить, спать и др.).

Значительно труднее усваиваются обобщенные понятия – слова, обозначающие качества, признаки. Нарушение формирования словарного запаса у этих детей выражается как в незнании многих слов, так и в трудностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря.

В одних случаях дети употребляют слова в слишком широком значении, в других – проявляется слишком узкое понимание значения слова.

Характерной чертой для детей с ОНР являются лексические замены, что свидетельствует о большей сохранности слухового контроля, чем произносительных, кинестетических образов слов. На основе слуховых образов слов ребенок пытается воспроизвести правильный вариант звучания слова.

Подводя итог, можно сделать вывод, что словарь детей с ОНР обладает определенными особенностями:

- ✓ недостаточный объем словаря;
- ✓ трудности в понимании и употреблении слов;
- ✓ трудности усвоения антонимии и синонимии;
- ✓ ограниченность и однообразие в употреблении прилагательных.

Для адекватного и эффективного коррекционного воздействия, для выбора рациональных приемов и методов воздействия необходимо четко определить характер имеющегося у ребенка речевого недоразвития, его глубину и степень, уметь правильно анализировать, какие компоненты речи и в какой степени нарушены или не сформированы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. – М.: Сфера, 2003. – 176 с.
2. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика общего недоразвития речи // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е.Левинной. – М., 1998. – 346 с.
3. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений. – М., 2003. – 240 с.

*Кузнецова В., 4 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. филол. н., доцент Анохина В. С.*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Период дошкольного детства – особый период в развитии ребенка, когда закладываются основы отношений человека к окружающей действительности и людям. Развитие ребенка проходит в процессе непосредственного общения, коммуникации со взрослыми и сверстниками. Но, поскольку речь является основным средством общения и взаимодействия, становится очевидно, что в случаях речевой патологии у детей с нарушениями речи процесс межличностной коммуникации затрудняется.

Психологи определяют умение общаться как «индивидуально-психологическую особенность личности, обеспечивающую эффективность взаимодействия и совместимость с другими. Поэтому задача развития навыков общения особенно остро стоит перед педагогами, работающими с детьми с речевыми нарушениями, у которых имеются не только

различные отклонения в речевом развитии, но и нарушены многие стороны системы коммуникации. Так, зачастую у этих детей отсутствует или слабо выражена мотивация к общению, они не владеют коммуникативными умениями, включающими умение слушать собеседника, эмоционально переживать, решать конфликтные ситуации, не всегда знают и, соответственно, не соблюдают правила и нормы, необходимые при взаимодействии с окружающими» [3, с. 29]. Эта специфика общения детей с речевыми нарушениями и стала предметом нашего исследования, целью которого было изучение особенностей межличностной коммуникации детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в конкретной группе детского сада.

Мы предположили, что трудности в овладении навыками общения у детей с общим недоразвитием речи обусловлены во многом недостатками их речевой деятельности – неумением с помощью речи выстраивать отношения и осуществлять взаимодействие, а использование в процессе коррекционной работы игр-драматизаций будет способствовать эффективному развитию межличностной коммуникации.

Экспериментальное исследование осуществлялось в процессе работы в старших группах на базе частного детского сада «Разумейка» г. Ростова-на-Дону. В исследовании приняли участие 10 детей шестого года жизни с ОНР III уровня. Анализ протоколов ПМПК и речевых карт показал, что дети, участвующие в исследовании, имели заключение психолого-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи III уровня по классификации Р. Е. Левиной. Все обследуемые имели первично сохранное зрение, слух, интеллект.

Исследование проводилось по методикам Р. Е. Левиной для определения, каким образом дети 6 лет могут вступать в разговор со сверстниками, поддерживать его на элементарном уровне, и М. И. Лисиной, направленной на обследование ведущей формы общения и включающей в себя несколько серий заданий. При отборе заданий для определения уровня развития межличностной коммуникации мы опирались на такие критерии, как наличие коммуникативной задачи для испытуемого, обеспечение естественных для коммуникации условий, соответствие заданий возрастным особенностям и интересам дошкольников. В процессе анализа результатов эксперимента была получена развернутая характеристика количественных и качественных особенностей формирования межличностной коммуникации у детей шестого года жизни.

В результате обследования не было выявлено высокого уровня развития межличностной коммуникации ни у одного ребенка с ОНР. У одного ребенка (10%) отмечается достаточный уровень межличностной коммуникативной активности. Этот ребенок быстро устанавливает контакт со взрослыми и сверстниками, стремится к постоянному общению, общается в присутствии незнакомых людей, легко меняет способы общения, находит общий язык с разными партнерами, отвечает на все вопросы, его предложения полные, имеют интонационную выразительность, изложение материала логичное, речь состоит из простых, правильно оформленных распространенных предложений.

У пяти детей (50%) отмечается средний уровень сформированности межличностной коммуникации. Они устанавливают контакты со взрослыми и сверстниками, но быстро устают от общения, затрудняются отвечать на некоторые вопросы, иногда отвечают на них при помощи подсказок; в речи этих детей встречаются отдельные неточности, единичные аграмматизмы; в выборе способов общения дошкольники этой группы достаточно стереотипны.

И, наконец, у четырех детей (40%) выявлен низкий уровень межличностной коммуникации. У них отмечается узкий спектр круга общения, затруднения в общении при смене партнера, избирательность в контактах, нарушения в структурировании текста, им необходима постоянная помощь со стороны экспериментатора, их речь бедная, лексически неточная, аграмматичная.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня овладевают лишь самыми простыми формами межличностной коммуникации со сверстниками: у них отмечается недостаточное развитие умения вступать в

контакт, слушать, взаимодействовать, нет навыков рассуждения и аргументации. У детей наблюдается интерес к сверстникам и многочисленные попытки привлечь к себе их внимание, но коммуникации не получается: каждый ребенок говорит о своем, не слышит партнера, не отвечает на его высказывания. Наше исследование также показало, что у детей с общим недоразвитием речи сформированы в основном ситуативно-деловая (60%) и внеситуативно-познавательная (40%) формы общения.

«Наличие речевого дефекта препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, а также может приводить к изоляции в группе сверстников. В связи с этим требуется специальная коррекционная работа по целенаправленному развитию навыков общения у данной категории детей» [6, с. 627].

Результаты диагностики показали необходимость проведения целенаправленной работы по развитию межличностной коммуникации у детей шестого года жизни, имеющих ОНР. Наиболее эффективным, по нашему мнению, является использование в работе игр-драматизаций. Нами был разработан план мероприятий, по которому еженедельно проводилась игра-драматизация, направленная на развитие межличностной коммуникации детей с ОНР. Начиная работу, свою цель мы видели в том, чтобы создать максимально благоприятные условия для течения межличностной коммуникации детей с общим недоразвитием речи III уровня, развить у них устойчивый интерес к театрально-игровой деятельности, воспитать культуру речевого общения и поведения, поддержать желание играть с театральными куклами разных систем, содействовать возникновению у них активного отношения к жизни в целом. При этом основной упор мы делали на то, чтобы через театрально-игровую деятельность дети осваивали основные творческие позиции – позицию автора, позицию исполнителя (актера), позицию слушателя (зрителя).

Таким образом, в процессе организации игр-драматизаций у детей развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки. Именно в таких играх дети учатся действовать согласованно, сопереживать, становиться в позицию другого, подчинять свои интересы общим целям.

После выполнения разработанного нами плана работы была проведена повторная диагностика уровня развития межличностной коммуникации дошкольников по тем же методика, которые использовались в начале исследования. У двух детей (20%) был отмечен высокий уровень развития межличностной коммуникации, у пяти детей (50%) – достаточный, еще у трех детей (30%) – средний. Результаты исследования показали, что дети научаются строить межличностное общение, слушать, сопереживать, выражать свое настроение и стараются понять другого. Изменились и показатели форм общения: 30% – ситуативно-деловая, 70% – внеситуативно-деловая.

В период дошкольного детства закладываются серьезные основы жизни человека. Именно в этом возрасте происходит начальное становление психической жизни ребенка и его отношения к окружающему миру, другим людям. Детям с общим недоразвитием речи достаточно трудно взаимодействовать и сотрудничать с окружающими. «Без своевременной коррекции коммуникативной сферы в психическом развитии ребенка могут сформироваться стойкие отклонения, которые с началом школьного обучения могут стать причиной социальной дезадаптации» [5, с. 20]. Использование в воспитательном процессе игр-драматизаций способствует установлению у детей связи с окружающей действительностью, включает детей в совместную деятельность, в которой происходит активное взаимодействие с другими детьми и взрослыми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения: Методическое пособие для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М.: Мозаика-синтез, 2004. – 128 с.

2. Белобрыкина, О. А. Речь и общение / О. А. Белобрыкина. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 240 с.
3. Волкова, Т. В. Развитие навыков общения у детей 5-7 лет с речевыми нарушениями // Вестник научных конференций. – 2017. – №2-3 (18). – С. 28-30.
4. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
5. Мамаева, Ю. Д. Профилактика коммуникативной дезадаптации как фактор успешной социализации старших дошкольников с нарушением речевого развития // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы теории и практики специального образования». – 2017. – С. 20-23.
6. Погодаева, А. В. Особенности общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Молодой ученый. – 2017. – №15. – С. 625-627.

*Лебедько А, 3 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент, канд. филол. наук Куликов В.П.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ОККАЗИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ТВОРЧЕСТВЕ НЕМЕЦКОГО ПИСАТЕЛЯ БЕРНХАРДА ШЛИНКА

Настоящая статья является частью исследования литературных окказионализмов в творчестве известного немецкого писателя Бернхарда Шлинка. В статье мы останавливаемся на теоретических положениях, касающихся терминологического аппарата, зафиксированного в научной литературе для обозначения рассматриваемого понятия, а также выявления способов образования «окказиональных» слов или значений.

Читая художественную литературу на иностранном языке, мы сталкиваемся со словами, или значениями, которые не зафиксированы в словарях, что существенно затрудняет понимание и их перевод на родной язык. Как называются такие слова/значения в научной литературе? В поисках терминологического аппарата рассматриваемого явления мы обратились к научным работам, посвященным теме нашего исследования. Знакомство с теоретическими положениями, касающимися дефиниции понятия «окказионализм» в научной литературе позволило констатировать, что: (1) для обозначения интересующих нас слов существует несколько терминов. Наиболее распространенными, встречающимися практически во всех работах, являются термины «окказионализм», «окказиональное слово» [21], «окказиональная лексика» [24]. Кроме них авторы используют также такие обозначения, как «авторский индивидуализм», или «авторский неологизм» [17], и т.д. По сути, все определения равнозначны, за исключением, наверное, термина «неологизм», который идентичен «окказионализму» в своей новизне, но отличается временным и частотным фактором [26: с. 244; 3]. (2) В научной литературе сам термин «окказионализм» трактуется по-разному. Так, например, в «Словаре-справочнике лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя и М.А.Теленковой дается нейтральное, не привязанное к материалу исследования, определение окказионализма как слова, образованного по непродуктивной модели и используемого только в условиях данного контекста [22]. В остальных случаях определения касаются, как правило, целей исследования. Например, Е.В. Авдониная в работе «Окказионализмы в литературе и в современных СМИ» пишет, что «окказионализмы»- это (от лат. *occasionalis* — случайный) — индивидуально-авторский неологизм, созданный поэтом или писателем в соответствии с законами словообразования языка, по тем моделям, которые в нём существуют, и использующийся в художественном тексте как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры». Отмечая, что «окказионализмы» – слова «однодневки», созданные на основе обычных (узуальных слов), но не вошедшие в общепотребительную лексику, автор относит их к фактам речи, а не языка» и причисляет их к языковым явлениям, создающимся ради игры слова. «Такие слова имеют очень необычную структуру и специфичную эмоциональную окраску.

Поэтому их так любят поэты, а теперь и журналисты» [1]. Ю.Р. Гафурова рассматривает на базе английских романов окказиональное слово как «сложное в морфологическом отношении образование, в основе которого лежит фразовый комплекс, функционирующий как многокомпонентное единство и обладающий особым графическим оформлением; показателем комплексного окказионального образования служит соединение компонентов с помощью дефисов» [6]. А.А. Алпаткина исследует окказионализмы современного немецкого писателя и переводчика Эльмара Шенкеля с точки зрения их функциональности в речи писателя. Автор трактует «окказионализмы», как «индивидуально-авторские слова, которые не входят в языковую систему и не воспроизводятся в речи, а используются исключительно в условиях данного контекста; они являются одним из самых загадочных и необычных явлений в речи, потому как позволяют увидеть язык в действии» [2]. (3) Обзор как косвенных, так и прямых источников изучения «окказиональных слов» дает информацию о том, что значение окказионализма реализуется только в контексте, в отношении которого в научной литературе имеется множество классификаций, и на роль которого указывают многие исследователи, особенно тогда, когда речь идет о многозначном слове [4: с.13; 15: с. 35-52; 11: с. 25; 19: с. 67-75; 16: с. 38; 15: с. 238; 12: с. 47; 13: с. 47-49]. Случаи актуализации значения, возникающей путем различных трансформаций, описывает Н.Л. Гильченко в учебнике «Практикум по переводу с немецкого языка на русский» [7]. (4) В исследованиях приводятся примеры не только окказиональных значений у многозначных слов, но и отдельные слова- «окказионализмы», которые по своей структуре могут быть одноморфемными [10: с. 3–14], сложносоставными [7: с. 114-123], или «комплексными» [6], дериватами, образованными путем аффиксации, конверсии (субстантивации и адъективизации) и т.д. Опыт изучения способов образования окказионализмов создал предпосылки для их классификации. Так, Е.В. Авдониная классифицирует окказионализмы на фонетические, лексические, грамматические (или морфологические), семантические, окказиональные (необычные) сочетания слов, синтаксические, а также словообразовательные цепочки [1]. (5) В литературе отмечается, что «окказионализмы» являются результатом словообразования или словотворчества, которые не являются тождественными понятиями [25: с. 107-108. 24: с.5, 58]. При этом, однако, подчеркивается, что если слово состоит даже из известных компонентов, типа, Start «старт» и Fenster «окно», и строится по имеющейся в немецком языке модели «существительное+существительное», тем не менее, этого недостаточно, чтобы понять без контекста значение всего слова «Startfenster». Возникает новое слово как результат лексикализации, демотивации и идиоматизации [25: с. 107]. Другой тип окказионализмов относится к словотворчеству и является следствием языковой игры, которая трактуется Симутовой О.П., как «определенный тип речевого поведения, основанный на преднамеренном нарушении речевой нормы с целью создания эстетического эффекта [22: с.94-96]. (6) Изучение работ, посвященных анализу окказиональной лексики, показывает, что авторы в качестве материала исследования выбирают, как правило, художественные произведения русских, английских и немецких писателей и поэтов, СМИ, а также язык рекламы [22: с. 94–96; 23; 9; 18: с. 76–89; 8; 10: с. 3–14.; 14: с. 93–96; 5].

Таким образом, рассмотрев теоретические положения, касающиеся определения понятия «окказионализм», а также познакомившись с работами авторов, исследующих типы и функции окказиональной лексики, мы пришли к выводу, что наиболее репрезентативным материалом для исследования окказиональной лексики является художественная литература, где данный вид лексики свидетельствует об авторском стиле. Имеющийся опыт мы планируем применить при структурно-семантическом анализе окказионализмов в творчестве известного современного *немецкого писателя Бернхарда Шлинка*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдониная Е.В «Окказионализмы в литературе и в современных СМИ». - URL: <http://diplomba.ru/work/78551> (дата обращения: 25.02.2018).

2. Алпаткина А.А. «Функциональные особенности окказиональной лексики в идиостиле Эльмара Шенкеля». - URL: <https://moluch.ru/archive/107/25838/> (дата обращения: 20.02.2018).
3. Антюфеева Ю.Н. Английские новообразования в развитии: потенциальное слово, окказионализм, неологизм: дис. ... канд. филол. наук. – Тула : [б.и.], 2004. – 184 с.
4. Арсеньева М.Г., Строева Т.В., Хазанович А.П. Многозначность и омонимия / М.Г. Арсеньева, Т.В. Строева, А.П. Хазанович– Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1966. – 131 с.
5. Бабенко Н. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: Учебное пособие. Калининград, 1997.
6. Гафурова Ю.Р. «Комплексные окказионализмы в современной британской литературе (на материале романов З. Смит «White teeth», С. Ахерн «Where rainbows end» и Дж. Ланчестера «Capital»). - URL: http://elar.ufrj.br/bitstream/10995/47181/1/978-5-8295-0519-6_22.pdf (дата обращения 02.03.2018).
7. Гильченко Н.Л. Практикум по переводу с немецкого языка на русский. Практикум по переводу с немецкого языка на русский. - СПб.: КАРО, 2009. – 368 с. - URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785992501636.html>. (дата обращения: 15.03.2018).
8. Дорофеева Е.Н. Окказиональное слово в современной русскоязычной газетно-журнальной коммуникации (коммуникативно-прагматический и социокогнитивный аспекты) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киев : [б.и.], 2003. – 21 с.
9. Жабаева, Ю. А. Структурно-семантические и функциональные особенности окказионализмов В. Высоцкого. Москва, 2010.
10. Карпухина Т.П. Способы образования окказиональных слов в одноморфемных текстовых цепочках в английской художественной прозе // Вестник Чувашского университета. – 2006. – № 1.
11. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. М.-Л.: Наука, 1965. – 111 с.
12. Колшанский Г.В. Контекстная семантика.– М.: Наука, 1980. – 149 с.
13. Колшанский Г.В. О природе контекста// Вопр. языкознания. – 1959. - №4.
14. Кузнецова А.А. Актуальные проблемы создания новых лексических единиц и их функционирование в современном англоязычном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 10 (40) : в 3-х ч. – Ч. II.
15. Лейкина Б.М. К вопросу о грамматическом контексте// Вопросы синтаксиса романогерманских языков: Сб. науч. тр. / ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л., 1961.
16. Маслов Ю.С. Введение в языкознание / Ю.С. Маслов– М.: Высш. шк., 1975. – 328 с.
17. Намиткова Р.Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. Ростов, 1986.
18. Несветайло Ю.Н. Некоторые особенности окказионального словообразования (на материале произведений С. Кинга) // Материалы 56-й конф. «Университетская наука – региону». – Ставрополь, 2011.
19. Ольшанский И.Г. Лексическая полисемия и ее реализация в тексте. // Науч. труды МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1983. – Вып.217.
20. Ревизина О.Г. Поэтика окказионального слова//Язык как творчество. М.: ИРЛЯ РЛН, 1996.
21. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь – справочник лингвистических терминов/ пособие для учителя. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1985. – 399с.
22. Симутова, О. П. Игровые возможности использования языка в словообразовании (на материале публицистических СМИ немецкого и русского языков)// Вестн. Башкирского ун-та. 2007. — Т. 12. — № 4.

СЛОВА-ПАРАЗИТЫ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ

Слова-паразиты – это «эмболофразии, т.е. вставки в нормативную литературную речь ненормативных и, как правило, “асемантических” для данной ситуации языковых элементов: слов, словосочетаний, звуков и т.д., например, “ну”, “это” ...», “вот”, “так” и др. [1: 154]. Слова-паразиты наносят речи большой семантический вред, так как человек, употребляющий их, зачастую не замечает эти слова либо не придает значения загрязнению собственной речи, становящейся замысловатой и многозначительной.

Выбор данной темы обусловлен тем, что в последнее время весьма часто в речи студентов можно услышать слова, которые они употребляют, не вкладывая в них никакого значения, а лишь заполняя ими паузы.

Перечень слов-паразитов велик. Представляя собой вредные, избыточные, «сорняковые» элементы, они поглощают значение сказанного, питаясь речью человека. Но при этом слова-паразиты абсолютно не считаются показателем неграмотности и имеют все шансы скапливаться в небольшом количестве в речи культурных и грамотных людей, кроме того, они могут становиться в том числе и имиджем, выделяющим человека из толпы. В качестве образца можно привести и намеренно образованное творческое движение «Митьки», применяющее в собственной лексике «ёлы-палы», «а-а-а-а», «дык» и другие фразы, исполняющие тактическую значимость. В этом случае их произношение осознанно. А в основной своей массе слова-паразиты используются рефлекторно.

По мнению В. Д. Девкина, такие единицы дают возможность говорящему «собраться с мыслями, восполнить паузу рассеянности или растерянности» [2: 62], поэтому в речевом потоке их можно наблюдать не только в начале, но и в середине, и на этапах завершения процесса коммуникации.

Для того чтобы выяснить, насколько распространены слова-паразиты в речи студентов, а также выявить, какие из слов-паразитов преобладают в их речи, мы решили провести исследование. В течение одной недели нами фиксировались слова-паразиты в речи студентов группы ЛОГ-421. Количественный состав группы – 24 человека.

Наблюдение за речью студентов и фиксация слов-паразитов осуществлялись в ходе учебных занятий (исследовалась устная продуманная речь, которая должна соответствовать норме с точки зрения различных коммуникативных качеств, в том числе и чистоты речи) и во время перерывов (т.е. исследовалась спонтанная разговорная речь).

В ходе эксперимента нами было зафиксировано 139 слов-паразитов.

Наблюдения показали, что наибольшее количество слов-паразитов использовалось студентами в ходе семинарских занятий. С нашей точки зрения, этот факт можно объяснить тем, что у студентов ограниченный словарный запас, низкая скорость мышления и для обдумывания информации требуется некоторое время, что в итоге приводит к употреблению в устной речи анализируемых единиц.

Проанализировав зафиксированные слова-паразиты в речи студентов, мы установили, что самыми распространенными из них являются:

- местоимения (*это, как его*);
- частицы (указательная – *вот*, модальная – *пожалуй*, вопросительная – *да*, утвердительная – *значит*, сравнительная – *как бы*, резюмирующая – *ну*);
- вводные слова (*кажется, вообще, вероятно, допустим, стало быть*): *«типа», «короче», «прикинь», «значит», «так сказать», «блин», «в натуре», «в общем-то», «вообще», «в целом», «в принципе», «практически», «собственно говоря», «вот», «итак», «и так далее», «так», «так сказать», «так вот», «в самом деле», «на самом деле», «правда», «просто», «прямо», «ёшкин кот», «ё-мое», «ёклмн», «ёлки-палки», «на фиг», «скажем», «собственно говоря», «допустим», «респект», «прикольн».*

– заполнители пауз («э-э-э-э-э», «а-а-а-а-а», «м-м-м-м-м»).

На основе этих данных мы выявили 5 самых активно используемых слов-паразитов в речи студентов группы ЛОГ-421:

- 1) ну \cong 35% (от общего количества всех зафиксированных слов-паразитов);
- 2) короче \cong 34,5 %;
- 3) продолжительный звук [э-э-э] \cong 15,8%;
- 4) блин \cong 9,4%;
- 5) типа \cong 5,3%.

При этом необходимо подчеркнуть тот факт, что слова-паразиты были зафиксированы в речи студентов разных уровней успеваемости, однако наибольшее количество слов-паразитов было выявлено в речи студентов с низким уровнем успеваемости.

Проанализировав полученные данные, мы пришли к следующим выводам:

– в очень редких случаях слова-паразиты могут помочь своей многофункциональностью. Но не стоит забывать, что злоупотребление ими будет расценено как безграмотность;

– каждому студенту необходимо контролировать свою речь, подбирать только те слова, которые точно передают смысл высказывания. И тогда не придётся прибегать к «костылям» в виде слов-паразитов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М., 2007.
2. Девкин В. Д. Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика. – М., 1979.

Мисакян М., 3 курс, ФИЯ,

ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

Научный руководитель: к.филол.н., доцент Дебердеева Е.Е.

МЕТОДИКА ЗАПОМИНАНИЯ НОВОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ОСНОВЕ АССОЦИАЦИЙ

Изучение иностранных языков – процесс сложный и трудоемкий, он тесно связан с такими психическими явлениями, как мышление, память, внимание, речь.

Одну из ведущих ролей берет на себя память, так как она является непосредственным «спонсором» запоминания новой иноязычной лексики. Особенно важно, чтобы при этом происходил переход из кратковременной оперативной памяти в долговременную память.

Долговременная память - это память на образы, «рассчитанная на длительное сохранение их следов в сознании и последующее многократное использование в будущей жизнедеятельности». Она составляет основу прочных знаний. Зачастую, такие образы построены на ассоциациях.

В словаре психологических терминов дается следующее понятие ассоциации: АССОЦИАЦИЯ - связь между психическими явлениями, образуемая при определенных условиях, при коей актуализация (восприятие, представление) одного из них влечет за собой появление другого. Термин ассоциация происходит от латинского языка «associatio» [1]. Другими словами, – это особенная связь, возникающая между определенными явлениями, предметами или компонентами. Психика человека владеет значительными ассоциативными способностями. Она может связывать разнообразные психические явления в нечто новое, сложное, в устойчивые и длинные цепи. При возбуждении звеньев этой цепи одно или несколько из них может вызывать остальные ассоциативные цепочки. Восприятие человека может «завести» цепочку из представлений, понятий, эмоций и суждений, если они ранее состояли в ассоциативной связи.

В создании ассоциации очень важны повторения, чтобы закрепить новую связь, при этом опираясь на ранее установившиеся связи.

Любое заучивание или запоминание предусматривает установление определенных нервных связей. Это важно для понимания психологической природы самих ассоциаций.

Применительно к английскому языку большую роль играют так называемые фонетические ассоциации. Примечательно то, что, чем они более эмоциональны и даже абсурдны, тем устойчивее связь между словом и образом. Ассоциации можно подобрать практически ко всем частям речи: существительным, глаголам, прилагательным и т.д.[2].

Например, слово «лужа» переводится на английский язык как «puddle». Оно, очевидно, созвучно с русским словом «падать». На этой основе можно придумать некий образ, например, мальчика, идущего по улице и беспрестанно падающего в грязную лужу. Или слово «can» : кенгуру прыгает высоко. Для прилагательного «yummu» тоже есть своя ассоциация – в яме много вкусной еды и так далее.

Важной частью данного метода является схема из 4-х повторений: 1 раз сразу, 1 раз примерно через час, 1 раз на следующий день утром, и последний – через неделю.

Безусловно, у разных людей могут возникать абсолютно разные ассоциации, но это не мешает использовать их в методике запоминания английских слов. В качестве доказательства можно привести результаты психолингвистического эксперимента, в котором принимали участие 16 студентов 3 курса факультета иностранных языков. Им было предложено 10 английских слов, и к каждому из них своя ассоциация. Один образ озвучивался для всех студентов, принимавших участие в эксперименте. В течение нескольких минут они «обрабатывали» эти образы. Затем они снова слышали новые слова на русском языке и озвучивали их на английском. Примерно через 40 минут образы озвучивались снова, но в другой последовательности. Участники записывали их на английском языке. Результаты эксперимента оказались следующими: из общего числа студентов – 12 запомнили 10 слов из 10, и только четверо – 9 слов из 10.

По итогам эксперимента были сделаны выводы о достоинствах и недостатках данного метода. К достоинствам можно отнести следующие:

- Метод ассоциаций высокоэффективен в запоминания новой англоязычной лексики.
- Может быть применен практически ко всем возрастным группам лиц, изучающих английский язык.
- Не требует большого количества временных и материальных ресурсов.
- Может применяться как для одного обучающегося, так и для большего числа, например, в школе, на уроках английского языка.

В качестве недостатков можно отметить:

- Так как данный метод основан в основном на фонетических ассоциациях, может страдать орфография.
- В силу индивидуальных особенностей психики, этот метод может быть эффективным не для всех.

Таким образом, методика запоминания новой англоязычной лексики на основе ассоциаций, однозначно, эффективна, но, учитывая, некоторые ее недостатки и особенности, может быть рекомендована к использованию в сочетании с другими методами, ориентированными на орфографию и не основанными на ассоциациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Словарь психологических терминов. - URL http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?id=172 (дата обращения 04.04.2018 г.)
2. Метод ассоциаций в изучении английского языка. – URL <https://yandex.ru/search/?text=EnglishDom.com%2Fblog%2Fna-zametku-metod-associacij/>(дата обращения 24.03.2018 г.)

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Изучение любого иностранного языка – сложная работа, направленная на выработку коммуникативных навыков, знаний и умений. Нужно владеть как грамматикой и лексикой изучаемого языка, так и навыками слушания и произношения. В чем же заключается ценность изучения устойчивых словосочетаний.

Немецкий язык насыщен различными фразеологизмами – тем лингвистическим богатством, которое формировалось в языке на протяжении многих десятилетий и веков. Устойчивые выражения впитали в себя быт и культуру, историю, традиции и мудрость немецкого народа. Поэтому изучение фразеологических единиц и их происхождения является актуальным в современное время. Важность изучения данной темы также обусловлена потребностью в обновлении основных понятий и уточнения классификаций фразеологизмов на материале современного немецкого языка. Цель данной статьи – изучить происхождение некоторых немецких устойчивых единиц и тем самым исследовать, как в них отражены культура и история народа

Множество отечественных и зарубежных лингвистов занималось изучением фразеологии и происхождением конкретных устойчивых выражений – Н. Burger [1], W. Fleischer [2], А.В. Кунин [4], Д. А. Мальцева [5], И.И. Чернышева [6].

Следуя теории А.В. Кунина, мы определяем фразеологию как науку о фразеологических единицах (фразеологизмах), т.е. об устойчивых сочетаниях слов с осложненной семантикой, не образующихся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний. А фразеологическую единицу как устойчивое сочетание лексем с полностью или частично переосмысленным значением [4, с. 4]. В данной работе именно с этой точки зрения будут рассматриваться фразеологические единицы.

Отметим, однако, что существуют другие определения понятия «фразеологизм». По определению Лей Шутина фразеологизм – это неотъемлемая и органическая часть языковой системы и культуры, свойственное только данному языку устойчивое сочетание слов, значение которого не определяется значением входящих в него слов, взятых по отдельности [7, с. 18-19].

Немецкому языку присуще богатое видовое разнообразие фразеологических единиц. В работах исследователей фразеологизмов предлагаются различные виды классификаций в зависимости от свойств тех или иных фразеологизмов и приемов их изучения. Отечественные и зарубежные германисты имеют различные взгляды на классификацию фразеологических единиц. Знаменитый немецкий германист В. Фляйшер выделял виды фразеологизмов с точки зрения синтаксиса [2, с. 116].

1. Номинативные фразеологизмы.

Эту группу образуют фразовые лексемы и номинативные типы. Эти словосочетания встречаются в некоторых текстах средств массовой информации и могут воспроизводиться как литературные клише. Например, нем. *ein Schlag ins Wasser* – рус. неудача, ошибка, промах.

2. Коммуникативные фразеологизмы.

В данной группе фразеологизмов речь идет о фиксированных формулах, комментариях, восклицаниях и т.д. Эти фразеологические единицы обладают структурой предложения и обладают их функциями. Например, нем. *koste es, was es wolle* – рус. во что бы то ни стало.

3. Фразеологические шаблоны.

В эту группу входят синтаксические структуры, лексическое содержание которых непостоянно. Они обладают синтаксической идиоматичностью. Например, нем. *sicher ist sicher* – рус. к чему рисковать.

И. И. Чернышева в книге «Фразеологии современного немецкого языка» [6, с. 35-46] выделяет несколько видов фразеологических единиц:

1. Фразеологические единства.

Они возникают на основе семантического переосмысления или сдвига переменных словосочетаний. Новое фразеологическое значение создается не в результате изменения значения отдельных компонентов словосочетания, а в ходе изменения значения всего комплекса. Например, нем. *keinen Finger krumm machen* – рус. палец о палец не ударить.

2. Фразеологические выражения.

Это единицы, которые по своей грамматической структуре являются предикативными сочетаниями или предложениями. Например, нем. *es ist nicht alles Gold, was glänzt* – рус. не все то золото, что блестит.

3. Фразеологические сочетания.

Это фразеологизмы, возникающие в результате единичного сцепления одного семантически преобразованного компонента. Например, нем. *ein blinder Passagier* – рус. безбилетный пассажир.

Устойчивые выражения следует изучать и с другой стороны, рассматривая историю их происхождения отдельных. Так, существуют фразеологизмы, зародившиеся в быту жителей Германии, отражающие культурное наследие народа, указывающие на события, произошедшие в тот или иной период в истории. Существуют «профессиональные» фразеологизмы, зародившиеся в речи музыкантов, простых рабочих, ученых и так далее. Для изучения происхождения немецких фразеологических оборотов, принято условно выделять «область», в которой тот или иной фразеологизм зародился [5, с. 53, 77, 106-108].

Отдельно следует отметить литературные фразеологизмы, которые возникли благодаря немецким писателям и поэтам, а так же простому народу. Одним из таких фразеологизмов является нем. *im Western Nichts Neues*, что переводится на русский – на западном фронте без перемен. Название произошло от названия книги Э.М. Ремарка «На западном фронте без перемен» (1929). Фразеологизм означает неудачное положение дел, о котором все умалчивают, часто употребляется в более широком значении – ничего нового.

Существует значительная по объему категория фразеологизмов, которые образовались в определенный исторический период развития Германии. Они отражают не только национальные особенности, но и особенности данной эпохи. Одним из них является нем. *bis fünf Minuten nach zwölf* – рус. до пяти минут после двенадцати. Фразеологизм в то время употреблялся в связи с бессмысленным сопротивлением гитлеровских войск и безуспешными атаками, когда исход войны уже был предрешен. В наше время он трактуется как сопротивление до последнего, даже если исход борьбы решен в пользу соперника. В русском языке фразеологизм обозначает «идти до конца».

Помимо исконно немецких фразеологизмов немецкий язык пополнился значительным количеством заимствованных фразеологизмов. Как поясняет Г.И. Каданцева, основным источником иноязычных заимствований на современном этапе развития немецкого языка является английский язык [3, с. 168]. Расширение объема словаря разговорной речи за счет фразеологических англо-американских заимствований влечет за собой не только его количественные изменения, но и качественные. Например, нем. *hip sein* – рус. быть модным, продвинутым. Этот фразеологизм возник в молодежной среде, а затем, как и многие из заимствованных фразеологических словосочетаний и фразеологизмов с иноязычным компонентом, начал употребляться в СМИ.

Еще одним из заимствованных фразеологизмов является выражение нем. *Hals- und Beinbruch!* Дословно переводится «сломать тебе шею и ноги» В современном мире обозначает пожелание удачи. Выражение заимствовано из идиша. На идише пожелание удачи звучит как *hatslokhe un brokhe* и означает «счастья и благословения». Переняв фонетическую составляющую фразы, немцы продолжили употреблять ее в литературном немецком языке в тех же ситуациях.

В данной работе было проиллюстрировано происхождение некоторых немецких устойчивых единиц, в которых отражены культура и история народа, а также фразеоло-

гизмы, возникшие в немецкой литературе. Были также рассмотрены фразеологические единицы, показывающие определенные специфические качества национального характера, быт, условия и уклад жизни граждан Германии, их традиции. Далее мы представили исторические аутентичные и заимствованные фразеологизмы. Эти устойчивые выражения говорят не только об исторических фактах, но и об образе мышления немца в тот или иной период развития Германии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Burger H. Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen / H. Burger. – Berlin, New York: De Gruyter, 2007.
2. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache/ W. Fleischer . – Leipzig: «Bibliographisches Institut», 1982. – 250 с.
3. Каданцева Г.И. Ассимиляция англо-американских заимствований в немецкой фразеологии/ Г.И. Каданцева – Ставрополь: Вестник Ставропольского государственного университета, 2007 г.
4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка, издание второе/ А.В. Кунин - Дубна: "Феникс", 1996. – 200 с.
5. Мальцева Д.Г. Страноведение через фразеологизмы / Д.Г. Мальцева – М.: "Высшая школа", 1991. – 175 с.
6. Чернышова И.И. Фразеология современного немецкого языка/ И.И.Чернышова. – М.: "Высшая школа", 1970. – 199 с.
7. Шутин Л., Харбин Г. Понятие и классификация фразеологизма английского языка/Л. Шутин , Г. Харбин .– М.: Общество с ограниченной ответственностью "Международный Образовательный Центр", 2015. – 176 с.

Мутулова А., 3 курс, ФИЯ

ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Щитова Н. Г.

РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

В современном мире важность знания иностранного языка непрерывно увеличивается, растет необходимость в овладении иностранным языком как средством коммуникации. Но каким же образом привлечь учащихся к его изучению и как в процессе обучения не потерять интерес? Значительную роль в создании мотивации к изучению иностранного языка играет введение на уроках лингвострановедческого аспекта. Включение социокультурного компонента в урок «обогащает» содержательный план и фиксирует страноведческие сведения в единицах языка. Помимо этого, у учащихся формируются знания о реалиях и традициях страны, и, таким образом, начинается вовлечение в так называемый диалог культур.

Благодаря элементам страноведения обучающийся знакомится с новой культурой, традициями, социокультурными особенностями. Помимо этого применение данного аспекта в обучении служит опорой для возникновения и поддержания мотивации к обучению на любой его стадии. В наши дни, эта тема как никогда актуальна, так как необходимо заинтересовать ученика в изучении иностранного языка.

Цели данной статьи – раскрыть сущность и специфику лингвострановедения и показать значимость введения лингвострановедческого аспекта в содержание учебной программы по иностранному языку в школе. Задачами данной работы являются:

1. Дать определение понятия «лингвострановедение».
2. Определить сущность лингвострановедческого аспекта.

3. Проанализировать различные УМК, в которых используется лингвострановедческий материал.

Лингвострановедение – это аспект методики преподавания иностранного языка, в котором исследуются приемы ознакомления обучающихся с новой для них культурой. Основоположниками отечественного лингвострановедения являются Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Они и ввели в практику термин «лингвострановедение» [3; 7, 22]. Тогда лингвострановедение считали областью методики, которая связана с исследованием и способами ознакомления учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и посредством этого языка. Позже произошло уточнение содержания данного термина, и лингвострановедение стало трактоваться как методическая дисциплина. Ведущей задачей лингвострановедения является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка [4; 23-29].

1. Реалий – обозначение предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой;

2. Коннотативной лексики – слов, совпадающих по основному значению, но отличающихся по культурно-историческим ассоциациям;

3. Фоновой лексики – обозначение предметов и явлений, имеющих аналоги в сопоставляемых культурах, но различающихся национальными особенностями предметов.

В реалиях нагляднее проявляется связь языка и культуры народа, ведь возникновение новых реалий в жизни общества ведет к появлению реалий и в языке. В филологических дисциплинах существует множество видов реалий [5; 294-304]:

1. Географические реалии – названия рек и озер (*Thames*), стран (*England*), городов (*New York*), объектов физической географии (*Snowdon*), городских районов (*Chelsea*), улиц и площадей (*Broadway*) и т.д.

2. Антропонимы – *Sir Winston Leonard Spencer-Churchill* и т.д.

3. Реалии быта: одежда и обувь: *Levis* – a popular and fashionable kind of jeans.

Пища и Напитки: *Coca – Cola (also coke)* – a sweet non – alcoholic carbonated drink of American origin; *fast food* и т.д.

4. Реалии системы образования – *primary school* и т.д.

5. Реалии культуры. Литература – *Edgar Allan Poe, Stream of consciousness* и т.д. Кино и театр – *Alfred Hitchcock, New Amsterdam Theatre* и т.д. Изобразительное искусство – *National Gallery* и т.д. Музыка – *Michael Jackson* и т.д. СМИ – *BBC* и т.д.

Лингвострановедческий материал следует внедрять в разные типы заданий, так усвоение материала становится легче и интереснее. Оно должно быть связано с интересами учащихся того или иного возраста. В связи с этим, был проведен анализ различных УМК, как входящих, так и не входящих в федеральный перечень учебников, принятых для обучения иностранному языку в школах.

Популярный учебник *OUTCOMES Intermediate* [2] может помочь учителю старших классов дополнить основной учебный план, сделать уроки на этом этапе увлекательнее, мотивировать учеников к более глубокому изучению языка. Весь учебник разделен тематически для более удобного и планомерного изучения материала. В каждой теме есть упражнения на чтение, лексику, грамматику и письмо, а так же представлены разнообразные аудиодорожки для закрепления материала на слух. Рассмотрим, какие же реалии представлены в данном учебнике.

1. Географические реалии (представлены названия городов и стран) – *Prague, Czech Republic, Sydney, Australia* (p. 19), *Vietnam, Florida, USA, London, England, Oman* (p. 28) и т.д.

2. Антропонимы (представлены имена знаменитых людей, художников, ученых) – *Michael Erard* (p. 11), *Maurice Wilson* (p. 101), *Salvador Dali, Marie Curie* (p. 145) и т.д.

3. Реалии быта (представлены те или иные бытовые особенности) – *meals, Peruvian restaurant, chopsticks* (p. 73) и т.д.

4. Реалии системы образования (представлены специфические особенности образования) – текст “*What works in education?*” и т.д.

5. Реалии культуры (представлены музыкальные исполнители самых разнообразных жанров музыки) – «*Hey, Jude*» the Beatles, «*Starships*» Nicky Minaj, «*The four season*» Vivaldy, AVICI, Europe (p. 38-39) и т.д.

Исследуемые темы также насыщены лексическими единицами, присущими определенной языковой группе, не имеющими эквивалента в английском языке – *morcilla, Pa-pa Relina, kebab, ceviche* (p. 73). Так как в этом учебнике встречаются различные типы реалий, а помимо этого он еще богат и разнообразной лексикой, то он станет прекрасным дополнением к рекомендуемому к использованию при реализации обязательной части основной образовательной программы учебнику.

Еще один учебник, насыщенный лингвокультурологическими особенностями – это Starlight [1]. Рассмотрим этот вариант учебника для 10 класса. Данный УМК включен в Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования. Здесь собраны разнообразные виды реалий, приведем некоторые из них:

1. Географические реалии – *New York, St. Petersburg, Russia, Athens* (p. 76), *mount Toba* (p. 113), *Valley of the Geysers* (p. 120) и т.д.

2. Антропонимы – *David Copperfield* (p. 9), *Maya Plisetskaya, Galina Ulanova* (p. 126), *Leonid Roshal* (p. 150) и т.д.

3. Реалии быта – текст «*Environmental problems*», *gondolas* (p. 26), *Burro taxis, Pedicabs* (p. 27), *British and Russian food, pirozhki* (p. 59) и т.д.

4. Реалии культуры:

a) Кино – «*Superman*» (p. 16), «*Pirates of the Caribbean*» (p. 89) и т.д.

b) Литература – *Jules Verne «Journey to the center of the Earth»* (p. 28), *Herbert George Wells «The war of the worlds»* (p. 60), *Lames Hilton «Lost Horizon»* (p. 92), *Herman Melville «Moby Dick»* (p. 122), *Isaac Azimov «The caves of steel»* (p. 152) и т.д.

Как и Outcomes, данный учебник состоит из тематических модулей для последовательного изучения новой лексики. В каждом модуле, помимо грамматических заданий и упражнений на аудирование, представлено большое количество аутентичных и адаптированных текстов на самые разнообразные и интересные темы.

Итак, применение лингвострановедческого аспекта на практике, в процессе обучения иностранному языку в школе, делает занятие увлекательнее, способствует эффективному и быстрому усвоению материала. Учащиеся сравнивают родную культуру с культурой изучаемого языка, приобретают новый опыт и знания, а также имеют возможность высказать свое мнение и проявить собственный потенциал. У школьников формируется иноязычная компетенция.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Evans, V., Dooley, J., Baranova, K., Kopylova, V., Millrood, R. Starlight 10, Student's book, 2nd edition/ V. Evans, J. Dooley, K. Baranova, V. Kopylova, R. Millrood. – М.: Express Publishing "Просвещение", 2012. – 201 с.
2. Walkley, A., Dellar, H. OUTCOMES Intermediate. Student's Book, 2nd edition/ A. Walkley, H. Dellar. – Hampshire: Heinle, Cenegage Learning EMEA, 2015. – 214 с.
3. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам/ Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: "Русский язык", 1990. – 246 с.
4. Королева, Г.А. Актуальность в использовании лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку/ Г.А. Королева// Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2017. – №S8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-ispolzovaniya-lingvostranovedcheskogo-aspekta-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 01.03.2018).

5. Федорова, Л.М., Рязанцева, Т.И. Современные теории и методики обучения иностранным языкам/ Л.М. Федорова, Т.И. Рязанцева. – М.: "Экзамен", 2004.– 318 с.

*Мухина Е., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Мирошниченко Н.И.*

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

На сегодняшний день аудирование все еще остается одним из самых сложных и еще до конца не изученных видов речевой деятельности. Наиболее распространенным средством при обучении аудированию считаются аудиозаписи. Однако гораздо большие возможности предоставляют видеофильмы. В связи с тем, что более 60% процентов информации воспринимается человеком по зрительным каналам, использование видеофильмов значительно облегчает формирование умений аудирования, так как оно базируется на принципе наглядности. Зрительный ряд обеспечивает лучшее понимание информации, так как мы можем наблюдать внешнюю сторону общения, т.е. жесты, мимику и движения говорящего.

Вместе с тем, вопросы использования видеоматериалов в процессе обучения аудированию в средней общеобразовательной школе недостаточно полно изучены и требуют более пристального внимания и методической разработки.

Таким образом, возникает *противоречие* между необходимостью эффективной организации обучения аудированию, с одной стороны, и отсутствием хорошо разработанной методики применения видеоматериалов при обучении аудированию с другой стороны.

Поэтому *целью* нашего исследования является разработка системы методических мер по развитию умений аудирования посредством видеоматериалов на уроках немецкого языка на средней ступени обучения.

Объектом исследования является процесс обучения аудированию на уроках немецкого языка в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – процесс обучения аудированию с использованием видеофильмов на среднем этапе.

В *теоретической части* нашего исследования были рассмотрены содержание и специфика обучения аудированию на среднем этапе, возможные трудности, которые могут возникнуть в процессе развития аудитивных умений и пути их преодоления, выявлены преимущества использования видеофильмов на уроках немецкого языка.

В *практической части* нами были изучены основные программные требования по обучению аудированию на средней ступени [4], рассмотрена система упражнений, обобщен опыт ведущих методистов и учителей по обучению аудированию с помощью различных средств, в том числе и с помощью видеоматериалов [2;3]. Нами также было подготовлено и проведено *опытно-экспериментальное исследование* по развитию умений аудирования посредством видеофильмов в 8 классе. Исследование проходило на базе МБОУ Рябичевской СОШ Волгодонского района Ростовской области в 8 классе, в первой четверти. В исследовании приняли участие 12 учащихся, которые занимаются по учебнику «Deutsch» авторов И.Л. Бим, Л.В. Садовой, Ж.Я. Крыловой и др. [1].

Эксперимент включал в себя 5 этапов: *подготовительный, констатирующий, формирующий, контролирующий, аналитический*.

На *подготовительном* этапе мы осуществили анализ УМК по интересующему нас вопросу и разработали критерии оценки развития аудитивных умений у учащихся 8-ого класса.

Анализ УМК показал, что в учебнике аудированию уделяется достаточное внимание. В данном УМК аудирование рассматривается преимущественно как средство обучения другим видам речевой деятельности, однако, каждая тема включает в себя отдельный блок, в котором данный вид речевой деятельности рассматривается как цель. В УМК И.Л.Бим содержатся упражнения, способствующие формированию различных уровней понимания аудиотекста, а именно, глобального уровня понимания, детального и критического, однако УМК не предусматривает работу над аудированием посредством видеоматериалов. Следовательно, при работе с данным УМК учителю необходимо самому разрабатывать задания и создавать условия для успешного обучения аудированию с использованием видеоматериала.

Нами также были разработаны критерии оценивания уровня сформированности умений аудирования.

На *констатирующем* этапе мы осуществили начальную диагностику уровня сформированности умений аудирования с помощью видеофильмов. Учащимся необходимо было выполнить 5 заданий на разные уровни понимания текста. Каждое задание оценивалось по пятибалльной шкале, затем нами выводилась средняя оценка за всю работу.

Ученики показали следующий результат: ни один учащийся не написал работу на 5 баллов, т.е. в 8-ом классе у учащихся не сформирован уровень критического понимания текста; 4 ученика написали работу на 4 балла (уровень детального понимания текста); 5 учеников написали на 3 балла (глобальное понимание); и 3 ученика не справились с работой, показав владение лишь фрагментарным уровнем понимания текста.

Проанализировав результаты входной диагностики, мы установили, что основная трудность аудирования видеофильмов заключалась в быстром темпе речи персонажей, в особенностях фонетического оформления и в наличии эллиптических конструкций. Эта трудность вполне преодолима, если при обучении аудированию целенаправленно и регулярно применять аутентичные видеоматериалы.

На *формирующем* этапе мы применили разработанную нами систему упражнений по обучению аудированию с помощью видеофильмов в 8-ом классе. Обучение осуществлялось в течение шести уроков. Работа с видеофильмом включала в себя следующие этапы: 1) выбор видеофильма; 2) подготовка к первичному просмотру (*vor dem Sehen*); 3) работа с фрагментом (*während des Sehens*); 4) заключительный этап (*Nach dem Sehen*) [2].

Мы остановили свой выбор на обучающем видеосериале «Deutschlabor», так как речь героев сериала является полностью аутентичной и представлена как в диалогической, так и в монологической форме. Данный видеосериал соответствует также всем критериям учебного видеофильма, а именно: лингвистический материал, отобранный в соответствии с нужными целями; интересная тематическая направленность и учет профиля аудитории; структурная завершенность и четкая композиция; насыщенность разнообразным лингвистическим и лингвострановедческим материалом; наличие высокой аудиовизуальной корреляции. К тому же данный сериал интересен тем, что не имеет общего сюжета, поэтому серии можно использовать в зависимости от текущей темы в УМК.

Для каждого из этапов нами были разработаны специальные упражнения.

Первое задание являлось *допросмотровым*, ученикам были предоставлены картинки, связанные с содержанием текста и два описания к каждой картинке с установкой «*Finde die passende Beschreibung!*». Дальнейшие задания выполнялись учениками *после просмотра* видеофильма. Второе задание («*Richtig-Falsch-Aufgabe*») оценивало уровень глобального понимания текста. Третье и четвертое задания (*Multiple-choice-Aufgaben*) учащиеся выполняли после просмотра фильма во второй раз. Задания включали в себя проверку сформированности детального уровня понимания прослушанного текста. И, наконец, пятое задание было направлено на выявление уровня критического понимания звучащего текста, оно позволяло выявить способность учеников выражать свое мнение и интерпретировать содержание услышанного.

После того как нами была осуществлена работа над шестью видеофильмами, на *контролирующем* этапе эксперимента, мы произвели конечную диагностику уровня

сформированности умений аудирования учащихся по тем же критериям. В итоге, 1 ученик написал работу на «5», 5 учеников написали на «4» и 6 учеников написали на «3». По результатам контролирующего этапа можно сделать вывод, что все ученики справились с работой.

И, наконец, на *аналитическом* этапе, мы сравнили результаты входной и конечной диагностики. После целенаправленного и систематического применения разработанных нами методических мер уровень сформированности умений аудирования у учащихся повысился, а именно, нам удалось:

- снизить количество учащихся, владеющих фрагментарным (самым низким) уровнем понимания текста, до нуля;
- повысить количество учащихся, владеющих глобальным уровнем понимания текста на 1 человека (на 8 %);
- повысить количество учащихся, владеющих детальным уровнем понимания текста на 1 человека (на 8 %);
- сформировать критический (самый высокий) уровень понимания текста у 1 учащегося;

Следовательно, разработанную нами систему методических мер по развитию умений аудирования посредством видеоматериалов на уроках немецкого языка на средней ступени обучения можно считать эффективной.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования мы пришли к выводу о том, что умения аудирования формируются более успешно при взаимодействии звукового и зрительных каналов поступления информации; видеофильмы действительно способствуют более эффективному и результативному обучению аудированию, так как представляют собой образцы аутентичного общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, эмоциональным и интересным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И.Л. «Deutsch»: учеб. пособие /Учебник немецкого языка для 8-го класса общеобразовательных учреждений / И.Л. Бим, Л.В. Садова, Ж.Я. Крылова и др.– М.: Просвещение, 2013. – 255 с.
2. Гунышова, Г.А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 34-37.
3. Дубровская, А.П., Плюснина, И.В. Некоторые приемы работы по использованию видеоматериалов на начальном этапе работы по теме. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.isuct.ru/conf/antropos/section/4/plusnina.htm> (дата обращения 18.03.2018).
4. ФГОС. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык 5-9 классы. – М.: Просвещение (Стандарты второго поколения). – 2010.

*Никитина Ю., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: ст. преподаватель Павленко Л.Г.*

КЛАССИФИКАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ЕДИНИЦ

В английском языке принято считать, что фразовые глагольные единицы являются глаголами, имеющими в своём составе не только сам глагол, но и частицу, которые в совокупности создают единое лексическое значение. Тем не менее, существуют некоторые фразовые глаголы, являющиеся полисемичными, то есть имеющие множество значений, которые не могут быть получены из отдельных компонентов, входящих в их состав. Во-

прос о значениях отдельных частиц во фразовых глаголах требует более близкого рассмотрения, поскольку они являются одними из важнейших составляющих элементов. Семантические изменения возникающие в результате присоединения частицы к глаголу являются причиной того, что делает фразовые глагольные единицы такой исключительной чертой английского языка, близкой по своей сущности к идиомам и фразеологизмам. Следовательно, отношения между глаголом и частицей во фразовой глагольной единице являются достаточно разнообразными, и мы считаем, что следовало бы привести вариант наиболее общей их классификации.

Большинство учёных согласны с тем, что на предыдущих ступенях развития частицы, возникающие в составе фразовых глаголов использовались для обозначения локализации и направления. Следовательно, фразовые глагольные единицы первой группы составляют аналитические глагольные комплексы – сочетания глаголов с пространственными наречиями (частицами) в постпозиции, распространённые в разных стилях речи [2: 4].

И. В. Логинова выделила следующие семантические модификаторы пространственной направленности: *about* (около), *across* (через), *ahead* (перед), *along* (вдоль), *apart* (врозь), *around* (вокруг), *aside* (в сторону), *away* (отсюда), *back* (назад), *behind* (позади), *by* (у), *down* (вниз), *forth* (вперёд), *forward* (впереди), *in* (в), *off* (недалеко от), *on* (на), *out* (из), *over* (к), *past* (мимо), *round* (кругом), *through* (через), *under* (под), *up* (вверх). Также, И.В. Логинова составила таблицы сочетаемости, в которые входили пространственно-направленные значения модификатора и список глаголов, что позволило выявить все оттенки значений, привносимые семантическим модификатором и осуществить классификацию значений производных глагольных номинаций [2: 11].

Как отмечают Н.А. Сабурова и О.О. Котенких [3:158], непосредственное отражение пространственной локализации предметов и явлений свойственно, прежде всего, фразовым глаголам с постпозитивами *up* и *down* в прямых значениях. Они и создают базовый уровень «движение в пространстве» и насчитывают самое большое количество значений: *be up* – «быть наверху, быть поднятым вверх», *hop up* – «взбираться», *bring down* = *carry down*, *come down*, *hand down*, *pass down* – «отнести или передвинуть что-либо вниз». Базовый уровень «движение в пространстве» членится на следующие пространственные оппозиции: «движение вверх/вниз», «движение вверх/вниз по горизонтали», «движение из горизонтального положения в вертикальное / из вертикального в горизонтальное» [3: 158].

Что же касается зарубежных исследователей, то согласно Б. Капелле, частица является буквальной в том случае, если её значение неизменно в различных фразово-глагольных конструкциях, другими словами, если значение не зависит от глагола с которым она сочетается. Лингвист основывает свою интерпретацию данного явления на семантической независимости частицы от глагола. По его мнению, частицы имеющие прямое значение могут находиться в препозиции и появляться в образцах, где глагол отсутствует [5: 56]: *Hands up!* → *Put your hands up!* К. Клэридж, в свою очередь, полагает, что одно из основных значений частицы – это движение в целом, что является наиболее правильным термином, поскольку охватывает более широкий круг значений и исключает такие узкие понятия как «локализация» и «направление», способные ввести в заблуждение [6: 50].

Во вторую группу входят сочетания, где глагол имеет чётко выраженный метафорический или метонимический характер, а частица сохраняет пространственное содержание [1]. Некоторые частицы фразовых глаголов развили своё метафорическое или переносное значение из первоначальных коннотаций движения. Ориентационная метафора [7: 14], термин введённый Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, является именно тем видом метафоры, который в большинстве случаев влияет на частицу во фразовом глаголе. Она относится к аспекту ориентации в пространстве. В английском языке есть метафора – “*Nary is up, sad is down*”. Исходя из этого, можно сказать, что носители языка используют выражение “*I am felling up*” для того, чтобы сообщить кому-то о том, что они счастливы и выражение “*I am feeling down*”, означающее состояние депрессии для человека [7: 15]. Данный аспект значения связан, по нашему мнению, с положением головы в пространстве

при возникновении подобных чувств у личности. Когда человек счастлив – он держится прямо, даже приподнимает голову, его взгляд обращён вверх. Когда же он находится в печали, то это выражается обычно ссутулившейся фигурой, опущенной головой и взгляд часто направлен вниз. Ориентационную метафору можно распознать, например, в следующих комбинациях с частицей: *cheer up* – «ободриться», *liven up* – «оживиться, воспрянуть духом», *perk up* – «воодушевляться, возбуждаться», *get down* – «расстроиться».

В составе третьей группы классификации находятся такие сочетания, в которых постпозитивный элемент подвергается основным семантическим изменениям и вследствие этого приобретает яркое аспектуальное наполнение. Этот элемент (частица) часто рассматривают как маркеры «совершенного», «терминативного» и «результативного» аспекта. С другой стороны, некоторые учёные отмечают, что аспектное значение частиц скорее выражается в значении способа глагольного действия, а именно в выражении цели или конечной точки ситуации [4: 163].

Т.А. Иванченко выделяет следующие аспекты значения:

- 1) начало возникновения действия (*wake up* – «проснуться»);
- 2) интенсификации действия (*sleep over* – «очень долго спать»);
- 3) продолженность или повторность действия (*stand on* – «продолжать идти прежним курсом», *make over* – «передвинуть, переставить»),
- 4) окончания действия (*dry up* – «высохнуть»);
- 5) полная исчерпанность действия (*burn out* – «выгореть») [1].

По мнению С. Линднер, частицы всегда кодируют ту или иную часть значения фразового глагола. Более того, полуидиоматичные фразовые глаголы должны изучаться согласно значениям частиц, а не глагольных элементов, поскольку частицы предоставляют более общее значение, которое затем специфицируется через семантический вклад соответствующих глаголов [8: 251]. Также она считает, что траекторы и ориентиры различаются по определенным свойствам. Так, в следующих фразовых глаголах: *go out* – «выйти из комнаты», *pick out a piece of candy* – «выбрать конфету», *iron out a wrinkle* – «разгладить утюгом складку» – ориентир представляет собой ограниченную в пространстве область (комната) в первом примере и некую группу, членом которой является траектор (конфета) во втором [8: 64].

Наконец, пятую группу образуют фразовые глаголы, характеризующиеся максимальной степенью идиоматизации составляющих [1]. Когда частицы, а особенно глаголы вместе с частицами как сложносоставные языковые феномены, проходят через призмы большого количества метафор, их значение становится некомпозиционным, и оно уже не может быть выведено из составляющих. Рассмотрим, например, фразовые глаголы *back out* – «потерять сознание», *lead off* – «начинать», *take up* – «предполагать». Можно констатировать, что употребляемые конкретно в этом смысле данные фразовые глагольные единицы приобрели идиоматическое или некомпозиционное значение [9: 50].

Таким образом, можно судить о том, что общая классификация семантических отношений включает в себя пять групп частиц в сочетании с различными аспектами значений: от пространственного до идиоматического. Из этого следует то, что многообразие отношений между частицей и глаголом свидетельствует об интенсивном развитии фразовых глаголов в контексте развивающейся современной языковой сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванченко Т.А. Английские фразовые глаголы, как объект лингвообразовательного процесса – URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/99/1520183608c1dc817fdd55e49c5254e1e3ea545645/Ivanchenko%204%20Glava-%20Text.pdf> (дата обращения 17.12.2017)
2. Логинова И. В. Способы моделирования пространственно-направительной глагольной семантики (на материале производных номинаций английского и русского языков): Дис. – Ставрополь, 2006. – 254 с.

3. Сабурова Н. А., Кутенких О.О. Семантика фразовых глаголов с постпозитивами up и down в аспекте горизонтального и вертикального членения пространства // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 12(66): в 4-х ч. Ч. 4. С. 155-161
4. Brinton, Laurel J. The development of English aspectual systems: Aspectualizers and post-verbal particles (Cambridge Studies in Linguistics 49). Cambridge: Cambridge University Press, 1988 – 320 p.
5. Capelle, Bert. And up it rises: Particle preposing in English. In Déhe, Nicole, Ray Jakendoff, Andrew McIntyre & Silke Urban. Verb particles exploration. Berlin and New York: Mouton de Guyter, 2002, 43-46 p.
6. Claridge, Claudia. Multi-word verbs in Early Modern English: A corpus based study. Amsterdam: Rodopi, 2000 – 336 p.
7. Lakoff, George & Mark Johnson. Metaphors we live by. Chicago: Chicago University Press, 1980 – 256 p.
8. Lindner, Susan J. A lexico-semantic analysis of English verb particle constructions with OUT and UP. PhD Dissertation. University of Indiana, Bloomington, 1983 – 260 p.
9. Puente, Paula Rodríguez. The development of phrasal verbs in British English from 1650 to 1990: A corpus-based study. PhD Dissertation – Unversidade de Santiago de Compostela, Facultade de Filoloxía, 2013 – 461 p.

*Окунева Д.Д., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: профессор, д.филол.н. Павленко А. Е.*

ПРОБЛЕМА ВКЛЮЧЕНИЯ МЕНЕЕ ИСПОЛЬЗУЕМОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС (НА ПРИМЕРЕ ОЛЬСТЕРСКО-ШОТЛАНДСКОГО ЯЗЫКА)

Данное исследование посвящено изучению социолингвистического статуса ольстерско-шотландского языка, который исторически является диалектом шотландских переселенцев (так наз. «плантаторов») в Северной Ирландии, а также его системным особенностям и роли в образовательном процессе на современном этапе.

Изучение диалектов и менее используемых языков является актуальным, так как:

1. оно помогает реконструировать историческое развитие языка в целом;
2. диалекты и малые языки могут помочь установить взаимосвязь между историей языка и историей говорящего на нем народа; благодаря фактам, установленным диалектологией, мы имеем возможность проследить перемещение племен в древности;
3. диалекты и малые языки представляют собой важный культурный ресурс.

Обращаясь к истории рассматриваемого нами идиома, напомним, что шотландский язык пришел в Ольстер с переселенцами из равнинной Шотландии (так наз. «плантаторами» “planters”) в начале семнадцатого века. Его присутствие поддерживалось и укреплялось последующими миграциями и прочными социально-экономическими связями, сохранявшимися по обе стороны узкого Северного пролива, разделяющего Шотландию и Северную Ирландию.

Миграция шотландских поселенцев из южного Лоуленда, равнинной части страны, принесла шотландский язык в Ольстер четыре века назад. Около 200,000 шотландцев прибыли в Ольстер в XVII веке, во время и после так наз. «плантации» 1610 года. Плантация Ольстера это организованная колонизация части ирландской территории в период правления короля Якова I. Большинство «плантаторов» прибыло из Шотландии, меньшая часть из Англии. [2, 571]

Ольстерско-шотландский язык рассматривается местными языковыми активистами как важный элемент национальной идентичности, заслуживающий охраны и поддержки. С этой целью в 2001 году в университете Ольстера был создан Институт ольстерско-шотландской филологии.

В Университетском колледже Странмиллиса (Stranmillis University College) создана группа по разработке учебных планов, обеспечивающих начальный этап изучения ольстерско-шотландского языка, а также истории и культуры региона, в котором он распространен, для учащихся начальной и средней школы.

Что касается языковой ситуации в Северной Ирландии, то в 1988 году было достигнуто соглашение, предусматривающее урегулирование внутреннего политического конфликта, которое носит название Белфастского соглашения. Согласно данному соглашению, помимо английского языка, ольстерско-ирландский и ольстерско-шотландский языки также являются официальными языками региона.[3,103]

В 1999 году были созданы два агентства, обеспечивающие поддержку в изучении ольстерско-ирландского и ольстерско-шотландского языков, путем создания специализированных школ и языковых центров.

В 2006 году в Сент-Эндрюсе было достигнуто соглашение о мерах по поддержке ольстерско-шотландского языка. Предусмотренные меры включали в себя создание Ольстерской Академии, обеспечивающей сохранение, как самого языка, так и культурной идентичности его носителей. Также, радио- и телевизионные компании обязались транслировать программы на ольстерско-шотландском и ольстерско-ирландском языках с целью обеспечить их использование в массовой коммуникации.

Попытаемся охарактеризовать статус рассматриваемого идиома с точки зрения современных социолингвистических теорий. Одна из наиболее авторитетных была выдвинута Чарльзом Фергюсоном (1966), который предложил модель иерархического соотношения языков, используемых в пределах одного государства или региона. Она позволяет дать определение языку, в соответствии с его статусом и функцией. Фергюсон определяет три субкатегории языка в пределах одной нации: **основной язык, малый язык и язык, имеющий особый статус. Основной язык** в любой стране должен соответствовать как минимум одной из приведенных ниже характеристик:

1. Больше чем 25 % населения говорят на данном языке как на родном (или более 1,000,000 человек).
2. Он является официальным языком данного государства.
3. Он является языком образования для более чем 50% школ.

Можно констатировать, что ни одна из приведенных характеристик не применима к ольстерско-шотландскому языку (его использует в повседневном общении лишь очень небольшой коллектив; пока он не имеет статуса официального языка; на данный момент предпринимаются только первые шаги по внедрению его в образовательный процесс).

Малый язык должен соответствовать, как минимум, одной из следующих двух характеристик:

1. На нем говорят как на родном не больше 25% населения и не меньше 5%, или более 100 000 человек.
2. Он используется как язык обучения на уровне выше первых классов начальной школы (наличие учебников на данном языке).

Действительно, в начале 1960-х годов насчитывалось около 100 000 носителей ольстерско-шотландского языка в Северной Ирландии. После переписи 2011 года мы знаем, что в этом регионе проживают около 140 000 человек, которые в той или иной мере владеют ольстерско-шотландским языком или имеют некоторое знакомство с ним. Вместе с тем, следует отметить, что показатели 60-х годов были получены в ходе социологических исследований, имевших более строгий научный характер (по сравнению с переписью 2011 г.), поэтому было бы неправомерно проводить прямые сравнения между соответствующими наборами показателей.

Наконец, идиом может быть охарактеризован, как **язык, имеющий особый статус**, в одном из следующих случаев:

1. Данный язык широко используется при отправлении религиозных культов;
2. Он широко используется в литературном творчестве;
3. Он широко изучается как предмет в средней школе. [1,1].

Очевидно, что ни первая, ни третья из приведенных характеристик также не применимы по отношению к ольстерско-шотландскому языку.

В тоже время, очевидно, что на современном этапе ольстерско-шотландский отвечает второму критерию, и существуют предпосылки того, что в скором времени, по крайней мере, отчасти, он будет отвечать и третьему, т.к. в Ольстере многое делается сейчас для создания учебных курсов ольстерско-шотландского и практического их внедрения в начальной и средней школе.

Наряду с ирландским языком, Соглашение Страстной Пятницы признало диалект частью уникальной культуры Северной Ирландии, а Сент-Эндрюское соглашение признало необходимость «расширения и развития ольстерско-шотландского языка, наследия и культуры».

В 1992 году было образовано Общество защиты и продвижения ольстерско-шотландского языка, члены которого рассматривали данный идиом как исконный живой язык, способный выполнять все социальные функции и заслуживающий распространения во всех сферах общественной жизни. В соответствии с европейской Хартией региональных языков или языков меньшинств, власти обязаны, среди прочего:

- Содействовать использованию языка и/или поощрять его в устной и письменной речи в общественной и частной жизни.
- Обеспечить надлежащие формы и средства для преподавания и изучения языка на всех соответствующих стадиях.
- Обеспечить условия, позволяющие не говорящим на данном языке жить там, где на нем говорят, с целью его изучения и использования.
- Содействовать изучению языка в университетах и эквивалентных им образовательных учреждениях.

Таким образом, представляется, что ольстерско-шотландский все больше соответствует определению менее используемого языка, имеющего особый статус, в соответствии с классификацией Ч. Фергюсона. Поводом считать так, является бурно развивающийся литературный процесс, использующий данный идиом, а также энергичное внедрение его в образование, путем создания специальных академий, разработки учебных программ и составления учебников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Millar, R.M. Language, Nation and Power. An Introduction. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan, 2005. 232 p.
2. Michael B. Montgomery and Robert J.Gregg. The Scots language in Ulster. Dublin: Royal Irish Academy, 2006. 620 p.
3. Robinson C. The historical presence of Ulster-Scots in Ireland, in The Languages of Ireland. Dublin: Four Courts Press, 2005. 230p.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ НА СЛУХ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

Большая часть слов современного английского языка может в равной степени использоваться как в литературно-книжной, так и в разговорной речи. Именно на фоне такой нейтральной лексики современного английского языка особенно ярко выделяются слова, которые можно охарактеризовать как «литературно-книжные» или «разговорные».

Целью данной работы является исследование разговорной речи.

Как правило, неформальные слова и словосочетания делят на 3 типа: разговорная лексика, сленг и диалекты.

Сленг (slang) - разговорная лексика с шуточной или грубоватой эмоциональной окраской, непринятая в литературной речи. Сленговые выражения можно заменить на общеупотребительные:

Full of beans = full of energy

The children were full of beans at the party.

Отличительная характеристика разговорного стиля – нарушение норм языка. Сложные видовременные конструкции не употребляются в разговорной речи.

Стоит отметить, что в разговорном стиле часто сохраняется прямой порядок слов в вопросительном предложении, например:

You've made a sale? (R. Bach)

Следующей особенностью разговорного английского является использование глагола "get" во всем многообразии его значений. Будучи частью составного сказуемого, этот глагол используется в качестве замены "become":

This is getting to be gross. (C. Cobain)

Сочетание наречной частицы с такими лексическими единицами как "here" и "there" также является сугубо разговорной чертой:

Out there! Up here! (P. G. Wodehouse)

Разговорная речь отличается меньшей четкостью произношения и ускоренным темпом, что приводит к слиянию отдельных форм слова, поэтому многие слова часто произносятся сокращенно, например:

because = 'coz

them = 'em

Еще одна особенность разговорного английского языка – озвончение вместе с сокращением и видоизменением окончаний.

going to = gonna

let me = lemme

В литературном английском языке одного отрицания вполне достаточно, в разговорном возможно употребление двойного, например:

I don't see nobody.

В устной речи часто можно встретить незаконченные высказывания. Например: *if you don't come I'll... .*

При обучении аудированию целесообразно использовать аутентичные или адаптированные тексты, доступные учащимся по содержанию и языковому оформлению различных жанров и стилей, обязательно содержащие трудности, которые учащиеся могут преодолеть или проигнорировать. На этом этапе важно развивать компенсаторные умения. Почему просмотр сериалов это отличное дополнение к традиционным способам формирования и совершенствования навыков аудирования? Выделим основные преимущества:

1. Сериалы являются источником разнообразного языка.

2. Слова, фразы и грамматические структуры часто повторяются в сериале, поэтому можно с легкостью пополнить свой словарный запас.

3. При просмотре сериала можно не только выучить новую лексику, но и услышать, как ее произносят носители языка.

В сериалах, которые я выбрала для своего исследования - «The Big Bang Theory», «How I Met Your Mother» и «Little Bear» представлена разговорная лексика, которая используется в различных сферах общения.

В рамках данного исследования разговорным единицам английского языка были подобраны подходящие и стилистически уместные аналоги в русском языке. Обратимся к анализу собранного материала.

1. «The Big Bang Theory» (5 сезон 4 серия)

Контекст: Пенни познакомила Раджа со своей глухонемой подругой. В данном отрывке Ховард является сурдо-переводчиком.

Howard: Raj says it's nice to meet you, too. She says she has to go back to her family, but Penny has her number if you want to text her and get together.

Raj: Okay, I'm going to play it cool. Tell her, maybe. Whatever, babe.

(Ховард: Радж говорит, что тоже рад знакомству. Она говорит, что ей нужно к родным, но у Пенни есть ее телефон, если ты захочешь написать и пригласить ее куда-нибудь.)

Радж: Давай набьем себе цену. Передай ей "Может быть. Как получится, крошечка".)

Play it cool - стараться казаться спокойными и бесстрастными, вести себя спокойно, иметь самообладание

Происхождение: Данная единица возникла в 1942 году.

2. «How I Met Your Mother» (Сезон 3 серия 7)

Контекст: Маршал устал жить с Тедом, конфликт все нарастал. Однажды он не выдержал и высказал Теду все.

Marshall: How many times have I asked you to put the lid back on the peanut butter jar? It's this sort of inconsiderate, immature jackassery that makes me feel like i'm living in the Real World house.

(Маршал: Сколько раз я просил тебя закрывать банку с арахисовым маслом, это слегка бесцеремонное и инфантильное поведение, которое заставляет чувствовать, как будто я живу в шоу "Реальный мир".)

Jackassery – глупость, хамство, нелепое поведение

Происхождение: Существительное jackass (n.) «болван» возникло в 1727 году, от существительного jack (n.) + ass. Презрительное значение «глупый человек» засвидетельствовано с 1823 года.

3. «Little Bear» (Сезон 1 Серия 12)

Контекст: Медвежонок и его отец долгое время находятся в пути. медвежонок предлагает сделать перерыв и перекусить.

Little Bear: Do you think we should have a cookie right now to tide us over? Father Bear: Little Bear, we just had breakfast.

(Медвежонок: Как ты думаешь, может быть нам прямо сейчас стоит съесть по печеню, чтобы подкрепится?)

Папа Медведь: Медвежонок, мы только что позавтракали.)

To tide over - продержаться до какого-то времени или до тех пор пока что-то не произойдет.

Происхождение: Первоначальное «tide over» было морским термином. Буквальное значение было «в отсутствие ветра, плыть по течению». В нынешнем значении словосочетание было впервые употреблено в 19 веке.

Можно прийти к выводу, что наиболее сложным и мало изученным пластом лексики английского языка является стилистический пласт сниженной лексики.

В данной статье были рассмотрены теоретические положения, касающиеся опреде-

ления понятия «разговорная лексика»; выявлены значение и роль разговорной лексики на примере англоязычных сериалов, предложены способы снятия трудностей при аудировании (разработан глоссарий, позволяющий ознакомиться с разговорной лексикой более глубоко, например, проследить этимологию разговорных выражений)

Итак, мы приходим к выводу о необходимости использования аутентичного языкового материала (сериалов) для обучения аудированию, при этом отмечаем необходимость тщательного анализа языкового материала с целью обогащения лексического запаса учащихся, а также формирования интегрированных навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 376 с.
2. Бузаров В.В. Основы синтаксиса английской разговорной речи. - 2-е изд., перераб., доп. - М.: "Крон-Пресс", 1998. - 326 с.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958 г. - 32 с.
4. Морозова Н.Н. The Last Word On Words. Lectures on English Lexicology./Н.Н. Морозова – М.: Университетская книга, 2010. – 178с.
5. Макинтош К., Уиллис Д., Гирбау Н.М. Cambridge Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 17.04. 2018).
6. Уэбстер Н. Merriam-Webster Dictionary URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/jackassery> (дата обращения: 17.04. 2018).
7. Мартин Г. Phrasefinder website URL: <https://www.phrases.org.uk/meanings/> (дата обращения: 17.04. 2018).

*Попова Н., 4 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент В. С. Анохина*

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

С каждым годом возрастает количество детей, страдающих нарушениями речи. Неполноценное речевое развитие, в свою очередь, негативно влияет на личность ребенка, затрудняя развитие всех высших психических функций: восприятия, памяти, воображения, внимания и познавательной деятельности. Актуальным является на сегодняшний день поиск новых форм и методов коррекционно-развивающей работы с такими детьми. В различных методических и научно-популярных изданиях дефектологи, логопеды, педагоги и психологи представляют новые нетрадиционные формы работ с детьми в дополнение к традиционным методам. Наше исследование посвящено поиску новых приемов и методов коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Связная речь – это наиболее сложная форма речевой деятельности, имеющая характер последовательного развернутого изложения. Овладение связной речью характеризует полноту всестороннего познания окружающего мира, развития сознания, успешность обучения в школе и воспитания личности в целом.

Базой для нашего исследования была выбрана подготовительная группа компенсирующей направленности детского сада № 102 города Таганрога.

Изучение особенностей развития связной речи дошкольников с ОНР проводилось в несколько этапов. На первом, организационном этапе осуществлялось изучение психолого-педагогических заключений детей группы компенсирующей направленности. На вто-

ром, констатирующем этапе эксперимента проводилась диагностика уровня развития связной речи дошкольников конкретной группы. На основе полученных данных выполнялся третий, формирующий этап, на котором мы проводили занятия с использованием нетрадиционных методов развития связной речи. На четвертом, контрольном этапе была проведена повторная диагностика и обобщение результатов.

В ходе исследования мы использовали диагностику В. П. Глухова, в основе которой лежит методика выявления развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Диагностический тест состоит из 6 заданий, которые направлены на изучение способности детей составлять законченные высказывания, установление лексико-смысловых отношений, пересказ текста, составление рассказа и др.

Умение составлять описательный рассказ проверялось с помощью дидактической игры «Игрушка», в процессе которой ребенок должен был выбрать игрушку и описать ее. Результат диагностики в начале учебного года показал, что 33% детей имели низкий уровень развития способности составлять описательный рассказ. Дети затруднялись самостоятельно начать рассказ, описание строилось при помощи наводящих вопросов, указаний на детали предмета, описания детей не отображали многих существенных свойств и признаков предметов.

58% детей имели средний уровень развития способности составлять описательный рассказ. Описания детей были достаточно информативны, отличались логичностью, завершенностью и выделением основных признаков предметов. Случаи нарушения логичной последовательности в описании признаков были единичными.

Высокий уровень развития способности составлять описательный рассказ в начале учебного года продемонстрировали 9% детей.

В ходе выявления способности дошкольников составлять повествовательный рассказ детям предлагалось рассмотреть серию сюжетных картин «Лиса и Журавль» и составить по ней рассказ. На начало года 62% детей показали низкий уровень развития умения составлять текст-повествование. При рассматривании сюжетной картины нарушалась структура рассказа, дети составляли рассказ только с помощью логопеда. Их речь отличалась бедностью, рассказ ограничивался перечислением предметов, изображенных на серии картин, без логической осмысленности, дети затруднялись в построении простых предложений.

Средний уровень развития умения дошкольников составлять повествовательный рассказ был выявлен у 38% детей. Дети правильно строили простые предложения, но затруднялись в формулировке основной мысли, все существенные связи устанавливали частично с помощью воспитателя; структурная часть рассказа была нарушена.

Высокий уровень развития умения дошкольников составлять повествовательный рассказ на начало года не наблюдался.

Уровень развития умения пересказывать текст определялся по знакомой детям русской народной сказке «Курочка Ряба». На начало года низкий уровень развития этого умения показали 23% детей, средний – 54%. Дети во время пересказа передавали только «костяк» сюжета. Сложные предложения отсутствовали. Одни дети пропускали начало текста, другие не могли указать главных героев, пропускали основную часть.

Дети со средним уровнем пересказывали сказку самостоятельно при незначительной помощи логопеда. В пересказе присутствовали простые предложения. Дети забывали концовку, но после дополнительных вопросов завершали сказку самостоятельно.

Высокий уровень развития умения пересказывать текст показали 15% детей. Они передали основное содержание текста, соблюдая логическую последовательность изложения. Во время пересказа помощь логопеда не требовалась.

В качестве методов коррекционно-логопедической работы нами был выбран и апробирован такой метод, как мнемотехника. Термин «мнемотехника» в переводе с греческого обозначает «искусство запоминания». Это совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций [1]. Суть мнемотехники заключается в следующем: на каждое слово или ма-

ленькое словосочетание придумывается картинка, и таким образом весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти схемы-рисунки, ребёнок легко воспроизводит текстовую информацию.

Этот метод мы использовали для составления описательных рассказов и пересказов. Так как для детей дошкольного возраста важна наглядность, то использование мнемотехники способствовало более быстрому включению детей в занятия, эффективному запоминанию информации. Для заучивания стихотворений мы также использовали мнемотаблицы. При использовании этого приема дети запоминали стихотворения гораздо быстрее, с интересом включались в занятия, самостоятельно придумывали картинки для обозначения текстов.

После использования этого метода мы наблюдали появление у детей желания составлять описательные рассказы как на занятии, так и в повседневной жизни; расширился и обогатился круг их знаний об окружающем мире; активизировался словарный запас; дети преодолевали робость, застенчивость; у них стал формироваться навык свободно держаться перед аудиторией.

Общие результаты развития связной речи на констатирующем этапе были следующие: низкий уровень составлял 50%. Эти дети справлялись с заданиями только при помощи логопеда. Речь их была бедной, часто использовались короткие, простые предложения, также отмечалось нарушение логической связи в тексте. Средний уровень показали 42% детей. И только 8% детей не смогли справиться с заданиями даже при помощи логопеда. Высокий уровень развития связной речи на констатирующем этапе выявлен не был.

Проведение контрольного эксперимента подтвердило наше предположение об эффективности методики мнемотехники в работе по развитию связной речи. Высокий уровень развития связной речи показали 50% детей, средний уровень – 40% и низкий уровень наблюдался у 10% детей.

Таким образом, мнемотехника – это система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций; она является эффективным средством развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

К. Д. Ушинский писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он усвоит их на лету» [2, с. 267-268].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой современный толковый словарь русского языка. 2012 URL: <https://slovar.cc/rus/tolk/51568.html> (дата обращения: 01.04.2018).
2. Ушинский, К. Д. Родное слово: Кн. для учащихся // Собр. соч. – Т. 6. – М., 1948.

*Проскурено Н., 2 курс магистратуры, ФИЯ,
ТИ имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. филол. наук, профессор Полякова Е.В.*

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕН- ТОВ

В процессе развития национального сообщества складываются определенные представления о своем происхождении, месте и роли в мировом сообществе, своих достоинствах, своем историческом «предназначении», таким образом формируется представление о национальной идентичности. Благодаря национальной самоидентификации человек интуитивно определяет «своего» и «чужого». Поэтому главным критерием национального

сообщества, позволяющий нам отличить его от других сообществ, является – национальная самоидентификация или национальное сознание [1].

Язык является важнейшим составляющим национальной культуры народа, отражает быт и особенности характера народа, его национальный взгляд на окружающий мир, его мышление. Национальный характер самоидентификации отражается через систему культуры. Паремиологический фонд языка является ценнейшим источником информации о менталитете народа, его системе ценностей, отношении к миру и к другим народам. Паремии иллюстрируют образ жизни, кодируют национально-культурные стереотипы, образы, эталоны, оценочные формы.

В нашей работе мы попытались интерпретировать английские пословицы, с целью выделить сходства и различия их восприятия русскоязычными студентами с целью выявления особенностей их восприятия. За основу был взят эксперимент, разработанный Поповой З.Д., Стерниным И.А, смысл которого заключается в соотнесении ассоциатов с данными пословицами, содержащими определенный концепт [3]. Для эксперимента мы выбрали концепт: Labour/Труд, представленный следующими пословицами: *Practice is the best place; You reap what you sow; Business before pleasure; Strike the iron while it is hot; A cat in gloves catches no mice; A good beginning is half the battle; After dinner comes the reckoning; Feather by feather a goose is plucked; God helps themselves; Never put off till tomorrow what you can do today.* Повторенье – мать ученья. Что посеешь, то пожнешь. Делу время – потехе час. Куй железо, пока горячо. Без труда не вытащишь и рыбки из пруда. Хорошее начало – половина дела. Любишь кататься – люби и саночки возить. Терпение и труд все перетрут.

Студентам третьего курса, изучающим английский язык как иностранный, были предложены анкеты с данными пословицами, им необходимо было записать ассоциации, которые у них вызывает та или иная пословица. Эксперимент показал, что структура русских и английских пословиц макрокомпонента.

Проанализировав семантическую интерпретацию ассоциативных реакций на русские и английские пословицы, мы выявили, что концепт «labour» вызывает в сознании русскоязычных студентов ассоциации: *практика, труд, усилие, время, трудолюбие, помощь*, а концепт «Труд» ассоциации *labour, hard work, diligence, result*.

Данные результаты говорят о том, что русскоязычные студенты воспринимают разные типы информации: денотативно-сигнификативный, оценочный, мотивационный, эмотивный [2]. Русскоязычные студенты на глубинном уровне своего сознания осуществляют не только понимание пословиц, но и воспринимают его образную сущность сквозь призму культуры. Опираясь на собственные знания о мире и культурные установки, русскоязычные студенты способны считывать культурный код английских пословиц. Анализ показал, что эмотивный тип информации часто являлся основным при восприятии английских пословиц русскоязычными студентами, что отражает эмоционально-оценочную реакцию, которая является отпечатком пережитых эмоций. Мотивационный тип информации проявляется только при восприятии английских пословиц. В ряде случаев отсутствие эквивалентных образов в родном языке привело к использованию прямого перевода.

Кроме того, нередки случаи проявления национальной самоидентификации через перенос смысла концепта на другой, индивидуально-образными ассоциациями. Мы предполагаем, что при восприятии русских пословиц русскоязычные студенты совмещают близкие по значению концепты (Концепт «Труд» с концептом «Риск», «Лень»), а при восприятии английских пословиц русскоязычные студенты не воспринимают прямой смысл, вложенный в них.

Полученные результаты подтверждают нашу гипотезу о том, что английские пословицы вызывают в национальном сознании русскоязычных студентов лакуны, национально-специфический элемент культуры, нашедший соответствующее отражение в языке и речи носителей этой культуры. В данном эксперименте лакуны проявляются в полученных ассоциатах. Набор ассоциаций и их выбор зависит от представителя национальной самоидентификации испытуемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бескорвайная, И. Г. Ассоциативный эксперимент как способ реконструкции фрагментов языкового сознания // Вопросы психолингвистики. – 2004. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativnyy-eksperiment-kak-sposob-rekonstruktsii-fragmentov-yazykovogo-soznaniya> (дата обращения: 10.03.2018)
2. Ковшова, М.И. Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры - М.: URSS, 2009. – 95 с.
3. Попова, З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика - М.: АСТ «Восток-Запад» , 2007. – 74 с.

*Серикова Е., 2 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.ф.н., доцент Филиппова О.Н.*

ЖАРГОНИЗМЫ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ

Жаргонная лексика довольно часто используется в речи молодого поколения. Это связано с множеством факторов, оказывающих влияние на речевую культуру молодежи.

Актуальность данной темы объясняется тем, что использование сленговых выражений отрицательно сказывается на речи. Известно, что от умения грамотно говорить напрямую зависит успешность человека.

Несомненно, на сегодняшний день существуют исследования, раскрывающие специфику употребления жаргонной лексики в речи современной молодежи, однако новизна нашей работы заключается в том, что мы решили проанализировать жаргонизмы, представленные в речи студентов группы ЛОГ-421.

С. И. Ожегов в Толковом словаре отмечает: «Жаргон – речь какой-нибудь социальной или иной объединённой общими интересами группы, содержащая много слов и выражений, отличных от общего языка, в том числе искусственных, иногда условных» [1].

Использованием подобных слов в своей речи человек говорит о своей принадлежности к той или иной группе. Конкретно в молодежной речи употребление таких слов говорит о влиянии различных жизненных сфер:

1. Сюда относится молниеносное развитие Интернета и компьютерных технологий. К примеру, такие слова, как «*глючит*» – проявления недостатков в операционной системе или «*инэт*» – Интернет, «*хакнуть*» – взломать.

2. Общение в Интернете и компьютерные игры способствуют возникновению немалого количества жаргонных выражений, например: «*лайкнуть*» – отметить понравившуюся запись, «*откомментировать*» – оставить свой комментарий. Если брать сферу компьютерных игр, то часто можно услышать слова «*нуб*» – начинающий игрок, «*геймер*» – компьютерный игрок и др.

3. Влияние языков также велико, особенно английского, из-за его популярности и перспективности его изучения. Многие жаргонные слова заимствованы, но не переведены на русский язык. Особенно интересен факт о том, что люди, ранее не изучавшие английский язык, понимают значение, настолько сильно влились в нашу жизнь сленговые слова. К ним можно отнести «*респект*» – уважение, «*лузер*» – неудачник и др. Некоторые молодые люди думают, что, используя подобные выражения, они смогут повысить свой авторитет в компании, хотя это не так.

Факторов, оказывающих воздействие на речь студентов, много, однако вышеперечисленные являются самыми яркими.

Студенческий жаргон условно можно подразделить на две категории:

«Традиционный» студенческий жаргон – слова, универсальные для всех студентов, например: «*студак*» – студенческий билет, «*академ*» – академический отпуск, «*хвост*» – предмет, по которому возникают некие трудности или задолженности и др.

«Профессиональный» студенческий жаргон, связанный с определенным направлением обучения, например: «*матанализ*» – математический анализ в технических учреждениях или «*коммуникация*» – основы теории коммуникации.

Нами было проведено исследование, направленное на выявление частоты употребления жаргонных слов и выражений в речи студентов группы ЛОГ-421. В опросе принимали участие 20 человек. Студентам было дано задание: написать жаргонизмы, употребляемые в их речи.

Исследование показало следующие результаты: из общего числа жаргонных выражений (200) были выделены 10 наиболее часто повторяющихся. Это является одним из показателей того, что жаргонная лексика активно используется в речи студентов.



Так, наиболее употребляемыми, по результатам опроса, являются слова:

- «*общага*» – общежитие (15%)
- «*стипуха*» – стипендия (15%)
- «*курсач*» – курсовая работа (14%)
- «*шпора*» – шпаргалка (13%)
- «*комп*» – компьютер (12%)
- «*зачетка*» – зачетная книжка (10%)
- «*универ*» – университет/институт (8%)
- «*лаба*» – лабораторная работа (5%)
- «*физра*» – физическая культура (8%)

Достаточно высокий уровень эмоциональности и образности – отличительная черта студенческих жаргонизмов. Однако жаргонные слова искажают, упрощают и обедняют речевую культуру.

Исследование показало, что в речи студентов профиля «Логопедия» употребляются только «традиционные» жаргонные выражения, «профессиональных» жаргонизмов не выявлено. На наш взгляд, это связано с тем, что «традиционные» студенческие жаргонные выражения, чаще всего, являются названиями предметов обыденной студенческой жизни, а будущая профессия предполагает правильность речи. Речь логопеда должна быть нормативна и чиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова Н.С. Молодежный жаргон в лингвокультурологическом освещении: диссертация ... канд. филол. наук: 10.02.01 Екатеринбург, 2007. 369 с.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. – М., 1997.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ФЕНОМЕНА ЮРОДСТВА НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА ПЕТРА ВЕРХОВЕНСКОГО В РОМАНЕ Ф.М.ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»

В русской Православной культуре к юродивым относят людей, склонных последовательно и открыто пренебрегать общественными нормами для привлечения к себе внимания. Эпатажное поведение – способ облегчить обсуждение с публикой острых социальных вопросов

Юродивый – религиозный подвижник, ощущающий вину своей души перед Богом и готовый переносить страдания за Православную веру. Юродивые считают себя не достойными всех мирских благ, поэтому сознательно отказываются от них

В контексте юродства существует смежное явление – шутство. К шутам на Руси причисляли людей, кривлявшихся на потеху публике и противопоставлявших себя юродивым

Юродивых и шутов связывает ряд признаков, к которым относятся: раскрепощённое поведение, свобода в высказываниях, фамильярно-площадная речь, пренебрежение духовным в угоду материальному, постоянное обновление одежд и социального образа

Традиционно мотив юродства в романе Достоевского «Бесы» связывают с образом Хромоножки, но похожими чертами наделены в большей или меньшей степени практически все персонажи: Иван Шатов, Алексей Кириллов, Игнат Лебядкин, Елизавета Тушина, «профессиональный» юродствующий Семён Яковлевич, архиерей Тихон, Николай Ставрогин

Ф.М.Достоевский активно вводит в роман героев-provokаторов, дискредитирующих идею юродства. К этой категории относится Пётр Верховенский, наделённый многими чертами шута

Раскрытию характера Петра Верховенского способствует характеристика его внешних данных. Герой не уродлив, но всех отталкивает. Мелкие и острые черты лица, аккуратный вид и модная одежда сочетаются с суетливым поведением, скрытностью, склонность к эгоцентризму

Во многих произведениях русской и зарубежной литературы присутствуют герои, обладающие внешними и внутренними сходствами с Петром Верховенским. К ним можно отнести чёрта из повести Н.В.Гоголя «Ночь перед Рождеством», крошку Цахес из сказочной повести Гофмана «Крошка Цахес по прозвищу Циннобер».

Пётр Верховенский – человек с неустойчивой психикой. На формирование личности данного персонажа наибольшее влияние оказало отсутствие любви и поддержки родителей, состояние покинутости

Острое ощущение одиночества и невозможность его преодоления убеждают Верховенского в том, что лучшая защита – нападение. Следуя данному предписанию, герой ведёт себя нагло, развязно, цинично

Ярче всего шутство героя проявляется во взаимоотношениях с Николаем Ставрогиным. Навязывание своего общества безучастному Ставрогину, попытка понравиться ему, выслужиться – неосознанное желание Верховенского быть замеченным, получить одобрение и признание, избавиться от комплекса отверженности

Верховенский сочетает в себе взаимоисключающие черты, он всегда «себе на уме». Достоевский изображает этого героя суетливым и спокойным, мнимо интеллигентным и бестактным, развязным и скованным, самодостаточным и зависимым от авторитетов, шутковским и серьёзным; при этом, данный персонаж пронырлив и вездесущ, прекрасно манипулирует людьми, обладает навыками шантажа

Не получив любовь и защиту от самых близких людей, Верховенский неосознанно пытается надеть Николая Ставрогина родительскими функциями. Нежелание Ставроги-

на соответствовать таким представлениям рассматривается Верховенским как предательство

Пётр Верховенский – герой, которому нечем и нечем дорожить. Он испытывает удовольствие от человеческих мучений, самоутверждается через обман, разобщение, уничтожение

Петра Верховенского роднит с шутом бесцеремонность и наглость, радикальность во взглядах, повышенное внимание к своей внешности, цинизм и богохульство, склонность к мистификациям, болтливость. Главные несовпадения обнаруживаются в стремлении к разрушению ради разрушения, игре в шута вместо проживания этой роли

*Соседова Е., 4 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.ф.н., доцент Сенина Н.А.*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Как всем известно, общее недоразвитие речи (ОНР) – это сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

Восприятие – отражение в сознании предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств, с помощью которых формируются представления о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, тактильных и слуховых характеристик, положении в пространстве. Именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств. Познание окружающего мира начинается с восприятия предметов и явлений; все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия. Поэтому нормальное умственное развитие детей невозможно без опоры на полноценное восприятие.

В настоящее время, к сожалению, диагностируется всё большее количество детей с общим недоразвитием речи. По данным Т. В. Волосолец, 65% детей данной категории имеют трудности обучения и восприятия. Всё чаще наблюдаются дети с нарушенным восприятием цвета, формы, величины предметов, их тактильных характеристик.

Целью нашего исследования является изучение особенностей восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 101 города Таганрога. В эксперименте принимали участие 20 детей с ОНР в возрасте от 4 до 6 лет.

Были использованы следующие методики: Э. Сегена, С. Д. Забрамной, В. Поппельрейтера.

Программа логопедического обследования включала в себя:

1. Задание на выявление уровня сформированности формы и цвета геометрических фигур («Доски Сегена»).
2. Задание на выявление уровня сформированности зрительного восприятия («Фигуры Поппельрейтера»).
3. Задание на выявление уровня сформированности слухового восприятия («Слуховой диктант»).
4. Задание на выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения («Собери картинку»).
5. Задание на выявление уровня сформированности представлений о величине («Включение в ряд»).
6. Задание на выявление уровня сформированности тактильного восприятия («Волшебные карточки»).

Задания оценивались по шкале от 0 до 3 баллов.

В результате исследования было выявлено, что у всех детей имеется нарушение восприятия. По результатам обследования формы и цвета геометрических фигур только пять человек справились с заданием без ошибок и подсказок. Остальные 15 человек при распределении геометрических фигур в соответствующие прорези либо допускали ошибки, либо не понимали принципа распределения фигур. Данная методика показала, что 45% от общего числа детей не имеет должных представлений о цвете и форме предметов.

При выделении контуров наложенных друг на друга фигур выяснилось, что большая часть детей имеет недостатки зрительного восприятия. Данная методика показала, что у 45% от общего числа детей не сформировано зрительное восприятие.

Выполняя методику «Слуховой диктант», мы выявили, что у 50% от общего числа детей не развито слуховое восприятие, а также не сформированы понятия «право» – «лево».

По результатам обследования уровня развития восприятия целостного изображения предмета выяснилось, что у 70% от общего числа детей не сформировано целостное восприятие предметного изображения. Дети не могли собрать картинку без помощи, путали местами части картинки.

Задание №5 смогли выполнить только четыре человека из 20. Многие не могли выставить матрешку по возрастанию, а затем по убыванию. При исключении из ряда одного предмета дети не могли его поставить в первоначальное место. У 65% детей не сформировано понятие о величине предметов.

В задании «Волшебные карточки» дети допускали многочисленные ошибки: при ощупывании предметов с разной поверхностью не могли определить их качества – гладкий, выпуклый, шершавый и т.д. Также были выявлены недостатки памяти, т.к. дети не запоминали последовательность разложенных карточек. Данная методика показала, что у 60% детей данной категории имеются нарушения тактильного восприятия.

На основании вышеизложенных данных можно сделать вывод, что у большей части детей данной категории восприятие как высшая психическая функция является не развитым. Следовательно, у детей с общим недоразвитием речи имеются нарушения зрительного, слухового и тактильного восприятия, которые необходимо корригировать.

*Суркова Н., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Кликушина Т. Г.*

ЭВФЕМИЗМЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Политическая деятельность всегда занимает важное место в жизни общества. И немаловажное значение для имиджа государства играют способы его представления на политической арене.

Актуальность данного исследования обусловлена: 1) наличием возрастающего интереса в обществе к выступлениям политических деятелей, 2) потребностью в анализе специфики данных выступлений, 3) всё большим использованием камуфлирующей лексики в речевом поведении политиков, осложняющей понимание истинных намерений выступающего.

Цель работы заключается в изучении эвфемизмов в современном политическом дискурсе, используемых англоговорящими политиками в различных выступлениях, а также их классификации и анализе с точки зрения использования в определенном контексте.

В ходе исследования были поставлены такие **задачи**, как: 1) определить значение термина «эвфемизм», 2) рассмотреть ситуации использования политически корректных эвфемизмов в речи политиков, 3) определить цель их использования.

Развитие и изучение политической коммуникации, политического языка, стиля и т.д. привело к изучению понятия "политический дискурс". И в этой связи появилось такое направление в языкознании как политическая лингвистика [3:118]. Политическая лингвистика — это дисциплина, которая возникла на перекрестке двух наук — политологии и лингвистики, её цель — определить закономерности взаимовлияния общественно-политических событий на изменения в языке и наоборот [7].

Со временем появились и понятия, которые связаны с политической коммуникацией. Перечислим некоторые из них: политическая коммуникация, политический язык, политический дискурс, митинговый дискурс, ценности и антиценности [4:63]. Зная данные термины, можно сказать, что всякий политический текст должен оцениваться только в дискурсе, то есть с учетом конкретных условий его создания и функционирования [2:137].

Эвфемизм (греч. «благоречие») — нейтральное по смыслу и эмоциональной «нагрузке» слово или выражение, которое обычно используется в текстах и публичных высказываниях для замены других, слов /выражений, которые определяются как неприличные или неуместные. Эвфемизм может выполнять такие функции, как: сглаживание неприемлемого для говорящего высказывания, то есть табу на открытое употребление прямых обозначений денотата; смягчение грубого и неприятного для собеседника слова или фразы, исходя из социальных мотивов, например, правил этикета и маскировка действительности [9].

Эвфемизмы в современном обществе употребляются в различных сферах жизни. Мы придерживаемся классификации эвфемизмов, предложенной Г.Б. Антрушиной: возрастные эвфемизмы (advanced in years вместо old); физический облик, умственные способности (unseeing вместо blind, overweight вместо fat); принадлежность к расе или национальности (Latino вместо Hispanic); материальное положение (low-income man вместо poor); профессии (sanitation man вместо garbage collector); медицинские термины, но допустимы термины из других сфер жизни человека (unbalanced вместо mad); религиозные понятия и явления (the Prince of Darkness вместо devil); смерть/ похороны (to breathe one's last вместо to die); физиологические состояния человека (to clear one's nose вместо to blow one's nose, in an interesting/ delicate condition вместо pregnant)[7].

Некоторые исследователи подчеркивают существование ещё одной разновидности, так называемой, группы политических эвфемизмов.

Политические эвфемизмы — часть общего словаря эвфемизмов, сферы их употребления в языке связаны со значением термина «политический»: государственная власть, жизнь общества, социальные вопросы, публичные действия политиков и чиновников. Определяющий фактор появления данных эвфемизмов — потребность в замене слов, которые являются политическими табу [1:25]. Показательны в этом отношении многие заголовки английских и американских газет.

Так, статья под заголовком "*Difficulties* of the Canadian Farmer" демонстрирует катастрофическое положение канадских фермеров, которые вынуждены вырубать фруктовые сады для посева пшеницы, т.е. слово *difficulties*, фактически, несет в себе смысл слова разорение, но не временной трудности [8].

В статье "Economics of American Domination" Маргарет Хейнеман заявляет следующее: «Large American military and economic missions are permanently established in this country under the American Embassy, enjoying diplomatic privileges and Status, continuously "*advising*" Government department on the grounds that they're supervising the use of American aid» [7]. Данный пример показывает, что глагол *to advise* является эвфемизмом и уже помещён автором в кавычки, следовательно, заменяет глагол *to order*. Но мы можем лишь говорить об ироническом характере высказывания. Полная ирония всегда предполагает обратное значение, чего нельзя сказать об этой паре глаголов, так как глагол *to advise* не имеет обратного значения *to order* [7].

Средства массовой информации часто уходят от использования эвфемизмов при описании комментариев Д. Трампа о расе: *racially loaded, racially charged, racially tinged, racially sensitive*. И сам Д. Трамп утверждает, что он "наименее расистский человек" (*the*

least racist person) [5]. Но примечательно, что политик говорит и относится к людям по-разному в зависимости от их расы.

В Белом доме 11 января, Д. Трамп вульгарно призвал к тому, чтобы в страну въезжало меньше людей из Гаити и Африки, и больше из Норвегии. “Why are we having all these people from *shit hole countries* come here?”[5].

Также в публичных выступлениях Терезы Мэй представлено большое количество эвфемизмов, основную часть из которых составляют эвфемизмы, непосредственно отражающие идеи политической корректности, то есть смягчающие различные виды дискриминации. Например, в следующих примерах Тереза Мэй избегает употребления слов *poor* (бедные) и *rich* (богатые), обращаясь к более сложным конструкциям, описывающим как положение малообеспеченных групп населения, так и сильных мира сего, не унижая человеческое достоинство первых: 1. I said that the Government I lead will be driven not by the interests of a *privileged* few, but by the interests of *ordinary, working-class families*. 2. He (D. Cameron) made sure that *people on the lowest wages paid* no income tax at all [6].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что эвфемизмы играют как положительную, так и отрицательную роль, сопутствуя как смягчению неприятных для собеседника слов и выражений речи, так и потере смысла высказывания вообще. Особенно широко стратегия маскировки смысла используется в устной речи дипломатов, в публичных документах и заявлениях, нацеленных на широкую аудиторию, а в формальных дипломатических документах непубличного характера эвфемизмы присутствуют для сохранения вежливого тона и соблюдения правил дипломатической этики, при этом и адресату, и адресанту ясен подлинный смысл высказывания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арапова Н.С. Эвфемизмы. Лингвистический энциклопедический словарь./ Под ред. В.Н. Ярцева. М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 590с.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс// Лингвистический энциклопедический словарь.–М.: СЭ, 1990. – ISBN 5-85270-031-2. – С. 136-137.
3. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие / Отв.ред. М.Н. Володина. М.: Изд-во Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, 2003. – С. 116-133 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.infolex.ru> (Дата обращения 19.11.17).
4. Кликушина Т.Г. Дискурсивное пространство в лингвистическом ракурсе. Коллективная монография; (под ред. Е.В. Поляковой). Гл. 3. – М.: Перо, 2017. – С. 60-66.
5. Леонхардт Д., Филбрик Я. Donald Trump’s Racism: The Definitive List [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.nytimes.com/interactive/2018/01/15/opinion/leonhardt-trump-racist.html> (Дата обращения 25.03.18).
6. Мэй Т. Her Full Brexit Speech to Conservative Conference [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.independent.news/uk/politics/theresa-may-conference-speech-article-50-brexit-eu-a7341926.html>(Дата обращения 28.03.18).
7. Особенности употребления перифраз и эвфемизмов в газетном стиле [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studopedia.ru/10_201786_vvedenie.html (Дата обращения 15.03.18).
8. Уалди П.[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/difficulties-of-a-canadian-farmer/> (Дата обращения 18.03.18).
9. Эвфемизмы в английском языке [Электронный ресурс]: Материал из Википедии – свободной энциклопедии. Режим доступа: URL : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Эвфемизм.html> (Дата обращения 20.11.17).

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОР НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является основным предназначением обучения иностранному языку в школе. Но в действительности мы сталкиваемся с таким явлением, когда учащийся не способен построить самостоятельное высказывание, состоящее из нескольких последовательных, связанных между собой фраз. Зачастую речь учащихся представляет собой либо односложные ответы на вопросы учителя, либо чисто формальное, хронологическое перечисление каких-то событий. Последнее объясняется тем, что обучению монологическому высказыванию в массовой средней школе не всегда уделяется достаточно внимания. По мнению многих исследователей учителя не используют в полной мере такие вспомогательные средства как опоры. Подобная позиция представляется нам ошибочной, поскольку именно этот аспект обучения дисциплинирует мышление, учит логически мыслить и соответственно строить своё высказывание таким образом, чтобы довести свои мысли до слушателя.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью адекватного овладения иностранной монологической речью с использованием вспомогательных опор в процессе общеобразовательного обучения в условиях средней школы.

Объектом исследования является процесс развития умений монологической речи на среднем этапе обучения.

Предметом выступает методика использования опор при обучении монологической речи на среднем этапе обучения немецкому языку в школе.

Целью исследования является обоснование теоретических основ обучения устной иноязычной монологической речи и разработка методического комплекса упражнений с различными видами опор на среднем этапе обучения немецкому языку в школе.

В теоретической части нашего исследования были рассмотрены психологические и лингвистические особенности иноязычной монологической речи, виды монологической речи, роль и место опор в обучении иноязычной монологической речи, цели и содержание обучения монологической речи.

Под монологической речью (МР) понимают форму устного связного высказывания, изложение мыслей одним лицом. Монолог состоит из ряда логически последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединенных единым содержанием или предметом высказывания.

Обучение монологической речи осуществляется в процессе работы с печатным текстом, на ситуативной основе и с использованием аутентичного образца устного монологического сообщения.

По мнению С.Ф. Шатилова, «целью обучения монологической речи является формирование монологических умений, под которыми понимаются умения коммуникативно-мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме»[3, 81].

В процессе овладения говорением необходимо использовать множество различных опор. Обычно различают вербальные и иллюстративные опоры, которые, в свою очередь, делятся на содержательные и смысловые. Наиболее наглядно, на наш взгляд, классификация опор представлена у В.Б.Царьковой [2,15-22].

В практической части нами было описано **опытно-экспериментальное исследование**, проведенное на базе МАОУ СОШ №10 г. Таганрога в 7 классе, где учащиеся работали над темой “Das Leben in einer modernen Grossstadt. Welche Probleme gibt es hier?” по учебнику И.Л. Бим „Deutsch 7“[1]. Данными исследования послужил эмпирический материал – баллы по критериям оценки монологической речи учеников 7в класса – до начала

эксперимента и на момент его окончания, а также анализ самого УМК: а именно, его структуры и упражнений.

Эксперимент проходил в 5 этапов.

На **подготовительном этапе** мы осуществили анализ УМК по интересующему нас вопросу и разработали критерии оценки умений монологической речи в 7 классе.

Анализ УМК „Deutsch 7“ И.Л. Бим показал, что в учебнике представлено недостаточное количество заданий и опор для работы над монологическим высказыванием; речевые модели и образцы для обучения МР даны не в полном объеме [1]. Следовательно, учителю необходимо самостоятельно дополнительно разрабатывать задания и создавать условия для эффективного обучения МР.

Критерии оценки навыков и умений МР в 7 классе были разработаны нами на основе требований ФГОС и материалов книг для учителя разных УМК. Нами были выделены следующие критерии определения уровня сформированности умений монологической речи: полнота изложения; логичность, последовательность и связность изложения мыслей; правильность речи на коммуникативно-достаточном уровне; коммуникативно-мотивированное и творческое пользование языковыми средствами.

Каждый критерий оценивался нами по трехбалльной шкале:

- полное соответствие критерию оценивалось в 3 балла;
- неполное соответствие критерию, с небольшим количеством погрешностей – в 2/1 балл;
- несоблюдение критерия оценивалось в 0 баллов.

На **констатирующем этапе** учащимся было предложено составить монолог-рассуждение в рамках темы «Minireiseführer von Ihrer Heimatstadt».

В соответствии с критериями ученики показали следующий результат (в баллах): полнота изложения - 1; логичность, последовательность и связность изложения мыслей - 2; правильность речи на коммуникативно-достаточном уровне - 1; коммуникативно-мотивированное и творческое пользование языковыми средствами - 0.

Проанализировав результаты входной диагностики, мы установили, что низкий уровень сформированности МР учащихся (по критериям полноты изложения и творческого использования языковых средств) объясняется неправильной организацией и непоследовательностью учебного процесса, с одной стороны, и неумением учащихся использовать вспомогательные опоры, с другой.

На **формирующем этапе** мы осуществили обучение МР. Для обучения устным монологическим высказываниям нами был разработан комплекс упражнений, в основу которого были положены следующие критерии: соответствие отобранного языкового и речевого материала программным требованиям; учет основных характеристик разнообразных опор для создания монологических высказываний различного вида; обеспечение поэтапного формирования навыков и развития умений, необходимых для обучения устной МР на данном этапе.

При подборе опор для обучения МР мы руководствовались классификацией В.Б. Царьковой [2,15-22]. Нами были отобраны изобразительно-иллюстративные содержательные опоры (описание картинок), вербально-смысловые опоры (ключевые слова, зачин рассказа), дополняемые условно-речевые ситуации (учащимся предлагалось дополнить, завершить описание ситуации) и композиционные упражнения (рассказ по предложенной ситуации или сюжету).

Далее, на **контролирующем этапе** эксперимента, нами была произведена конечная диагностика уровня сформированности умений МР учащихся по тем же критериям оценки. На этот раз ученики показали следующий результат (в баллах): полнота изложения - 2; логичность, последовательность и связность изложения мыслей - 2; правильность речи на коммуникативно-достаточном уровне - 2; коммуникативно-мотивированное и творческое пользование языковыми средствами – 1).

И, наконец, на **аналитическом этапе**, мы сравнили результаты входной и конечной диагностики: результаты по критерию полнота изложения повысились с 1 балла до 2,

а по критерию пользования языковыми средствами с 0 до 1 балла. С использованием речевых образцов и функциональных опор учащимся удалось успешно построить монологическое высказывание, отвечающее основным требованиям образовательных программ для 7 класса (минимально 5 реплик, верно построенных, без существенных ошибок). Следовательно, предложенный нами комплекс упражнений по обучению МР в 7 классе с использованием различных опор, дал эффективные результаты.

Таким образом, в результате исследования мы пришли к следующим общим **выводам**:

- поскольку целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение, реагируя на реальные коммуникативные стимулы, то учителю необходимо создать условия для осуществления устной речи, мотивировать высказывания учащихся и организовать процесс речевой деятельности;
- важно подготовить учащихся к составлению монологического высказывания по теме;
- чтобы вызвать интерес и побудить мотивацию учащихся к монологическому высказыванию, учителю необходимо использовать всяческие опоры для формирования МР, которые в свою очередь должны быть разнообразными, интересными, иллюстрированными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И.Л., Садомова Л.В., Рыжова Л.И., и др. «Deutsch. 7». - М.: Просвещение, 2011. – 255 с.
2. Царькова В.Б. Речевые упражнения в немецком языке. М.: Просвещение, 2016. -135 с.
3. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1986. - 223 с.

*Цой В., 1 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.ф.н, доцент Кравец О.В.*

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ КОЛЛОКАЦИИ В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В современной лингвистике отмечается особый интерес к изучению языка в свете межкультурной коммуникации, а именно к выявлению национально-культурных особенностей и устранению коммуникативных барьеров между представителями различных народов и культур. Одна из причин, вызывающая затруднение в понимании, а тем самым и во взаимодействии представителей различных культур являются национально-культурные особенности стран и народов. Как говорит И.В. Петросян: «национальная культура и национальный язык неотделимые и взаимовлияющие друг на друга системы» [5, 162]. Для успешной реализации коммуникации недостаточно знать только иностранный язык, важно понимать и видеть мир таким, каким видят его носители языка. В подтверждение вышесказанного, можно привести известную цитату Б.Л. Уорфа, который утверждает, что «мы расчлняем природу в направлении, подсказанном нашим языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны, напротив, мир представляется перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном языковой системой, хранящейся в нашем сознании» [3, 184].

Важным условием успешной реализации коммуникации является использование стилистически правильной лексики с учётом языковой среды, в которой осуществляется коммуникация. Именно поэтому современные учебники, ориентированные на коммуника-

цию, продуктивные виды речевой деятельности и беглость речи повышают осведомленность студентов в сфере лексической сочетаемости, а именно уделяют особое внимание формированию коллокационной компетенции. Ф.Р. Палмер трактует понятие «коллокация» как «последовательность двух или более слов, которые не должны разделяться на составные части, а быть заучены как единое целое» (Ср.: "a succession of two or more words that must be learned as an integral whole and not pieced together from its component parts"). По мнению Ф. Палмера образование коллокаций — дело привычки и языковой традиции, вне зависимости от семантической структуры их компонентов [6, 84; см. т.ж. 4, 3].

Особым видом коллокаций, требующим особого внимания и рассмотрения являются этнокультурные коллокации. По мнению Е.И. Архиповой особенность данных коллокаций заключается в том, что «данные лексические единицы рассматриваются как не имеющие единицы аналогичного уровня в рамках двух языков, т.е. они характеризуются отсутствием лексической единицы с тем же референциальным значением или его неполнотой, что не может быть равноценно различным вариантам передачи этой единицы средствами другого языка. Национальная специфичность этих лексических единиц проявляется в факте вербализации значимых для языкового сообщества явлений и предметов действительности» [1, 54]. В качестве примера в русском языке можно привести такие коллокации как: *русская изба, богатырская сила, банный веник*, в английском языке этнокультурными являются такие коллокации как: *breakfast television, gossip column*. Этнокультурные коллокации считают также единицами мышления, поскольку их образование обусловлено с мышлением носителей языка, их картиной мира. Они отражают понимание народом конкретных областей объективной действительности и их взаимоотношений.

Выделяют следующие этапы формирования этнокультурных коллокаций [2, 85]:

1. каждая этнокультурная единица должна пройти так называемый «порог значимости», когда у носителя языка возникает потребность в номинации того или иного предмета или явления, вызванная особенностями мышления и мировосприятия.
2. осмысляемый объект действительности объективируется средствами языка, осуществляется поиск подходящего сочетания слов, которое по прошествии времени закрепляется в языке как целостная структура, т.е. коллокация.
3. составляющие этнокультурной коллокации объединяются друг с другом благодаря определённым механизмам сочетаемости и семантическим компонентам в структуре их лексических значений
4. формируется целостное значение, зависящее от целостности и воспроизводимости коллокации.

Основная причина возникновения этнокультурных коллокаций в языке — влияние внеязыковых факторов, как например: исторические процессы, культура, картина мира, а также образ жизни этноса [7]. Наличие той или иной коллокации в одном языке и её отсутствие в другом объясняется релевантностью определенного явления для одного народа и нерелевантностью этого же явления для другого.

В заключении считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что для успешного осуществления коммуникации с представителями других народов и культур важно не только владеть иностранным языком на должном уровне, но также понимать коммуникативное поведение собеседника, его внешний и внутренний мир. Всё это находит своё выражение в лексической и грамматической номинации явлений и процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е.И. Этнокультурные коллокации в лексикографическом аспекте: автореф. дис. канд. филол. наук.- Новосибирск 2016. – 250 с.
2. Денисова А.А. Общекультурные и этнокультурные проблемы профессионально-деловой коммуникации на русском языке: инновационный подход: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 129 с.

3. Соболева А.В. Межкультурное общение как особый вид межличностного взаимодействия и комплексная цель иноязычного образования в вузе». В: Филологические науки. Вопросы теории и практики, №6 (24), 2013. – С. 182-185.
4. Мельник О.Г. «Обучение коллокациям как фактор овладения иноязычной компетенцией в неязыковом вузе». В: Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции «Перспективы развития языкового образования в неязыковом вузе» (г. Таганрог, 14–16 июня 2012). Таганрог: Изд-во ГТИ ЮФУ, 2012. – 5 с.
5. Петросян И.В. Обучение коллокациям современного английского языка. В: Вестник СПбГУ. Сер. 9. 2014. Вып. 2. – С. 161-172.
6. Palmer F. R. Semantics: A New Outline. М.: Progress, 1992. – 109p.
7. <http://www.km.ru/referats/336160-k-voprosu-o-ponyatii-yazykovo-kartiny-mira-v-lingvistike>

*Черемисова И., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: д.филол.н, доцент Червоный А.М.*

ТЕКСТ И ЕГО КОНСТРУКТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Как известно, обучение иностранному языку во многом строится на основе работы с иноязычным текстом. Для выработки у учащихся коммуникативной компетенции преподавателю очень важно научить своих учащихся работать с текстовым материалом, уметь самому создавать тексты на русском и иностранном языках, в связи с чем будущему педагогу-бакалавру двух иностранных языков необходимо уметь разбираться в его конструктивных особенностях.

Текст (от лат. textus – ткань, сплетение, соединение) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность [4, 507].

Текст представляет собой цепочку связанных по смыслу предложений, которые объединены общей темой и служат выражению общей идеи.

Каждый текст по своему уникален, тем не менее, существуют общие композиционные черты, которые присущи любому текстовому материалу. Внутритекстовые связи формируют его структуру, которая, собственно говоря, и придает языковому материалу форму текста. Тексту свойственна основная мысль, которая является его связывающим элементом, его объединительным семантическим скрепом.

Тексты отличаются своим контентом, стилистической принадлежностью, объемом использованных лексических единиц и грамматическим оформлением. Текст может быть представлен в письменной или устной форме.

Обычно, тексту свойственна следующая внутренняя композиция: вступление, основная часть, заключение. Каждая из указанных частей играет свою, крайне важную структурную роль, придающую тексту логичность, цельность, связанность и законченность. Вступительная часть вводит реципиента в основное содержание темы, в ней профилируется основная идея. В основной части текста раскрывается содержание текста, детализируются факты, характеризуются персонажи и их действия. В заключении выносятся некое суждение всему вышесказанному, делается определенный вывод, подводятся итоги.

Текст представляет собой сложное структурно-семантическое целое, которое характеризуется в первую очередь информативностью. Текст – это источник определенной информации, созданной с определенной прагматической целью автором и которая предназначена для визуально-слухового восприятия реципиентом. Предлагаемая в школьной практике информация, содержащаяся в тексте, преследует конкретные учебно-методические цели и адресована обучающимся. В тексте речь может идти о реальных

или воображаемых фактах, явлениях. В тексте может быть отражено авторское отношение к им же воссозданным событиям. В рамках текста автор может выражать собственную позицию, делать выводы и заключения. Кроме того, в тексте может содержаться имплицитно выраженная информация.

И.Р. Гальперин выделяет следующие черты, имманентные тексту: целостность, связность, завершенность, интеграция, членимость, автосемантия, континуальность, модальность, последовательность, статичность/динамичность, напряженность, эстетичность, образность, интерпретируемость [2].

Внутритекстовые связи определяют текст, как цельное единство единиц речи. Ядро внутритекстовых связей – семантическое согласование компонентов текста, создающих содержание текста. Семантическая связь – фундамент текста, она определяет его единство и целостность.

Именно связность и цельность выступают ведущими характеристиками текста. Целостность текста также носит название «когерентность», что в переводе с латинского «*cohaerens*» означает «находящаяся в связи, последовательная». В свою очередь, связность текста или «когезия» представляет собой одну из основных структурных составляющих текста, благодаря которой возникает неразрывная взаимосвязь компонентов текста, интеграция его элементов. Связность, в большей степени, зависит от внешней структурной организации текста, цельность же применима к содержательной стороне текста, т.е. к его имманентной структуре.

Связность, как основополагающая текстовая категория, делится на два вида: локальную и глобальную [6, 148-152].

Локальная связность понимается в узком смысле. Локальная связность представляет собой семантико-синтаксическую связь на уровне межфразового единства. Она охватывает лишь высказывания, представляющие собой минимальные единицы речи, которые составляют межфразовое единство. Таким образом, межфразовое синтаксическое единство понимается как сложное структурное неоднородное образование, объединяющее в себе два и более синтаксических образования. Межфразовое единство отражает тема-рематическую последовательность.

Глобальная связность рассматривается в более широком смысле. Она представляет внутреннее целостное построение текста. Глобальная связность включает в себя такие лексические средства как: ключевые слова, синонимы и антонимы, повтор и вторичную номинацию, слова и выражения одного лексико-семантического поля, отражающие определенную тематику. Связь предложений в тексте поддерживается не только семантической связью, но и грамматическими средствами: союзами и союзными словами, разными связывающими словами (*cependant, alors, en effet* и др.), местоимениями и гиперонимами, временными формами глагола [1, 275-276].

В частности, глобальная связность достигается посредством таких грамматических средств, как: порядком слов в предложении, местоимениями, связующими служебными словами, артиклями и т.д. Этот вид связности включает и более сложные грамматические структуры: видо-временные формы глаголов, слова и выражения, соединяющие фрагменты сообщения. Графические средства: знаки препинания, шрифты, красная строка в полной мере выполняют свои функции связности.

Существуют также стилистические, интонационные и смысловые виды связности текста [5, 131-132].

О.И. Москальская считает, что «связность проявляется одновременно в виде структурной, смысловой и коммуникативной целостности, которые соотносятся между собой как форма, содержание и функция» [3, 17]. Связность определяет взаимоотношения логико-смыслового и содержательного характера элементов текста, принимающие непосредственное участие в его организации.

Австрийские ученые В. Дресслером и Р. Де Бограндом определяют целостность текста как взаимодействие его элементов, которое обнаруживается на следующих уровнях:

1. Тематическом (взаимодействие различных суждений в содержании текста); 2. Прагматическом (последовательность речевых актов в письменной форме); 3. Грамматическом (связь предложений с точки зрения грамматического аспекта) [7, 127].

Как уже отмечалось выше, связность характеризует внешнюю канву текста, а целостность характерна внутреннему устройству текста, представляя собой смысловое последовательное выстраивание синтаксических единиц. Посредством этого признака текст представляется смысловым единством. Отсутствие целостности ведет к невозможности установления смысловых связей между информационными фрагментами сообщения.

Важной чертой целостного текста является понимание и осознание его главной идеи, при этом, совсем не важно, в какой форме будет предъявляться этот текст. Целостный текст несет в себе определенную функцию, будь-то коммуникативная или познавательная функция, он решает конкретные цели и задачи в сфере трансляции информации.

Таким образом, целостность и связность входят в группу информационно-структурных качеств текста.

Прагматическая функция текста состоит в том, что текстовый материал содержит в себе определенный замысел, реализуемый автором посредством созданного текста.

Как видим, текст характеризуется смысловым единством, который создается порядком линейно выстроенных предложений. В этом проявляется соответствие – симметрия замысла автора, содержания текста и формы его воплощения.

В качестве вывода можно отметить: текст – информационный продукт, имеющий иерархическую структуру как на внутреннем, так и на внешнем уровне. Тексту свойственны в первую очередь целостность и связность. Отсутствие указанных категорий не позволяет судить о совокупности знаковых единиц в качестве полноценного адекватно интерпретируемого текст.

Грамматический аспект содержательной части текста также играет немаловажную роль. Грамматически-правильное построение синтаксических конструкций объединенные единой семантической связью наделяет их статусом текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – М.: Просвещение, 1983. – 287 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2008. – 144 с.
3. Москальская О.И. Грамматика текста. – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.
4. Николаева Т.М. Текст //Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева, – М.: Сов. Энциклопедия, 1990.– 685 с.
5. Попова О.И. Средства внутритекстовой связи разноструктурных языков // Сборник трудов молодых ученых Волгоградского университета. – Волгоград, 1993. – 136 с.
6. Фатхулова Д.Р. Характеристика внутритекстовых связей // Вестник Челябинского Государственного Университета, 2007. – 187 с.
7. Beaugrande R. de, Dressler W. Introduction to Text Linguistics. – London: Longman, 1983. – 270 с.

*Чернышева Д.С., 5 курс, ФИЯ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: профессор, д.филол.н. Павленко А. Е.*

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ШОТЛАНДСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО СЛОВАРЯ

Шотландский английский начал формироваться в XVII в. в результате взаимодействия шотландского и английского языков. Необходимость часто переходить на английский вызвала различные фонологические и лексические изменения в речи шотландцев.

Несмотря на то, что население все чаще получало образование на литературном английском языке Англии, фольклор (в том числе, старинные народные баллады), передававшийся на шотландском языке, продолжал пользоваться огромной популярностью во всех слоях общества. Именно в этот период многие произведения народного творчества, которые веками передавались изустно, были записаны. Такие писатели, как Роберт Семпилл (1530-1595), леди Элизабет Уордлоу (1677-1727) и леди Гризель Бэйлли (1665-1746) записывали фольклор и писали собственные произведения на народном языке, чем помогли ему сохраниться в письменной форме до возрождения интереса к нему и к шотландской литературе в XVIII в. [1, 68].

Возрождение шотландской литературы в XVIII в. было основано преимущественно на существующем в то время разговорном шотландском. Литературный процесс на этом языке продолжился и в XIX веке с публикацией «Этимологического словаря шотландского языка» Джона Джеймисона (1808), послужившего основой для последующего развития шотландской лексикографии. Шотландский язык продолжал рассматриваться интеллигенцией в качестве национального языка и важного элемента культурного наследия, хотя его использование за пределами художественной литературы не приветствовалось.

Знание письменной традиции восемнадцатого и девятнадцатого веков начало ослабевать, и все больше писателей использовали звуко-буквенные соответствия литературного английского языка, чтобы передать диалектное произношение, а также употребляли всё больше апострофов, указывающих на якобы отсутствующие буквы и обозначаемые ими звуки, тем самым представляя скотс в качестве некоей сниженной и упрощенной формы английского, а не самостоятельного языка, прошедшего собственный путь эволюционного развития.

В начале XX века были распространены довольно пессимистические представления о будущем шотландского языка, и высказывались прогнозы его неминуемой гибели. О таком исходе событий ещё в XIX веке писал Р.Л. Стивенсон: «Приближается тот день, когда этот прославленный и податливый язык окажется совершенно забыт» [2, 108]. В одном из номеров газеты «The Scotsman» за 1938 год говорилось о том, что шотландский язык постепенно исчезает.

XX век ознаменовал собой начало работы над большим лексикографическим проектом — Национальным шотландским словарем — Scottish National Dictionary (ШНС). Словарь, а также другие научные труды, посвящённые шотландскому лексикону, позволяют получить достаточно полное представление о словарном составе этого языка в прошлом и на современном этапе. Идея создания ШНС отчасти отражала желание «зафиксировать» умирающий язык, и предотвратить его исчезновение [2, 93].

Создатели словаря преследовали цель передать как историю шотландского языка, так и его современное состояние. Источниками лексики для ШНС послужили письменные и устные тексты на шотландских диалектах, причем предпочтение отдавалось местной прессе.

В процессе работы над словарем значительно расширилась его макроструктура. В заключительный том были включены шотландские имена собственные, топонимы, названия ярмарок и др. Словарная статья ШНС содержит сведения об особенностях произношения; с помощью арабских цифр в различных ее разделах были систематизированы значения слов. Словарные статьи включают подробные определения с тщательно подобранными иллюстративными цитатами, этимологическую информацию, а также пояснения по поводу произношения, грамматических форм и сочетаемости.

Шотландский язык обладает достаточно высоким социальным статусом на северо-востоке Шотландии, а также на Оркнейских и Шетландских островах [3, 8-10]. При этом он не является официальным языком, и не в какой форме не включен в программу школьного образования, хотя варианты такого включения разрабатывались.

Если рассматривать социолингвистический статус шотландского языка в духе теории Х. Клосса, можно отметить, что присущий этому языку уровень параметра Ausbau (т. е. степень развития как результат языкового планирования) достаточно высок по сравне-

нию с некоторыми другими менее используемыми языками. Создание Шотландского Национального словаря ставит шотландский язык в один ряд с такими «общепризнанными» национальными языками, как французский, английский, немецкий и др.

Кроме того, наличие такого словаря — это основа для дальнейшей работы по языковому планированию, а также подготовка условий для выполнения языком основных социальных функций. Информация из данного словаря может быть использована, и уже используется, при составлении учебных пособий для школы и вузов. К словарю обращаются лингвисты, фольклористы, прозаики, поэты и другие деятели культуры [1,193]. Шотландский Национальный словарь, как фундаментальный многолетний труд, отражает не только силу и авторитет языка, но и способствует его сохранению, создает основу для дальнейшего его развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Iseabail Macleod, Derrick J. McClure. Scotland in Definition. A History of Scottish Dictionaries. – Edinburgh: Birlinn Ltd., 2012. – 342 p.
2. Millar, R.M. Language, Nation and Power. An Introduction.– Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.– 342 p.
3. Карпова О.М. Английская лексикография : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений — М. : «Академия», 2010. — 176 с.

РАЗДЕЛ V. ИСТОРИЯ

*Барсегян А., 3 курс, ФИиФ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. ист. наук, доцент Агеева В.А.*

МЕСХЕТИНСКИЕ ТУРКИ: «В ПОИСКАХ МАЛОЙ РОДИНЫ»

В начале XXI в. проблема адаптации малых народов, живущих в инокультурной среде, не теряет прежней остроты и приобретает новые черты. Причиной тому являются как мощные миграционные процессы, так и то обстоятельство, миллионы людей, не двигаясь с места, оказались жителями новых государств на положении национальных меньшинств, сохраняя свою этническую или этнорелигиозную идентичность и общинную солидарность. Принципиальное значение для таких народов приобретают связи с «национальным очагом» - местом, где их большая часть живет компактно, в качестве коренного народа. Представители малых народов, проживающие в инациональной среде большими группами, стремятся не утратить свою самобытность: традиции, обычаи, религию, язык. С другой стороны, жизнь в чужеродном окружении заставляет их интегрироваться в местный уклад жизни, искать свое место в социальной структуре и экономике, воспринимать язык, культуру, обычаи, образ жизни окружающих. В настоящее время в современной России остается актуальным вопрос межнациональных отношений, и наиболее конфликтным регионом является Северный Кавказ.[1,4]

В трудах Ломсадзе Ш.В, Сванидзе М. Х. , Хоситашвили С. И. получили развитие различные аспекты теоретико-методологического характера депортации турков-месхетинцев на фоне конкретных сюжетов.

Методологическую основу исследования составил синтез таких направлений как историческая антропология, микроистория, устная история в основу которой вошел поиск эго источников, история повседневности, имеющих глубокое внутреннее родство. Несмотря на различия, все они переносят акцент с исследования государственных институтов, больших «воображаемых» общностей на изучение микромиров, взаимодействия людей в небольших группах, стратегий поведения индивидов и семей, пространства существовавших возможностей, степень свободы и несвободы индивида в заданных политических, социально-экономических и этнокультурных обстоятельствах.

Целью исследования является изучение исторических аспектов формирования этнокультурной общности месхетинских турок, выявление степени их адаптации в инокультурной среде. Исходя из цели исследования, были поставлены следующие задачи: 1) проанализировать исторические факторы формирования месхетинских турок как народа; 2) выявить процессы, события, оказавшие влияние на историю изучаемого народа; 3) проследить процесс изменения национального самосознания месхетинских турок в зависимости от исторических условий и среды проживания; 4) проанализировать процесс взаимодействия культуры месхетинских турок с культурами, контактировавших с ними народов, а так же степень влияния последних на трансформацию традиционной культуры изучаемого народа.

15 ноября 1944 года по приказу Сталина началось насильственное выселение живших в Грузии турок-месхетинцев и их соседей – курдов и хемшилов - в Среднюю Азию

«Произошло это в 1944 году, зимой. В село прибыли люди и сообщили о подготовке к отъезду. Куда? Зачем? Почему? Никто ничего не объяснял, но уверяли, что через три дня возвратитесь в свои дома. Никто тогда и подумать не мог, что уезжают отсюда навсегда. С собой позволили взять самое необходимое: документы, теплые вещи, продукты. Посадили всех в железнодорожные товарные вагоны и повезли в неизвестном направлении.»[3]

Путешествие продолжалось долгие 1,5 месяца. В дороге от голода, холода, болезней погибали дети и старики. Когда умирали люди, то хоронили их в период коротких остановок, не запоминая даже наименования мест, где покоятся тела их близких и родных. Но были случаи, когда охрана убивала возмущившихся стариков, которые пытались высказать свое недовольство и добиться объяснений непонятной поездки. Тогда тела убитых просто сбрасывали на полном ходу поезда.[2, 25]

Решение о депортации турок-месхетинцев (турок-ахыска) было принято в конце июля 1944 года. Государственный комитет обороны принял тогда постановление о переселении в республики Средней Азии (Казахстан, Узбекистан, Киргизию) турок, курдов и хемшилов из приграничной полосы Грузинской ССР "в связи с тем, что значительная часть населения была связана с жителями приграничных районов Турции родственными отношениями и проявляла эмиграционные настроения, по обвинению в пособничестве врагам, занятиях контрабандой и служению для турецких разведывательных органов источником вербовки шпионских элементов и насаждения бандитских групп.[4,56]

Однако сама депортация была осуществлена только в середине ноября и продолжалась всего три дня, причем на сборы в каждом селении отводилось только по два часа. В операции НКВД участвовали около четырех тысяч оперативных сотрудников, и к вечеру 17 ноября из Грузии было отправлено 25 эшелонов с принудительными мигрантами.[5, 40]

Всего, по разным источникам, депортировали от 90 до 116 тысяч человек. Более половины прибыли в Узбекистан, около 29 тысяч – в Казахстан и 11 тысяч – в Киргизию

«Составы мчались на Восток: в Казахскую республику, Узбекистан, Киргизию. Поезда останавливались в степи, и нашим предкам приходилось высаживаться на безжизненные пространства Средней Азии в Ташкентской, Ферганской, Самаркандской, Бухарской областях и т. д.»[3]

«Первоначально жили в землянках. Очень много работали. На полях наравне со взрослыми работали и дети. Они строили добротные дома, воспитывали детей, растили хлопок, мирно уживаясь с местным узбекским населением, но продолжали мечтать вернуться на свою Родину, в Грузию, в Месхетию. Жили бедно, но дружно, помогая другу другу: турки и узбеки.»[3]

Но, начиная с 1989 года, узбеки стали проявлять агрессивные действия по отношению к туркам-месхетинцам.

День 4 февраля 1990 года запомнится навсегда. Группа узбеков явилась на хлопковое поле, где работали преимущественно женщины и дети. Они стали забрасывать людей камнями, выкрикивая скверные слова, прогоняя их со своей земли. Камни градом посыпались на работающих. Они летели, куда попало: в голову, спину, живот. Но самое страшное было еще впереди... Запылали дома турок-месхетинцев. Часто спасти из пожара ничего не удавалось. Всё сгорало дотла. Иногда на пожаре погибали и хозяева домов. Узбеки насиловали молодых девушек, которые потом заканчивали жизнь самоубийством. Самое главное для девушки-турчанки – честь, а с поруганной честью жизнь невозможна. То, что происходило в Узбекистане в конце 80-х годов, было большой трагедией, трагедия целого народа.

Право проживать в России дали только несколько регионов РФ: Волгоградская область, Краснодарский край и Ростовская область в том числе. Первые турки-переселенцы в Ростовской области появились в 1989 году. В настоящее время их общая численность на Дону достигает 36 тысяч человек, они проживают в Мартыновском, Сальском, Волгодонском, Багаевском, Веселовском, Семикаракорском, Зимовниковском, Егорлыкском и Целинском районах.

С месхетинскими турками связано несколько социальных и политических проблем, главная же проблема заключается в вопросе возвращения на историческую родину, в котором им отказывают грузинские власти. Немаловажна различная трактовка процессов взаимоотношений месхетинских турок с местным населением Ростовской области, на территории которой расположена одна из самых многочисленных диаспор в России. Для

понимания сложившегося положения необходима разнообразная информация об истории, культуре, ценностных ориентациях месхетинских турок.

В целом исследование показало, что период депортации очень сложный процесс, затрагивающий собой множество аспектов человеческой жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ломсадзе Ш.В. Южная Грузия (Самцхе-Джавахети) с середины XVIII в. по 50-е гг. XIX вв. Тбилиси, 1973. -316 с
2. Орджоникидзе Э.А. Присоединение Ахалцихского края к Грузии в 1828-1829 гг. Тбилиси, 1955. -245 с.
3. Респондент: Мухиддинова Халида Сейфуллаевна, 1978 г.р. Интервьюер А.М. Барсегян. Место проведения: станица Егорлыкская, х. Тавричанка, квартира респондента, 2017 год. Продолжительность 30 минут// Архив центра устной истории кафедры истории Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
4. Сванидзе М. Х. Из истории Самцхе-Саатабаго в 1-ой четверти XVII в. Автореф. дис... канд. ист. наук. Тбилиси, 1954; Турецко-иранский Амасийский договор 1555 г. и Закавказье// Восточное историческое источниковедение и специальные исторические дисциплины. М., 1994. - № 2
5. Хоситашвили СИ. Борьба за воссоединение Месхети с Грузией. Тбилиси, 1974. -125 с.

Бирюкова Т., 5 курс, ФИФ,

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Научный руководитель: д. филол. н., профессор Зотов С. Н.

ЗНАЧЕНИЕ МОТИВА ОДЕЖДЫ ПЕРСОНАЖЕЙ В ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ВАДИМ»

Одежда персонажей литературных произведений является важной стороной их характеристики. Она имеет широкий диапазон значений, обусловленный непосредственно контекстом художественного произведения.

Одним из интересных и своеобразных произведений в плане изучения семантики одежды литературных героев является исторический роман М.Ю. Лермонтова «Вадим». В данной статье мы уделим внимание нравственно-социальной и психологической характеристике толпы, составляющей в целом обстоятельства действия и движущую силу бунта и социальной и, с другой стороны, нравственно-психологической характеристике главного героя с позиций изображения одежды.

Роман «Вадим» является неоконченным. Характеризуя общество, изображенное в произведении, в целом можно отметить, что оно не многообразно в плане количества социальных групп, но при этом достаточно разнообразна их нравственно-социальная характеристика и значение для сюжета произведения и творчества автора.

Обратимся к нравственно-социальной и психологической характеристике толпы, состоящей из монахов и нищих, общее неблагополучие которых предопределяет появление главного героя романа. Уже в самом начале 1 главы мы встречаем описание монахов: «...монахи и служки ходили взад и вперед по каменным плитам, ведущим от кельи архимандрита в храм; длинные черные мантии с шорохом обметали пыль вслед за ними: и они толкали богомольцев с таким важным видом, как будто бы это была их главная должность» [3, 5] Необходимо выделить цветовую деталь – «черные» мантии. Данный цвет является важным, он пронизывает все произведение и является необходимым для идейно-тематического понимания романа. О значении мантии мы можем узнать, обращаясь к «Справочнику православного человека»: «Монашествующие кроме подрясника и рясы носят так называемую мантию (или палий), которая представляет собой длинную, до пола, покрывающую собой подрясник и рясу, накидку без рукавов исключительно черного цве-

та, застегивающуюся только на ворота. Эта накидка, являясь повседневной одеждой священнослужителей, символизирует собой сугубую отрешенность монахов от мира, а также всепокрывающую силу Божию» [2] В данном отрывке мантии являются обиходной одеждой служителей церкви, изображенных в романе обитателей «мужского монастыря». Черные мантии передают, с одной стороны, реальную обстановку монастыря – начало богослужения: «...богомольцы теснились вокруг сырых столбов, и глухой, торжественный шорох толпы, повторяемый сводами, показывал, что служба еще не началась» [3, 5]; с другой стороны, - мрачную атмосферу, зловещее предчувствие, которое усиливается скоплением нищих у ворот: «Несколько нищих и увечных ожидали милости богомольцев...это были люди, отвергнутые природой и обществом...» [3, 5]. На этом фоне появляется главный герой: «В толпе нищих был один – он не вмешивался в разговор их...его товарищи не знали, кто он таков...он был безобразен, отвратителен, но не это пугало их...» [3, 5]

Одежда монастырских служителей является повторяющимся мотивом, он связан непосредственно с главным героем, так как уже в главе 8 мы встречаемся со взглядом Вадима на священнослужителей, где он повествует Ольге о своей жизни в монастыре и упоминает о монахах: «...в стенах обители я провел мои лучшие годы; в душных стенах, оглушаемый звоном колоколов, пеньем людей, одетых в черное платье и потому думающих быть ближе к небесам, притесняемый за то, что я обижен природой...что я безобразен» [3, 28] Люди, «одетые в черное платье» для главного героя явились во время его пребывания в монастыре олицетворением зла, так как его «душа ссыхалась» в монастыре, он «желал возненавидеть человечество – и поневоле стал презирать его», а все знакомые ему монахи были «обыкновенные, полудобрые существа, глупые от рожденья или от старости, не способные ни к чему, кроме соблюдения постов...». «Черный» цвет их одежд стал угнетающим и отталкивающим для Вадима, ведь после встречи с безногим нищим у него появилась мысль, что «...есть состояние, в котором безобразие не порок». А на другой день герой «бежал из монастыря и сделался нищим». Стоит отметить, что восприятие этих черных одежд характеризует главного героя, выражает его взгляд на мир.

В главе 14 дана конкретная портретная характеристика нищей старушки: «...он обернулся - и отвратительное зрелище представилось его глазам: старушка, низенькая, сухая, с большим брюхом, так сказать, повисла на нем; ее засученные рукава обнажали две руки, похожие на грабли, и полусиний сарафан, составленный из тысячи гадких лохмотьев, висел криво и косо на этом подвижном скелете...» [3, 50] Подходя к церкви, Вадим почувствовал, что «костистая рука» этой старухи вдруг остановила его за плечо. Сарафан выделяется среди мантий и черноты лохмотьев в качестве символа этой ущербной действительности. Однако цвет данного одеяния – «полусиний» в совокупности с «тысячью гадких лохмотьев» указывает на убогость старухи, ее нищету. М.Ю. Лермонтов был художником, он чувствовал цвет, отсюда важна цветовая символика одежд героев, особенно это проявляется в его ранней прозе, где он все еще остается поэтом. Поэтому стоит подчеркнуть живописность полусиних лохмотьев на фоне черных лохмотьев. Синий цвет в данном случае усиливает тревожность и сам по себе символически несет тревогу.

Кульминацией характеристики нищих является глава 15, которая показывает нам «час торжества» нищих, находящихся перед монастырем в момент страшных кровавых действий: «Они были душа этого огромного тела, потому что нищета – душа порока и преступлений; теперь настал час их тожества; теперь они могли в свою очередь насмеяться над богатством, теперь они превратили свои лохмотья в царские одежды и кровью смывали с них пятна грязи; это был пурпур в своем роде...» [3, 56] Как видим, нищета приводит к отчаянию, утрате нравственных представлений – так возникает и оправдывается порок и преступление. М.Ю. Лермонтов использует образ лохмотьев метафорически: ведь это человек в лохмотьях становится господином положения и выглядит «по-царски», преображается в результате кровопролития, на него ложится кровавый отсвет деяний – это романтический художественный прием, свойственный скорее лирике, чем эпическому изображению. Мотивы одежды дают выразительную характеристику обстановки дей-

ствия, стоит здесь отметить взаимосвязь этой «кравовой» стихии с ее вождем, его появление из этой «минуты кровавого торжества». И вот в этой массе, с одной стороны, обездоленности, с другой стороны, уродства и разворачивается образ главного героя. Он вырастет из обозначенной выше стихии - нищенка в «полусиних лохмотьях», а также что-то черное, монашеское и одновременно бунтарское - и восстает вместе с ними против порядка. Он и сливается с ними, о чем свидетельствуют его внешний вид в начале романа - «В толпе нищих был один - он не вмешивался в разговор их и неподвижно смотрел на расписанные святые врата...» [3, 6], и выделяется уже ближе к концу произведения, где в воображении толпы появляется его «серебряный кафтан», «золотые сапожки», с одной стороны, и, с другой, Вадиму дается прозвище через деталь одежды - «Красная Шапка», то есть в его одежде развивается мотив красного цвета. Цветовое обозначение «красный» - символ бунта - возникло, как отмечает А.П. Василевич, по ассоциации: «красный – как кровь» [1, 9] А Шапка - головной убор – значит, голова, следовательно, умный, предводитель, поэтому Красная – значит, отчаянный, готовый к кровопролитию. Его прозвище «Красная Шапка» усиливает его внешность и постоянное стремление к мести, которая является главной целью его существования. Отсюда символика страдания, одиночества и мученичества зла. Также можно отметить еще одно значение Красной Шапки: всем окружающим видимый, заметный, яркий, но и зловещий в позитивном бунтовском смысле. В этом и можно увидеть связь черноты-нищеты с порождённым ею же вождем.

Итак, стоит подчеркнуть, что в целом мотив одежды в романе «Вадим» дается символически. Черный цвет монашеских одежд и нищенских лохмотьев символизирует всю обстановку неблагополучия, которое породило Вадима, оказало на него влияние и характеризует две соответствующие стороны жизненного опыта главного героя. При этом одновременно М.Ю. Лермонтов представляет романтический образ бунтующего народа, данный в мечте о его предводителе, на которую способен нищий народ – это образ восстания-возмездия, мстительности, кары несправедным угнетателям со стороны нищеты и убогости жизни.

В заключение мы можем подтвердить мысль, что в своей ранней прозе М.Ю. Лермонтов остается в большой мере поэтом, о чем свидетельствует особенность образного строя произведения, связанного с мотивом одежды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василевич, А.П. Цвет и название цвета в русском языке / А.П. Василевич, С.Н. Кузнецова, С.С. Мищенко ; под общей ред. А.П. Василевича. – М. : КомКнига, 2005, 216 с.
2. Пономарев, В. Справочник православного человека. Часть 1. Православный храм. – URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/spravochnik-pravoslavnogo-cheloveka-chast-1-pravoslavnyj-hram/3> (дата обращения 12.04.2018)
3. Лермонтов М.Ю. Сочинения в 4-х томах. Т. 4/Ком. Г. П. Макогоненко, И. Л. Андроникова.-М.: Правда, 1986.-464 с.

*Гармашова Т., 5 курс, ФИиФ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.ист.н., доцент Гуров М.И.*

К ВОПРОСУ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ИЕРАРХОВ РПЦ И СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Вторжение гитлеровской Германии в пределы СССР и нависшая над нашим народом угроза уничтожения, заставила советских лидеров принимать титанические усилия по максимальной духовной мобилизации общества должного вынести на себе все военные тяготы. Немаловажную роль в этом процессе играла Русская Православная церковь, оста-

вавшаяся, несмотря на годы предшествующих гонений, одним из ментальных стержней нашего народа. Как писал Шкаровский М.В. «...реальная действительность заставляла Сталина И.В., руководство ВКП(б) начать пересмотр своей религиозной политики, перейти к диалогу во имя единства верующих и атеистов в борьбе с общим врагом...» [5,с.26].

Период Великой Отечественной войны был ознаменован религиозным подъемом, сопровождавшимся ростом национального самосознания. В тяжелую годину Русская Православная церковь, забыв, нанесённые ей обиды, призвала верующих к защите Родины – Отечества – Святого Отечества. Реакция власти, поначалу и сдержанная, все же изменилась. Достаточно вспомнить речи Сталина И.В., первых военных месяцев, в которых можно увидеть примирительные мотивы. В свою очередь, в общественном сознании укреплялась идея необходимости нормализации отношений официальных властей и церкви – лидеров страны и духовенства.

Уже с первых дней войны были приняты меры по данному вопросу, а именно - разрешены церковные сборы, вновь открывались молитвенные здания, власти на местах получали предписания в части «непрепятствия» верующим, в дни церковных праздников. Это в немалой степени было обусловлено и тем, что ощущалась острая потребность в консолидации всех слоев общества, в том числе и поддержании «консенсусно-объединительных» начал.

Гераськин Ю.В. отмечал, «...практически полностью прекратились репрессии против православного духовенства. Оправданно говорить о годах войны как о «переломном моменте» в жизни РПЦ. Церковь приобретает статус публично-правового социального института...» [1,с.37]. В условиях войны государство было вынуждено пойти на изменение антирелигиозного курса, так как была необходимость в церковной поддержке, для поднятия патриотического духа народа. «...Духовно-религиозный фактор сыграл весьма существенную роль в изменении поначалу неблагоприятного для страны хода военных действий, росте национально-патриотического самосознания. Правительство всемерно поддерживало подъем русского национального патриотизма...» [1,с.37].

Руководство СССР фактически отказалось от политики по ликвидации церкви и искоренению религии, а это способствовало частичному восстановлению духовной жизни общества, но под жестким государственным надзором. Для этого «...14 сентября 1943 года был создан Совет по делам Русской Православной Церкви при СНК СССР...» [3,с.195]. Который стал связующим органом для диалога между правительством и Патриархом по вопросам, требующим государственного вмешательства. В положении о создании данного Совета, состоящего из 8 пунктов, особое внимание уделяется полномочиям, которые возлагаются на него, а также правам, которые он имеет. Отдельным пунктом упоминается формирование уполномоченных на местах. Где говорится о том, что Совет по делам РПЦ лишь согласовывал кандидатуры, впрочем, как показала позднейшая практика, это было лишь формальностью, местные органы власти единолично определяли кандидатуры уполномоченных. Если говорить в целом о целесообразности создания Совета по делам РПЦ то, как отмечал Шкаровский М.В. «...к концу 1940-х гг. почти всю работу с церковью и внутри страны и за рубежом осуществлял Совет по делам РПЦ. Его роль и численный состав заметно выросли. Так, в 1946 году количество уполномоченных увеличилось с первоначальных 89 до 114, а сотрудников центрального аппарата с 9 до 57...» [6,с.338]. Отсюда следует вывод о том, что для решения тех или иных проблем, возникающих у Московской Патриархии, было необходимо создание посреднического органа для связи с Правительством, которым и стал Совет по делам РПЦ. Что в свою очередь является новым уровнем во взаимоотношениях государство-церковь.

Что касается патриотической деятельности церкви, то она проявлялась в «...морально-нравственном влиянии (через проповеди, послания о даровании победы); сборе денежных средств и необходимых материальных ресурсов в фонд обороны; службе священников в рядах действующей армии (освещение боевой техники, молебны, отпевания); шефстве над госпиталями и т.д. В тылу приходы брали на себя попечение о раненых,

беженцах, сиротах...»[1,с.37]. Ярким примером поддержки, которую оказывала церковь народу, являются письма, поступавшие на имя администрации собора от тех лиц, которые получали денежную помощь. Вот одно из них: письмо певца Галузина Александра от 3 октября 1941 г.: «...Прошу Вас — помогите мне сколько-нибудь. Я нахожусь в ужасном положении. У меня нет на зиму ни сапог, ни пальто, ни одежды. Неужели я погибну? Мать больна, лекарства купить не на что. Прошу вас — не дайте погибнуть. Помогите выбраться из ужасной пропасти. Галузин...»[2,с.65]. Галузину было дано 250 руб. Впоследствии он ушел добровольцем в Красную Армию.

Церковь внесла значительный вклад в Великую Победу. Она сыграла роль морального наставника и национально-патриотического воспитателя духа народа. Кроме того способствовала поднятию национального самосознания людей, объединив все государство для борьбы с врагом. Государство осознавало, что решение поставленных задач, без восстановления авторитета церкви, будет невозможно. Священник Алексей Федотов писал о роли РПЦ так, «...Великая Отечественная война дала Русской Православной Церкви возможность показать всему миру свою ярко выраженную патриотическую позицию, то, что любовь к Родине для нее сильнее обид и ненависти, вызванных годами жесточайших гонений на религию...»[4,с.29]. Одним из немаловажных документов, отражающего меры принятые в начале войны является доклад митрополита Сергия на Соборе епископов о деятельности Православной Церкви за два года Отечественной войны 8 сентября 1943 года. В котором говорится о сочувственном отношении Сталина И.В. к патриотической деятельности и к просьбам духовенства, касающимся дальнейшего устройства нашей Церкви.

Важным также является «...Обращение Собора Русской Православной Церкви ко всем христианам мира...»[2,с.70] от 8 сентября 1943 года. Которое звучит как призыв, потому что Православная церковь обращалась ко всем христианам всех союзных стран, работающих на оборону Родины от общего врага, увеличить свои силы для помощи фронту, для полной победы. Поместный Собор 31 января 1945 года стал исключительным событием такого масштаба в годы войны, которое, содействовало последующему оживлению церковной жизни. В ходе мероприятия были обсуждены вопросы, касающиеся полномочий патриарха Московской епархии, также был оговорен состав Святейшего Синода, было уделено внимание епархиям и приходам.

Таким образом, в условиях продолжавшейся войны власть переосмыслила основы взаимоотношения с РПЦ в целях духовного укрепления общества. Церковь в лице клира и мирян продемонстрировали, что они способствуют победе над общим врагом, а не выступают дестабилизирующим фактором. Данное положение продемонстрировало эффективность возврата церкви статуса одного из важнейших общественных институтов. Узаконенные советской властью преференции в отношении церкви, подтверждали произошедшие изменения в отношениях между ними во время Великой Отечественной Войны. Однако уступки государства были не такими значительными, как могло показаться изначально. Как отмечал Шкаровский М.В. «...для Сталина И.В. было важным в первую очередь сделать патриархию послушной частью режима, существовавшего в СССР. Полностью этого добиться не удалось, хотя церковные иерархи были вынуждены пойти на многие компромиссы, болезненные для православного сознания...» [5,с.51].

Тем не менее, в суровых, иногда даже жесточайших условиях институт Русской Православной церкви сумел преодолеть все трудности. Пройдя через гонения, запреты, террор первых двух десятилетий советской власти. Он нашел в себе силы для возрождения во время тяжелых испытаний выпавших на долю русского народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гераськин Ю.В. Русская православная церковь, верующие, власть (конец 30-х - 70-е годы XX века): Монография / Ю. В. Гераськин; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Рязанский гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина». - Рязань: Рязанский гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2007. - 271 с.

2. Русская Православная Церковь в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.: сборник документов / сост.: Васильева О. Ю., Кудрявцев И. И., Лыкова Л. А. - Москва: Изд-во Крутицкого подворья: О-во любителей церковной истории, 2009. Кн. 43. - 765 с.
3. Русская православная церковь в советское время (1917-1991): Пер. с нем. / Сост. Г. Штриккер. - М.: Пропилеи, 1995. Кн. 1. - М.: Пропилеи. - 399 с.
4. Федотов А.А. Русская православная церковь в 1943-2000 гг.: внутрицерковная жизнь, взаимоотношения с государством и обществом (по материалам Центральной России). Иваново: Ивановский государственный университет, 2005. - 136 с.
5. Шкаровский М.В. Русская Православная Церковь и религиозная политика советского государства в годы войны//Христианское чтение. -1996. - №12. С. 26-53.
6. Шкаровский М.В. Русская Православная Церковь при Сталине и Хрущеве (Государственно-церковные отношения в СССР в 1939-1964 годах) М.: Изд-во Крутицкого подворья, 1999. - 400 с.

*Кальниченко В., 3 курс, ФИиФ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. и. н., доцент Зеленская Т.В.*

ФЕНОМЕН СТАРООБРЯДЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ БОГОСЛОВСКОЙ И ИСТОРИКО-НАУЧНОЙ МЫСЛИ

Тема старообрядчества и его культуры актуальна на протяжении уже более 350 лет и современность не является исключением. Патриарх Московский и всея Руси Кирилл (Гундяев) сказал: «Православная церковь и старообрядцы вышли из единого Православного Предания и составляют суть Православной культуры России».

Данное исследование носит историографический анализ в контексте богословской и историко-научной мысли.

Первым трудом старообрядческой мысли является «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное» [17]. Это «Житие» представляет собой выдающуюся книжную литературу древней Руси и фактически является базовым апологетическим подспорьем старообрядцев.

К числу наиболее авторитетных источников полемических сочинений с Официальной церковью относятся «Ответы пустынножителей на вопросы иеромонаха Неофита», [12] в котором авторы обладали достаточно широкой книжной базой и методом критического анализ, сумели обнаружить подложность источника «Соборное деяние на еретика Арменина, на мниха Мартина». Данное сочинение являлось наиболее авторитетным в среде Православной церкви и свидетельствовало о том, что старые обряды являются еретическими и неправославными.

Рубеж XIX-XX вв. является расцветом старообрядческого богословия, одним из самых авторитетных начётчиков этого периода был Ф.Е. Мельников. В своих многочисленных публикациях он отмечает несостоятельность проведенной реформы, нетерпимость греческих архиереев к древнерусскому чину и обряду. Сфера их интересов лежала лишь в заискивании у русского царя обильной милостыни и его покровительства. Осуществляя дело Никона, справщики придерживались следующего принципа: «правь, Арсений, как попало, лишь бы не по-старому». [8, С. 31]

Отдельного от общего списка стоят работы В.Г. Сенатова. Он был выходцем из старообрядческой семьи, стал выдающимся начётчиком, но в дальнейшем он выбрал иной жизненный путь, перейдя в лоно Православной церкви. Его убеждения были по-прежнему близки к «древлеправославию». Он относил старообрядчество как к некой изолированной общности, «со своей культурой, идеей, своеобразным миром» [14, С. 7].

Общей темой богословской мысли послераскольного времени была и оставалась миссионерская деятельность, направленная на обличение «раскольников» и определение неправомерности их существования. Богословами XVII – первой половины XIX вв. старообрядчество рассматривалось как фанатичное, невежественное движение. С точки зрения научного понимания эти работы нельзя назвать объективными и беспристрастными. В большей степени их можно отнести к памятникам религиозной полемики.

Сочинения по «разоблачению раскола» наполнены резкими выражениями и нетерпимым отношением к ним. Например, иеромонах Симеон Полоцкий в своем труде «Жезл правления» [11] оценивал старообрядчество как невежество и безумство, относя их к еретикам и считая их вовсе хулиателями Православия. Митрополит Димитрий Ростовский рассматривал старообрядчество, как некомпетентность в богословских вопросах. «Учителей раскола» он сравнивал: «...яко химера, зверь и страшилище, хвост змиин. Рыкает хулами аки лев, учителя свои змионравныя, посылая во грады и веси» [3, С. 68-69].

Архиепископ Питирим в своей работе «Ответы игумена Питирима града Переславля монастыря Николаевского...» [1] «обличает» старообрядчество, доказывая еретичность и незаконность двуперстия, ссылаясь на Отцов церкви.

Обличительной тенденцией в отношении старообрядчества придерживались и церковные историки синодального периода, но особенностью их исследований являлось то, что они постепенно начали анализировать общетеоретические вопросы.

Церковные историки Е.Е. Голубинский Н.Ф. Каптерев и П.С. Смирнов несмотря на то, что общая мысль о предпосылках раскола, основывалась на смешении обряда и догмата, они пришли к совершенно новым выводам, которые опровергали все аргументы предшествующих богословов. Во-первых, «русские заимствовали у греков христианство, в то время как у них было в употреблении двуперстие». [2, С. 163] Во-вторых, «Русская церковь приняла от Константинопольской церкви весь чин и обряд и всю церковно-обрядовую практику». [5, С. 213] В-третьих, «изменение древних, стародавних обычаев, вело к изменению самой религии». [15, С. 4]

Профессор, доктор богословия И.Ф. Никольский рассматривал старообрядчество как явление церковно-исторического характера, не являющегося следствием социально-политических протестов [10, С. 112].

Позиции Богословов РПЦ к XX – н. XXI вв. заметно изменили свой подход, в основе которого лежит признание раскола ошибкой и вполне бессмысленной деятельностью реформаторов. Протоиерей Иоанн (Белевцев) отмечал: «реформа патриарха Никона обозначена как поспешная и богословски не обоснованная, по своим последствиям вредна церковному единству». [13, С. 193] Митрополит Иоанн (Снычев), говорил, что обряд – это внешнее выражение сущности веры: «Говоря умрем за единый аз, ревнители показывали тем самым высочайший уровень народного благочестия». [9, С. 213]

Таким образом, позиция богословской науки господствующей церкви эволюционировала и обрела совершенно новое понимание.

Переходя к рассмотрению историко-научной концепция, считаем необходимым отметить выдающихся ученых XIX в. С.М. Соловьева и Н.И. Костомарова. Они занимали противоположные позиции по отношению к церковному расколу. Первый считал, что «Горизонт русского человека был до крайности тесен...поэтому он так упорно держится старого, так тяжело на подъем». [16, С. 193.]. Второй же отмечал, «Раскол был крупным явлением народного умственного прогресса». [7, С. 469]

В.О. Ключевский замечал, что внутрицерковный конфликт столкнул русскую культуру с Западом. «Русское общество отличалось своей однородностью, целостностью нравственно-религиозного состава. Западное влияние разрушило эту нравственную цельность древнерусского общества». [6, С. 148]

Русский историк и авторитетный исследователь старообрядчества С.А. Зеньковский был сторонником неправомерности проводимой реформы. «Эталон для исправления богослужебных книг в XVII в., были не древнерусские и не древнегреческие рукопи-

си, а современные греческие публикации», [4, С. 225] которые в свое время печатались в Итальянских типографиях, что может ставить под сомнение их правильность.

Таким образом, старообрядчество на протяжении длительного времени анализируется с разных углов зрения и имеет разное обоснование. Выходцы из старообрядческой среды уверены в своей правоте, что именно у них истинная Церковь, сохранившая всю полноту и неизменность церковной практики Древней Руси. Богословская мысль синодального периода причину раскола видит только в невежестве и исключительном обрядоверию русского народа. Позиция синодальных историков и богословов развивается в направлении объективного подхода. Историко-научное направление пытается объяснить, прежде всего, сам феномен старообрядчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. РГБ. Ф. 173. Д. 31. URL:<https://dlib.rsl.ru/viewer/01005041923#?page=1> (дата обращения 4.03.2018).
2. Голубинский Е.Е. К нашей полемике со старообрядцами. 2-е изд. – М.:1905. – С. 163.
3. Димитрий Ростовский (Митрополит). Розыск о раскольничьей брынской вере, о учение их душевредно и дела их не богоподобна. – М.: Синодальная типография, 1855. – С. 68-69.
4. Зеньковский С.А. Русское старообрядчество: духовное движение XVII в. – М.: Церковь, 1995. – С. 225.
5. Каптерев Н.Ф. Патриарх Никон и его противники в деле исправления церковных обрядов. – М.: 1913. – С. 213.
6. Ключевский В.О. Исторические портреты. – М.: Правда, 1990. – С.148.
7. Костомаров Н.И. История раскола и раскольников. – М.: 1894. – С. 469.
8. Мельников Ф.Е. Краткая история древлеправославной (старообрядческой) Церкви. Изд-во БГПУ, 1999. – С. 31.
9. Митрополит Иоанн (Снычев). Самодержавие духа. – СПб.: Царское дело, 1995. – С. 213.
10. Никольский И.Ф. Несколько слов о русском расколе: по поводу брошюры «Земство и раскол» А.П. Шапова. 1862 г. – СПб.:1864. – С. 112.
11. Полоцкий С. Жезл правления. – М.: 1753. – 254 с.
12. Поморские ответы: Репринтное воспроизведение изд., осуществленного в 1884 г. священноиноком Арсением (Швецовым) в тип. Мануиловского монастыря, и переложение на современный русский язык: В 2 кн. Перевод, подгот. текста к изд., примеч. В.В. Боченкова. – М.: Криница. – 2016.
13. Протоиерей Иоанн (Белевцев), профессор ЛДА, магистр богословия. Русский церковный раскол в XVII столетии // Тысячелетие крещения Руси: междунар. Церковная науч. Конф. «Богословие и духовность». Москва 11-18 мая 1987 г. – М.: Московская патриархия, 1989. – Т. 2. – С. 193.
14. Сенатов В.Г. Философия истории старообрядчества. – М.: 1908. – С. 7.
15. Смирнов П.С. Споры и разделения в русском расколе в первой четверти XVIII в. – СПб.: 1909. – С. 4.
16. Соловьев С.М. Сочинения: история России с древнейших времен. – М.: 1991. – С. 193.
17. Тихонравов Н.С. Житие протопопа Аввакума, им самим написанное. – СПб.: Товарищество. Общественная польза. – 1891. – 120 с.

К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ И ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОПАГАНДЫ И АГИТАЦИИ В СОВЕТСКОМ ГОСУДАРСТВЕ 1920-Х ГГ.

Началом непосредственного складывания, рассматриваемой нами системы, принято считать октябрьские события 1917 года. Однако, пропагандистская деятельность еще и в дофевральский период была сильной стороной большевиков, основным спектром реализации деятельности которой была так называемая работа «на местах».

Несмотря на то, что в период с 1918 года по 1924 вопросы, связанные с агитацией и пропагандой для большевиков были первостепенны по своей значимости вплоть до 1921 года (за исключение созданного в феврале 1918 года Организационно-агитационного отдела, входившего в управленческий аппарат действующей армии (РККА)) в составе ЦК РКП (б) номинально отсутствовал специализированный отдел агитации и пропаганды. Практически вся осуществляемая работа была сосредоточена в рамках Секретариата и в секретном отделе (переименованным с 1921 года в Бюро секретариата ЦК. Согласно постановлению Совета обороны датированного 13 мая 1920 года в городах начали создаваться агитационные пункты. [3, с. 47]

В июне 1920 года в структуре ЦК РКП (б) было создано отделение агитационно-пропагандистской работы, в 1922-1923. этот отдел курировал основную деятельность ряда ведомств, таких как Госиздат, Центропечать и Политуправление Красной армии (ПУР). Здесь важно отметить, что в подавляющем большинстве своем данный отдел получал тактические и стратегические директивы от высших партийных органов или, что нередко случалось, непосредственно от лидеров партии. Тем самым отдел агитации и пропаганды ЦК РКП (б) (Агитпроп) становится одним из высших идеологических органов управления всей сферой культуры. Также параллельно ему было создано Главное управление политического просвещения (Главполитпросвет). Кроме того, советских лидеров не могло не заботить решение задач по подготовке собственного «идеологического кадрового резерва». На основании декрета Совета народных комиссаров РСФСР от 6 июня 1922 года был создан Главлит, который в различные периоды своего существования именовался по-разному и подчинялся непосредственно ЦК партии. [2, с 49]

Одной из основных особенностей в организации пропаганды в Советском государстве в 1920-е гг. являлось то, что закреплялось конкретное различие между понятиями «пропаганда» и «агитация». Первое в понимании большевиков сводилось к «ознакомлению отдельных товарищей с несколькими идеями» и предполагало определенную интеллектуальную работу, должную приобщить к истинам марксизма-ленинизма; второе ограничивалось «изложением одной или нескольких идеи, рассчитанных на народные массы как правило, путем простой аргументации и выдвижения лозунгов.[1, с.502]

Одной из новых форм агитации и пропаганды становится – плакат, который в 1920-е гг. превращается в наиболее популярный жанр графического искусства в стране. В 1920-е гг. агитационная и пропагандистская функция плаката сопоставима с ролью СМИ (газеты и радио).

Помимо, печатных изданий пропаганда и агитация велась чрез кинематограф, в частности посредством игрового кино. Здесь хотелось бы упомянуть деятельность Межрабпом-Русь, на базе которого снимались фильмы, пропагандирующие идеи, соответствующие времени. Например, выпущенный в 1925 году «Закройщик из Торжка» является прямой рекламой государственного займа, с такой же целью была снята несколько позже, в 1927 году комедия, «Девушка с коробкой» по сценарию Валентина Туркина и Вадима Шершеневича. Также можно выделить драму, повествующую о жизни дореволюционной России «Земля в плену», которая самодержавную власть с точки зрения ее особенностей показывает, как власть беспощадную и диктаторскую, в некотором смысле феодальную,

лишающую возможности достойной жизни для крестьянства. «Дом на Трубной» 1928 года, высмеивает мещанский быт и эксплуатацию периода НЭПа, показывает роль и значимость профсоюзов в жизни граждан советского государства. Такие фильмы как «Стачка» (1925), «Броненосец Потемкин» (1925), «Конец Санкт-Петербурга» (1927), «Октябрь» (1927) и др. повествуют об исторических событиях революционной России, романтизируя образ «революционера» и демонизируя «царизм».

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы – вся пропагандистская стратегия советского государства подчинялась в узком смысле одной задаче, выражающейся в прямой синхронизации своих действий по мере возникновения тех или иных обстоятельств (например, экономический, политический, идеологический курс партии либо наличие опасностей разного уровня (внешний или внутренний фактор)). Стратегическую цель (роль) возможно определить следующим образом – укрепление властной элиты советского государства, путем стадийной реализации планового подхода к агитации и пропаганде, в которой наиболее высокую роль играла теоретизация, предшествующая практике либо ей хронологически подобна. Создание контролирующих на каждом уровне органов, позволили всецело высшему руководству страны управлять массовым сознанием на основе теории и традиции, которые зачастую обладали спектром противоречий по отношению к научному коммунизму и заявленным в начале своей властной деятельности, стремлениям. Мы выяснили, что посредством созданных органов пропаганды и агитации в начале 1920-х годов, большевистская идеология носила характер всеобъемлющий – создавались печатные издания разного уровня, будто газеты, журналы, плакаты, литература, кино и театр; на местах отделения Агитпропотдела имели сотни отделений и пунктов, в которых работали штатные и внештатные сотрудники, исчисляющиеся тысячами. Помимо того, профессиональные агитаторы шли работать в сельскую местность, на фабрики и заводы, способствуя на прямую формированию у народных масс соответствующую картину мира частично мифологизированную и несколько отражающую реальность. Тем самым за 1920-е годы, советскому правительству удалось сформировать новую идеологию, которая смогла полностью поглотить прежнюю культуру и устои.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буллок А. Гитлер и Сталин: Жизнь и власть: Сравн. жизнеописание В 2 т. Т.2 / Алан Буллок; Пер. с англ. Н.М. Пальцева, Н.Н. Бочкаревой. - Смоленск: Русич, 1994. – 672 – с. (Тиранья) Буллок А. Гитлер и Сталин. Жизнь и власть. Смоленск, 1993. Т. 2. - С. 502. *Цитата по:* Чогандарян М.Г. Методы, способы и приемы советской пропаганды в 1920-30-е гг. XX в. // Теория и практика общественного развития, 2013. – №4. – С. 181–183. – [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metody-sposoby-i-priemy-sovetskoy-propagandy-v-1920-30-e-gg-xx-v> (Дата обращения 8.03.2018)
2. Куликова, С. А. Конституционный запрет цензуры в России / под ред. Г. Н. Комковой. - Москва : Проспект, 2016. - 253 с.
3. Пропаганда и агитация в решениях и документах ВКП(б). [1900-1946 гг.] / Сост. Е. Д. Ворошилова, С. М. Зорина ; Высш. парт. школа при ЦК ВКП(б). - [Москва] : Госполитиздат, 1947. - 590 с.

*Костенко Н., 4 курс, ФИиФ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал. «РГЭУ (РИНХ).»*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЧИН РЕВОЛЮЦИЙ В РОССИИ В 1917 Г. И 1991 Г.

В прошлом две тысячи семнадцатом году, мы отмечаем столетие социалистической революции. Мы полагаем, что необходимо отличать революцию от государственного (военного, политического. переворота. Последний представляет, как пишет Г.И. Козырев в своей статье о социальных революциях одну из форм политического конфликта внутри самого правящего класса. Он осуществляется, как правило, небольшой группой заговорщиков, которые являются представителями правящего класса.

Революция это, прежде всего, политический конфликт между правящим классом и оппозицией (обществом и государством). Она отстраняет от власти правящую элиту, доказавшую свою неспособность управлять населением, и формирует новую легитимную с точки зрения большинства людей власть. И эта новая власть создаёт новую политическую, экономическую и социальную структуру. Как в любом политическом конфликте, в революции вопрос о власти является основным.

Сравнивая, экономическую ситуацию 1991 года, то можно найти некоторую схожесть, страна воевала на Афганском фронте, уже более десяти лет, своё влияние показал взрыв на Чернобыльской станции «АС», горбачёвская перестройка, слишком резкой была для стран социализма и так же как и в 1917 году происходил дефицит бюджета.

Даже по официальной статистике дефицит государственного бюджета, который в 1985 году составил 1,4 млрд. Рублей, поднялся в 1987 г. До 52 млрд. рублей, а в 1988 году, превысил 80 млрд. Рублей. Закрывать эту громадную дыру в бюджете было нечем. Государство действовало в сложившейся в ситуации достаточно примитивно оно увеличивало выход в обращение ничем не обеспеченных ассигнаций.

Сравнивая идеологию последние годы существования Советского Союза, то можно сказать, провозгласив перестройку, он делает первые шаги к власти олигархической буржуазии. Во-первых, поведение и психология коллективизма после 1991 года меняется на индивидуализм. Идеология и цель построения коммунистического общества меняется на весьма непонятную либерально-буржуазную идеологию личного обогащения. Атеизм пытаются заменить клерикализмом, который как и в царской России, признан стать опорой олигархического государства. Ценности братства, солидарности, бесплатного образования и здравоохранения, уверенности завтрашний день меняются на волчьи законы рынка и неопределённость.

Также сравнивая кризис управления власти 1917 и 1991 года, мы видим, что власть, не способна была принимать решения, и не смогла предотвратить распад страны. В ноябре 1917 года истек срок полномочий Государственной Думы четвёртого созыва. Прошлые выборы дали России множество антигосударственно настроенных депутатов, которые использовали думскую трибуну для постоянных нападок на государство и его руководство. Следующее, что может быть кризисом власти управления, предполагается к тому, что Политика Николая II вела монархию к гибели.

Весь период правления Горбачёва можно сравнить с действиями Александра Керенского во Временном правительстве. И тот и другой демонстрировали отменное красноречие, самолюбование и полную некомпетентность и нерешительность в вопросах управления страной.

Б.Н. Ельцин, как и В.И. Ленин выступает с оценками действий правительства, но сами они являются коренными преобразователями государств, Ленин и его правительство, разрушили Российскую империю, создав революцию, создав новое государство, в ходе которого была гражданская война, голод, политика НЭП, индустриализация, коллективизация, Вторая мировая война, ввод в войск в Афганистан, перестройка, крах экономической системы. Страна жила по талонам, новую вещь негде было достать. Зато

было бесплатное жильё, бесплатное образование, весь народ работал и создавал будущее для своей страны.

Б.Н. Ельцин, восьмого декабря девяносто первого года, вместе с Л.В. Кравчуком президентом УССР и председателем Верховного Совета БССР С.С. Шушкевичем, подписали соглашение о прекращении существования СССР и образования нового содружества СНГ. Россия объявила себя правопреемницей СССР. И двадцать пятого декабря Президент СССР сложил свои полномочия. И таким образом мы наблюдаем, многочисленные войны, война за Нагорный Карабах, Чеченская война, Россия в девяностые годы ослабела, экономика, была не готова к резкому перевороту событий, но всё же Ельцин хотел, создать права и свободы граждан, частную собственность, продвижение бизнеса, но к сожалению его реформы не были столь удачными. Ведь, чтобы создать другое государство, требуется немало усилий и жертв.

Таким образом, подводя итоги, можно сказать, что 1917 как, и 1991 год, это две буржуазно-демократические революции, в ходе которых, к власти меняется устройство общества, в 1917 году, народ как и в 1991 году, хотел перемен, новых условий жизни, и Временное правительство, не смогло это обеспечить, и тогда на политическую арену врывается контрэлита во главе с Лениным и его командой, итак создаётся Советский Союз, в ходе, общество живёт в тоталитарном, а затем после смерти Сталина в авторитарном обществе, власть устанавливает полный контроль над обществом, и в ходе этих лет существования советского союза, происходят многочисленные события, которые останутся в памяти навсегда, а в ходе контрреволюции 1991 года, к власти приходит Ельцин и его команда, Ельцин хотел показать себя как Ленин в 1917 году, но к сожалению, его реформы не были столь удачными, и основную власть в стране займёт олигархическое буржуазное общество, в ходе которых произошло то же немало событий. Сейчас в данное время, хочется сказать В.В. Путину, за то что в нынешней России, мы видим как она превращается в сильную державу, устраивая олимпиады, демонстрируя военную мощь и дух нашего русского народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулатипов Р.Г., Болтнекова Л.Ф. Федерализм в истории России: в 3 кн.М.,1992-1993.
2. Бухбиндер Н.А. О зубатовщине // Красная летопись.- Л., 1922 –М-. С 289
3. Горбачёв М.С. В интересах большинства: Социал демократический процесс для России/ под ред. Б.Ф. Славина. М.: Культурная революция, 2007.
4. Дневник и документы из личного архива Николая II. Минск: Харвест, 2003. С.320
5. Зырянов П.Н. Адмирал Колчак, верховный правитель России / 3-е изд.- М: Молодая гвардия 2009. С.295.
6. Кондратьев Н.Д. Рынок хлебов и его регулирование во время войны и революции. М, 1991. Стр.36.
7. Карнацевич В.Л. Все величайшие события.- М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2008. С.596.
8. Костин А.Г. Заговор Горбачёва и Ельцина. « Кто стоял за хозяевами Кремля?». 2010 г. Изд-во « Эксмо». С.123.
9. Козлов В.П., Пашков Б.Г. Краткая хроника основных событий России XX века. М., 2004.
10. Козырев Г.И. Политическая социология. М.: ИД- «Форум»- Инфа- М., 2013
11. Шульгин В.В. Дни.1920: Записки/ Сост. и авт. вст. Д.А. Жуков; Коммент. Ю.В. Мухачёва. С.34.
12. Шишкин О. Распутин. История преступления. М.: Эксмо- Яуза. 2004. С.67.
13. Полнер Т.И. Жизнь и деятельность князя Г.Е. Львова. Париж. 1926 г. Под ред. Тютюкина « Исторические силуэты». 1991. Г. С.182
14. Дневник и документы из личного архива Николая II. Минск: Харвест, 2003. С.320.
15. Стариков Н.В. 1917 г. Разгадка Русско революции.- СПб.: Питер, 2014. С. 53.

16. Старцев В.И. Революция и власть. М., 1978. С.204-207, 254. Он же внутренняя политика Временного правительства. М,1980. С.121-122.
17. Пейн Р. Ленин. Жизнь и смерть./ Пер. с англ. О.Л. Никулиной; введ. Авт; От редакци. М.: Молодая гвардия, 2002. С.140
18. История России XX- нач. XXI в. / А.С. Барсенков, А.И. Вдовин, С.В. Воронкова; под ред. Л.В. Милова. М.: Эксмо, 2006. С.246.
19. Ферро М. Николай II / Пер. с. Францз. Г.Н.Ерофеевой.- М.: Международн. Отношения, 1911. С.111.
20. Урок даёт история/ Под. Общ. Ред. В.Г. Афанасьева, Г.Л. Смирнова; Сост. А.А. Ильин.- М: Политиздат, 1989 г. С.115.
21. Ленин В.И. Полн. Собр. Соч., Т. 22. С.304.

*Мосенцова Л., 4 курс, ФИиФ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.ист.н, доцент Гуров М.И.*

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВОЕННО-ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО В СРЕДНЕВЕКОВЫХ РУССКИХ ИСТОЧНИКАХ

Проблема интерпретации военно-дипломатической деятельности Александра Невского не перестает быть актуальной и в наше время. С одной стороны исследователями признается его огромный вклад в историю средневековой Руси. С другой уозсть источниковой базы делает весьма проблематичным реконструкцию событий относящихся к его времени. В этой связи нельзя не обращаться к «Житию святого благоверного князя Александра Невского», являющимся одним из ключевых источников о его жизни и государственной деятельности.

Однако, при обращении к нему необходимо обращать внимание на следующие обстоятельства. Во-первых, следует учитывать, что данное произведение носит агиографический характер, то есть все факты жизни Александра Невского написаны через призму православного вероучения. Во-вторых, житие это не просто биография, в современном нам понимании, это описание пути человека, как называемому «пути спасения», а это значит, что многие описанные события и факты могут быть оправданы, неполными или нуждаются в некотором уточнении. В-третьих, немало важным фактом является то, что автор данного произведения, как это указано во вступлении жития, был свидетелем лишь событий связанных со зрелым возрастом князя Александра Ярославича, а главные события: борьба с экспансией Запада, установление взаимоотношений с Чингизидами, автор засвидетельствовал лишь то «...слышах от отецьсвоихх...» [1, с. 24].

Говоря о данном историческом источнике, стоит заметить, что житие написано после смерти Александра Ярославича, примерно в начале 1280-х годов книжником Владимирского Рождественского монастыря. В данном источнике большее внимание уделяется именно личностным качествам Александра Ярославовича, как полководца и дипломата, но описание исторических фактов и событий так же имеет место быть.

Конечно, стоит заметить, что образ князя несколько идеализирован, его образ попал под сравнение с библейскими героями: Соломоном, Иосифом и Салоном. Это объясняется каноничной манерой написания данного произведения присущего православной церкви. Главенствующее место в житие занимает описание ратных подвигов Александра Невского, а именно прославление его воинской чести в битвах с немецкими и шведскими рыцарями на Ниве и Чудском озере и при освобождении Пскова: «...И возвратися князь Александръ с побѣдоюславною, и бяше множество полоненых в полку его, и ведяхут босы подле коний, иже именуютъ себе Божии ритори.И яко же приближися князь къ граду Пскову, игумени же и попове и весь народ срѣтоша и пред градомъсь кресты, подающе

хвалу Богови и славу господину князю Александру...» [2, с. 25]. Готовясь, к битве на Неве Александр, по словам автора, долго молился в храме Святой Софии в Новгороде, как и подобает православному князю и защитнику православной веры, что еще раз подчеркивает характер данного исторического источника как описание «пути к спасению». Описывая события на Чудском озере, автор отдает должное полководческому таланту русского князя, но в тоже время не забывает рассказать о помощи свыше в виде «небесной армии». Это наглядно показывает некоторую избранность Александра перед Богом и в описании последующих событий служит оправданием последующих действий Невского в политике с ханами Золотой Орды.

Описывая процесс становления отношений Александра Ярославича с ханами Золотой Орды, автор не упускает возможность прославить и здесь имя князя, указывая, что Батый уже был наслышан о доблести и славе русского князя: «...Александре, вѣси ли, яко Богъ покори ми многыязыкы? Ты ли един не хочешипокорити ми ся? Но аще хочешисъблности землю свою, то приеди скоро къмнѣ и видиши честь царства моего...» [2, с. 25-26]. Отправляясь в Орду в первый раз, князь, как указывает автор, получил благословение митрополита Кирилла. Этот факт еще раз подчеркивает одну из главных ролей русской православной церкви в расстановке приоритетов в политике с Западом и Востоком Александром Невским. Этому есть объяснение, так как известно, согласно «Великой Ясе Чингисхана» монголы не пропагандировали какое-либо вероисповедание на территориях покоренных или зависимых государств, а это значит, что православная церковь не пострадала от установления батыева ига [1, с. 104]. Как проявил себя Александр в Орде, автор умалчивает, описывая лишь восхищение хана Батыея, что нельзя сказать в отношении князя Андрея младшего сына Ярослава, так как хан отправляет Неврюя во владения Андрея Ярославича, о причинах данного решения так же умалчивается.

В тексте жития можно увидеть множество пробелов в описании деятельности князя именно в отношении ордынской политики. Как мы знаем именно Александр оказал помощь прибывшим в Новгород баскакам для переписи населения, что не могло не вызвать возмущения новгородцев. Что в свою очередь объяснимо, так как Батый в своем первом походе на Русь 1237-1238 гг. не дошел до Новгорода, а значит, формально Новгородская земля не считалась зависимой от монгольского хана [3, с. 34]. Возможно, именно из-за этого факта автор и пропускает данный отрезок жизнеописания. Книжник не так же не упоминает вторую и третью поездку князя в Орду, но описывает события связанные с последней поездкой в Сарай с целью «...дабы отмолилитлюди отбѣды тоя...» [2, с. 29], то есть освободить русские войска от участия в военных действиях в составе монголо-татарских войск. И, как нам известно, в этой поездке он был отравлен и до Владимира уже не смог добраться. Далее в тексте жития следует описание реакции населения Руси и представителей духовенства на смерть князя, так митрополит Кирилл выступил перед толпой со словами: «...Чада моя, разумѣйте, яко уже заиде солнце земли Суздальской!...» [1, с. 29].

Таким образом, можно заметить, что в данном историческом источнике князь Александр Ярославич представлен как олицетворение наилучших качеств человека: красоты, храбрости, мудрости и силы. Кроме того, автор, описывая события связанные с экспансией рыцарей-крестоносцев на Русь, смог создать образ Александра как достаточно взрослого и зрелого человека. Но, как известно из других исторических источников князю на этот момент было всего 19 лет, данный факт наглядно показывает субъективный характер данного произведения.

Одним из главных недостатков данного источника, по нашему мнению, является его субъективный характер повествования, не лишённый личного отношения автора к личности Александра Невского, и отсутствие датировок событий. Так же в житие можно увидеть множество пробелов в описании исторических событий и явления, что, в свою очередь, существенно усложняет процесс изучения и использования данного исторического источника в историческом исследовании.

Но, так или иначе, житие описывает основные события жизни и деятельности князя Александра Ярославича, и является незаменимым историческим источником в изучении данного исторического периода. И что немаловажно, благодаря данному произведению историки могут понять, как относилось население к личности и деяниям этого князя. Но, не стоит забывать, что житие было написано спустя почти два десятилетия после смерти Александра Ярославича, а значит, оценивали его политику уже следующие поколения, которые могли понять принципы расстановки приоритетов в отношениях, как с Западом, так и Чингизидами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бегунов Ю.К. Александр Невский: Жизнь и деяния святого и благоверного великого князя. / Ю.К. Бегунов – М: Молодая гвардия, 1985. – 216 с.
2. Вторая псковская летопись// Полное собрание русских летописей. Т.5. V. VI. Псковские и Софийские летописи. – СПб: 1851. - 296 с.
3. Егоров В.Л. Александр Невский и Чингизиды// Отечественная история. – М: 1997. –№ 2.

*Правосудович А., 5 курс, ФИиФ,
ТИ им. А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.ист.н., доцент Гуров М. И.*

СПЕЦИФИКА ПОЛИТИКИ АВСТРО-ВЕНГРИИ НА РУБЕЖЕ XIX –XX ВЕКОВ В ОТНОШЕНИИ ЗАПАДНЫХ СЛАВЯН: ФАКТОРЫ, ТЕНДЕНЦИИ, СООТНОШЕНИЯ

Национальные движения составляли неотъемлемый фон конца новой и новейшей истории Европы, значительным образом повлияв на ход мировой истории. Национальные движения Австро-Венгрии стали ключевыми в Европе, что было обусловлено политикой Австро-Венгрии в отношении населяющих ее народов. В современном мире национальная политика является одной из важных ветвей внутренней политики государства, которое стремится сохранить гармонию народов, проживающих в нем. Целью работы является охарактеризовать факторы, повлиявшие на вектор национальной политики Австро-Венгрии в западославянских регионах и их значение. Для выполнения поставленной цели следует рассмотреть экономические и социально-политические аспекты положения западных славян.

По данным переписи населения Австро-Венгерской Империи 1910 года «титულные» нации немцев и венгров составляли 24% и 19% соответственно; на долю чехов и словаков приходилось 16,5%; поляки составляли 10% от общего населения [2]. Необходимо отметить, что западославянские земли занимали разное положение в административно-территориальном плане: чешские и польские земли являлись составляющей «Цислейтании», а словацкие территории - «Транслейтании». В историческом контексте их положение тоже было разным: Чешские земли находились под властью Габсбургов с XVI века, избрав вместе с Венгрией этот путь после австро-турецких войн; Словакия входила в состав Венгерского королевства еще задолго до вхождения самого Венгерского королевства в орбиту влияния Габсбургов, с X века [3, с.86]. В этом плане с Польшей дело обстояло сложнее: после разделов Речи Посполитой поляки оказались раздроблены, войдя в состав разных государств [6, с.88]. Этот фактор играл важную роль в определении «места», занимаемого народом и определял тенденции развития национальных движений и притязаний конкретного народа.

Экономически чешские земли являлись наиболее развитым районом Империи в аграрном и промышленном плане, где осуществлялась практически вся добыча каменного и бурого угля, значительное количество железной руды, производилась выплавка чугуна и

стали. Динамично развивалось машиностроение, химические, электротехнические и текстильные отрасли производства[9, с.18]. В сфере чешского капитала наблюдался активный рост: акционерный капитал чешских банков в 1900-1913 годах увеличился в 7 раз, при этом активно развивая Галицию, Словакию, Венгрию, Хорватию, Словению, Сербию, Болгарию, Россию, что было связано конкуренцией с немецким капиталом. Соперничество чехов и немцев выражалось в экономике и политике [3, с.72]. Экономическое положение Словакии было противоречиво: некоторые области по экономическим показателям и жизненному уровню принадлежали к самым отсталым регионам, другие отличались интенсивным хозяйством и высоким уровнем показателей. Разница обуславливалась территориально-климатическими условиями регионов, расстоянием от крупных торговых центров и уровнем используемых технологий в сельском хозяйстве[1, с.252]. В промышленности словацкие земли показывали низкие результаты, оставаясь аграрным регионом несколькими промышленными районами[7, с. 105]. Особенностью политики Венгрии стал «национальный подход», который делал акцент различия «отечественного мадьярского» и «немадьярского», предусматривая разную интенсивность поддержки производства. «Немадьярские» предприятия считались потенциальной угрозой, прибыль которых, как полагалось, спонсирует подозрительные и опасные механизмы[1, с.260]. По уровню экономического развития Польша занимала одно из последних мест среди всех регионов монархии: преобладание примитивной техники влекло за собой низкую урожайности проблемы с обеспечением потребностей региона. В промышленности к концу 90-х годов XIX века было занято менее 1/10 жителей региона, предпринимательством занималось мало помещиков, сейм противился увеличению роста капиталовложений в промышленность. При этом один из регионов - Тешинская Силезия - находилась в благоприятных условиях: уровень промышленного развития и использования природных богатств был выше, развивались текстильные, угольные, деревообрабатывающее, металлургические отрасли[6, с.162-165].

В политическом плане, отношении государства и «дозволяемым вольностям» чехи, поляки и словаки также занимали неравнозначное положение. Как уже отмечалось, чехам приходилось соперничать с немцами не только в экономическом плане, но и в политическом: борьба велась, прежде всего, за равноправие чешского и немецкого языка в органах и системе образования, и окончание «монополизации» немцами культуры и власти[9, с.29]. Чешское сатирическое издание «Хумористские листы»отзывается об этом так:«Немцы угрожают, что покинут имперский совет. Боже, только бы! Потом покинут еще и Чехию... и мы будем словно в раю!»[4, с.164]. В чешских землях частично сформировалась система национальной культуры, включавшая национальный музей, театр и сеть мелких национально-культурных центров Чехии для сохранения чешского языка и культуры[3, с.47]. Австрийские власти пользовались лояльностью польского населения, достигнув этого терпимостью к польским традициям и использованием противоречий между поляками и украинцами. Польским землям были представлены привилегии: автономия Галиции, официальный статус польского языка, на котором велось дело производство, развитие польских школ, ВУЗов, театров. В Галиции поляки доминировали и в экономическом, и в политическом и культурном плане. В Галиции раньше начали возникать политические партии, а поляки свободно делали карьеру в армии и аппарате государства. Их положение служило предметом зависти поляков Германии и России и других славянских народов в Австро-Венгрии[8, с.19]. Особенностью положения Словакии было то, что в отношении нее национальной политикой руководила Венгрия, получив право решать свои хозяйственные вопросы самостоятельно[5, с.239]. «Закон о национальностях», утвердивший идею единой венгерской нации, не признавал общественных и политических прав других народов. Словацкое население подверглось мадьяризации - преследованию словацкой печати, общественных и культурных организаций[1, с.263]. Число венгров превалировало над словаками в государственных учреждениях, среди крупных и средних землевладельцев, промышленников и в торговых отраслях. Обучаясь в гимназиях и высших школах, словаки нередко исключались за «славянские симпатии»[9, с.35].

Несмотря на то, что западнославянские земли занимали позицию «национальных меньшинств», все же их позиции были разными в экономическом и социально-политическом плане. Необходимо отметить, что сама политика государства зависела от ряда условий и вектор этой политике задавали такие факторы, как условия вхождения региона в состав империи, амбиции и историческое прошлое народа. При этом численность народа и экономическое положение регионов в этом вопросе играло не столь значительную роль: этим объясняется то, что более развитые в экономическом плане чешские земли имели намного меньше привилегий, чем экономически «отсталые» польские земли. При этом внутри чешских земель идет жесткая конкуренция между чехами и немцами; данной проблемы поляки были лишены. Словацкие земли в данном плане стоят «особняком» от чешских и польских, так как политику в отношении них определяли не власти Австрии, а власти Венгрии и говорить о закономерности в политике государства сложнее. Венгрия, добившись широких прав и привилегий, отказала в подобном праве другим, проводив политику «мадьяризации»; в данном контексте экономика региона не имеет никакого значения; тот факт, что словацкие земли уже долго находились под властью Венгрии, ничуть не добавляли им политического веса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Studiahistoricaslovaca / Slovak akad. of sciences, Inst. of hist. studies. - Bratislava : Hist. úst. Sloven. akad. vied, 1963-. История Словакии [Текст] / [aut.: Alexander Avenarius et al. ; пер. с словац. яз. И. А. Богдановой, В. В. Марьиной ; с англ. яз. О. В. Хвановой]. - Москва : Евролинц, 2003. - 418
2. Österreichische Statistik / Historische österreichische Zeitungen und Zeitschriften online. / Österreichische Nationalbibliothek. URL <http://anno.onb.ac.at/ost.htm>; <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=ost&datum=0001&page=255&size=35> (Дата обращения 14.01.2018)
3. Австро-Венгрия: интеграционные процессы и национальная специфика : [Сб. ст.] / Рос. акад. наук, Ин-т славяноведения и балканистики, Центр по изучению Австрии и Венгрии, Гос. ин-т искусствознания; [Редкол.: О. В. Хванова (отв. ред.) и др.]. - М. : ИСБ, 1997. - 318 с.
4. Ждановская А. А. Образ немцев в чешской сатирической печати (80 - 90-е гг. XIX в.) // Славянский альманах. 2012. М., 2013. С. 159-174.
5. Кареев Н.И. История Западной Европы в новое время / Н. Кареев. - 4-е изд. Т. 1-. - Санкт-Петербург : тип. М.М. Стасюлевича, 1908-1916. (Международные отношения до 1907 г. – Внутренняя политика отдельных стран до 1914 г.). - 1916. - VII, 914 с.
6. Краткая история Польши : С древнейших времен до наших дней / [Л. Е. Горизонтов, В. А. Дьяков, Ф. Г. Зуев и др.]; Редкол.: Ф. Г. Зуев и др.; [Рос.АН, Ин-т славяноведения и балканистики]. - М. : Наука, 1993. - 528 с.
7. Народы Габсбургской монархии в 1914-1920 гг.: от национальных движений к созданию национальных государств [Текст] / [Постоянный представитель Польской акад. при РАН в Москве, Пед. ун-т им. Комиссии нац. образования в Кракове, Российская ассоц. историков Первой мировой войны др.] ; отв. ред. М. Волос, Г. Д. Шкундин. - Москва : Квадрига, 2012-. – 445 с.
8. Польша в XX веке [Текст] : очерки политической истории / [Крисань М. А. и др. ; редкол. : Г. Ф. Матвеев, А. Ф. Носкова (отв. ред.), Л. С. Лыкошина] ; Российская акад. наук, Ин-т славяноведения. - Москва : Индрик, 2012. - 949 с.
9. Чехия и Словакия в XX веке [Текст] : очерки истории : в 2 кн. / [отв. ред. В. В. Марьиной] ; Ин-т славяноведения. – М. : Наука, 2005. – 453 с.

ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ СПОР ЗА ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ТАГАНРОГСКОГО ОКРУГА МЕЖДУ УКРАИНОЙ И ДОНОМ В 1918 Г.

Освоение территорий Северо-Восточного Приазовья, сопровождалось их административным обустройством. Уже в 1709 г. по реформе Петра I Таганрог (в то время крепость Троицкая) вошел в состав Азовской губернии, центром которой являлся город Воронеж. Согласно указу Екатерины II от 30 марта 1783 г. путем слияния Азовской и Новороссийской губернии образовывалось Екатеринославское наместничество. А уже в 1802 г. указом Александра I, территория наместничества была разделена между тремя губерниями: Николаевской, Екатеринославской и Таврической, а также было выделено Таганрогское градоначальство в составе Екатеринославской губернии. С 1 января 1888 г. Таганрогское градоначальство было упразднено, а город был присоединен в административном отношении к Области войска Донского на правах уездного [7].

Октябрьский переворот 1917 г. дал импульс процессу национального самоопределения, в результате которого на территории бывшей Российской империи появились новые государственные образования. 7 ноября 1917 г. III Универсалом Центральной рады была образована Украинская Народная Республика [1, с.616]. В противовес Центральной раде, Первым Всеукраинским съездом Советов, территория уже существующей Украинской Народной республики была объявлена Украинской Народной Советской республикой [1, с.618]. 12 февраля 1918 г. из Украинской Народной Советской республики выделилась Донецко - Криворожская Советская республика [1, с.196].

К началу 1918 г. Таганрогский округ уже четыре десятилетия являлся административно-территориальной единицей Области Войска Донского. Несмотря на это, все выше перечисленные государственные новообразования претендовали на его территории, мотивируя фактом принадлежности в прошлом Таганрога и его округа к Екатеринославской губернии, а также тем, что подавляющее количество населения округа причисляло себя к малороссам.

9 февраля 1918 года Украинская Народная республика и Центральные державы подписали сепаратный мирный договор. Германско-австрийские войска по приглашению Центральной Рады вступили на территорию Украины и начали масштабное и быстрое продвижение на восток.

В марте 1918 г., спасаясь от немецкого вторжения, в Таганрог из Екатеринослава прибыл Центральный исполнительный комитет Советов Украины и занял под свои учреждения номера в гостинице «Бристоль». По воспоминаниям комиссара по делам печати ЦИК Украины Д. Эрдэ: «Остановились на Таганроге, как последнем опорном пункте оставшейся неоккупированной украинской территории» [8, с. 242].

Пребывание Украинского Советского правительства в Таганроге являлось косвенным подтверждением принадлежности округа к Украине и давало повод германским войскам занять его. Указанную угрозу можно было ликвидировать лишь официальным оформлением суверенитета территории бывшей Области войска Донского.

23 марта Чрезвычайный штаб обороны Областного Военно-революционного комитета издал декрет о создании Донской Советской республики в ряду других республик Федеративной Социалистической России. Границы новой республики считались совпадающими с прежними границами Донской области. Тем не менее, ЦИК Украины продолжал пребывать в Таганроге, что вызывало явное раздражение правительства Российской Советской республики. И. В. Сталин, в то время комиссар по делам национальностей, в ответ на инициативу председателя Народного секретариата Украины В. П. Затонского создать «Федерацию южных Советских республик», дал весьма резкий ответ: «Мы все здесь

считаем, что ЦИК Украины должен, морально обязан покинуть Таганрог и Ростов<...> Достаточно играли в правительство и республику, кажется, хватит, пора бросить игру» [5, с. 110].

Ввиду сложившихся обстоятельств, и, по – видимому, под давлением местных властей 30 марта Центральным исполнительным комитетом Украины была принята «Декларация о самоопределении Таганрогского округа», в которой, в частности, было прописано следующее: «...Советская рабоче-крестьянская Украина никогда не претендовала и не претендует на территории, входящие в Донскую область <...> решение вопроса о принадлежности Ростовского и Таганрогского округов к той или иной советской республике подлежит самим широким массам трудящихся, населяющим эти округа <...> что же касается вопроса о пребывании ЦИК Советов Украины в Таганроге, то украинское рабоче-крестьянское правительство считает необходимым заявить, что этот шаг ни в коем случае не может быть истолкован, как намерение посягнуть на округа, население которых еще не установило в окончательном виде своего отношения к той или иной местной борьбе против общего врага...» [8, с. 252-253]. В конце апреля 1918 г. ЦИК Украины покинул Таганрог.

Впрочем, вопрос о принадлежности Таганрогского округа не потерял своей актуальности. Уже 1 мая 1918 г. немецкие войска, преследуя свои интересы, заняли Таганрог. И начался новый этап борьбы за принадлежность спорных территорий, но уже между другими людьми и другими правительствами, созданными при непосредственной поддержке Германии.

29 апреля 1918 г. Украина была провозглашена державой, началась непродолжительная эпоха гетмана Скоропадского, который в частных беседах говорил, что «Украинская держава <...> немалое государство». В покоях гетмана висела карта, на которой в состав Украины был включен Таганрогский округ. [3, с. 632].

18 мая 1918 г. Кругом спасения Дона было провозглашено Всевеликое Войско Донское, а новым избранным атаманом стал генерал-лейтенант Русской императорской армии П.Н. Краснов. Вскоре, атаман Краснов направляет прошение императору Германии Вильгельму II «...признать границы Всевеликого Войска Донского в прежних географических и этнографических его размерах, помочь разрешению спора между Украиной и Войском Донским из-за Таганрога и его округа в пользу Войска Донского...» [4, с. 248].

Немецкое правительство, в свою очередь, заняло нейтральную позицию. Майор Ярош, ведавший в штабе германских оккупационных войск Донскими делами, заявил, что «<...> совершенно безразлично кому будет принадлежать Таганрог <...>» [2, с. 95], а пограничные споры было предоставлено решать Украине и Дону самим. До выяснения политической принадлежности Таганрогский округ считался нейтральным. Здесь расположился штаб командира германского оккупационного корпуса на Дону Карла Альберта фон Кнёрцера.

По инициативе Донского правительства вопрос о взаимном признании и установлении границ между Украиной и Доном поднимался несколько раз и безрезультатно. Заинтересованность в материальной поддержке со стороны гетмана, вынудило П. Н. Краснова пойти на некоторые уступки. В Киев выехала новая делегация во главе с министром торговли Донского правительства В. А. Лебедевым (построившим еще в 1916 г. в Таганроге свой крупнейший аэропланый завод). Спустя месяц, ей удалось найти компромиссное решение с украинским министром иностранных дел Д. Дорошенко. 7 августа 1918 г. было подписано соглашение между Украинской Державой и Всевеликим Войском Донским, согласно которому, в качестве границы между государствами, восстанавливалась дореволюционная, западная граница Области Войска Донского. Но «...в районе Мариуполя, который остается за Украиной, стороны признали необходимым отвод на восток площади земли, необходимой в целях обеспечения единства административно-хозяйственного управления города и порта с их окрестностями, для чего должна быть образована в кратчайший срок согласительная комиссия» [6, с.60].

В 1918 г. исторической России все-таки удалось удержать за собой территорию Таганрогского округа. Но делимитация границ не была окончательной. К этому вопросу пришлось вернуться уже в 1920 г., а точка была поставлена лишь в 1924 году.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гражданская война и военная интервенция в СССР: Энциклопедия / Хромов С. С. – 2-е изд. - М.: Советская энциклопедия, 1987 – 720 с.
2. Красный архив. Исторический журнал Т.6 (67). - М.: ОГИЗ—Соцэгоиз. - 200 с.
3. Пученков А. С. Антибольшевистское движение на Юге и Юго-западе России (ноябрь 1917 – январь 1919 гг.) Идеология, политика, основы режима власти: дис. доктора ист. наук: 07.00.02 / Пученков Александр Сергеевич; Санкт-Петербургский институт истории РАН.- СПб, 2014.- 958 с.
4. Разгром немецких захватчиков в 1918 г. Сборник документов и материалов / Митин М., Минц И. - М.: Госполитиздат, 1943. – 334 с.
5. Семанов С., Кардашов В. Сталин: жизнь и наследие - М.: Новатор, 1997 - 510 с.
6. Тимошук А. Из истории делимитации границ между Украиной и Доном в 1918г.// Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2000. - №1.
7. Хлынина Т.П., Урушадзе А.Т. Северо-восточное Приазовье в системе административно-территориальных преобразований на юге России: из опыта формирования региона // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2012. – №4. - URL: http://online-science.ru/m/products/istori_science/gid175/pg0/ (дата обращения 01.04.2018).
8. Эрде Д. Революция на Украине: От керенщины до немецкой оккупации / Скрыпник Н. А. – Харьков: Пролетарий, 1927. – 272 с.

*Фролова К., Икурс, ФИиФ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. и. н., доцент Хоруженко В.К.*

ЕРОФЕЙ ПАВЛОВИЧ ХАБАРОВ КАК «ЗАВОЕВАТЕЛЬ» СИБИРИ: ОБРАЗ ЗЕМЛЕПРОХОДЦА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Покорение Сибири - это одна из самых захватывающих и интересных страниц в истории нашего государства. В XVII веке для России сибирские земли были неизведанными и непокоренными. Сибирь славилась своими неисчерпаемыми природными богатствами. Мы знаем много личностей, которые прославились в отечественной историографии в качестве землепроходцев Сибири XVII века. Одним из исследователей Сибири являлся Ерофей Павлович Хабаров, о личности которого историки спорят до сих пор. Проблема роли Е.П. Хабарова в отечественной историографии была, остается и будет актуальной всегда, ведь именно он сделал первые шаги к изучению и освоению Восточной Сибири. Изучение образа Е.П. Хабарова как завоевателя Сибири является актуальным в наше время. На данный момент Восточная Сибирь - это не только обширные территории, но и энергетические, минерально-сырьевые ресурсы. Различные виды продукции вывозятся из Восточной Сибири во все районы нашей страны и за границу. И если бы Ерофей Хабаров не ступил на Приамурские земли, то возможно сейчас Восточная Сибирь не входила бы в состав России, и наша страна не имела бы этого богатейшего края с высокоразвитой индустрией.

Итак, перед нами возникают следующие задачи: во-первых, мы должны рассмотреть основные точки зрения историков о Е.П. Хабарове в отечественной историографии, во-вторых, изучить методы, используемые Е.П. Хабаровым в процессе колонизации Восточной Сибири, и, в-третьих, выяснить, можно ли называть Е. П. Хабарова завоевателем Приамурья и какую роль играет его образ в отечественной историографии.

Каким же перед нами предстает Е.П. Хабаров, по мнению историков? Является ли он на самом деле великим завоевателем? Все это нам предстоит выяснить. В отечественной историографии содержится немало информации о личности Е.П. Хабарова и его походах. О нем писали С.М. Соловьев, С.В. Бахрушин, Д.М. Лебедев, И. П. Магидович, А.Г. Леонтьева, Ф.Г. Сафронов и многие другие историки. О способах, используемых Хабаровым для покорения народов Приамурья, историки спорят вот уже на протяжении долгих лет, но до сих пор не могут прийти к единому мнению. Одни склоняются к тому, что Хабаров был жестоким и безжалостным по отношению к народам, проживавшим в Восточной Сибири в XVII веке. Другие утверждают, что характер действий землепроходца, осуществленных по отношению к ним, был безобидным.

С.Л. Львов, советский писатель и журналист, описывает Хабарова как человека мягкого, доброго семьянина, любящего отца своих детей, покровителя казаков. А вот писатель, историк М. И. Забелин и ученый-архивист Н.П. Чулков называют покорителя Амура жестоким, единственным в своем роде законченным конкистадором и грабителем тунгусов, якутов и русских промышленников. [5, с. 35]

Г.А. Леонтьева описывала Ерофея Хабарова как человека целеустремленного, который просто так не отступал от поставленных целей.

Д.А. Францбеков, военачальник, возглавлявший поход на Амур, ценил в Хабарове деловые качества, такие как практический ум, смекалка, авторитет среди товарищей. Но при этом он не мог не учитывать и материальные возможности Ерофея Хабарова. По официальной версии известно, что все средства в организацию экспедиции вкладывались только Хабаровым.

Г.А. Леонтьева акцентировала внимание на том, что много интересной информации о личности Хабарова содержится в его отписках, которые Ерофей Павлович лично составлял и отсылал в Якутск: «Обговорив с товарищами общее содержание отписок, Хабаров лично диктовал их войсковому писарю... Особо интересными были просьбы Хабарова об организации экспедиции в Даурию, а позже, о разрешении вернуться туда. Они рисуют главную основу его похода и с полной очевидностью раскрывают в Хабарове настоящего патриота, не пожалевшего своих средств, сил и жизни для осуществления важного государственного дела». [4, с.6]

В XVII веке деятельность Ерофея Хабарова требовала внимания и контроля со стороны правительства. И в целях получения дополнительной информации или уточнения фактов, администрация о делах в Приамурье не редко прибегала к опросам людей, что-либо знавших об Амуре, Хабарове или экспедиции. Материалы таких расспросов составляли еще одну группу очень интересных и ценных исторических источников о Е.П. Хабарове. Они позволяли взглянуть на события глазами его товарищей и сослуживцев. По данным Г.Леонтьевой, в 1652 году все участники похода были опрошены прибывшим на Амур московским дворянином Д. Зиновьевым. Их расспросные речи, составившие целый свиток, одержали коллективное опровержение обвинений в жестоких действиях якобы совершенных Хабаровым. [4, с. 30]

И.П. Магидович, известный советский историк, описывал Е.П. Хабарова как человека, имевшего конкретную цель, заключающуюся в освоении и изучении территорий Восточной Сибири и подчинении ее народов Русскому государству. Ерофей Хабаров знал, что принадлежность к крестьянскому сословию не помеха, чтобы прославить свое имя и сделать состояние. Поэтому первоначальной целью Амурских походов для него, по мнению историка, являлось налаживание торговли, как основного способа личного обогащения и улучшения социального статуса, а так же изучения земель Восточной Сибири. Во время походов на Амур казаки разбивали наголову отряды местных племен, которые оказывали сопротивление им. Землепроходцы грабили племена, не желавшие покоряться, кроме того, казаки захватывали большую добычу и пленных, главным образом, женщин, которых распределяли между своими людьми. Покоренные племена русские колонизаторы заставляли уплачивать ясак - дань. В биографии Хабарова есть случаи, когда он прибе-

гал к особой жестокости. Известно, как Ерофей Хабаров наказал русский вспомогательный отряд за попытку самостоятельно осуществить колонизацию народов Приамурья.

По свидетельству современников, Хабаров не терпел соперников. В сентябре он сплыл по Амуру до Гиляцкой земли и обстрелял острог. Бунтовщики сдались под условием, что им сохраняют жизнь и награбленную добычу. Хабаров пощадил их, только приказал нещадно бить батогами (от чего многие умерли), а всю добычу взял себе. [2,с.375] Несмотря на этот факт, И.П. Магидович утверждал, что не всегда Ерофей Павлович Хабаров использовал силу, чтобы добиться покорности приамурских народов. Известно, что казаки вели переговоры с даурским князем Лавкаем, пытаясь разрешить возникнувшие проблемы, связанные с колонизацией Восточной Сибири. Ерофей Хабаров пытался мирно договориться с племенами, чтобы те подчинились русскому князю и уплачивали ясак. Поначалу племена, казалось, принимали все условия, но потом покидали свои жилища и уходили с семьями в другие земли.

Другой советский историк, С.В. Бахрушин, так же утверждал, что Е.П. Хабаров и его люди были жестоки по отношению местному населению.

В городке даурского князя Лавкая казаки захватили в одном из домов женщину. Историк пишет: «Ее подвергали пыткам и жгли на огне, добиваясь от нее, для чего князь Лавкай со своими людьми побежал из своих городов?». [2, с.377]

Н.И. Никитин, советский писатель, считал, что поступки землепроходцев определяла необыкновенная корысть, заключающаяся в стремлении разбогатеть. Но одновременно с этим историк утверждал, что, по его мнению, Е.П. Хабаров был решительным и отважным, обладал предприимчивостью и изобретательностью, удивительной стойкостью в преодолении трудностей и невзгод, был отважным и энергичным человеком, готовым снова и снова делать шаг в неизведанное, где ценой ошибки могла быть жизнь.

Ерофей Павлович Хабаров оставил большой след в русской истории. В ходе изучения оценок и мнений разных историков мы пришли к выводу, что Ерофей Павлович Хабаров действительно является завоевателем Сибири. Он первый из немногих, кто пытался покорить Сибирь, действительно приблизился к своей цели, первым поставил вопрос об исследовании только что открытого края, о присоединении его к России. Ерофей Хабаров не был похож на других землепроходцев, привыкших действовать по старинке и шаблону. Он обладал пытливым умом, незаурядным трудолюбием и несокрушимым оптимизмом. И что самое главное, Ерофей Хабаров умел видеть главное и видеть в этом главном себя, свою роль, желать не то, что хочется, а то, что необходимо. [1] Его дело обрело большое государственное значение. Это был великий подвиг, совершенный для пользы Отечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сафронов Ф.Г. Ерофей Хабаров: рассказ о судьбе русского землепроходца. - Хабаровск, 1983.
URL: <https://www.booksite.ru/lichnosty/index.php?action=getwork&id=111&pid=156&sub=workabout> (дата обращения: 19.04.2018)
2. *История государства Российского: жизнеописания, XVII век* / Рос.нац. б-ка ; [авт.-сост. А. В. Шевцов и др.]. - М. : Кн. палата, 1997. – 476 с.
3. **Бахрушин С.В.** Казаки на Амуре / С. В. Бахрушин. - Л. : Брокгауз - Ефрон, 1925. - 97, [3] с. : ил.
4. Леонтьева Г.А. Землепроходец Ерофей Павлович Хабаров. Книга для учащихся старших классов. Москва. Просвещение. 1991.-144 с.
5. Павлик В. Штрихи к портрету Ерофея Хабарова//Словесница Искусств. -2010.- №1 (25). URL: <http://www.slovoart.ru/node/85> (дата обращения: 19.04.2018)

**РОЛЬ НАГЛЯДНОСТИ
В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОШЛОМ
(НА ПРИМЕРЕ МАТЕРИАЛОВ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ ПАЛЕОНТОЛОГИИ,
АРХЕОЛОГИИ И ИСТОРИИ ТАГАНРОГСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ
А. П. ЧЕХОВА (ФИЛИАЛА) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»**

В последние десятилетия тема исторической памяти, «традиция осмысления» которой существует уже много тысячелетий, звучала особенно актуально. Это вызвано, во-первых, тем, что в условиях жесточайшей информационной борьбы одной из приоритетнейших становится проблема сплочения граждан нашей страны на основе общих ценностей. В этой связи «... приобщение к системе культурных ценностей и знанию истории, формирование гордости за своё Отечество, в котором трудятся люди, участвующие в сложном процессе становления и развития государства» [1, с. 3], имеет огромное значение. Во-вторых, историческая память, формируя представления о прошлом, обеспечивает преемственность, связь времён и поколений. Поэтому объектами исторической памяти могут быть как исторические явления и процессы, так и явления материальной и духовной культуры.

Формирование исторической памяти, начиная со школьной скамьи, осуществляется на уроках истории. В целях оптимизации деятельности преподавателя важна «систематизация материала, выстраивание системного, сквозного исторического ряда героических и кардинальных событий», исторических фактов [8, с. 222]. В этом случае в ходе образовательного процесса происходит не только озвучивание и передача знаний от учителя к обучающимся, но и реализуется задача усвоения фактических знаний, побуждающих учеников к самостоятельным поискам новой информации.

Анализ ряда научных публикаций доказывает, насколько велика в этом роль историко-краеведческих музеев. С одной стороны, они позволяют сохранить и передать историческую память последующим поколениям, а, с другой, активно участвуют в её формировании и развитии, так как памятники прошлого, собранные в музеях, становятся особо важным «транслятором памяти поколений».

Если исходить из того, что историческая память – это совокупность взаимосвязанных элементов, то музей, в целом, может рассматриваться как пространство, в котором осуществляется соединение и отражение различных элементов исторической памяти.

Тема использования наглядности в формировании знаний и представлений о прошлом интересовала исследователей издавна. В качестве важнейшей её поднимали педагоги XVII века (Я.А. Коменский). Советские ученые утверждали, «что конкретно-исторические представления служат основой формирования исторических понятий» [2; 3].

В наступившем XXI веке, когда задачи гражданско-патриотического воспитания молодежи стали стержневой основой решения проблем национальной безопасности нашей страны, появилось немало научных трудов, посвященных роли музея в формировании исторической памяти. В частности, интерес представляет диссертационное исследование О.А. Божченко, которое, на наш взгляд, явилось одним из первых, где осуществлена попытка обобщения накопленного нарратива научных публикаций о роли музея в формировании исторической памяти [1].

Тема значимости музея в формировании знаний о прошлом не оставила без внимания и преподавателей Таганрогского института имени А.П. Чехова, непосредственных организаторов вузовского музея палеонтологии, археологии и истории. Их научные изыскания позволяют узнать не только истоки возникновения музейного центра, но и оценить его роль в формировании исторической памяти студентов в ходе образовательного процесса и во внеучебное время [4; 5; 6].

Ценным источником для написания данной статьи стал материал, полученный в результате интервьюирования авторов этих публикаций (П.С. Качевского и М.И. Гурова), поведавших об идее создания музея и его назначении [7].

К числу важных источников, безусловно, относится социологический опрос обучающихся МОБУ СОШ № 30 г. Таганрога, проведенный автором. Цель опроса – оценка школьниками роли музея в получении и формировании знаний о прошлом [9].

Музей палеонтологии, археологии и истории Таганрогского института имени А.П. Чехова был создан в 2010 году по инициативе преподавателя **[Владимира Петровича Литвиненко]** и при поддержке декана исторического факультета **[Селюнина Владимира Александровича]**.

Уже в течение 8-ми лет он достаточно активно используется в образовательном процессе. Здесь проходят занятия по соответствующим дисциплинам и темам для студентов и магистрантов, а также для школьников г. Таганрога. Наличие конкретных материалов, собранных в музее, дает возможность обучающимся представить определенный исторический образ и понять его.

Кроме того, за эти годы практически для всех школ города, а также большинства школ близ лежащего Неклиновского района проводились (проводятся и сегодня) тематические экскурсии.

Это не является случайностью. В музее собраны материалы различных исторических эпох, которые помогают получать знания, сохранять и передавать историческую память последующим поколениям. Имеющиеся предметы культуры, содержащие определенную эмоциональную окраску, способствуют формированию «образа исторических фактов».

Как свидетельствует 8-летний опыт существования музея ТИ имени А.П. Чехова, его основная деятельность направлена на хранение, изучение и популяризацию исторической памяти. Именно это подтверждает проведенный социологический опрос учащихся. Для проведения процедуры была подготовлена анкета, содержащая 16 вопросов. Всего было опрошено 42 ученика школы № 30 г. Таганрога. Из них 19-11 класс, 23-9 класс.

Обработка полученных материалов свидетельствует о том, что ряд вопросов оказались наиболее популярными среди школьников. Так, в 9-м классе был задан вопрос «Интересует ли Вас история нашей страны?», 19 опрошиваемых ответили «да», 4 – «нет».

На вопрос, «откуда Вы получаете информацию о прошлом?», ответили все 42 опрошиваемых. Ответы распределились следующим образом: 19 человек написали, что получают знания о прошлом из учебников; 20 – из учебников и Интернета; 3 – от родителей и других людей. Вопрос, «считаете ли Вы учебник истории единственным исчерпывающим источником информации о прошлом?», получил отрицательный ответ. 32 ученика из 42 утверждают, что учебник не является единственным источником информации. Более того, 40 из 42 респондентов ответили, что важнейшую роль в изучении прошлого играют музеи. По их мнению, они помогают «рассмотреть ту или иную интересную информацию о человеке и прошлом».¹

Таким образом, анализ имеющейся научной литературы, материалы интервьюирования и социологического опроса позволили нам сделать определенные выводы о роли наглядности, в частности, музейных экспонатов в формировании исторической памяти, показать важность музея в получении знаний о прошлом и проанализировать место музея в современном образовательном процессе. Кроме того, наряду с теоретическими выкладками, содержащимися в научных исследованиях, о значении музеев в формировании исторической памяти, мы получили аналогичные суждения и нашего молодого поколения.

¹34 из 42 респондентов неоднократно посещали музей палеонтологии, археологии и истории ТИ имени А.П. Чехова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божченко О.А. Музей в формировании исторической памяти: дисс. ... кандидата культурологи / Божченко О.А. – СПб, 2012. – 239 с. <http://www.dslib.net/muzeevedenie/muzej-v-formirovanii-istoricheskoi-pamjati.html> (дата обращения 02.04.2018).
2. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. – М.: 1984. – 342 с.
3. Гиттис И. В. Методика начального обучения истории.... – М.: Учпедгиз, 1945. – 118 с
4. Гуров М.И., Качевский П.С. Творческая лаборатория преподавателей и студенчества (из опыта развития учебного музея археологии и палеонтологии в Таганрогском институте имени А.П. Чехова / Культура и туризм как инструмент повышения человеческого потенциала нации: труды всероссийской научно-практической конференции. Национальная академия туризма. – СПб, 2016. – 416 с.
5. Качевский П.С., [Селюнин В.А.]. Организация археологической деятельности студентов исторического факультета Таганрогского педагогического института // Организация деятельности учащейся молодежи в деле изучения, использования и охраны историко-культурного наследия: сб. научных трудов / под ред. В.Т Фоменко. – Ростов-на-Дону, 2011. – 208 с.
6. [Литвиненко В.П.] Роль археолого-палеонтологической аудитории-музея в системе экологического и историко-патриотического воспитания // Организация деятельности учащейся молодежи в деле изучения, использования и охраны историко-культурного наследия: сб. научных трудов / под ред. В.Т Фоменко. – Ростов-на-Дону, 2011. – 208 с.
7. Материалы интервьюирования доцентов кафедры истории Гурова М.И., Качевского П.С. // Центр устной истории кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».
8. Названова Л.В. Где твоё Куликово поле? // Формирование патриотизма у учащейся молодежи в процессе преподавания гуманитарных дисциплин / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб: Изд. Ленинградского государственного областного университета им. А.С. Пушкина, 2001. – С. 221-224.
9. Социологический опрос учащихся школы № 30, проведенный автором 12.03.2018 // Центр устной истории кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».

*Шишкин И., 5 курс, ФИиФ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.ист. н., доцент Хоруженко В.К.*

ОРГАНИЗАЦИЯ «СЫНЫ СВОБОДЫ» И ЕЁ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ХОДЕ АМЕРИКАНСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

«Сыны свободы» – организация, боровшаяся за самоопределение североамериканских колоний.

Наиболее распространенным в революционные годы и утвердившимся в историографии является название «Сыны свободы». Однако организации подобного толка имели и другие названия. Так, например, в Пенсильвании данные организации назывались «товарищи», а в Коннектикуте «тесной компанией». В американских городах и поселениях еще с начала колонизации существовали неформальные группы людей, собиравшиеся для контроля и политического влияния на местные органы самоуправления. В Бостоне второй половины XVIII века известны, по меньшей мере, три такие группы: «Девять лояльных», «Клуб бостонского комитета» и «политическая организация купцов, ремесленников, нескольких адвокатов и врачей». К 1765 году происходит их слияние в одну общую организацию – «Сыны свободы» в ответ на так называемый «гербовый сбор» и другие непопулярные среди

колонистов решения британского парламента. Американский историк Билл Арнхейм в своей книге «Феномен американской независимости» так описывает их деятельность: «Собрание этих обществ часто представляли собой обыкновенную встречу в каком-нибудь популярном среди населения месте. В Бостоне таким местом была таверна «Зеленый дракон». Собрания обычно проходили в виде бытовой политической дискуссии и часто приводили к весьма бурным последствиям, вплоть до выхода на улицы и погромов»[1, 135].

Массовой базой революционных организаций были представители простого рабочего населения городов. Так как эти люди не имели избирательных прав в отношении парламента, им приходилось прибегать к радикальным методам для давления на власть.

В английской и американской историографиях до сих пор по-разному оценивают действия революционеров. В Великобритании они считаются предателями, в США они являются национальными героями и примерами для подражания. Самым ярким подтверждением этому является различие взглядов на так называемую «Бостонскую бойню», или, как ее называют в британской историографии – «Инцидент на Кинг-Стрит». 5 марта 1770 года в ходе стычки между жителями Бостоном и британскими солдатами было застрелено три и ранено одиннадцать бостонцев, двое из которых умерли после того как не смогли оправиться от ран. Данное событие имело огромный резонанс во всем мировом сообществе, однако уже тогда начались первые конфликты среди научных кругов о том как именно расценивать это событие – как пример крайней степени террора со стороны Британии в отношении колонистов, или как рядовое усмирение недовольства, приведшее хоть и к трагичным, но не серьезным последствиям.

Одно из противоречий во взглядах на данное событие мы можем пронаблюдать в трактате американского историка Говарда Зинна «Народная история США» и монографии британского историка Харви Кокса «Американская революция». Вот что об этом пишет Зинн: «Пятого марта 1770 г. недовольство ремесленников - производителей канатов британскими солдатами, отбирившими у них кусок хлеба, переросло в открытый конфликт. Толпа собралась у здания таможни и начала провоцировать солдат, в результате чего последние открыли стрельбу и убили первым рабочего-мулата Криспуса Аттакса, а потом и других горожан»[5, 623]. А вот что пишет Харви Кокс: «Для революционных организаций этот инцидент стал искрой. Из непроверенных данных они создали истину и пользовались ей для подрыва авторитета Короны»[2, 133].

Члены данной организации устраивали акции протеста, подавали властям свои петиции и жалобы, однако они также прибегали и к открытым насильственным действиям. Одной из таких акций протеста стало «Бостонское чаепитие» - действия американских колонистов 16 декабря 1773 года в ответ на действия британского правительства, в результате которых в Бостонской гавани был уничтожен груз чая, принадлежавший Ост-Индской компании. Английский журналист Оуэн Харпер в своей книге «Голоса революции» цитирует письмо члена британского парламента Виктора Кейси близкому другу и торговцу Ост-Индской компании Карлу Брюэллу: «Мне уже известно о ваших потерях груза в Бостоне. Я лично обещаю вам принять все необходимые меры по возмещению понесенного вами ущерба и наказать участников этой незаконной выходки»[3, 47].

Уже после «Бостонской бойни» «Сыны свободы» стали подготавливать запасы оружия и снаряжения, проводить сборы для военной подготовки и организовали систему разведки за войсками британцев. Именно разведка в ночь на 18 апреля 1775 года установила, что 800 солдат выступили из Бостона, чтобы захватить военные склады патриотов в городе Конкорд, которые заранее были перепрятаны. Оповещенные ополченцы дали бой британцам, который вошел в историю как «Сражения при Лексингтоне и Конкорде». О ходе боя на основании более ранних

исследований и изучения исторических источников написал Арнольд Паркер в своей монографии «Война за независимость США»: «Несмотря на более серьезную подготовку и превосходство в численности (800 против 500 к началу сражения), британские солдаты понесли огромные потери по причине незнания местности и по причине неоченности противника. Пока англичане искали перепрятанные ранее склады оружия, ополчение перегруппировалось у Северного моста, и обстреляли три роты противника, обратив их в бегство. По всему пути отступления до Лексингтона, англичане подвергались обстрелу минитменов из засад. Достигнув Лексингтона, англичане попали в самую крупную засаду, так как к тому времени численность ополченцев выросло с 500 до 3800 (против 1700 человек британской армии, объединившихся в Лексингтоне) и предприняли тактическое отступление к Бостону, который уже попал в осаду американцев»[4, 201]. В марте 1776 года, после отмены закона о гербовом сборе, организация «Сыны свободы» самораспустилась, однако и после этого ее члены продолжали вести активную политическую и военную деятельность.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что «Сыны свободы» являются первым в истории мира примером полноценной революционной организации, деятельность которой привела не просто к революции, но к возникновению нового государства, которое позже станет одной из мировых сверхдержав – США. До сих пор не утихает конфликт между двумя государствами по вопросу интерпретации их деятельности в ходе американской революции. Даже по прошествии более чем двухсот лет «Сыны свободы» остаются объектом интереса не только для историков, но и для представителей других научных сообществ, а личности входящие в данную организацию принесли огромный вклад в понимание не только человеческих, но и государственных ценностей и своими действиями создали фактически новую модель отношений между обществом и государством.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Arnheim B. The phenomenon of The American revolution – New-York City.: Library of America, 2010. – 391 с.
2. Cox H. The American Revolution – Cambridge.: Cambridge University Publishing, 2010 – 280 с.
3. Harper O. Voices of the Revolution – London.: Chelsea’s Books, 2010 – 253с.
4. Parker A. The war for the independence of the USA – Boston.:Academic Press, 2011 – 352 с.
5. Zinn H. A people's History of the United States – New-York City.: HarperCollins, 2011 – 922 с.

РАЗДЕЛ VI. ЭКОНОМИКА

*Крестина А., 3 курс, ФЭиП,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: доцент, к.э.н. Грищенко О. В.*

УЧЕТ ЗАТРАТ В КОНТРОЛЛИНГЕ

Актуальность темы исследования связана с тем, что в современной экономике динамично изменяются факторы внешней и внутренней среды деятельности организации. Это существенно повышает требования к оперативности её получения для целей принятия решений по управлению хозяйственной деятельностью предприятия. Для решения задач направленных на методическое и информационное обеспечение системы управления., современные предприятия всё чаще используют систему контроллинга. Основная концепция контроллинга включает определение целей. В основе контроллинга лежит стратегическое планирование, предвидение реального положения предприятия на рынке на перспективу, согласование оперативного и стратегического менеджмента.

Контроллинг — это контрольно-информационная система обеспечения управления развитием предприятия на основе измерения ресурсов, затрат и результатов внутрихозяйственной деятельности предприятия. В настоящее время нет однозначного определения понятия контроллинг, однако есть общие черты в определениях.[1]

Специалисты определяют термин «контроллинг» как теорию управления, которая интегрирует в себе управленческий учет, планирование, контроль и аналитическую работу. Таким образом ассоциировать контроллинг с контролированием нельзя, так как английский глагол «tocontrol» переводится не только как «контролировать», но и как «управлять», «регулировать».

Объектом исследования является система контроллинга в организации.

Предмет исследования является проблема выбора оптимального метода учета затрат в системе контроллинга.

В рамках системы контроллинга решаются два круга задач:

в долгосрочном плане – поддержание гармоничных отношений с окружающей средой, в краткосрочном – система обеспечения выживаемости предприятия.

В любом случае, чтобы обеспечить эффективное функционирование системы контроллинга на предприятии, необходимо выбрать оптимальный метод учёта затрат. Целью исследования является характеристика и оценка наиболее оптимальной системы затрат для организации. В настоящее время в системе контроллинга предусмотрено использование различных методов учёта затрат.

Следует отметить, что метод учёта затрат предприятие выбирает самостоятельно, исходя из отраслевой специфики и экономической целесообразности деятельности. В основу выбора должна быть положена достоверная, оперативная и структурированная информация.

Таблица 1.

Классификация методов учёта затрат

Признак классификации	Метод учёта затрат
По интерпретации понятия «затрат»	Учёт по фактической себестоимости
По характеру данных	Учёт по нормативной себестоимости
По полноте включения затрат в себестоимость	Данные для контроля
По объектам учёта	Данные для оперативного управления
	Данные для планирования
	Учёт по полной себестоимости
	Учёт по усечённой себестоимости(директ-

	костинг)
	Учёт по видам затрат
	Учёт по центрам затрат

С учетом большого числа методов, используемых в практике контроллинга, рассмотрим лишь те, которые напрямую связаны с управлением затратами.

Наиболее эффективными учётными системами, которые могут быть положены в основу контроллинговых расчетов являются директ-костинг, стандарт-костинг, ABC-костинг, или попроцессный учет затрат. Рассмотрим их подробнее.

В основе системы «директ-костинг» лежит деление затрат на переменные и постоянные, в зависимости от изменения их по отношению деловой активности организации. Анализ поведения переменных и постоянных затрат в зависимости от изменения деловой активности предприятия, позволяет оперативно принимать решения по управлению, экономически грамотно, используя маржинальный подход, совершенствовать структуру выпуска продукции, получать ответы на вопросы:

- о установлении цены на разрабатываемую продукцию;
- о возможности изменения цен, определёнными конкурентами;
- о выборе и замены оборудования;
- о целесообразности собственного производства или поставке полуфабрикатов по кооперации
- о оптимизации производственной мощности предприятия;
- о возможности принятия дополнительных заказов и т.д.

При использовании данного метода себестоимость становится более обозримой и поддается более детальному анализу.

Вместе с тем теоретические и практические исследования системы «директ-костинг» позволили выделить и следующие ее недостатки:

- Трудности связанные с разграничением затрат на переменные и постоянные.
- Потребность в дополнительных расчётах при необходимости расчёта полной себестоимости готовой продукции или незавершенного производства.
- Ведение учета по сокращенной себестоимости не в полной мере отвечает требованиям российского бухгалтерского учета, так как большинство предприятий нацелено на калькулирование полной себестоимости.
- При ценообразовании по сокращённой себестоимости необходимо осуществлять дополнительные расчёты для определения цен на продукцию. [2]

Главной задачей, системы «стандарт-кост» является – учет потерь и отклонений от прибыли предприятия. Она основана на установлении норм по всем затратам предприятия, связанным с производством продукции или полуфабрикатов. Нормы установлены так, что их нельзя перевыполнить. Превышение нормы означает, что она была установлена ошибочно. Все отклонения от норм подлежат полному учёту и сравнению по окончании месяца с плановыми величинами. Такой анализ позволяет выявить действительную величину отрицательных или положительных отклонений. [2]

К недостаткам системы «стандарт-костинг» следует отнести то, что:

- невозможно достаточно точно рассчитать себестоимость продуктов;
- большая трудоёмкость работ с расчётом норм и нормативов;
- охватывает далеко не все аспекты повышения эффективности производства.

Учет затрат по функциям или ABC-костинг представляет собой метод, который состоит в том, что вместо распределения косвенных расходов по производственным подразделениям их связывают с определенными видами работ, которые осуществляются в интересах того или иного вида продукции. Затраты, связанные с определенной функцией группируют в пул (общую группу). Для определения изменений расходов используют показатель, называемый драйвером затрат, который является аналогом базы распределения затрат в классических системах учета. К преимуществам ABC-метода относят:

- более реальное представление о себестоимости и рентабельности выпускаемого

продукта, используемое при обосновании цены, что способствует увеличению конкурентоспособности продукции;

– анализ себестоимости с целью снижения затрат и повышения эффективности деятельности организации;

– обеспечение информацией для целей стратегического планирования.

Недостатками метода являются:

– значительная трудоёмкость по сбору информации, обучению кадров, в процессе внедрения и использования метода

– невозможность применения метода на предприятиях с продолжительным и сложным производственным процессом;

– существует возможность излишней детализации информации о расходах организации и информационной перегрузке управления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Определение контроллинга. Сущность контроллинга. Основные составляющие контроллинга.[Электронный ресурс]:Сайт StudFiles. URL: <https://studfiles.net/preview/6354055/>
2. Грищенко О.В. Управленческий учёт. Курс лекций. – Таганрог: Изд- во ТТИ ЮФУ, 2012.– 102 с.

*Мисюрин А., 3 курс ,53ЧС, Казанцев М., 2курс ,20МЛ
ГБПОУ РО «ТМехК»*

Научный руководитель: преподаватель Левченко Ю.В.

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ИНВЕСТИЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Российские регионы в настоящее время находятся в конкурентном положении за привлечение инвестиций в регион. Кластерное развитие является в настоящее время наиболее эффективной моделью частно-государственного партнерства, с помощью которого государство финансирует приоритетные проекты с длительными сроками окупаемости.

Актуальность темы данной научно-исследовательской работы объясняется необходимостью развития внутреннего туризма в России и, в связи с этим, необходимостью исследования туристского потенциала Ростовской области, которая благодаря своим уникальным достопримечательностям, прекрасной природе привлекает множество туристов со всех концов света.

Объект исследования – внутренний туризм в Ростовской области .

Предмет исследования – состояние и перспективы развития туризма в Ростовской области.

Цель исследования: показать потенциал Ростовской области, ее современное состояние, перспективы развития для обслуживания туристов.

Задачи исследования: проанализировать состояние и перспективы развития внутреннего туризма в Ростовской области, на примере Неклиновского района, в практической части научно-исследовательской работы разработать бизнес план инвестиционного проекта «Автокемпинг».

Сегодня в сфере донского туризма деятельность осуществляют 793 субъекта туриндустрии, в том числе 268 туроператоров и турагентов. В регионе действуют 525 гостиниц и иных средств размещения с номерным фондом 31,3 тысячи мест.

Турпоток в область составляет 1,17 млн человек. Туризм – одна из приоритетных отраслей для донской экономики. Одним из направлений

работы является повышение информационной доступности туристических объектов. Для этого в Ростовской области внедрена система туристической навигации. 564 знака турнавигации к культурно-историческим объектам и модернизирован донской туристический портал – dontourism.ru. Теперь информация сайта доступна на пяти языках, для удобства туристов, в том числе гостей ЧМ-2018.

В 2017 году в рамках маркетинговой стратегии туристической Ростовской области минэкономразвития региона был разработан туристический бренд донского края. В его основе – образ донской и казачьей вольности, гостеприимства, щедрости, многоликости, хлебосольности и, конечно, гастрономическая привлекательность региона. Это один из главных посылов, которые наши гости получают, приезжая на Дон.

По итогам 2017 года Ростовская область заняла в Национальном туристическом рейтинге 12-е место, поднявшись за год на 11 пунктов (в 2016 году – 23-е место). Вошла в «Золотую лигу» национального рейтинга развития событийного туризма в России (30-е место из 85). Возглавила рейтинг топ-3 осенних винных фестивалей в России, популярных у туристов» с фестивалем «Донская лоза».

По материалам управления информационной политики правительства Ростовской области вложения в туристическую отрасль Ростовской области постоянно растут, однако поток туристов в регион остается практически неизменным. По мнению опрошенных RostovGazeta экспертов, проблема в отсутствии программы продвижения, необходимой инфраструктуры и нормального уровня сервиса. [2].

Локальные территории России в настоящее время стремятся повысить свою конкурентоспособность за счет инвестиционных ресурсов. Основным механизмом привлечения инвестиций в экономику муниципального образования в современных условиях можно считать кластерный подход, который является перспективным инструментом повышения

инвестиционной привлекательности и конкурентоспособности, развития экономики и повышения качества территориальных услуг населению.

В Ростовской области лидирующие позиции по привлечению в экономику инвестиций занимает Неклиновский район, который стал одним из наиболее привлекательных районов для инвесторов. Инвестиционная стратегия района имеет кластерный характер, что выражается в формировании – туристического кластера на побережьях Таганрогского залива, Азовского моря и Миусского лимана» [2]. Развития экологического, приключенческого, экстремального и спортивного видов туризма.

Привлечению инвесторов на территории Неклиновского района предусмотрено осуществление следующих мероприятий по созданию туристического кластера: строительство на территории района заповедника «Беглицкая коса»; создание и реализация инновационных туристических маршрутов в природных парках «Беглицкая коса» и «Миусский склон»; обеспечение туристской инфраструктуры в усадьбах Лакиера и Чекилево; развитие джиппинга; обсуждение формирования и реализации «сельского туризма».

Финансовую поддержку в развитии туристского кластера Неклиновского района оказывает администрация Ростовской области. Развитие въездного туризма сильно тормозится отсутствием развитой инфраструктуры по приему и обслуживанию гостей. Недостаточное количество отелей, мотелей, туристических баз и других средств размещения, низкий уровень обслуживания в большинстве имеющихся и множество неудобных и непродуманных решений по организации тур-продукта позволяют говорить о крайней неэффективности стандартного подхода к созданию и развитию туризма.

В практической части исследовательской работы был разработан бизнес проект по открытию автокемпига. Доходы многих жителей России не позволяют отдыхать в дорожных гостиничных комплексах. Для таких людей кемпинг будет отличной альтернативой отдыха на природе за сравнительно невысокую цену. Для многих это идеальный вариант бюджетного туризма в летний период времени.

Бизнес-план кемпинга необходимо начать с организационной части, которая предусматривать выполнение следующих действий на основании нормативного документа «Общие требования к специализированным средствам размещения» ГОСТ Р 55319-2012: [3]-поиск подходящего места для размещения лагеря, облагораживание территории, гос. регистрацию предприятия.

Примерный перечень стартовых затрат на организацию кемпинга на 100 мест на земельном участке 0,5-1га составят 1990000 рублей - это разработка проекта, подведение коммуникаций, подготовка земельного участка (выравнивание, озеленение, ограждение и т.д.), строительство летних домиков, покупка палаток (юрт), спальников, инвентарь (столы, стулья, посуда), санитарные блоки, строительство административного здания, магазина, кафе, реклама и прочие расходы. [4]

Ориентировочный доход кемпинга на 100 мест при условии 30% загрузки и средней стоимости размещения 600-800 рублей с человека в сутки, в месяц составит 855 000 рублей – это аренда домиков и палаток – 405 000 рублей; доход магазина и кафе – 350 000 рублей; прочие доходы (прокат оборудования) – 100 000 рублей. [4]

Дополнительные расходы на содержание кемпинга составят 410 000 рублей. На 100 мест потребуется штат минимум из 10 человек. К основному персоналу относятся администраторы, охранники, повара, продавцы, уборщики, бухгалтер и медперсонал. Примерный фонд оплаты труда – 200 000 рублей плюс страховые отчисления, коммунальные услуги, аренда земельного участка, налоги, прочие расходы. [5]

Ежемесячная прибыль кемпингового городка составляет 445 000 рублей. При таких показателях проект должен окупиться за один сезон.

Организация сети кемпингов в регионе - это вариант решения большинства названных проблем при организации туристического бизнеса.

Очевидны плюсы этого направления: возможен более гибкий подход к подбору земельного участка, соответственно больше вариантов при приемлемых ценах; гораздо менее затратный этап строительства, отсутствие многих согласований и экспертиз, соответственно больше вариантов при поиске инвесторов; возможна организация на базе уже существующего комплекса отдыха или реконструкция не используемого; небольшой штат позволяет найти необходимое количество квалифицированного персонала; отсутствие зависимости от общественного транспорта.[6]

Основные потребители - отечественные автотуристы, путешествующие на своих личных автомобилях, предпочитающие комфортный отдых на природе, семьи с детьми, т.к. семейный отдых в кемпингах максимально приспособлен и выгоден для семейного бюджета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Л.Н. Череданова Основы экономики и предпринимательства: учебник. - М.: Издательский центр «Академия», 2017-176 с.
2. А.Б. Крутик, М.В. Решетова Организация предпринимательской деятельности: учебник. - М.: Издательский центр «Академия», 2017-160 с.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть первая. – М.: Издательство КОДЕКС, 1995. – 240 с. (редакция 2017г).
4. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть вторая. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 352 с (редакция 2017г).
5. В.М. Власова, Д.М. Волков, С.Н. Кулаков Основы предпринимательской деятельности: учебник – М.: Финансы и статистика, 2014г-496 с.
6. Ю.Н. Лапыгин, Д.Ю. Лапыгин Бизнес план :стратегия и тактика развития компании .Учебное пособие М.: ООО Издательство «Омега-Л», 2015г-350 с.

ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ МОТИВАЦИИ НА СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ

В последние годы активно исследуется концепция маркетингового управления организациями и предприятиями. Использование маркетингового управления предприятием является, по мнению исследователей, залогом достижения целей деятельности фирмы. Применение маркетингового подхода в управлении персоналом не стало исключением. Успешность работы современного предприятия во многом зависит от эффективности взаимодействия между администрацией предприятия и коллективом, одним из базовых элементов построения такого взаимодействия является создание системы мотивации и стимулирования персонала предприятия.

Появление большого количества научных работ как отечественных, так и зарубежных авторов, посвященных проблеме эффективной мотивации персонала, свидетельствует об актуальности данного направления исследований.

Наиболее значимые исследования в этой области представлены в работах наших соотечественников С.А. Брошевского, А. Вебера, Я. Л. Эйдельмана и др. Бесценный научный вклад в разработку некоторых аспектов развития потенциала предприятия внесли также зарубежные ученые и авторы как Ф. Герцберга, Д. МакКлелланда, Л. Портера и др.

Одной из основных причин большого интереса к данной проблеме по нашему мнению является то, что роль человеческого ресурса в современной экономике рассматривается как доминирующая, так как именно человек создает основу для взаимодействия остальных ресурсов. Именно грамотное применение инструментов мотивации сотрудников способно повысить потенциал предприятия.

Цель работы – определить наиболее эффективные способы мотивации персонала на основе выявления типов мотивации сотрудников предприятий, осуществляющих свою деятельность в сфере услуг; провести исследование по выявлению типов трудовой мотивации сотрудников предприятий ООО «АВИА-СИТИ» и салона красоты «Корона», и предложить направления для корректировки существующих на предприятии программ мотивации персонала с целью повышения эффективности взаимодействия между администрацией организации и ее сотрудниками.

Особое значение в последнее время приобретают вопросы теории и практического применения современных форм организации производства, в первую очередь управления персоналом. Эффективность управления персоналом определяется степенью реализации общих целей организации. А эффективность использования каждого отдельного работника зависит от его способности выполнять требуемые функции. В работе с сотрудниками каждая организация решает одни и те же основные задачи: обучает персонал, привлекает необходимые ресурсы для достижения цели, оценивает участие каждого из сотрудников и вознаграждает лучших из них.

Таким образом, применение в управлении персоналом маркетинговых концепций можно представить как некий синтез инструментов маркетинга и менеджмента, активно использующий систему мотивации, что позволяет максимально эффективно использовать потенциал человека.

Как уже было сказано выше, для создания корректной системы мотивации персонала необходимо иметь четкое представление об индивидуальных целях каждого работника компании, особенностях его характера и т.д.

Нами было проведено исследование по выявлению типов трудовой мотивации сотрудников предприятия ООО «АВИА-СИТИ» и салона красоты «Корона». Оба предприя-

тия работают в сфере оказания услуг населению более 10 лет; предприятия работают на рынке услуг в г.Таганроге.

Наше исследование состояло из следующих этапов: 1) знакомство с существующей системой мотивации сотрудников предприятий. На данном этапе нами были изучены внутренние документы предприятия, касающиеся системы оплаты труда и премирования сотрудников, должностные инструкции персонала. Кроме того, было проведено интервью с директорами предприятий, целью которого стало выявление наличия проблем во взаимодействии между персоналом и административным корпусом предприятия; 2) проведение анкетного опроса сотрудников предприятий. В качестве инструмента нами был использован опросник Ю.К.Балышева и А. Г. Коваля (тест-опросник и описание метода его использования находятся в Приложении). Преимуществом данного опроса является то, что по его результатам можно сделать однозначные выводы о приемлемых и неприемлемых методах мотивации каждого из опрошенных, что, бесспорно, способствует значительно корректнее выстроить систему мотивации персонала; 3) анализ результатов анкетирования и разработка рекомендаций для администрации предприятия.

В опросе приняли участие 27 сотрудников ООО «АВИА-СИТИ» (85% респондентов женщины, 15%) и 12 сотрудников салона «Корона» (96% - женщины, 4% - мужчины); в опросе приняло участие 100% сотрудников предприятий. В ходе исследования было выявлено и отображено на рисунке 1, что доминирующим типом трудовой мотивации в обеих фирмах является ПР - Профессионал(52%), на втором месте ИН - Инструментал(30%), на третьем месте Другое - это одинаковое количество набранных ответов по 2 типам(15%), на четвёртом месте СТ - Странник(4%), ХО - хозяин, выявлено не было(0%) (см. рисунок 1).



Рис. 1. Типы трудовой мотивации сотрудников ООО «АВИА-СИТИ» и салона красоты «Корона»

В соответствии с предложенными авторами теста-опросника вариантами методов стимулирования персонала и полученными нами результатами были определены все допустимые способы мотивации для персонала данного предприятия. Результат представлен на рис.2

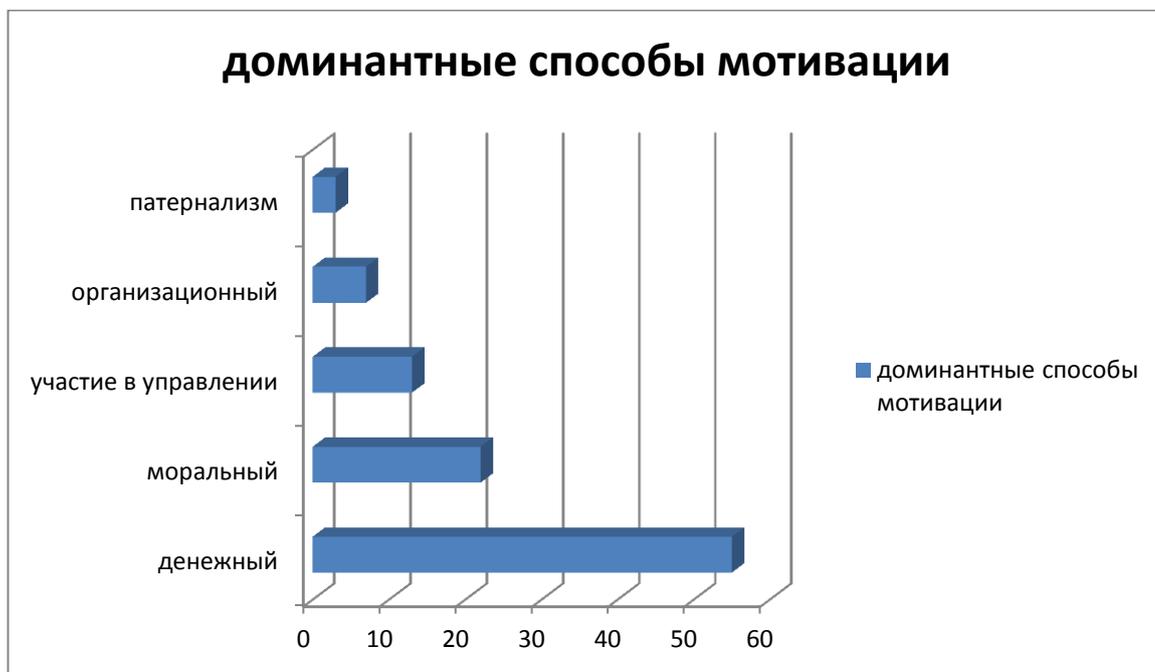


Рис.2. Приемлемые методы мотивации для сотрудников ООО «АВИА-СИТИ и салона красоты «Корона»

Как видно из графика, руководству исследуемых предприятий необходимо обратить внимание на два основных направления развития своих мотивационных программ: денежный и моральный. Денежный метод стимулирования предполагает пересмотр подходов к определению величины заработной платы сотрудников, а также введение различного рода стимулирующих выплат. Так как именно данный метод мотивации является базовым для почти 50% сотрудников данного предприятия, руководству было рекомендовано пересмотреть не только величины заработной платы персонала, но и соотношение обязанностей сотрудников и интенсивности их труда с размерами окладов и премий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иншаков, О. Интеллектуальный фактор инновационной деятельности : учеб. пособие (для студентов и аспирантов экономических и юридических специальностей) / О. Иншаков, П. Поляков, А. Ходыкин. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2003г. – 120 с.
2. Кабанов В.Н., Стерхова Н.Г., Кириллова Н.В. «Сбалансированный механизм мотивации персонала» Научная редакция «Экономика» 1 октября 2010 г. стр. 144-150 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/341/image/341-144.pdf> (дата обращения 15.03.2018).
3. Матвеева Э.С. «Анализ мотивации сотрудников на основе системы трехфакторной кластерной оптимизации управления персоналом(СТКОУП)» Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. Экономика и Экономические науки. стр. 90-93, 2011 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-motivatsii-sotrudnikov-na-osnove-sistemy-trehfaktornoy-klasternoy-optimizatsii-upravleniya-personalom-stkoup> (дата обращения 14.03.2018).
4. Новаторов Э.В. «Сравнительный анализ теорий маркетинга услуг» Вестник СПбГУ Сер.8.2008. Вып. 2 стр. 40-55 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sravnitelnyy-analiz-teoriy-marketinga-uslug-1> (дата обращения 14.03.2018).
5. Столяренко А. В., Матюнина М. В. «Обобщающий анализ теорий мотивации персонала». Журнал «Сервис в России и за рубежом» Т. 11 №3(73) 2017 г. стр. 42-51 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/obobschayuschiy-analiz-teoriy-motivatsii-personala> (дата обращения 14.03.2018).

6. Шепелева Л.С. «Маркетинг персонала как фактор эффективности управления человеческими ресурсами организации.» Вестник университета №10 стр. 230-233 2014 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/marketing-personala-kak-faktor-effektivnosti-upravleniya-chelovecheskimi-resursami-organizatsii> (дата обращения 14.03.2018).

*Терлицкая А., 1 курс, ФЭиП,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: ст. преподаватель Холодковская Н.С.*

АУТСОРСИНГ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ЗАТРАТ

С каждым днем в нашей стране получает все большее распространение практика аутсорсинга, т.е. передача организацией некоторых производственных функций или бизнес-процессов на обслуживание сторонней организации, которая специализируется в нужной области. Предметом аутсорсинга выступают любые бизнес-процессы: документооборот, составление отчетности, а также значимые стратегические функции компании, например, аутсорсинг маркетинговой службы, обучающего центра компании и т.д.

В данной работе обоснуем целесообразность применения аутсорсинга с целью оптимизации затрат фирмы.

Различные компании прибегают к услугам аутсорсинговой фирмы, когда основной вид деятельности фирмы не является конкурентно значимым и его передача в аутсорсинг не угрожает ключевой компетенции, возможностям и ноу-хау компании, а независимые партнеры выполняют эти функции лучше и дешевле. Передача функций по аутсорсингу с одной стороны снижает риск, связанный с изменениями технологии или покупательских предпочтений, а с другой повышает организационную гибкость и оперативность принятия решений, сокращает время разработки и вывода на рынок новых товаров, снижая издержки на координацию, что в целом позволяет компании сосредоточиться на основном бизнесе.

В условиях современной экономической ситуации можно вывести два основных тренда на рынке аутсорсинга. Во-первых, данный тип деятельности привлекает к себе интерес, вследствие чего в значительной степени оптимизирует затраты. Во-вторых, аутсорсеры снижают цены на свои услуги, подстраиваясь под сокращающиеся бюджеты. А это значит, что предприятия экономят не только на содержании постоянного работника, но и на выполнении аутсорсерами их работы. Наибольшую выгоду от аутсорсинга получают крупные предприятия.

На сегодняшний день в мире существует множество разновидностей аутсорсинга бизнес-процессов, применяемых на российских предприятиях. Основными среди них являются функциональный, операционный и ресурсный аутсорсинги.

Приведем примеры успешного использования различных видов аутсорсинга компаниями на российском и мировом рынках. Наиболее востребованы услуги аутсорсеров в области бухгалтерского учета и расчета налогов.

Например, на российском ресторанном рынке первым рестораном, который решил отдать логистику на аутсорсинг стал ресторан McDonald's. Данная аутсорсинговая служба должна просчитывать заказы, привозить товары, разгружать и раскладывать продукцию так, как считает нужным, то есть полностью отвечает за наличие продукции на складе.

Российский финансовый конгломерат «Сбербанк» перешел на услуги аутсорсинга в области осуществления маркетинговых услуг, поскольку его масштабы столь велики, что самостоятельно покрыть все пики деятельности компании слишком дорого и трудоемко. «Сбербанк» руководствуется определенными критериями отбора потенциального аутсорсера, такие как: креативные идеи, наличие грамот, опыт работы не менее двух лет, профессионализм и многое другое.

Значительным примером успешного использования аутсорсинга является компания ИКЕА. При выборе аутсорсинга, специалистов ИКЕА интересовали две основные цели. Во-первых, была востребована сервисная компания с высоким потенциалом роста, готовая удовлетворять возрастающие потребности заказчика, потребителя. Во-вторых, компания ИКЕА была заинтересована в партнере, которому стоит доверять. В структуре концерна компания не имеет собственного производства, кроме некоторых относительно небольших производственных подразделений, которые экономически неэффективны и остаются в разработке. Вместо этого ИКЕА имеет 2500 внешних поставщиков, которые работают с ней уже много лет. То есть сама ИКЕА занимается только розничным бизнесом, а все услуги: доставка грузов от поставщиков, сборка и доставка покупок клиентам, а также вся прочая инфраструктура бизнеса, осуществляются сторонними компаниями.

Привлечение аутсорсера заказчиком имеет ряд значительных преимуществ. Представим основные из них: аутсорсер сосредотачивает все внимание на основной деятельности организации; услуги аутсорсера обходятся дешевле, чем работы своими силами; аутсорсинг дает возможность сокращения штата организации; за счет сочетания специализации и опыта повышается надежность предоставляемых аутсорсером услуг и уменьшаются риски организации; специализированные фирмы имеют доступ к технологиям более высокого уровня; ответственность за выполнение конкретных функций будет возложена на аутсорсера.

Стоит отметить, что не всегда передача функций компании в аутсорсинг целесообразна. В работе крупных организаций она может привести к потере конфиденциальности информации, к снижению оперативности в предоставлении необходимых сведений для управления организацией и, как следствие, к потере конкурентоспособности фирмы.

Подведем итог. Аутсорсинг представляет собой передачу сторонней компании отдельных бизнес-процессов, не являющихся для компании основными. Аутсорсинг позволяет фирме четко специализироваться на выполнении своих основных функций, не затрачивая лишних денежных средств на разработку специальных проектов, оптимизируя, тем самым, затраты и сокращая время, необходимое юридическому лицу для достижения своей главной цели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникин, Б.А. Аутсорсинг и аутстаффинг: высокие технологии менеджмента: учеб. пособие / Аникин, Б.А., Рудая И.Л. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 320 с.
2. [Карданская, Н. Л.](#) Управленческие решения: учеб. / Н. Л. Карданская. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 439 с.
3. Складорова, М.В. Аутсорсинг как способ оптимизации затрат. М.В. Складорова // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» – URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/21/3475> (дата обращения: 05.04.2018)

*Трунова А., 1 курс ФЭиП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: доцент Лысенко Е.А.*

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА В РОССИИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ МИРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

Развитие современного общества напрямую связано с процессами глобализации. Глобализация экономики является важным элементом развития международных экономических отношений.

Однако в России одновременно с глобализацией идут обратные процессы, связанные с санкциями Запада и политикой импортозамещения, которая не может повлиять на развитие

сельского хозяйства. Выявление такого рода проблем на развитие сельского хозяйства в России, и стало целью нашего исследования.

Сельское хозяйство - источник продовольствия и сельскохозяйственного сырья, основа жизнедеятельности населения любого государства. Продовольствие, а также его производство, распределение, обмен и потребление являются важной составной частью функционирования мировой системы и занимают особое место в мировой экономике. В глобальном измерении современные проблемы сельского хозяйства относятся к особо сложным и конфликтным. Специфика этой отрасли экономики, значительные отличия ее состояния в разных странах и на разных континентах, низкая конкурентоспособность сельхозпродукции создали угрозу значимости сельского хозяйства там, где производство и поставки продовольствия в высокой степени зависят от конъюнктуры мирового продовольственного рынка.

По итогам 2017 года в Российской Федерации сельское хозяйство стало лидирующим сектором по темпам прироста объемов производства – показатель вырос на 3,5 % по сравнению с 3,7 %, зафиксированными по итогам 2016 года.

Значительный прирост объемов производства в сельском хозяйстве позволил сократить затраты на закупки продуктов питания за рубежом почти в 2 раза до 23 млрд. дол.

Российскими аграриями был собран рекордный урожай основных сельскохозяйственных культур. Валовой сбор зерновых и зернобобовых культур в 2017 году составил 104,3 млн. тонн зерна в весе после доработки, в том числе 61,8 млн. тонн пшеницы (в 2016 году – 59,7 млн. тонн).

Собран рекордный урожай овощей – 16,1 млн. тонн (в 2016 году – 15,5 млн. тонн), что на 12,3 % выше среднего уровня за последние пять лет.

По итогам года производство скота и птицы на убой в живом весе в хозяйствах всех категорий составило 13,4 млн. тонн, что на 4,2 % или на 539 тыс. тонн больше уровня 2016 года (источник – Минсельхоз РФ).

На наш взгляд, позитивная динамика в сельском хозяйстве будет наблюдаться и по итогам текущего года, однако существует тенденция к замедлению темпов роста.

Основной причиной замедления роста объемов производства на текущий момент является падение цен на продовольствие на мировом рынке (рис. 1).

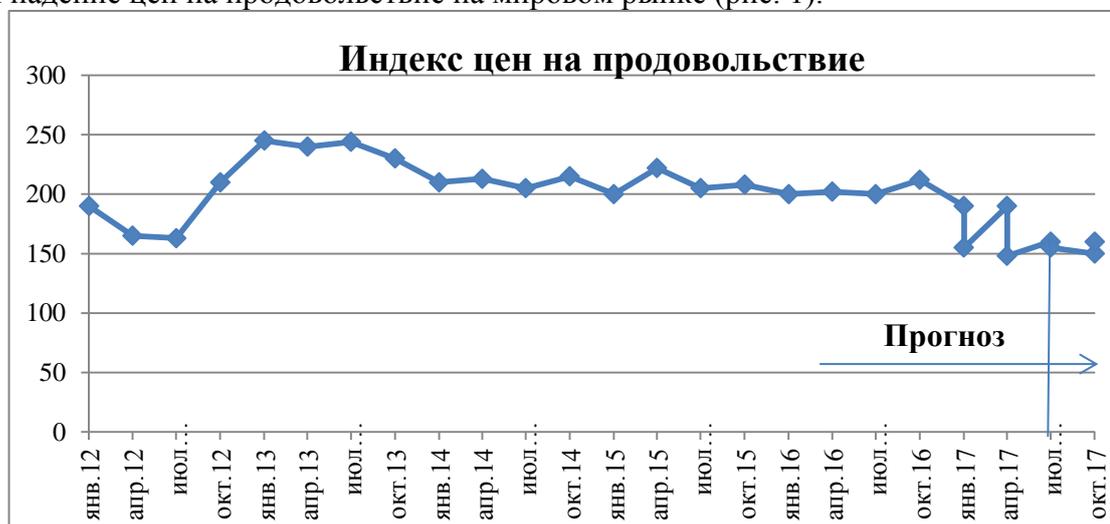


Рис. 1. Динамика цен на продовольствие в России

Реализация ряда государственных программ развития сельского хозяйства принесла определённые результаты. Однако сокращение объемов мировой торговли, резкое ухудшение экономических условий свели на нет результаты мер государственной поддержки.

Таким образом, несмотря на восстановление темпов роста ВВП России в текущем году до 0 – 0,5 % в 2016 году и до 1,0 – 1,5 % в 2017 году, темпы роста производства в сельскохозяйственной отрасли продолжают сокращаться (рис. 2).

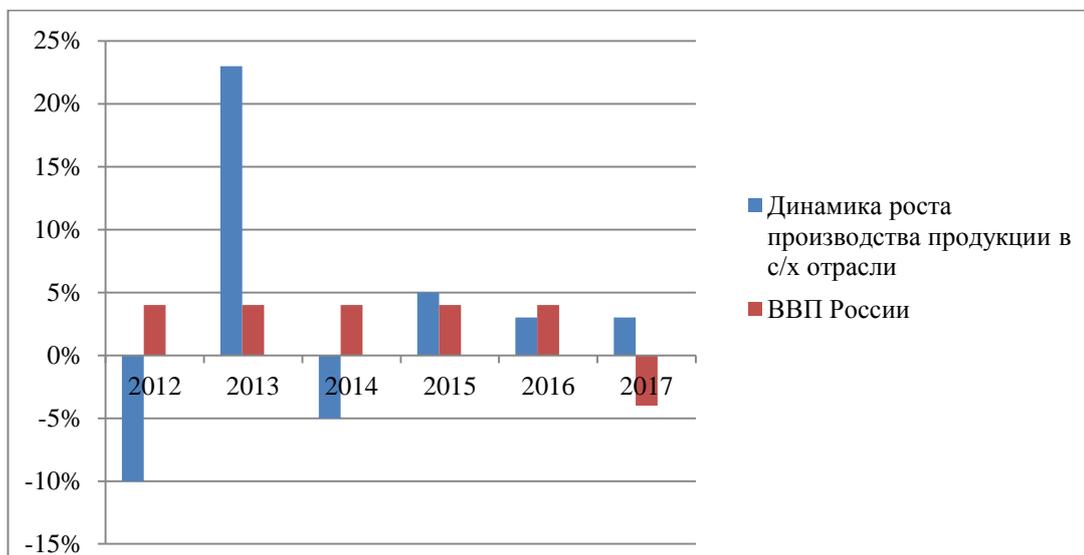


Рис. 2. Динамика роста производства с/х продукции

Уже к следующему году темпы роста валовой добавленной стоимости не будут превышать темпов роста выпуска, а доля валовой добавленной стоимости сельского хозяйства в общем объеме валовой добавленной стоимости начнет сокращаться, все это, с учетом снижения темпов роста производства, является «красным сигналом». Подобная ситуация свидетельствует о том, что в сельском хозяйстве начнется стагнация, грозящая перерасти в рецессию.

В том случае если в ближайший год не будет реализована новая масштабная программа поддержки сельского хозяйства, которая будет предполагать получение доступа к дешевой ликвидности и снижение налогового давления на предприятия отрасли, уже к 2018 году может повториться ситуация 2012 года.

Сегодня в аграрном секторе Российской Федерации наблюдается ряд проблем, связанных с введением санкций со стороны Евросоюза в связи с событиями на Украине и воссоединением Крыма с Россией (табл. 1).

Со своей стороны российское правительство приняло ответные меры и 7 августа 2014 г. был введен пакет ответных мер на санкции США, Австралии, Канады, Евросоюза и Норвегии. Контрсанкции стали запретом на импорт в Россию из этих стран фруктов, овощей, молочной продукции, мяса и мясной продукции. Кроме того, постановлением Правительства РФ от 13 августа 2015 г. № 842 в список стран, в отношении которых вводится запрет на ввоз в Россию сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия, дополнительно включены Албания, Черногория, Исландия, Лихтенштейн и Украина (с 2016 г. полностью). Это решение направлено на распространение специальных ответных экономических мер на санкции отдельных государств с учетом степени их вовлеченности в санкционный режим против России. Рассмотрим результаты контрсанкций.

Таблица 1

Потери отдельных стран Евросоюза из-за санкций и контрсанкций в отношении России

Страна	Финансовые потери, млрд. евро	Потери рабочих мест, тыс.
Австрия	2,8	45
Болгария	0,4	62
Великобритания	9	141
Венгрия	1,1	55
Германия	29,9	500
Испания	8,5	206
Италия	16,3	300

Нидерланды	2,9	42
Польша	5,4	302
Португалия	1,1	65
Румыния	1,3	119
Словакия	1	43
Франция	11,1	162
Чехия	2,8	98
Эстония	1,6	76

«Лидерами» потерь от контрсанкций стали наиболее развитые страны Европы – Германия, Италия и Франция, которые к тому же имеют наиболее устойчивые экономические связи с Россией. В Германии аграрии подсчитали, что всего за год экспорт их продукции сократился в 2 раза, а прямые убытки от российских контрсанкций составили 1 млрд евро. По словам А.Я. Маата, президента профессионального союза европейских фермеров и работников сельхозкооперативов – Сора-Согеса, представляющего интересы 28 млн. европейских фермеров, торговое эмбарго России, от которого страдают аграрии и сельхозкооперативы, сократило почти наполовину (на 5,5 млрд. евро) агропродовольственный экспорт из ЕС. Например, только закрытие российского рынка для поставщиков свинины из стран Евросоюза привело к серьезному кризису перепроизводства во всем сообществе, о чем заявил министр сельского хозяйства Франции Стефан Ле Фоль. По его словам, на складах скопились до 150 тыс. т мяса.

Таким образом, страны Евросоюза все больше накапливают излишки продовольствия. Общая аграрная политика ЕС принесла быстрый и эффективный рост сельскохозяйственного производства и изменила ситуацию на мировом продовольственном рынке. Евросоюз из импортера становится все более агрессивным экспортером сельскохозяйственной продукции и активным конкурентом, прежде всего США, на рынке продовольствия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипов, А. Инвестиционно-инновационная государственная поддержка сельского хозяйства в России как условие ВТО / А. Архипов // Китайско-американский бизнес обзор.- № 12 (7), 2013. С. 637-645.
2. Лысенко, Е.А., Мечикова М.Н. Влияние результатов промышленного производства на эффективность развития малого бизнеса в сельскохозяйственной деятельности / Лысенко Е. А., Мечикова М. Н. // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – Омск, 2016. - № 3 (19). С. 53–58.
3. Стратегии повышения качества пищевой продукции в Российской Федерации до 2030 года: по состоянию от 29 июня 2017 года № 1364-р.: распоряжение Правительства Российской Федерации [Электронный ресурс] / Правительство Российской Федерации. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420363999>.
4. Сахацкий, Н.П. Управление маркетингом агроформирований / Н.П. Сахацкий // Экономика АПК. – 2016. – № 2. – С. 94-97.

*Энс Е., 1 курс ФЭиП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: доцент Лысенко Е.А.*

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПРОТИВОСТОЯНИЕ ЕС И США С РОССИЕЙ

Отношения Россия-ЕС и Россия-США переживают не самые простые времена. Своими действиями накануне и в ходе украинского кризиса Европейский союз поставил под вопрос свою репутацию надежного партнера нашей страны. Серьезный удар по отношениям был нанесен односторонними санкционными решениями Европейского союза, принятыми в ущерб обоюдным экономическим интересам во имя продвижения сомнительных геополитических

схем. События последних месяцев показали, что динамично развивавшиеся торгово-экономические связи Россия-ЕС пока не переросли в подлинное стратегическое партнерство, базирующееся на принципах равноправия, неделимости безопасности и взаимного уважения интересов.

В РФ до введения санкций и принятия ответных мер уже наблюдалось замедление темпов прироста ВВП (1,3% в 2013 г. против 3,5% в 2012 г.), промышленного производства, вложений в основной капитал, потребительского спроса. Гораздо большую роль, чем экономические санкции, в России сыграли (а в некоторых случаях продолжают играть) внутренние структурные проблемы, накопление которых и привело к экономическому спаду (табл. 1).

Как видно из данных таблицы, наиболее сложным для отечественной экономики стал 2015 г., когда ВВП сократился на 2,8% (для сравнения: мировой ВВП вырос на 2,6%). Тогда в России одновременно действовали три основных фактора: падение цен на нефть, санкции и применение эмбарго. После этого российская экономика сумела адаптироваться к новым экономическим реалиям.

В 2013 г. российская экономика по объему ВВП — 2,2 трлн долл. — была сопоставима с итальянской (2,1 трлн) и уступала немецкой (3,7 трлн). В 2014 г. размер ВВП России сократился почти вдвое — до 1,3 трлн, что немногим больше испанского (1,2 трлн). До введения санкций, в 2013 г. разрыв между ЕС и РФ в объеме ВВП составлял чуть более 8 раз (ВВП Европейского Союза — около 18 трлн долл.). После введения санкций и принятия ответных мер в 2014 г. соотношение превысило 12 раз (ВВП ЕС — свыше 16 трлн долл.).

Таблица 1

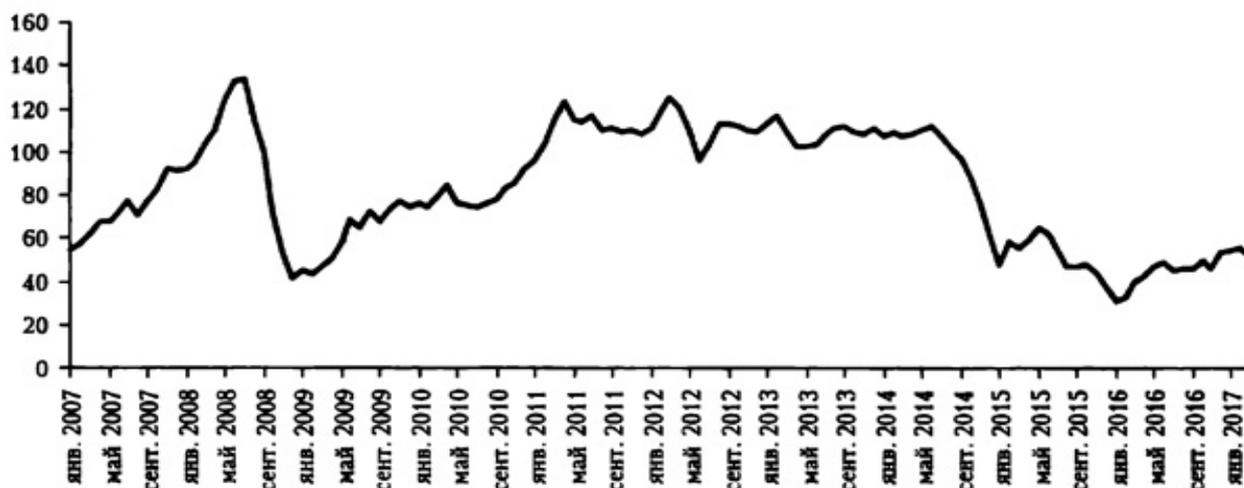
Экономические показатели России и ЕС до и после введения взаимных санкций

	Россия					Европейский союз				
	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2014	2015	2016	2017
Темпы прироста ВВП (%)	1,3	0,7	-2,8	-0,2	0,6	0,2	1,6	2,2	1,9	1,8
Инфляция (%)	5,0	7,2	9,3	5,4	4,0	1,5	0,5	0,0	0,3	1,8
Совокупный приток ПИИ за год (млрд долл.)	53,4	29,2	9,8			319,5	292,0	439,5		

Итоги 2013 г., до введения экономических санкций, российское экспертное сообщество оценило практически единодушно. А. Клепач (Заместитель главы министерства экономического развития и торговли РФ) назвал его «годом упущенных возможностей». Е. Ясин (Российский экономист, государственный и общественный деятель, министр экономики Российской Федерации) подчеркнул: «Когда вы развиваетесь темпом 1,5% в год, как развитые страны, не будучи развитой страной, значит, вы не развиваетесь». Федеральный бюджет на 2014 г. был сверстан, исходя из прогноза темпов прироста ВВП 3% (на фоне прогноза Минэкономразвития 2,5 и фактической цифры 1,3%) и стоимости барреля нефти 101 долл. За второе полугодие 2014 г. цена на нефть упала до менее чем 50 долл./барр., показав наихудшую динамику со времен Великой рецессии (рис. 2).

Первые ограничительные меры были введены при экс-президенте США Бараке Обаме после присоединения Крыма к России в 2014 году. Сейчас же Конгресс хочет наложить дополнительные санкции из-за предполагаемого вмешательства Москвы в президентские выборы 2016 года.

Цены на нефть Brent, 2007—2017 гг. (долл./барр.)



Судя по графику, санкции сказались и на товарообороте между странами. На сегодняшний день импорт товаров из России в США значительно превышает экспорт. После финансового кризиса 2008 года он резко упал, однако уже в 2011-м восстановился и достиг максимума. Затем импорт снова начал падать. Экспорт, в свою очередь, вырос до максимума в 2013 году (рис. 3).

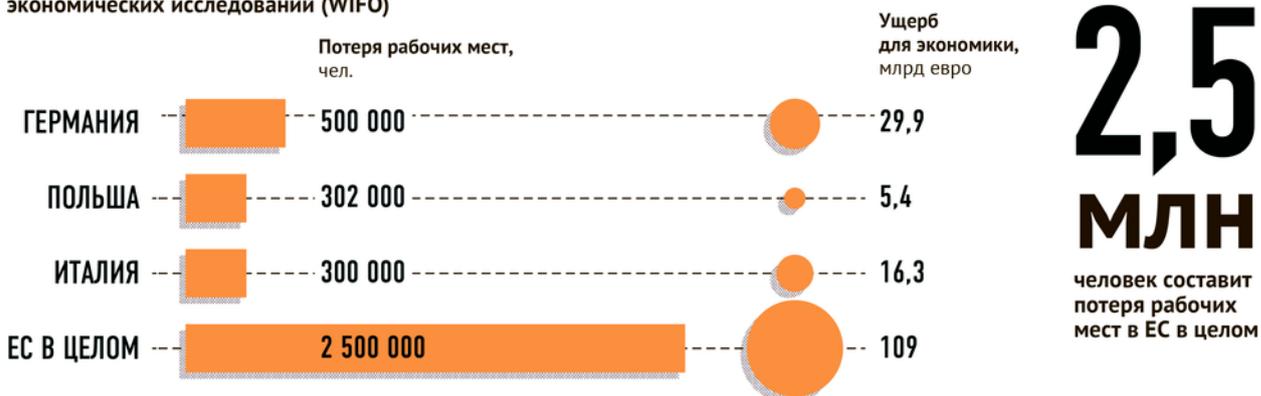


В результате санкций против России экономика Евросоюза несёт значительные потери – такой вывод значитсся в первом материале «Sputnik. Факты», нового проекта международного информационного агентства и радио Sputnik, в рамках которого публикуются данные по актуальным политическим и социальным темам, основанные на статистике стран и организаций (ООН, МВФ и т.д.), прогнозах крупных исследовательских центров (рис. 4).

Потери ЕС от санкций и контрсанкций

Sputnik.Факты

На основе исследований Австрийского института экономических исследований (WIFO)



В публикации рассматриваются исследования Австрийского института экономических исследований (WIFO), выяснившего, что в результате санкций против России в ЕС будут сокращены 2,5 млн рабочих мест, а экономика стран Евросоюза понесет ущерб в размере 109 млрд евро.

Германия наиболее остро почувствует негативные последствия санкций и ответных контрсанкций РФ – 500 тыс. человек лишатся своих рабочих мест, а экономика потеряет 29,9 млрд евро. В Польше и Италии объемы сокращения количества рабочих мест примерно равны – 302 тыс. и 300 тыс. человек соответственно. В то же время ущерб для экономики будет существенно различаться: в Италии он составит 16,3 млрд евро, а в Польше — 5,4 млрд евро.

Работая по этой теме, можно безусловно сказать, что Америка и Евросоюз являются важнейшими экономическими партнерами РФ. Конечно, мировой финансово-экономический кризис повлиял на текущее состояние торговли между странами. До кризиса, в 2008 г., наблюдался рекордный рост товарооборота - он составлял более 27 млрд. долларов США. При этом даже с таким объемом товарооборота США занимали лишь восьмое место среди торговых партнеров России. Это говорит о недоиспользовании потенциала развития нашей торговли. Доля США во внешней торговле России составляет меньше 4%. Вместе с тем удельный рост России во внешней торговле США - менее 1%. Это крайне мало, по сравнению с потенциалом этих стран, и с возможностью реализации проектов в разных сферах, которые отвечали бы интересам России и США.

Все стороны заинтересованы в том, чтобы развивать взаимную торговлю, диверсифицировать ее, развивать совместные инвестиционные и иные проекты в ряде ключевых областей, которые представляют взаимный интерес и существует большое количество сфер, где есть ресурс для перспективного сотрудничества у России, у Соединенных Штатов и у ЕС, и где они могут работать сообща и реализовывать совместные проекты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. График дня: История торговых отношений США с Россией [Электронный ресурс] / Insider. – Режим доступа: <https://ru.insider.pro/infographics/2017-07-25/grafik-dnya-istoriya-torgovyh-otnoshenij-ssha-s-rossiej>.
2. Клинова, М.В., Сидорова Е.А. Россия — Евросоюз: продолжение санкционного противостояния / М.В. Клинова, Е.А. Сидорова // вопросы экономики. - № 12, 2016. с. 67—79.
3. Потери ЕС от санкций и контрсанкций [Электронный ресурс] / Sputnik. – Режим доступа: <https://sputnik-georgia.ru/infographics/20150728/228170401.html>.
4. Фьючерс на нефть brent [электронный ресурс] / investing. - режим доступа: <https://ru.investing.com/commodities/brent-oil>.

РАЗДЕЛ VII. ПРАВО

*Бородкина С., 2 курс, ФИиФ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Гдалевич И.А.*

БРАЧНЫЙ ДОГОВОР В СИСТЕМЕ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ

Семья - важнейшая ячейка человеческого общества, семья - это то самое главное и неотъемлемое, что есть в жизни каждого из нас. Вступая в брак, человек переходит в стадию введения семейных отношений, супруги становятся полноправными участниками семейных правоотношений.

Говоря о семейном праве, всё чаще за последнее время мы слышим в обиходе понятие «брачного договора». Статья 40 Семейного кодекса Российской Федерации указывает, что: «брачным договором признается соглашение лиц, вступающих в брак, или соглашение супругов, определяющие имущественные права и обязанности супругов в браке и (или) в случае его расторжения»[2].

Тема брачного договора достаточно актуальна в наше время, так как каждый из гражданских лиц зачастую имеет стабильный доход, недвижимость, автомобили, хочет обезопасить себя и избежать негативных последствий в случае развода.

Однако, как показывает статистики, немногие граждане знают о брачном договоре, что он несёт в себе, какую имеет пользу, каковы его плюсы и минусы. В данной статье мне бы хотелось поднять проблему актуальности брачного договора в наше время, выяснить условия его заключения, расторжения, понять, какую смысловую нагрузку имеет в семейных отношениях и сделать выводы о значимости данного документа.

Брачный договор предназначен для регулирования имущественных отношений между супругами. С этой точки зрения он является инструментом гражданского права, в котором наиболее полно и всесторонне разработаны механизмы, способы и формы договорного регулирования имущественных отношений - как вещных, так и обязательственных. С учетом сказанного, брачный договор можно определить как гражданско-правовой инструмент семейно-правового регулирования имущественных отношений между супругами.

Следует отметить, что семейный кодекс РФ в статье 40 устанавливает, что брачный договор может быть заключен как супругами, так и лицами, вступающими в брак [2]. Если договор был совершен до регистрации брака, то он вступит в силу не ранее регистрации брака (ст. 41 СК). В случае если брачный договор заключается до регистрации брака, такой брачный договор является условной сделкой с отлагательным условием. Поскольку субъектами брачного договора могут быть только супруги, способность к его заключению следует связывать со способностью к вступлению в брак. Если лицо не достигло брачного возраста, оно не может заключить брачный договор без согласия родителей или попечителей до момента регистрации брака» [1, 157 стр.].

Историческое появления такого института как «брачный договор» было связано с тем, что у людей начала появляться частная собственность. Начала брачному договору было положено в Древней Греции и Риме, когда будущие супруги при вступлении в брак в отдельном документе описывали свои имущественные отношения, тем самым имущий класс хотел оградить свою собственность от посторонних вмешательств. В Европейских странах первые брачные контракты также представляли собой соглашения между мужем и семьей его будущей жены.

Что касается России, то ещё в допетровскую эпоху встречаются подобия брачных контрактов, но в те времена договоры носили довольно общий характер и заключались между семейными общинами. Начало распространение института брачного договора в России мы можем наблюдать после распада СССР, начинают развиваться отношения отно-

сительно частной собственности, появляются наиболее зажиточные семьи, которые желали защитить своё имущество, т.е. главной причиной появления брачных договоров можно выделить необходимость высших слоёв по защите своего имущества.

Семейный кодекс указывает на то, что брачный договор заключается в письменной форме, а также подлежит нотариальному удостоверению.

Какие же плюсы в заключении брачного договора можно выделить? Первым положительным моментом является то, что заключить договор возможно на любом этапе брачных отношений. Брачный контракт позволит определить, какое имущество кому будет принадлежать при разводе. Также в перечень можно включить имущество, которое уже имеется у супругов, так и то, которое они планируют приобрести в будущем. Также договор помогает урегулировать вопрос с кредитом. Контракт часто заключают, если один из супругов собирается оформить на себя ипотеку или взять крупный кредит на развитие бизнеса, а другая сторона против этого. В любой период действия договора в него можно внести любые изменения, к которым пришли стороны, оформив дополнительное соглашение.

Но, не смотря на довольно большое количество преимущественных моментов, брачный договор имеет и отрицательные моменты. Может возникнуть вопрос этического характера. Если один из будущих супругов предлагает заключить брачный договор, то второй супруг может обвинить его в недоверии и корыстных намерениях. Также, отдельные пункты договора могут стать недействительными в результате внесения изменений в действующее законодательство, в первую очередь, Семейный кодекс. Так как брачный контракт заключается в большинстве случаев на неопределенный срок, то за этот период законодательные нормы могут поменяться несколько раз и стороны будут вынуждены оформлять дополнительное соглашение. Брачный контракт не охватывает всех аспектов отношений в браке. Он регулирует исключительно материальные вопросы.

В ходе изучения данной темы мною был проведён социологический опрос среди молодёжи, в ходе которого опрашиваемым были заданы два вопроса о том, хотели бы они при создании семьи заключить брачный договор и какое отношение к брачному договору имеет молодое поколение.

Данный социологический опрос показала довольно неоднозначные результаты. Половина опрашиваемых положительно относится к брачному договору и не против его заключения, другая же половина имеет отрицательное отношение к заключению подобного рода договора и считает, что если люди стремятся заключить договор, то они и вовсе не любят друг друга. Также были такие, кто нейтрально относится к брачному договору и считает, что его заключение зависит от разных обстоятельств.

Изучая статистические данные можно сказать о том, что чаще к заключению брачного договора прибегают звёздные пары, их финансовое состояние очень велико и в случае расторжения брака не захочется остаться в неприятном положении. Что же касается обычных среднестатистических российских семей, то в год в нашей стране сейчас заключается порядка 50 тыс. имущественных договоров между супругами, что составляет 4% к общему числу заключенных в России браков (около 1,2 млн в 2015 году). А в Европе и США, где этот институт существует уже более ста лет, официальные брачные договоры заключают около семидесяти процентов пар, которые вступают в брак. В России составляют брачный договор по большей части те пары, которые хотят развестись и стремятся избежать длительных судебных тяжб по разделу имущества. Брачный договор превращается просто в мировое соглашение лиц, фактически уже не являющихся супругами.

Таким образом, возникновение института брачного договора можно считать закономерным этапом развития правовых отношений, но при этом весьма дискуссионным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антокольская М.В. Семейное право. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Юристъ, 2002.
2. Семейный кодекс РФ [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/ (Дата обращения 15.03.2018).

*Дымковская А., 1 курс, ФПиМНДиДО,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: д-р филос. наук, проф. Шолохов А.В.*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЕФОРМАЦИИ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ СЕМЬИ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время процесс социализации школьников осложняется трансформацией основных институтов социализации, в том числе института семьи и брака, дисбалансом организованных и стихийных процессов социализации в сторону стихийности, деформацией ценностно-нормативного механизма социальной регуляции.

Важнейшую роль в проявлении таких тенденций играет деформация социализирующей функции семьи. В норме семья выступает важнейшим источником критериев оценки, лежащих в основе ценностных представлений человека. В условиях всевозможных изменений в обществе именно наличие устойчивой системы ценностей в семье позволяет противостоять негативным воздействиям извне.

Проблема состоит в том, что воспитание в семье как относительно социально контролируемую социализацию в состоянии осуществлять относительно небольшой процент российских семей (по различным данным разброс очень велик - от 20 до 60%), в отличие от стихийной социализации ребенка в любой семье. Обусловлено это тем, что сейчас наблюдается дефицит общественного внимания к подросткам. Общество целиком доверило дело воспитания подрастающего поколения государственным учреждениям. Такую же позицию заняли и родители, которые отдали своих детей в государственные учебно-воспитательные учреждения и полностью отстранились от заботы об их личностном, социальном, профессиональном становлении. В результате возник отрыв взрослого сообщества отдела воспитания подрастающего поколения, дефицит внимания к детям. Если в младшем возрасте взрослые задавали новые ценности и требовали выполнения правил, то сейчас от них ожидается стабилизация усвоенных подростком норм и обеспечение эмоциональной поддержки, что семья качественно не выполняет.

В условиях, когда социализирующее воздействие семьи существенно снижается, ведущим фактором социализации подростков становится группа сверстников, что влечет за собой усвоение новых, нередко иных по сравнению с семейными норм, стереотипы.

Особое значение в социализации подростка имеет субкультура, носителем которой является социальная группа. Отчуждаясь от семьи, подросток переоценивает референтные фигуры, и в дальнейшем субкультуры усиливают значимость непосредственных контактов в группе. Так закладываются основы формирования и девиантных подростковых клик. Неуверенность подростков, оторванных от семьи или вытолкнутых оттуда, перед ситуациями соперничества за лидерство среди ровесников сильнее притягивает их друг к другу по законам стаи — отсюда обязательность в соблюдении групповых принципов, нетерпимость к отклонениям от них, вовлеченность и самоидентификация с группой, тотальный конформизм, выражающийся, в частности, в нетерпимости к другим группам, во враждебности к ним.

В случае, если субкультура, воздействующая на ребенка, является антисоциальной, ухудшается социализация подростка, его вхождение в социальный контекст. В группах ровесников, являющихся носителями антисоциальной субкультуры, процветают не критическая и агрессивная приверженность групповым ценностям, прямо противопоставленным общественным, что снимает проблему индивидуальной ответственности за групповые действия. Отсюда девиантное, деструктивное поведение подростков, которое при криминальной и отчужденной социальной среде оборачивается делинквенцией.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что деформация социализирующей функции семьи влечет за собой усиление негативного внесемейного влияния, которое может иметь такие последствия, как формирование асоциальной или антисоциальной личности.

Возникает вопрос в социализации следующих поколений в семьях, созданных такими индивидами.

Если проблема деформации социализирующей функции семьи не будет решена: родители не обратят внимания на контроль за усвоением норм и ценностей, личностное и социальное становление ребенка, формирование устойчивой системы ценностей семьи, приоритет семейных ценностей, вопрос о неуспешной социализации детей останется открытым.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриенко, Е.В. Социальная психология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2003.
2. **Белинская, Е.П.** Человек в изменяющемся мире – социально-психологическая перспектива: монография. М., 2005.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: учеб. пособие для вузов. – М., 1996.
4. Выготский, Л.С. Проблемы возраста: учеб. пос. для вузов. – М., 1984.
5. Голованова, Н.Ф., Буренина, С.Ю. Социализация школьников как педагогическое явление :учеб.пос. для вузов . – М., 1998.
6. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления: учеб. пос. для вузов . – М., 1999.

*Куракова И., 3 курс, ФЭиП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: доцент Гдалевич И.А.*

ПРОБЛЕМЫ ОГРАНИЧЕНИЯ ДЕЕСПОСОБНОСТИ

Становление России как демократического правового государства требует высокого уровня обеспеченности и гарантированности прав и законных интересов граждан, что невозможно без постоянного совершенствования действующего законодательства

Важным теоретическим и практическим вопросом гражданского права является ограничение дееспособности гражданина. Необходимо констатировать, что любые основания ограничения гражданской дееспособности обусловлены невозможностью и нежеланием такого гражданина адекватно оценивать свои действия. Общество не одобряет и не поддерживает избранные таким гражданином способы осуществления своих имущественных прав. С точки зрения правовых последствий злоупотребление правом со стороны таких граждан нарушает права и законные интересы других лиц, например членов семьи, и в конечном итоге подрывает стабильность гражданских отношений, затрагивая интересы общества в целом. Несмотря на недавнее реформирование гражданского законодательства, существует несколько аспектов данного вопроса, которые нуждаются в конкретизации и дополнении.

Прежде всего, необходим дополнительный пересмотр оснований признания гражданина ограниченно дееспособным. Согласно ст. 30 ГК РФ гражданин, который вследствие злоупотребления спиртными напитками или наркотическими средствами ставит свою семью в тяжелое материальное положение, может быть ограничен судом в дееспособности в порядке, определенном гражданским процессуальным законодательством². Над ним устанавливается попечительство. Такой гражданин вправе самостоятельно со-

² "Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая)" от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 29.12.2017)

вершать только мелкие бытовые сделки. Совершать другие сделки, а также получать заработок, пенсию и иные доходы и распоряжаться ими он может лишь с согласия попечителя.

Действующая редакция ст. 30 ГК РФ является не совсем удачной, так как для ограничения дееспособности гражданина устанавливает наличие лишь двух совокупных условий: злоупотребление спиртными напитками или наркотическими средствами и в связи с этим постановка семьи в тяжелое материальное положение. При этом не учитывается тот факт, что одиноко проживающий гражданин может иметь иждивенца, однако вследствие наличия указанных вредных пристрастий злоупотреблять своими правами. В данном случае в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации он не может быть ограничен в дееспособности. Представляется, что более удачно сформулирован п. 2 ст. 36 Гражданского кодекса Украины 2003 года, в соответствии с которым «суд может ограничить гражданскую дееспособность физического лица, если оно злоупотребляет спиртными напитками, наркотическими средствами и тем самым ставит себя и свою семью, а также других лиц, которых оно по закону обязано содержать, в тяжелое материальное положение»³.

В п. 1 ст. 30 ГК РФ необходимо указать дополнительные основания для признания граждан ограниченно дееспособными, такие как расточительство и злоупотребление токсическими веществами.

В последнее время в СМИ получила широкий резонанс проблема «игровой» зависимости, выступающая частным случаем злоупотребления правом. Лица, которые играют в азартные игры, имеют не меньше шансов, чем злоупотребляющие алкоголем и наркотиками, поставить себя и свою семью в тяжелое материальное положение. Таким образом, увлечение азартными играми, влекущее для самого лица и (или) членов его семьи существенные имущественные потери, можно признать расточительством.

Расточительство выступает проявлением эгоистического начала человека в степени, угрожающей финансовому положению как непосредственно его самого, так и связанных с ним лиц.

В Древнем Риме расточитель приравнивался к умалишенному. Законы XII таблиц указывали, чтобы «умалишенный, и точно также расточитель, которому запрещено управлением имуществом, находился под попечительством агнатов». Гражданский кодекс Франции 1804 года в статьях 488 и 508 определяет, что попечительство может быть установлено в отношении совершеннолетнего, который вследствие своей расточительности, несдержанности и праздности ставит себя в положение нужды и подрывает осуществление своих семейных обязанностей⁴.

Гражданский закон Латвийской Республики⁵ в статьях 365, 1408 предусматривает ограничение дееспособности для лиц, ведущих расточительный образ жизни. Статья 32 Гражданского кодекса Азербайджанской Республики 1999 года указывает в качестве отдельного критерия для ограничения дееспособности чрезмерное увлечение азартными играми, которое в последние годы во многих государствах приобрело характер эпидемии, охватывающей разные возрастные группы и все слои населения.

Целесообразно отметить, что формулировка п. 1 ст. 30 ГК РФ «вследствие злоупотребления спиртными напитками или наркотическими средствами» в настоящее время должна пониматься расширительно. В период принятия ГК РФ эта формулировка отвечала реалиям общественной жизни, так как основная масса заявлений предъявлялась в суды заинтересованными лицами в связи с указанными злоупотреблениями. В условиях современной России критическая ситуация складывается не только с алкоголизмом и наркоманией, но и с токсикоманией. Не случайно 3 января 1998 г. был принят Федеральный закон № 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах», устанавливающий правовые основы государственной политики в сфере оборота наркоти-

³ Гражданский кодекс Украины от 16.01.2003 № 435-IV

⁴ Гражданский кодекс (Кодекс Наполеона) 1804 г.

⁵ Гражданский закон Латвийской Республики

⁶ Гражданский кодекс Азербайджанской Республики 1999 года

ческих средств и психотропных веществ в области противодействия их незаконному обороту в целях охраны здоровья граждан, государственной и общественной безопасности. К наркотическим средствам относят вещества, указанные в Перечне наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров, подлежащих контролю в Российской Федерации (утв. постановлением Правительства РФ от 30.06.1998 № 681) Что касается токсических веществ, то медицинской наукой они отнесены к психоактивным веществам. Разделение токсических и наркотических средств имеет не столько медицинское, сколько правовое значение, поскольку изготовление, приобретение хранение и другие незаконные действия с наркотическими средствами караются законом (статьи 228 - 231 УК РФ), а с токсическими — нет. Таким образом, злоупотребление токсическими веществами также должно рассматриваться в качестве основания ограничения дееспособности граждан.

Учитывая изложенное, можно сделать вывод, что современное гражданское законодательство, в частности, в вопросе ограничения дееспособности граждан нуждается в изменении и дополнении. Признание расточительства и злоупотребления токсическими веществами основаниями ограничения дееспособности гражданина является необходимой мерой, направленной на обеспечение прав и законных интересов граждан.

Правовые последствия ограничения гражданина судом в дееспособности выражаются в невозможности без согласия попечителя продавать, дарить, завещать, обменивать, покупать имущество, а также совершать другие сделки по распоряжению имуществом, за исключением мелких бытовых, получать заработную плату, пенсию и иные виды доходов (авторский гонорар, вознаграждения за открытия, изобретения, заработок в колхозе, суммы, причитающиеся за выполнение работ по договору подряда, различные пособия и т.п.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 29.12.2017)
2. Гражданский кодекс Украины от 16.01.2003 № 435-IV
3. Гражданский кодекс (Кодекс Наполеона) 1804 г.
4. Гражданский закон Латвийской Республики
5. Гражданский кодекс Азербайджанской Республики 1999 года
6. Федеральный закон «О наркотических средствах и психотропных веществах» от 08.01.1998 № 3-ФЗ (ред. от 29.12.2017).
7. Брилл А. Лекции по психоаналитической психиатрии: Пер. с англ. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998.

*Маркова А., 2 курс, ФИиФ,
ТИ им. А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»,
Научный руководитель: к.ю.н., доцент Гдалевич И.А.*

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРАВА В ДРЕВНЕЙ РУСИ

Необходимость понимания такого феномена политической жизни как право, возникло издавна. Замена первобытного строя сопутствовалось вступлением новых правовых норм, способных регулировать функционирование власти, сохранять порядок в государстве, устранять противоречия и т.д.

Понимание права как важнейшего инструмента воздействия на общественно-политические отношения в различных государствах воспринималось по-разному. У каждого государства, история возникновения права по – своему роду является уникальным феноменом. Так и в Древней Руси с появлением государственности, люди стали осозна-

⁷ Брилл А. Лекции по психоаналитической психиатрии: Пер. с англ. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998.

вать необходимость регулирования с помощью права, все сферы жизни человека. История становления российского права, как исторического феномена уходит корнями в древность, к племенам восточных славян. Пройдя длительный путь развития, становления и формирования российские источники права, сумели сохранить свою индивидуальность, историческую и национальную самобытность, независимость.

Главными источниками права у восточных славян долгое время являлись обычаи. Обычаи, или устойчивые правила поведения, формируются уже на этапе догосударственного развития, в условиях родоплеменных отношений. Тогда часть обычаев становится нормой поведения или традицией. На догосударственном уровне, обычаи превращаются в обычное право, которое способствует регулированию общественных взаимоотношений⁸.

Обычное право часто соседствует с публичным правом при условиях, когда уже формируется государство и все институты права. Поскольку, право в эпоху первых Рюриковичей находилось на стадии формирования, это замедляло становление юридических норм разных племен в единую общегосударственную правовую систему.

Как правило, обычное право, не будучи закреплено в законе, изменялось вместе с жизнью, ведь, оно имело ведущую роль. К древнейшим нормам обычного права, регулирующие общественные отношения у восточных славян относились: кровная месть, круговая порука, умыкание невесты, многожёнство, особая словесная форма заключения договора, наследование в кругу семьи и др.⁹

В период, когда возникает Древнерусское государство (862 г.), племенные обычаи, будучи принятые государством в качестве правовых, постепенно переросли в нормы, которые были по-прежнему закреплены в устной форме. При этом, часть обычаев видоизменились, а некоторые утратили свою силу.

Со временем обычаи и обычное право стали терять свою значимость для общества, поскольку после принятия христианства Русью (988 г.), усвоение новой христианской культуры, тесное общение с Византией, а также и другими странами, произвели настоящий переворот во всех сферах правовой жизни Древней Руси. Обычное право во многом прямо противоречило учению христианской морали и церковному праву и должно было подвергнуться пересмотру. Поэтому, постепенно, грань между обычным правом стала стираться, в этой связи, Русь столкнулась с необходимостью создания нового правового регламента. Им и стала первая «Русская правда» Ярослава Мудрого¹⁰.

Основу «Русской правды» составляли обобщенные местные правовые традиции и обычное право. Помимо правовых обычаев «Русская правда» содержала и законотворческую деятельность русских князей XI-XII вв., и обобщенную судебную практику. «Русскую Правду» стоит рассматривать как источник древнерусского права, ведь она имела огромное значение для государства, потому что письменно закрепила общественно-политическую жизнь общества. Также, она являлась основой для создания других, более поздних правовых источников.

При этом «Русская правда» считается главным источником, по которому изучается древнерусское право. Все сохранившиеся тексты Русской правды по содержанию принято делить на три редакции, их сознание происходило в разное время. Древнейшая из них Краткая Правда, состоящая из двух главных частей: Правды Ярослава и Правды Ярославичей. Правда Ярослава включает в себя первые 18 статей Краткой Правды и целиком посвящена уголовному праву. Скорее всего, она возникла во время борьбы двух братьев за

⁸Дювернуа Н.Л. Источники права и суд в Древней России: опыты по истории русского гражданского права//М.-1969. с. 318-327.

⁹ Конспект лекции История государства и права России. – 2010. - URL: <http://www.studmed.ru/docs/document1294/конспект-лекции-история-государства-и-права-россии-2010?page=2> (дата обращения: 08.04.2018)

¹⁰Ярушева Л.В. Влияние славянского, римского, немецкого права на формирование российских источников права // Genesis: исторические исследования. — 2016. - № 1. - С.1-16.URL: http://e-notabene.ru/hr/article_16313.html (дата обращения: 08.04.2018)

киевский престол Ярослава и Святополка, поэтому точную дату установить невозможно, предположительно, датируется 1015–1019 гг.

Правда Ярославичей вобрала в себя законодательную и судебную практику сыновей Ярослава Мудрого и может быть датирована временем между 1054 (годом смерти Ярослава) и 1072 – годом смерти одного из его сыновей.

Создание второй редакции Русской Правды Пространной Правды исследователи относят к XII в., ко времени княжения Владимира Мономаха и его сына Мстислава Великого. В Пространной Правде представлено не только уголовное право, но и право наследственное, также основательно разработан юридический статус категорий населения и определяются нормы процессуального права.

Третья редакция: Сокращенная правда считается сжатым вариантом Пространной. Она возникла позднее всех, в XIII–XIV вв., в условиях феодальной раздробленности. Сокращенная правда включает в себя законотворчество русских князей, периода раздробленности Русского государства. Но, к сожалению, она недостаточно изучена, поскольку сложно определить ее происхождение.

Таким образом, можно сделать вывод, что древнерусское право, возникло из обычаев и обычного права восточных славян. Оно существовало еще до зарождения государственности и на протяжении столетий играло определяющую роль в российском правотворчестве. При этом была выявлена необходимость появления и развития права в Древней Руси. Также была установлена параллель, позволяющая оценить эффективность реализации правовых связей, регулирующих отношения в древнерусском государстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дювернуа Н.Л. Источники права и суд в Древней России: опыты по истории русского гражданского права//М.-1969. с. 318-327.
2. Конспект лекции История государства и права России. – 2010. - URL: <http://www.studmed.ru/docs/document1294/конспект-лекции-история-государства-и-права-россии-2010?page=2> (дата обращения: 08.04.2018)
3. Ярушева Л.В. Влияние славянского, римского, немецкого права на формирование российских источников права // Genesis: исторические исследования. — 2016. - № 1. - С.1-16. URL: http://e-notabene.ru/hr/article_16313.html (дата обращения: 08.04.2018)

*Минаева К., 4 курс ФЭиП
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.ю.н., Гдалевич И.А.*

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК УГРОЗА БЕЗОПАСНОСТИ НЕ СОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО

На сегодняшний день с открытием новых технологий каждый из нас не представляет свою жизнь без компьютера. Изобретение «чуда современности» – компьютера – явилось переломным периодом в нашей стране в развитии многих отраслей промышленности, что увеличило эффективность военной техники, внесло множество изменений в работу средств массовой информации, качественно дополнило принцип обслуживания банков и административных учреждений. С усовершенствованием компьютерных технологий многие люди, а особенно подростки и дети, становятся постоянными поклонниками компьютерных игр. Современное увлечение, с одной стороны, дало человеку больше возможностей в подготовке докладов, в общении через социальные сети и хранении информации; с другой стороны, повлияло на психическое развитие личности подростка. Такое увлечение к виртуальной реальности вызывает у подростка агрессивное поведение. Рассматривая данную проблему, необходимо проанализировать, как влияют компьютерные игры на личность ребенка, что вызывает у подростков агрессивное поведение. Таким образом,

проблема зависимости подростков от компьютерных игр становится все более актуальной; в связи с чем компьютерная зависимость молодых людей представляет угрозу национальной безопасности.

Увлечение компьютерными играми называется кибераддикцией, что обозначает уход от реальности в виртуальное пространство. Компьютерные игры, основанные на жестокости и насилии, несут серьезнейшую угрозу как для самого подростка, так и его окружающим. Опасность заключается в том, что ребенок, постепенно отталкиваясь от связи с реальностью, теряет адекватность внешнего мира, в результате чего становится социально дезадаптированным и, как следствие, необоснованно агрессивным. Так, игры, сопровождавшиеся различными стрелялками, гонками и бродилками по лабиринтам, вызывают у подростка иллюзии всевластия, в результате которого виртуальный мир превращает его в героя сцен насилия. В этот момент подросток теряет счет времени, проявляет повышенную агрессивность, игнорирует домашние обязанности. Отсюда следует, что чрезмерное времяпровождение за компьютерными играми является причиной социальной деградации у молодых людей, поэтому родителям следует ограничивать патологическое стремление подростков к играм, основанным на насилии. Таким образом, пристрастие подростка к компьютерным играм расшатывает детскую психику, вызывает агрессивное поведение, что в большинстве случаев приводит к летальным исходам.

Расшатанная психика несовершеннолетнего приводит к реальному применению физической силы. Так, в СМИ все чаще обсуждаются темы убийств подростками своих родителей из-за прерывания игрового пространства. Чудовищный случай кровавой расправы с родителями потряс Челябинскую область в октябре 2015 года. Пятнадцатилетний школьник убил мать и ранил отца в порыве несогласия с их запретом на компьютерные игры. Осознав содеянное, школьник попытался покончить жизнь самоубийством. К сожалению, это далеко не единственный случай. Жестокое насилие со стороны подростков представляет опасность для окружающих, приобретающих компьютер для ребенка. В связи с этим в обществе назревает вопрос – как оградить ребенка от чрезмерного пристрастия к жестоким компьютерным играм?

Важным условием предотвращения компьютерной зависимости у подростка является правильное воспитание ребенка. Родитель должен понять своего ребенка и постараться разделить его интерес к компьютерным играм. Такой шаг не только установит контакт между ребенком и родителями, но и увеличит его доверие к ним.

На сегодняшний день государством предпринимаются попытки в пресечении влияния компьютерных игр на детей. ФЗ «О защите детей от информации, причиняющий вред их здоровью и развитию» [3] предполагает возрастную классификацию ограничения игр следующими статьями: 7, 8, 9 и 10.

В соответствии со статьей 7 закона «О защите детей от информации, причиняющий вред их здоровью и развитию» к информационной продукции для детей младше 6 лет относится информация, не причиняющая вреда здоровью и (или) развитию детей. Это означает, что под информацией понимаются сведения, не причиняющие моральный вред здоровью детей. Также к указанной информации относятся сведения, не оказывающие отрицательное влияние на развитие умственных, творческих способностей детей, процесс их социализации, на их психику и нервную систему. Комментируемой статьей предусмотрены компьютерные игры, представляющие ненастоящие сцены насилия (кровь не красная, добро побеждает зло, противник не умирает, а исчезает).

Статья 8 настоящего закона «О защите детей от информации, причиняющий вред их здоровью и развитию» содержит состав информационной продукции для детей, достигших возраста шести лет, допускаемой к обороту. Комментируемой статьей предусмотрено показывать кратковременные ненаaturalистические описания или изображения заболеваний. Указанной статьей не предусмотрено откровенной экранизации или показа наступления смерти, мучений, процесса развития различных тяжелых заболеваний. Не случайно данное положение сформировано федеральным законодателем, т.к. демонстрация негативных последствий ведет к появлению у детей, достигших возраста шести лет,

страха, ужаса или паники. К тому же изображения и описания не должны побуждать к совершению антиобщественных действий и преступлений. Согласно п. 3 статьи 8 изображения и описания должны содержать отрицательное, осуждающее отношение к лицам, их совершающим.

Статья 9, определяющая состав информационной продукции для детей, достигших возраста 12 лет, предусматривает определенные условия относительно изображений и описаний. Изображения и описания должны носить эпизодический характер без натуралистического показа процесса лишения жизни или нанесения увечий. Во-первых, изображения и описания в п. 2 комментируемой статьи не должны провоцировать к совершению антиобщественных действий (потребление алкогольной и спиртосодержащей продукции, участие в азартных играх, занятие бродяжничеством или попрошайничеством). Во-вторых, информационная продукция изображения и описания наркотических средств, психотропных и (или) одурманивающих веществ, табачных изделиях должна не только выражать указание на опасность потребления, но и содержать данные о последствиях для жизни и здоровья потребления. Комментируемая статья также упоминает об информационной продукции, содержащей изображения или описания половых отношений между мужчиной и женщиной. Такая информация должна носить эпизодические ненатуралистические изображения или описания действий, направленных на сексуальное удовлетворение.

Анализ статьи 10 настоящего федерального закона, устанавливающий состав информационной продукции детей, достигших возраста 16 лет, свидетельствует об аналогии состава информационной продукции для детей, достигших возраста 6 лет и 12 лет, но с некоторыми изменениями. Теперь изображение или описание несчастного случая, аварии, катастрофы, заболевания, смерти предполагает натуралистический показ их последствий. Изображения и описания наркотических средств, психотропных и (или) одурманивающих веществ, табачных изделиях предусматривает полную экранизацию такой информационной продукции.

Применение бранных слов и (или) выражений, не относящихся к нецензурной брани, подлежат озвучиванию, но не унижая человеческое достоинство. Информационная продукция изображения и описания половых отношений между мужчиной и женщиной аналогична составу информационной продукции для детей, достигших возраста 12 лет, с тем лишь уточнением, что эта информационная продукция может носить возбуждающий характер.

Ограничить доступ к компьютерным играм родителям можно с помощью программы «Родительский контроль», позволяющей устанавливать на компьютер контролируемые программы. К таким программам можно отнести ChildWebGuardianPro, KinderGateParentalControl, КиберМама и другие. Эти программы с различными функциями ограждают ребенка от негативного влияния сети Интернет, программ и компьютерных игр.

Стоит отметить, одной из первых стран в мире, поднявших тревогу о прекращении компьютерной зависимости у подростков, занял Китай. Так, в 2014 году власти страны открыли исправительные лагеря, где занятия проводят бывшие военные. Курс лечения занимает около 3 недель. Строжайшая дисциплина, физические нагрузки и рутинные бытовые обязанности позволяют эффективно отвращать юных китайцев от мониторов с заманчивым интернетом и играми. К сожалению, Правительство Российской Федерацией пока не видит в этом необходимости.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что увлечение компьютерными играми вызывает у подростка неадаптированность индивида в социуме, инфантилизм, ригидность; утрачиваются нравственные ценности; подростки становятся циничными и черствыми, не способными сопереживать. Увлечение компьютерными играми провоцирует подростка на агрессивное поведение. В данном случае необходима комплексная профилактика киберрадикации и агрессии подростка. Решение данной проблемы невозможно без участия семьи, школы, а также общественного мнения, которое должно сфор-

мировать неприемлемое отношение к агрессивным компьютерным играм. Однако, для полноты меры необходимо привлечение к административной (уголовной) ответственности геймдизайнеров подобных игр.

Таким образом, неизученная до конца проблема компьютерной зависимости является угрожающей в современном обществе, т.к. несет опасность не только для окружающих, но и для самого подростка. Вопрос о преодолении игромании у подростков, ставящий под угрозу национальную безопасность нашего государства, остается до сих пор юридически не решенным, т.к. российское право не содержит нормативного правового закрепления относительно ответственности за аддитивное поведение подростка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гроссман Д. Их можно научить убивать // На стороне подростка. – 2003. – № 5 .
2. Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1991. – № 3.
3. Федеральный закон от 29.12.2010 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» № 436-ФЗ. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

*Орехова Е., 4курс, ФЭП,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.ф.н., Агафонова Т.П.*

ФЕДЕРАЛЬНАЯ ТАМОЖЕННАЯ СЛУЖБА В БОРЬБЕ С КОНТРАФАКТОМ

Нынешнему обществу и экономике наносится немалый ущерб производителями контрафактной продукцией. Правоохранительные органы и государственные ведомства ведут постоянную борьбу с контрафактом. Противостоять импорту и экспорту контрафактных товаров призвана и федеральная таможенная служба.

Согласно ТК ЕАЭС в задачи таможи входит:

- «выявление и задержание фальсифицированной продукции;
- взаимодействие с правообладателями интеллектуальной собственности;
- проведение экспертиз подлинности (аутентичности) товаров под заявленными брэндами;
- изъятие и уничтожение фальсифицированной продукции;
- проведение следственных мероприятий и участие в судебных процессах по фактам ведения бизнеса под чужим именем;
- составление и ведение Таможенного реестра объектов интеллектуальной собственности;
- взаимодействие с Госторгинспекцией», предпринимательскими объединениями и силовыми структурами в вопросах изготовления, распространения и торговли контрафактной продукцией»¹¹.

Значительно упрощает вопрос приостановление функционирования контрабанды таможенный реестр. Система его деятельности довольно простая. «В единый таможенный реестр объектов интеллектуальной собственности государств-членов на основании заявления правообладателя или лица, представляющего его интересы или интересы нескольких правообладателей, включаются объекты интеллектуальной собственности, охраняемые в каждом государстве-члене»¹². Данный реестр позволяет сотрудникам таможенный

¹ Таможенный кодекс Евразийского экономического союза (приложение N 1 к Договору о Таможенном кодексе Евразийского экономического союза от 11 апреля 2017 г.)

² Таможенный кодекс Евразийского экономического союза (приложение N 1 к Договору о Таможенном кодексе Евразийского экономического союза от 11 апреля 2017 г.)

службы стремительно установить не легальную продукцию. Как показывает практика, ФТС выявляет около 70% контрафакта при перемещении через границу.

Органы таможни взаимодействуют с правообладателями для пресечения контрафактной продукции на разных ее стадиях. Собственники товаров или их законные представители, зарегистрированных в таможенном реестре консультируют сотрудников таможни в части распознавания подделок товаров и проведение экспертиз.

Таможенный кодекс Евразийского экономического союза содержит необходимые правовые нормы, регламентирующие меры, используемые ФТС в отношении товаров пересекающих территорию таможенного союза. А также регламентирует приостановление выпуска товара как решением самим органом, так и по заявлению правообладателя.

Однако законодатели предусмотрели и систему обеспечения гарантий компенсации вреда от задержек, связанных с экспертизой товаров в целях недобросовестной конкуренции. «При этом страховая сумма или сумма обеспечения исполнения обязательства должна составлять сумму, эквивалентную не менее чем 10 тысячам евро по курсу валют, действующему на день заключения договора (договоров) страхования ответственности или иного договора (договоров) либо внесения изменений в такие договоры»¹³.

Российская таможенная практика демонстрирует, что далеко не все правообладатели склонны перечислять такие значительные средства на счет ФТС. В большинстве случаях они склонны обращаться в полицию или в суд с исками.

Однако, есть положительные результаты в битве против изготовления и распространения контрафактной продукции дает тесное взаимодействие таможни с прочими правоохранительными органами и общественным контролем, желающими поспособствовать правосудию. Благодаря оперативным данным, агентурных сообщений и добровольных информаторов удается выявить немало случаев фальсификации аутентичной продукции, о маршрутах следования контрабандных товаров, о местах их изготовления и торговли.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Таможенный кодекс Евразийского экономического союза (приложение N 1 к Договору о Таможенном кодексе Евразийского экономического союза от 11 апреля 2017 г.) – URL: // <http://www.pravo.gov.ru>.(дата обращения 20.03.2018).

¹³ Таможенный кодекс Евразийского экономического союза (приложение N 1 к Договору о Таможенном кодексе Евразийского экономического союза от 11 апреля 2017 г.)

РАЗДЕЛ VIII. ФИЗИКА, МАТЕМАТИКА, ИНФОРМАТИКА, ТЕХНОЛОГИЯ

*Бабич М., 4 курс, ФФМИ,
ТИ им А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»,
Научный руководитель: канд. техн. наук, доцент Белоконова С.С.*

РАЗРАБОТКА ВНЕУРОЧНОГО КУРСА ПО ИНФОРМАТИКЕ «МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ»

Внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть образовательного процесса в школе, которая способствует в полной мере реализации требований федеральных образовательных стандартов общего образования.

Внеурочная деятельность является одной из форм организации свободного времени учащихся, а также составной частью учебно-воспитательного процесса.

Во внеурочной деятельности создаются все условия для развития личности ребёнка в соответствии с его индивидуальными способностями, формируется познавательная активность, нравственные черты личности, коммуникативные навыки.

Кроме того, внеурочная деятельность позволяет решить целый ряд очень важных задач:

- оптимизировать учебную нагрузку учащихся;
- улучшить условия для развития ребёнка;
- учесть возрастные и индивидуальные особенности учащихся.
- развивать опыт творческой деятельности, творческих способностей детей;
- создать условия для индивидуального развития каждого ребенка в избранной сфере внеурочной деятельности;
- выявить интересы, склонности, способности и возможности, обучающихся в разных видах деятельности;
- формировать системы знаний, умений, навыков у обучающихся в избранном направлении деятельности.

Был разработан внеурочный курс для 7 класса по теме «Мультипликация».

Внеурочный курс «Мультипликация» для 7 класса не входит в образовательную область «информатика», но тесно связан с темой «Компьютерная графика». В школьной программе при изучении темы «компьютерная графика» рассматриваются только некоторые аспекты: виды компьютерной графики, существующие графические редакторы, основы работы в графических редакторах. Анимацию рассматривают лишь в программе PowerPoint при создании презентаций и сайтов. Данный внеурочный курс ориентирован на более углубленное изучение анимации.

Актуальность курса состоит в том, что большинство учащихся не знакомо с созданием анимированных изображений. Материал, который будет изучаться в данном курсе доступен для учащихся 7 класса и не требует специальной подготовки.

Изучение данного курса позволяет учащимся осознать необходимость изучения информатики, способствует повышению интереса к предмету.

В курсе учащиеся знакомятся с понятием мультипликации, а также способами создания анимации, этапами создания мультфильма и применением на практике полученных знаний. Контроль уровня знаний и умений осуществляется по результатам выполнения учениками практических заданий на каждом уроке. Итогом работы является индивидуальный проект.

Курс рассчитан на использование бесплатно распространяемого программного обеспечение – программы Pencil.

Мультипликацией (анимацией) называется искусственное представление движения в кино, на телевидении или в компьютерной графике путём отображения последовательности рисунков или кадров с частотой, при которой обеспечивается целостное зрительное восприятие образов.

Для создания мультфильмов существует множество программ. Ниже рассмотрены некоторые часто используемые программы.

1. Autodesk Maya. Данную программу используют профессионалы киноиндустрии. Эта программа одна из самых мощных и популярных программ для работы с трехмерными изображениями и анимацией. Автодеск Майя имеет большой набор инструментов, с ее помощью можно создать реалистичные объемные модели. В Autodesk Maya можно контролировать каждую конечность и каждый сустав персонажа. Конечно, программа довольно сложная в освоении, но это компенсируется наличием большого количества обучающего материала. Недостаток данной программы состоит в том, что она очень дорогостоящая.

2. MODO. Также одна из мощных программ для создания мультфильмов на компьютере. Она пользуется популярностью благодаря скорости работы. MODO обладает большим набором инструментов для моделирования и скульптинга, а также имеет полные стандартные библиотеки, которые всегда можно пополнить собственными материалами.

У программы MODO существует особенность можно полностью настроить программу под себя. Можно создавать свои наборы инструментов и задавать этим наборам горячие клавиши. Помимо, наборов можно создавать свои кисти разных видов, и сохранять их в библиотеках.

Существует пробная версия программы, которая не имеет никаких ограничений, кроме времени — 30 дней. Обучающие материалы доступны только на английском языке.

3. ToonBoom Harmony. Это очевидный лидер среди анимационного программного обеспечения. Программа используется при создании в основном 2D графики, также обладает огромным количеством инструментов, которые заметно облегчают работу.

Для примера можно рассмотреть такой инструмент, как «Кости», этот инструмент позволяет создавать различные движения персонажа и контролировать каждый элемент тела объекта. Инструмент «Кости» позволяет сэкономить время, так как при анимировании персонажей, не идет разделения его на отдельные сектора.

Недостаток программы состоит в том, что она очень требовательна к системным ресурсам компьютера и является платной.

4. CrazyTalk. Это программа для создания анимации мимики лица, с помощью которой можно заставить «говорить» любое изображение или фотографию. Хотя программа проста в использовании, но ее часто используют профессионалы. Данное программное обеспечение не обладает большим функционалом. Для работы в нем необходимо просто загрузить изображение и начать работу, если не имеется готового изображения, то программа представляет возможность сделать фото с веб-камеры. Затем необходимо загрузить аудиозапись, наложить её на видео, и программа сама создает анимацию речи, также аудио можно записать с микрофона.

Программа имеет стандартные библиотеки, в которых можно найти готовые модели, аудиозаписи и элементы лица, их можно наложить на изображение. Библиотеки можно пополнять пользователям или скачивать готовые материалы из интернета.

5. AnimeStudioPro. В этой программе также можно создавать полноценный 2D мультфильм. В программе можно нарисовать вручную каждого персонажа, а также можно воспользоваться стандартным редактором и собрать персонажа из готовых элементов. В AnimeStudioPro также присутствует инструмент «Кости», с его помощью можно создавать движения персонажей. Ещё данное программное обеспечение имеет готовые скрипты анимаций некоторых движений, например, необходимо нарисовать анимацию шага и можно воспользоваться готовым скриптом. Программа AnimeStudioPro подойдет только тем пользователям, которые когда-то имели дело с анимацией.

6. iClonePro. Это профессиональный комплекс, который предназначен для редактирования и создания мультфильмов, фильмов и другого подобного контента.

Разнообразие набора инструментов здесь намного больше, чем в предыдущих программных обеспечениях, новому пользователю разобраться во всем будет сложно.

В программе присутствует огромная библиотека персонажей и других объектов, можно использовать все готовые материалы и сделать из этого что-то новое, уникальное.

Самое интересное то, что внешний вид персонажа можно взять из фотографии реального человека. Недостаток лишь один программа платная и пробный период всего 30 дней.

7. Pencil. Данная программа очень проста для создания мультфильмов. Интерфейс программы напоминает Paint и этим многим облегчает работу при создании анимации. Pencil не имеет такого большого разнообразия наборов инструментов, как ранее рассмотренные программы. Программа поддерживает работу с несколькими слоями и покадровую анимацию, то есть придётся от руки рисовать каждый кадр. Для удобства в рабочей области отображается предыдущая зарисовка, от которой можно отгалькиваться и продолжать работу. Эта программа лучше вышеперечисленных тем, что она абсолютно бесплатная, и также как предыдущие программы работает с 2D графикой. Pencil не подойдет для создания больших проектов, но короткометражные мультики можно реализовать.

Внеурочный курс «Мультипликация» будет проводиться в 3 и 4 четверти 7 класса, параллельно со школьной программой. Курс рассчитан на 16 учебных часов (1 час в неделю). Он содержит в себе пояснительную записку, тематический план, лекции и практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асенин С.В. Мир мультфильма: идеи и образы мультипликационного кино социалистических стран. М.: Искусство, 1986. - 390с.

2. Волков А.А. Проблемы развития искусства современной мультипликации. Диссертация. М., 1970. - 470с.

3. Господникова М.К. Проектная деятельность в школе: Издательство «Учитель», 2008г.

4. Григорьев Д.В., Степанов П.В. «Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.

5. Гузев В.В. Методы и организационные формы обучения. - М.: Народное образование, 2001.–128 с.

6. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. // Народное образование, № 7, 2000, с. 151 – 157.

*Балтабаева З., 3 курс, ФФМИ,
ТИ имени А. П. Чехова(филиал) «РГЭУ(РИНХ)».
Научный руководитель: к.т.н., доцент Коноваленко С.П.*

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ КУРС ФИЗИКИ 5-6 КЛАСС

Под пропедевтикой принято понимать образовательный курс, построенный в сжатой элементарной форме и систематически изложенный. Пропедевтические курсы осуществляют подготовку ученика к изучению предмета в дальнейших курсах школьного образования.

Курс, оставаясь очень увлекательным и легко воспринимаемым для возраста 11-12 лет, решает следующие основные задачи:

- развитие интереса и творческих способностей младших школьников
- приобретение учащимися знаний для понимания явлений природы, которые им предстоит изучать в старших классах;
- формируют целостную картину мира,

- учит самому открывать и описывать законы любых процессов, проводя эксперимент и выражая результаты формулой.

Большинство найденных пропедевтических курсов разных авторов основаны двух учебно-методических комплексах (УМК): “Физика. Химия. 5-6 классы” под авторством Гуревича А.Е., Д.А. Исаева, Л.С. Понтака и “Физика” под авторством Шулежко Е.М., Шулежко А.Т.

Сравним эти УМК по некоторым критериям:

1. Оформление.

При сравнении учебников имеет смысл обратить внимание на оформление и визуальное преподнесение материала.

Опираясь на то, что большая часть запомненного материала опирается на увиденное, можно сделать вывод, что учебник под авторством Гуревича А.Е. имеет больший потенциал к обучению, так как изобилует яркими иллюстрациями, относящимися к преподаваемому материалу. Что трудно сказать об учебной книге автора Шулежко Е.М. Количество иллюстраций небольшое, так же картинки не цветные.

2. Количество часов.

Основываясь на методических пособиях, выпущенными под тем же авторством, что и сами учебники, материал, преподнесенный в курсе рассчитан на семидесятичасовой курс (2 часа в неделю).

5 класс у Гуревича посвящен больше механике, а у Шулежко разбираются такие философские понятия, как пространство, время, движение.

В 6 классе у Гуревича больше просматривается межпредметная связь физики с другими науками. А у Шулежко упор на физические явления.

3. Основные темы.

Основные разделы физики в обоих учебниках представлены в соизмеримых объемах, поэтому трудно говорить о кардинальных различиях изучаемых пособий. Однако в УМК Гуревича А.Е. рассматривается дополнительный материал по темам: «Химия», «Астрономия» и «Естествознание», что определенно можно считать достоинством УМК.

4. Вопросы для закрепления.

В обоих учебниках в конце каждого параграфа можно найти задания к закреплению.

УМК Шулежко Е.М. структурировано по типу рабочей тетради, поэтому предполагается, что школьник будет давать только письменные ответы на поставленные вопросы.

В учебнике Гуревича А.Е. задания для проверки находятся под заголовком «подумай и ответь», где каждый вопрос приводит к размышлению и требует от школьника развернутого ответа. Также имеются задачи на применение физических формул.

5. Доступность изложения материала.

Доступность в изложении физики для школьников возраста 11-12 лет будет заключаться в упрощенных видах определений физических величин и явлений. Также преподаваемый материал должен опираться на повседневный опыт школьника, а явления объяснены на бытовом уровне. Оба учебника соответствуют данному критерию.

6. Количество лабораторных работ.

В УМК Гуревича А.Е. насчитывается 52 лабораторные работы на весь курс, это 26 лабораторных работ в год, почти на одной трети занятий может быть проведена лабораторная работа. Они играют роль не только регулярной формы контроля, но и дополнительного источника знаний, а также способствуют сохранению интереса к предмету.

В УМК Шулежко Е.М. насчитывается всего 20 лабораторных работ на весь курс, что существенно меньше по сравнению с Гуревичем. Но необходимо заметить, что в УМК Шулежко Е.М. имеется большое количество «опытов». Они не всегда являются полноценной лабораторной работой, т.к. не имеют полного описания и зачастую выполняются не самим обучаемым, но имеют такой же эмпирический и демонстрационный характер. Поэтому лишь незначительно уступает по рассматриваемому критерию.

7. Понятность описания лабораторных работ.

Описание к этой работе должно быть дано в форме доступной обучающемуся 5-6 класса.

Пример пунктов, которые должны входить в оформление лабораторной работы:

- Название работы
- Цель работы
- Приборы и принадлежности
- Описание опыта
- Расчеты
- Вывод

В оформлении УМК Гуревича А.Е. отсутствуют пункты «цели» и «приборы и принадлежности». Конечно, пункт «цели» дублируется в пункте «задание», но отсутствие этих пунктов нарушает строгость физики как науки.

Всем требованиям отвечает описание лабораторных работ в УМК Шулежко Е.М.

8. Наличие контрольных точек.

В тексте рассматриваемых УМК не имеется заданий, нацеленных на контроль знаний и умений. Но это не является недостатком этих учебников, потому что учитель при желании и сам в состоянии составить текст контрольных или самостоятельных работ, а также выбрать их место в КТП. К тому же контрольные работы имеются в методических пособиях к рассматриваемым учебникам.

По окончании пропедевтического курса физики, обучающиеся существенно лучше воспринимают любые темы школьного курса физики. В разы повышается мотивация и интерес к изучению физики до конца учебы вне зависимости от наклонностей и профессиональной ориентации. Школьная программа перестает восприниматься как пугающее нагромождение разрозненных фактов и правил, а связывается в единую картину, передающую красоту и гармонию окружающего мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуревич А.Е., Исаев Д.А., Понтак Л.С. Физика, химия. 5-6класс– М.: Дрофа, 2011 - 192с
2. Гуревич А.Е., Исаев Д.А., Понтак Л.С. Естествознание. Введение в естественно-научные предметы. 5-6 классы: методическое пособие //– 3-е изд., стереотип – М.: Дрофа, 2015
3. Шулежко Е.М., Шулежко А.Т. Физика: учебная книга для 5 класса: в 2ч. Ч. 1 – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014 -72 с.
4. Шулежко Е.М., Шулежко А.Т. Физика: учебная книга для 5 класса: в 2ч. Ч. 2 – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014 -88 с.
5. Шулежко Е.М., Шулежко А.Т. Физика: учебная книга для 6 класса: в 2ч. Ч. 1– М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014 -88 с.
6. Шулежко Е.М., Шулежко А.Т. Физика: учебная книга для 5 класса: в 2ч. Ч. 2– М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014 -80 с.

Березовой А., 4 курс, ФФМИ

ТИ им. А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

Научный руководитель: канд. техн. наук, доцент Тюшнякова И.А.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗДЕЛА «ЭЛЕМЕНТЫ АЛГЕБРЫ ЛОГИКИ» КУРСА ИНФОРМАТИКИ

Аннотация: работа посвящена вопросам методической поддержки раздела «Элементы алгебры логики». В статье презентуется разработанное методическое обеспечение темы «Элементы алгебры логики» курса информатики основной школы. Основной целью разработки является повышение качества образовательного процесса.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, познавательная мотивация, урок, оптимизация учебно-воспитательного процесса, педагогическая технология.

В настоящее время обучение информатике можно рассматривать как одно из приоритетных направлений модернизации современного школьного образования. Информатика поистине уникальна по своим образовательным возможностям и способна внести свой особый вклад в главный результат образования – воспитание гражданина России.

Самым главным компонентом процесса обучения информатике является мотивация учащихся. Мотивационные компоненты определяют значимость того, что придется познавать и усваивать, отношение учащихся к учебной деятельности, ее содержанию, способам достижения целей и результатам деятельности.

Формирование познавательной мотивации придает деятельности учащихся особый личностный смысл, благодаря чему изучение учебного предмета приобретает для него самостоятельную ценность. Одним из действенных средств повышения мотивации являются правильно подобранные учебно-методические комплексы.

Для того, чтобы получить максимальную эффективность от функционирования образовательного процесса, нужно иметь современную дифференцированную систему обучения, которая будет учитывать специфику самого изучаемого предмета, но и кроме высокого уровня образованности, должны развиваться такие качества личности, как ответственность, мобильность, умение в быстрые сроки приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям, способность к самообучению.

Используя оригинальные учебно-методические пособия можно столкнуться с проблемой изменения структуры занятия. Создавая методический комплекс, необходимо учитывать индивидуализацию обучения. Современное построение занятий обеспечит целостную систему учебной работы. Повышение уровня качества образования можно решить с помощью создания учебно-методических комплексов.

Успешное проведение урока и достижение поставленных целей во многом определяются согласованной деятельностью учителя и учащихся, которая в свою очередь зависит от их подготовки к уроку. Непосредственная подготовка учителя к уроку заключается в конкретизации тематического планирования применительно к каждому уроку, продумывание и составление планов отдельных уроков.

Как предмет, информатика имеет междисциплинарный, интегративный характер. В рассматриваемом предмете хорошо показана связь с другими предметами учебного процесса, она раскрывается через выполнение математических вычислений, исследование различных логических операций, а также построение таблиц истинности.

Главной особенностью проведения урока информатики является использование компьютера, и поэтому такие уроки проводятся в специализированных классах.

В исследовании представлены разработки учебно-методического комплекса организации и проведения уроков информатики по теме «Элементы алгебры логики». Тема «Элементы алгебры логики» рассматривается в рамках раздела «Математические основы информатики». Учебно-методический комплекс составлен по учебнику Босовой Л.Л. и Босовой А.Ю. для 8 класса средней общеобразовательной школы, который состоит из разработанных конспектов урока, мультимедийных презентаций и контрольно-измерительных материалов. Конспекты содержат поэтапное и подробное изложение содержания и хода урока, включают в себя материал по темам «Высказывание», «Логические операции», «Построение таблиц истинности для логических выражений», «Свойства логических операций», «Решение логических задач». Каждый конспект содержит необходимые теоретические сведения, а также материалы для практического закрепления знаний, умений и владений. Конспекты сопровождаются презентацией.

Учебно-методический комплекс по теме «Элементы алгебры логики» разработан в соответствии с новыми требованиями и стандартами. Состав учебно-методического комплекса прошел апробацию на базе МБОУ Глубокинской казачьей СОШ №1.

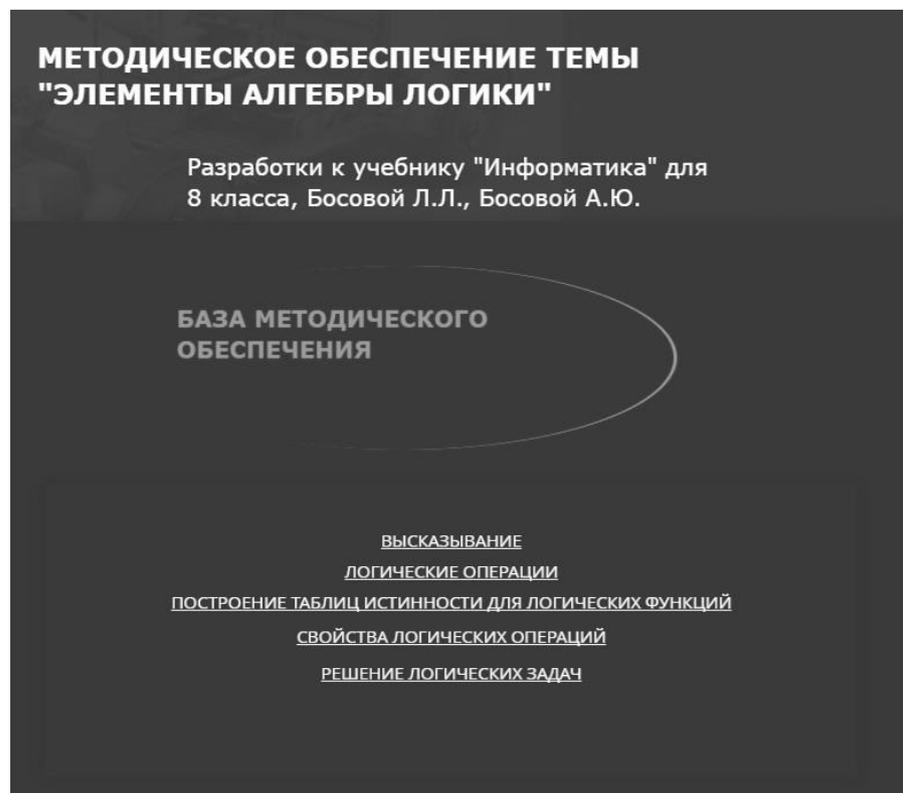


Рис. 1 «Главная страница сайта»

Все методические разработки собраны в единую базу на сайте, созданном на платформе Wix. На рисунке 1 представлен фрагмент главной страницы сайта. Разработанный сайт может использоваться учителем информатики как непосредственно на уроке, так и при организации самостоятельной работы учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березовой, А.В. Методическое обеспечение уроков информатики на примере темы «Элементы алгебры логики» // Актуальные вопросы и достижения науки и образования в XXI веке. – 2018. – С.93 – 95.
2. Березовой, А.В. Урок как основная форма проведения занятий по информатике и ИКТ // Наука и образование: открытия, перспективы, имена. – 2017. – С.224 – 225.
3. Березовой, А.В. Учебно-методический комплекс как средство повышения качества образования на уроках информатики основной школы // Перспективы развития науки в современном мире. – 2018. – С.448 – 451.
4. Ибрагимов, Г.И. Концепция современного урока // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 48 – 52.

*Глинкина Н., 5 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. физ.-мат. н., доц. Сидорякина В.В.*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ЧЕРЕЗ МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Наши теоретические знания складываются из субъективного и объективного закона, которым они не могут противоречить и должны их согласовывать и объединять в единое целое. Ведущими отечественными педагогами неоднократно подчёркивалась необхо-

димось единства знаний на основе существующих в жизни связей. Это является важной задачей каждого учителя, работающего в школе вне зависимости от предмета, который он преподаёт. Необходимо формировать познавательный интерес у школьников взаимодействуя с коллегами, соединять знания с уже имеющимися базисными умениями и навыками обучающихся на основе использования основных методов и приёмов обучения.

В настоящей работе представлены некоторые аспекты методики формирования познавательного интереса на уроках геометрии в средней общеобразовательной школе с использованием межпредметных связей.

Геометрия – (geo – Земля, metreo – мераю). Происхождение понятия «геометрии» даёт понимание того, что этот предмет имеет широкое применение и связь с различными областями жизни. Одним из ярчайших примеров является построение пчёлами сот. На расширении имеющихся знаний по биологии, преподаватель увлекает за собой в удивительный мир геометрии. Пчёлы – это насекомые-инженеры. Строительство сот определяется их генетически заложенной программой. У пчёл особая структура построения сот (наиболее экономичная и прочная из возможных, несмотря на то, что сам материал является пластичным). Инстинкты пчёл уникальны и мало поддаются объяснению. Они не обладают познаниями в геометрии, не могут сравнить формы, чтобы выбрать наиболее эффективную. Для того, чтобы узнать, почему пчёлы делают именно шестиугольную форму сот, сравним разные геометрические фигуры. Круг, трапеция оставляют при соединении пробелы. Для построения подходят: правильный треугольник, квадрат, шестиугольник. Из таблицы 1 видно, что из трёх правильных многоугольников с одинаковой площадью наименьший периметр имеет правильный шестиугольник. Тем самым пчёлы экономят воск. При дальнейшем изучении геометрии аналогичным образом можно убедиться, что наименьшая боковая поверхность с равными высотами и площадями имеет шестиугольная призма, а также проанализировать угол наклона сот.

Это всё доказывает, что именно такая форма обеспечивает максимальную вместимость при минимальных затратах. Невероятные знания закладываются самой природой.

Эти знания являются максимально удобными и используются людьми. Применяют сотовые панели-конструкции, которые имеют «ячеистую» структуру. Используют в строительстве, для изготовления силовых конструкций, в судостроении, для конструирования летательных аппаратов и так далее.

Таблица 1.

Правильный треугольник	Квадрат	Правильный шестиугольник	Отношение периметров
$S_3 = \frac{a^2\sqrt{3}}{4}$ $a = 2\sqrt{\frac{S}{\sqrt{3}}}$ $P = 6\sqrt{\frac{S}{\sqrt{3}}}$	$S_4 = a^2$ $a = \sqrt{S}$ $P_4 = 4\sqrt{S}$	$S_6 = \frac{3a^2\sqrt{3}}{2}$ $a = \sqrt{\frac{2S}{3\sqrt{3}}}$ $P_6 = 6\sqrt{\frac{2S}{3\sqrt{3}}}$	$P_3:P_4:P_6 = 4,6:4:3,7$

Рассмотрение модели устройства пчелиных сот даёт массу возможностей для изучения геометрического материала и является одним из ярких примеров интересного мира геометрии. Таким образом, появляется взаимосвязь знаний и с помощью имеющихся умений обучающиеся увлекаются процессом обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атанасян, Л.С., Бутузов, В.Ф., Кадомцев, С.Б. и др. Геометрия, 7-9: Учеб. Для общеобразоват. учреждений. 14-е изд. – М.: Просвещение, 2004. – 384с.
2. Энгельс, Ф. Диалектика природы. Издательство политической литературы. - М.: Русский язык., 1987. – 347 с.
3. Сидорякина, В.В., Кружилина, Е.В. Формирование эвристических приемов у учащихся при изучении векторов в средней школе//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. № 2.-С. 130-134.

*Гордиенко А., 5 курс, ФФМИ,
ТИ имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. пед. н., доцент Кардашльская О. С.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ РЕШЕНИИ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Одной из основных задач обучения школьному курсу математики является поиск наиболее эффективных форм и средств активизации творческой деятельности школьников.

Основным критерием совершенствования методической системы обучения математике может служить повышение наглядности изучаемого материала. То есть осознание смысла приобретаемых знаний проходит в первую очередь через иллюстрацию содержания.

Если говорить о формировании математической культуры, то к ней нужно стремиться целенаправленно, начиная с первых классов и заканчивая старшей школой.

Целью исследования является отображение того, как при помощи наглядности происходит формирование математической культуры.

Объект исследования - процесс обучения математике учащихся 5-6 классов средней общеобразовательной школы.

Предметом исследования является процесс формирования математической культуры учащихся при помощи различных форм наглядности.

Цель, объект и предмет исследования определили гипотезу исследования: если при обучении математике в 5-6 классах целенаправленно и систематически использовать графические изображения, то это в целом будет способствовать повышению качества знаний.

Задачи исследования:

- Изучить в понятия «математический язык» и «математическая культура»;
- Определить роль и место наглядных средств в обучении математике;
- Рассмотреть средства графического характера;
- Рассмотреть использование наглядных изображений при решении сюжетных задач в курсе математики 5-6 классов.

Теперь следует рассмотреть, что же такое математическая культура. Х. Ш. Шихалиев дал такое определение: математическая культура - умение учащихся применять математические знания в познании и описании фактов реального мира средствами математического языка.

Осознанию очень сильно способствует один из компонентов понятия «математический язык» - «геометрический язык».

Под геометрическим языком понимаются любые средства графического изображения, такие как: чертежи, схемы, рисунки, геометрические тела и формы, логические последовательности и т.д.

Исходя из этого, можно заключить, что следует повышать уровень наглядных представлений при обучении математики. Следовательно, необходимым будет геометрический, графический метод представления знаний, как один из методов гуманитаризации образовательного процесса.

В данной работе рассматриваются сюжетные задачи, которые решаются в курсе математики 5-6 классов, так как именно такого типа задачи оказывают большое влияние на формирование математической культуры у учащихся и закладывают базу для решения более сложных задач в курсе алгебры и геометрии 7-11 классов.

Как говорилось ранее, задачи присутствуют практически во всех науках, например в таких науках как физика, химия, биология, технология, обществознание и др. Но особое место задачи занимают в математике, поскольку именно математика изначально учит человека работать с задачей. В математике выделяют следующие виды задач:

В математике выделяют следующие виды задач:

- Математические задачи (переход от начального к конечному состоянию осуществляется математическими средствами);
- Чисто математические (условие, базис решения, решение и заключение являются математическими объектами);
- Прикладные (математическими объектами являются только базис решения и решение).

Сюжетные задачи могут относиться как к математическим задачам, так и к прикладным.

Рассмотрим сюжетные задачи, которые можно решать несколькими способами:

- Арифметически;
- Алгебраически.

Для примера возьмем одну и ту же задачу, которую можно решить обоими методами. Необходимо показать, что наглядность играет существенную роль при решении задачи, а также при ее осмыслении для учащегося, т.е. при формировании у него математической культуры и выяснить, каким методом лучше пользоваться, чтобы добиться этих результатов.

Под выбор попала задача №509 из учебника И. И. Зубарева, А. Г. Мордкович, 5 класс.

Чтобы решить ее, необходимо ответить для себя на три ключевых вопроса:

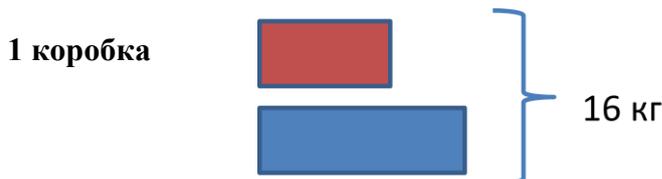
1. О чем говорится в задаче?
2. Что именно говорится?
3. Что необходимо найти?

Речь в ней пойдет о двух коробках с печеньем. Сказано, что в одной, больше чем в другой на некоторое количество кг. Надо выяснить, сколько же там килограммов.

Эту задачу можно решить несколькими способами. Решим ее арифметическим методом уравнивания и алгебраическим методом, используя при этом наглядные изображения. Выясним, какой метод больше влияет на формирование математической культуры учащихся.

Рассмотрим сначала способ уравнивания.

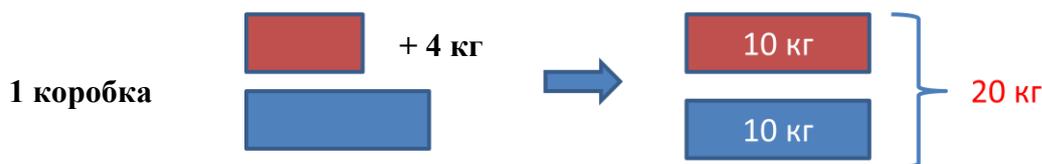
Изначально в двух коробках было 16 кг, причем в одной из них было на 4 кг больше, чем в другой. Изобразим это на рисунке, что позволит нам лучше осмыслить данную задачу.



Проведем теперь саму операцию уравнивания: если в первую коробку добавить 4 кг печенья, то в обеих коробках печенья станет поровну, а всего в двух коробках будет уже – $16 \text{ кг} + 4 \text{ кг} = 20 \text{ кг}$.

В каждой тогда будет $20 \text{ кг} : 2 = 10 \text{ кг}$,
а это и есть начальное количество во второй коробке.

Изобразим все пройденные шаги подробно на рисунке и увидим, что рисунок имеет не самую простую, но вполне понятную структуру.



Теперь можно узнать, сколько печенья в первой коробке:

$$10 \text{ кг} - 4 \text{ кг} = 6 \text{ кг}.$$

Ответ: 1 коробка – 6 кг.

2 коробка – 10 кг.

При использовании арифметического метода уравнивания видно, что задача состоит из нескольких этапов, каждый из которых требует графического представления. Это занимает довольно большой объем и несет не самую маленькую смысловую нагрузку на ученика 5 класса.

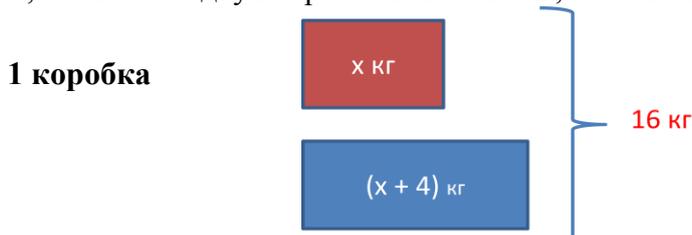
Рассмотрим теперь алгебраический способ.

Для этого запишем краткую запись, где введем некоторые обозначения, а также наглядно изобразим условия на рисунке для лучшего представления.

$x \text{ кг}$ – количество печенья в 1-й коробке.

Тогда $(x + 4)$ – количество печенья во 2-й коробке.

Зная, что всего в двух коробках было 16 кг, составим уравнение:



Очевидно, что получится простое линейное уравнение, которое пятиклассник в состоянии будет решить.

$$1) x + (x + 4) = 16$$

$$x + x + 4 = 16$$

$$2x = 16 - 4$$

$$2x = 12$$

$$x = 6 \text{ кг} - \text{количество печенья в 1-й коробке.}$$

Выполнив еще более простое действие, найдем уже ответ ко всей задаче, узнав сколько килограммов печенья будет во второй коробке.

$$2) 6 + 4 = 10 \text{ кг} - \text{количество печенья во 2-й коробке.}$$

Ответ: 1 коробка – 6 кг.

2 коробка – 10 кг.

Очевидно, что алгебраический способ является более простым, если учащиеся хорошо умеют решать линейные уравнения. Также этот способ намного проще изобразить графически, чем рассмотренный арифметический способ. Следовательно, для детей он должен быть наиболее понятным, поскольку, чем проще для ребенка – тем более понятно.

Подробная визуализация всех действий, производимых в задаче, помогает учащемуся лучше воспринять ее решение, поскольку в этом возрасте детям легче воспринимать картинки, а не самые простые (для учащегося 5-го класса) математические рассуждения.

Простота в изображении, безусловно, помогает учащимся лучше разобраться с тем, что происходит в задаче и что в ней требуется найти, а это уже находит свое отражение

при формировании математической культуры, поскольку мат. культура - это, прежде всего, умение описывать происходящее вокруг (в данном случае происходящее в задаче) математическими методами.

Можно также сделать вывод о том, что не любой способ, сопровождающийся графическим изображением, который выбран для решения задачи, является полезным для формирования математической культуры.

Поэтому прежде чем решать задачу, необходимо выбрать способ, который будет максимально полезен с точки зрения формирования мат. культуры.

На основе рассмотренной теории и разобранного примера можно сделать вывод о том, что наглядность и различные ее виды являются основным инструментом при формировании у учащихся математической грамотности и математической культуры. В дальнейшем это позволит в каждой теме курса математики 5-6 классов, в любой ситуации, в каждой решаемой задаче сформировать наглядные образы изучаемых понятий и объектов и использовать их при обучении школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зубарева И. И., Мордкович А. Г., Математика, 5 класс. – М. : Мнемозина, 2009.
2. Малыхина В. В. Методика формирования у младших школьников умения решать текстовые задачи в системе развивающего обучения: Дисс.. канд. пед. наук. - М., Просвещение, 1996.
3. Шихалиев Х. Ш. Каким должен быть школьный курс математики // Математика в школе, 2003 №2.

*Демидова Е., 4 курс, ФФМИ,
ТИ имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: канд. тех. наук, доцент Заика И. В.*

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

Введение. Проектная деятельность – один из самых современных методов изучения материала, он способен увлечь и педагога, и школьников. Сегодня педагоги, используя на своих уроках проектную деятельность, положительно отзываются об эффективности применения данной технологии, так как даже самые трудные уроки становятся более интересными и занимательными. Проектная деятельность как педагогическая технология включает в себя разнообразные методы, среди которых можно выделить: исследовательский, анализ материала нормативно-справочной и учебной литературы, методы сбора и обработки информации и другие. Проектная деятельность позволяет отойти от традиционного преподавания в обучении, для которого характерна пассивность учащегося, стремление педагога дать ему как можно больший набор уже готовых знаний. Это дидактический инструмент, создающий предпосылки для развития таких качеств личности учеников, как целеустремленность и самостоятельность, стимулирует их любознательность и учит школьников нести ответственность за результаты своей учебной деятельности. Помимо всего, проектная деятельность позволяет учителю добиться индивидуального подхода к каждому ученику, распределяя обязанности в группах в зависимости от способностей и интересов обучающихся.

Основная часть. Во время осуществления проектной деятельности учениками, учитель должен консультировать их, т. е. давать рекомендации по подбору материала, обсуждает этапы реализации проекта и советует, как выстроить их выступление с результатами проекта, если же учащиеся отклонились от темы проекта, то учитель направляет учеников в нужное русло. В основе проектной деятельности лежит идея, суть которой решить проблему, а для этого необходимо формировать у учеников умение мыслить самостоятельно, устанавливать причинно-следственные связи, находить решение проблемы, применяя для этой

цели знания из различных областей, прогнозировать результат своей деятельности и последствия применения различных вариантов предлагаемых им решений.

Еще одна особенность проектной деятельности – совместное обучение учащихся в группе. Несмотря на то, что часть проектов выполняется учениками индивидуально, в большинстве случаев используется групповая работа, что дает большой учебно-воспитательный эффект. При этом работа в группе никак не отменяет, а, напротив, усиливает личную заинтересованность учениками в получении положительного результата, так как идет осознание того, что качество и эффективность работы их команды зависит от качественной и эффективной деятельности каждого её члена. Это создает дополнительную, внутреннюю мотивацию, способствующую самостоятельности и настойчивости в преодолении возникающих в ходе работы проблем.

Таким образом, в современном понимании использование проектной деятельности или метода проектов определяет разумный баланс между знаниями, полученными традиционно и практическими умениями обучающихся, способствует воспитанию и развитию личности каждого ученика, учит его творческому и критическому мышлению.

Анализ проектной деятельности как формы учебной работы на уроках информатики и ИКТ. Мною было рассмотрено несколько проектов. Некоторые из них были представлены только результатами проектной деятельности, чаще всего в формате презентации. Помимо таких проектов, встречались те, которые описывались по основным этапам разработки проектов.

Например, проект «Кроссворд - проверь свои знания». Плюсы этого проекта – описан весь процесс выполнения проекта, выделены основные этапы реализации проекта, проведен анализ результатов, реализуются межпредметные связи и идет интеграция с другими школьными предметами, например, как описано в проекте это предметы русский язык и литература. Минусы – не описан класс, к которому применим этот проект, не выделены четкие критерии оценки, то есть за что дается какая оценка, поэтому не понятно, как был проведен анализ проделанной работы. Проанализировав данный проект, мы сделали вывод, что учитель разработавший проект, в целом владеет методикой проектной деятельности и этот проект можно действительно применить на уроках информатики ИКТ, но интереснее всего он будет скорее всего для школьников 5-7 классов.

Проект «Мир вокруг нас». Суть проекта – создание фильма-презентации, после изучения темы «Технология мультимедиа». Плюсы проекта – расписана типология проекта подробнее, чем в предыдущем проекте, четко сформулированы цель, задачи и что должно получиться в результате выполнения проекта. Минусы – нет критериев оценки результата проектной деятельности учеников, нет четкого описания этапов реализации проектной деятельности, не указано в каком классе использовать этот проект можно, написана только тема, после которой можно применить проектную деятельность, как форму учебной работы, нет анализа полученных результатов в результате применения проекта на уроке информатики и ИКТ.

В результате проанализировав эти два проекта можно сделать вывод, что у разных учителей различное мнение на описание проектов, не смотря на существующие общие этапы реализации и требования к ним.

В итоге, проанализировав проекты, приведенные в приложении, был создан проект для 8 класса к учебнику Босова Л. Л. Босова А. Ю. Информатика ФГОС 2014 год.

Проект: «Составление кроссворда по любой главе учебника в текстовом процессоре Word»

Цель проекта – закрепление знаний терминологии главы и развитие способности учеников работать с информацией и литературой по информатике. Форма работы – индивидуальная.

Тема кроссворда выбирается учениками самостоятельно. Вот пример тем:

- системы счисления
- алгоритмы
- программирование на языке Паскаль

– логические операции

Результат проекта: кроссворды сдаются в электронном и печатном вариантах, с представлением и защитой, каждый ученик должен понимать термины, которые использует.

Критерии оценки кроссворда объявляются ученикам при выдаче задания. Минимальное количество слов для него – 10, верхнего ограничения по количеству слов нет и зависит от способностей ученика. Ученик должен уметь объяснить значение использованных терминов, особенно тех, которые не были введены на уроках. При подготовке работы можно получить консультацию учителя. Оценивается также оригинальная форма кроссворда. За оригинальную форму прибавляется 20 баллов. Для уменьшения субъективности этой оценки используются следующие критерии: оценка повышается в случае, если слова пересекаются не на одной букве, а на двух и более. За каждое слово с одним пересечением прибавляется 2 бала; с двумя пересечениями прибавляется 3 балла; три пересечения – 8 баллов; четыре пересечения – 15 баллов; пять пересечений – 20 баллов. На оценку влияет также количество слов, использованных автором. Каждое слово сверх заданного минимума оценивается в 10 баллов. За каждую фактическую ошибку в вопросах кроссворда начисляется по 10 штрафных очков.

Заключение. Проектная деятельность, как учебная форма работы учеников – один из современных способов обучения, способный привлечь и учащихся, и учителей. Данный вид деятельности позволяет учащимся искать новые решения, переносить знания из разных областей для решения проблемы, устанавливать причинно-следственные связи. Педагоги, используя на своих уроках метод проектов, положительно отзываются об эффективности применения данной технологии, так как даже самые трудные для учеников уроки становятся им более занимательными и интересными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белаш М. А. Проектная деятельность на уроках информатики; Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII международной научной конференции - Самара: ООО Издательство АСГАРД, 2015. - С. 65 – 67.
2. Лапчик М.П., Методика преподавания информатики - Академия, 3-е издание, 2012 - с. 624
3. Мещерина Т. В. Метод проектов на уроках базового курса информатики - Омск 2011 – С. 16
4. Никонова Т.В. Метод учебного проекта как личностно-ориентированная развивающая педагогическая технология: Методические рекомендации - М.: Знание, 2013. - С.50
5. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение в учебно-воспитательном процессе школы - Методист №3, 2013 - С.50 - 54.
6. Филюшина Е. В. Метод проектов на уроках информатики и ИКТ - Электронный журнал Экстернат.РФ, 2016

*Долганова Г., 5 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.физ.-мат.н., доц. Сидорякина В.В.*

ПРИКЛАДНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

«Школьная наука часто преподается в сухой и неинтересной форме. Дети учатся механически запоминать, чтобы сдать экзамен, и не видят связи науки с окружающим миром» [1].

Деятели науки определяют прикладную или практическую направленность обучения математике в число главных развивающихся задач среднего полного образования. В курсе всей школы обучающийся изучает утвержденный Министерством образования и

науки Российской Федерации ряд дисциплин разного уровня (базового, профильного, с гуманитарным или естественным уклоном). Если вспомнить уроки языкознания, то с их помощью школьник обучается грамматике, если это уроки музыки, то с их помощью развивается слух, эстетическое восприятие мира. Если речь идет об уроках математики, то с их помощью ребенок развивает целый комплекс активов своего интеллекта. Чтобы комплекс работал результативно, недостаточно провести традиционный урок. Нужны: комбинированные уроки, элективные часы, учебные межпредметные внеурочные мероприятия, математические бои. Конечно, используя современные ИКТ (информационные компьютерные технологии), а также знания базового уровня должны быть наполняемыми элементами профильного уровня, для достижения отличных результатов.

В большинстве случаев, получив от учителя дополнительное прикладное задание, упражнение с объемным решением или сноску за пределами параграфа, школьник задает вопросы: «Как мне это может пригодиться? Где это применить?». Разумеется, в современном ритме жизни, режим дня ребенка очень плотно спланирован родителями. Поэтому информация, выходящая за рамки установленной программы, не формирует идею, что цель подобных действий педагога направлена на расширение кругозора школьника, пополнение его копилки знаний. У ребенка может возникнуть психологический блок или защитная реакция, вследствие которого и назревают вышеописанные вопросы.

В подобных случаях педагогу нужно объяснить обучающемуся цель излагаемого материала. Не стоит ограничиваться тем, что единственным смыслом будет успешная сдача основного государственного экзамена (ОГЭ, так как изучение по вопросу работы проводится в рамках основной школы). Конечно, это наивысшая мотивация для изучения дисциплины. Но школьникам нужно напоминать, что, например, прикладное задание из рубрики «*Для тех, кому интересно*» или использование материальных моделей геометрических фигур, которые собираются и разбираются для детального пояснения доказательства, не только позволяют получить оценку и преступить к следующему параграфу. Нет, они развивают аналитическое мышление, проводят непосредственную связь с действительностью, с практичностью применения. Тогда вопросы у обучающихся не возникнут в следующий раз.

Педагогу следует систематизировать возникающие вопросы у школьников вместе с ними и прорабатывать в дальнейшем совместными усилиями. Решение, подготовленное к уроку, лучше держать как путеводитель к ответу, чем навязывать его как образец. Потому что, во-первых, условия задач варьируются (базы заданий ОГЭ обновляются ежегодно), а школьники чаще всего запоминают пример «в лоб», во-вторых, не все дети быстро перестраиваются под новое условие, и, в-третьих, ущемляется исследовательский навык ребенка, его самообразование.

Рациональнее предоставить шанс самому школьнику обосновать свою точку зрения на решение примера, исходя из собственного опыта, затем, совместными усилиями смоделировать процесс, выстроить возможные пути решения, прийти к логическому исходу. В таком случае не будет нарушена исследовательская работа обучающегося.

Являясь наблюдателем математического обучения в школе, нетрудно заметить, что прикладное содержание обучения математике, несмотря на свою академичность, несет больше общекультурную значимость, чем профессионально-подготовительную. Если ранее задания из геометрии по построению чертежей на местности выполнялись на уроке математики, годами позже выполнение таких расчетов передалось для реализации учителю географии, то сейчас на это и вовсе не отводится времени в рамках школьного курса.

Сегодня, навыки к прикладным заданиям развиваются в рамках среднего профессионального образования, или считается, что их можно заменить использованием современных ИКТ. Однако способность математизировать существующую информацию и извлекать из нее новую, является составляющей частью комплекса активов интеллекта. Поэтому решение сложных упражнений, в частности и практических приложений математики, имеет обоснованное право на существование и исполнение к действию в рамках урока.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хокинг, Стивен. Черные дыры и молодые вселенные / С. Хокинг; пер. с англ. и примеч. Н.А. Липуновой. – Москва: АСТ, 2017. – 176 с.

*Емельяненко Н., 2 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Яковенко И.В.*

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕГРАЛА, ЗАВИСЯЩЕГО ОТ ПАРАМЕТРА

Математический анализ - общеобразовательная математическая дисциплина, объектами изучения которой являются функции и операции над ними, в большей степени – дифференцирование и интегрирование функций.

Цель дисциплины «Математический анализ» - ознакомление с фундаментальными методами исследования переменных величин посредством анализа бесконечно малых, основу которого составляет теория дифференциального и интегрального исчисления функций. Функции имеют огромное значение в окружающем нас мире: на языке функций могут быть сформулированы законы природы, разнообразные процессы, происходящие в технике. Поэтому очень важно владеть основными понятиями теории функций и, в частности, основами интегрального исчисления.

В основной курс математического анализа, связанного с изучением интегралов, входит изучение неопределенных, определенных, криволинейных и кратных интегралов. Но еще со школы учащиеся сталкиваются с задачами, содержащими параметры. В связи с необходимостью уметь решать различные задачи с параметрами следует изучить вопрос исследования интегралов, зависящих от параметра.

Приведем кратко основные факты, с которыми обязательно стоит ознакомиться при изучении темы.

Пусть задана функция двух переменных $f(x, y)$, определенная для всех значений x в некотором – конечном или бесконечном – промежутке $[a, b]$, и всех значений y в множестве $Y = \{y\}$. Пусть при каждом постоянном значении y из Y функция $f(x, y)$ будет интегрируема в промежутке $[a, b]$, в собственном или несобственном смысле. Тогда интеграл

$$\int_a^b f(x, y) dx \quad (1)$$

будет функцией от вспомогательной переменной или параметра y [1].

Сформулированное определение позволяет в дальнейшем раскрыть смысл рассматриваемого понятия.

Исходя из определения, интеграл, зависящий от параметра, является функцией. Следовательно, возникает вопрос о возможностях и правилах дифференцирования и интегрирования этой переменной величины. Обе операции описываются определенным набором теорем и их следствий. Выяснилось, что при известных предположениях вычисление производной может быть проведено по формуле (2):

$$I'(y) = \int_a^b f'_y(x, y) dx \quad (2)$$

Если такая перестановка знаков производной по y и интеграла по x допустима, то говорят, что *функцию (1) можно дифференцировать по параметру «под знаком интеграла»*. На этом этапе рационально рассмотреть теорему, устанавливающую простые достаточные условия для применимости правила (2).

Поставим вопрос об интеграле по параметру, определенном в некотором промежутке. Рассмотрим случай, когда имеют место повторные интегралы, выраженные формулой:

$$\int_c^d dy \int_a^b f(x, y) dx = \int_a^b dx \int_c^d f(x, y) dy \quad (3)$$

Если формула (3) имеет место, то говорят, что функцию (1) можно интегрировать по параметру «под знаком интеграла» (взятому по переменной x). К этой формуле применима теорема о непрерывности функции двух переменных в некотором прямоугольном промежутке.

Пусть не только подинтегральное выражение содержит параметр, но и сами пределы интегрирования зависят от него. В этом случае интеграл (1) принял вид:

$$I(y) = \int_{\alpha(y)}^{\beta(y)} f(x, y) dx \quad (4)$$

В таком случае ограничиваются лишь двумя теоремами: о непрерывности и дифференцируемости по параметру подобного интеграла.

Особый интерес вызывают несобственные интегралы, зависящие от параметра, например, интегралы с бесконечным пределом:

$$I(y) = \int_a^{\infty} f(x, y) dx, \quad (5)$$

для которых устанавливаются условия, достаточные для допустимости предельного перехода при интегрировании. Простым следствием такого перехода являются теоремы: о непрерывности интеграла с бесконечным пределом по параметру и о его равномерной сходимости.

Следующим этапом важно рассмотреть дифференцирование интеграла по параметру.

Пусть функция $f(x, y)$ определена и непрерывна для $x \geq a$ и y в $[c, d]$, имеет для указанных значений и непрерывную по обоим производную $f'_y(x, y)$. Предположим далее, что интеграл (1) сходится для всех y в $[c, d]$, а интеграл

$$\int_a^{\infty} f'_y(x, y) dx \quad (6)$$

не только существует, но и сходится равномерно относительно y в том же промежутке. Тогда в любом y из $[c, d]$ имеет место формула:

$$I'(y) = \int_a^{\infty} f'_y(x, y) dx. \quad (7)$$

Интегрирование интеграла по параметру также регламентируется теоремой. При предложениях непрерывности интеграла по параметру имеет место формула:

$$\int_c^d I(y) dy = \int_c^d dy \int_a^{\infty} f(x, y) dx = \int_a^{\infty} dx \int_c^d f(x, y) dy. \quad (8)$$

Но между тем во многих случаях как раз приходится переставлять интегралы, которые были взяты оба в бесконечных промежутках по формуле:

$$\int_c^{\infty} dy \int_a^{\infty} f(x, y) dx = \int_a^{\infty} dx \int_c^{\infty} f(x, y) dy \quad (9)$$

Такая перестановка позволяет избежать сложное и кропотливое вычисление интеграла. Но применима она только для узкого класса случаев.

Если функция двух переменных определена и непрерывна, и, притом, неотрицательна, то предположим, что оба интеграла от каждой переменной являются непрерывными функциями, Тогда, если один из повторных интегралов существует, то другой также существует, и имеет место формула (9) [2].

Все пункты исследования необходимо сопровождать различными примерами прикладных задач, т.к. именно практическая значимость указанных интегралов очень велика. Они широко используются для вычислений в физике, геометрии, биологии и экономике (вычисление объема тела вращения, применение в работе переменной силы, вычисление статистических моментов и координат центра тяжести плоской кривой или фигуры, численность популяции, средняя длина пролета). Применяются в решении задач о статических потенциалах, распространении волн, формы колебания тонкой круглой мембраны, обработке сигналов и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фихтенгольц, Г.М. Основы математического анализа. Том 2. – М.: Наука, 1968. – 464 с.

2. Пискунов, Н.С. Дифференциальное и интегральное исчисление для ВТУЗов. 13-е изд. – М. Наука, 1985. – 560 с.

*Задорожная Т., 3-й курс, ФФМИ
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.т.н., доцент Горбатюк В.Ф.*

МЯГКАЯ ИГРУШКА СВОИМИ РУКАМИ

Мягкая игрушка – самый популярный вид игрушки, которая нравится детям и взрослым, девочкам и мальчикам. Мягкая детская игрушка – детская игрушка из искусственного меха, ткани и набивного материала. Раньше для набивки использовали доступные в то время материалы: стружки, опилки, солому, вату, волокна хлопка. В настоящее время используются современные материалы: синтетические гранулы, синтепон. Из всех видов игрушек по времени возникновения мягкая игрушка – самая поздняя. Произошло это в 19-м веке. А уже в начале 20-го века почти каждый житель Земли мечтал о приобретении для себя мягкого плюшевого медвежонка.



Промышленная история мягкой игрушки началась в 70-е годы 19-го века в Германии. В никому не известном немецком городке Гинген проживала девушка Маргарет Штайфф. Маргарет с детства была прикована к инвалидной коляске, но это не помешало ей стать первой рукодельницей в округе. В 1879 г. Маргарет сшила в подарок к Рождеству для своих племянников несколько забавных зверушек. Игрушки так всем понравились и имели такой успех у соседей, что на Маргарет, буквально обрушился шквал заказов. А вскоре отец девушки открыл небольшую мастерскую. В мастерской трудилась Маргарет со своими сёстрами. Дело пошло и уже через пару лет мастерская превратилась в фабрику игрушек «Steiff». В 1901 году Маргарет Штайфф запатентовала своего мишку, который опирался на все четыре лапы. А через год появился первый плюшевый мишка, ныне любимый и детьми и взрослыми во всём мире. Существует много видов мягких игрушек:

- Самая простая мягкая игрушка, не имеющая никаких механизмов.
- Музыкальная мягкая игрушка, содержащая в себе вшитое электронное устройство, которое издает звуки при нажатии на встроенную кнопку.
- Мягкие книжки, на страничках которых в виде аппликаций изображаются сцены из жизни. Такие игрушки предназначены для самых маленьких.

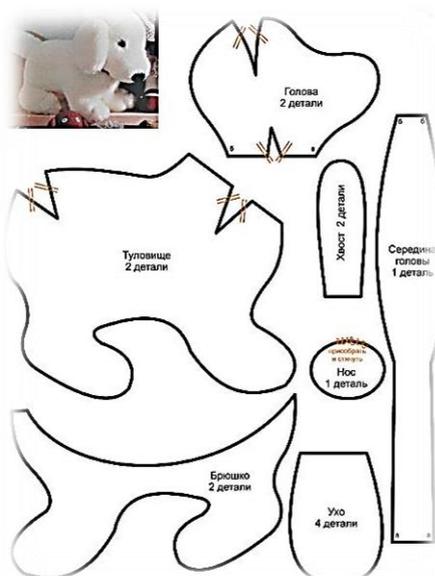
- Мягкая игрушка-погремушка, внутри которой вшита погремушка.
- Мягкие кубики и мячики, которые отличаются от обычных игрушек только материалами и размерами.



«Мягкая игрушка своими руками». Будет лучше и безопаснее, если изготовление мягкой игрушки произойдёт на занятиях по технологии в школе или на кружковых занятиях в доме детского творчества. Чтобы самому сшить мягкую игрушку нам понадобятся: различные по размеру и цвету лоскутки ткани, нитки прочные разных цветов, иголки разные, напёрсток и ножницы, синтепон для наполнения игрушки, мел, кусочек мыла или ручка, выкройка.



Ниже показаны: выкройка мягкой игрушки и готовое изделие.



На уроках технологии в школе или кружке это будет интересно не только девочкам, но и мальчикам. При проведении занятий по изготовлению мягкой игрушки необходимо соблюдать элементарные меры безопасности:

- всегда использовать иголку подходящего размера при шитье руками;
- обязательно использовать напёрсток, чтобы не уколоться иголкой;
- пользоваться ножницами разрешается только на столе, чтобы не порезаться самому и нечаянно не разрезать свою одежду;
- не использовать другие режущие предметы (бритвы, ножи и т.п.);
- работу производить в хорошо освещённой комнате и под контролем взрослых (преподавателя в школе, родителей дома).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аркин, Е.А. Из истории игрушки. // Дошкольное воспитание, 1995, №3. – 89 с.
2. История игрушек [Электронный ресурс] <https://pustunchik.ua/online-school/history/istoriya-ihrahok> (дата обращения 13.03.2018)
3. Коссаковская, Е.А. Игрушка в жизни ребёнка: Пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. С.Л. Новосёловой [и с предисл]. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 357 с.
4. Лаврова, С.А. Русские игрушки, забавы. – М.: Белый город, 2014. – 48 с.
5. Флерина, Е.А. Игра и игрушка: Пособие для воспитателя дет. сада: Сборник статей / Под ред. и с предисл. В.Д. Менджерицкой, послесл. Е.Г. Батуриной. – М.: Просвещение, 1973. – 126 с.

*Зиборов Г., 4 курс, ФФМИ,
ТИ имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: канд. техн. наук Донских С. А.*

КРУЖОК АЭРОДИЗАЙНА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аэродизайн – это современное направление по украшению открытых и закрытых пространств с применением воздушных шаров. Этот вид декорирования интерьеров совсем недавно пришёл к нам из-за рубежа, но уже успел прочно укрепиться как один из доступных и сравнительно дешёвых способов создания торжественной атмосферы – заказать шары с гелием можно в любом цветочном салоне [1].

Любое, даже самое обыкновенное помещение в считанные минуты может преобразиться благодаря такому украшению шарами. Чаще всего аэродизайн применяется для украшения тематических мероприятий и празднеств: свадеб, дней рождения, корпоративов и других торжеств [1].

Данное направление внеурочной работы с обучающимися является актуальным в настоящее время так как введение элементов аэродизайна в кружковую деятельность учреждений образования может послужить основой для формирования и поддержания мотивации к обучению на любом его этапе [1].

Благодаря изучению аэродизайна у обучающихся будут развиваться и совершенствоваться такие психологические познавательные процессы, как восприятие, воображение, мышление, внимание, усидчивость, долговременные и кратковременные виды памяти [2].

Так как введение аэродизайна в кружковую деятельность столь разносторонне развивает обучаемых, то данный кружок станет популярным у обучаемых, как на младшем, так и на старшем уровне обучения [2].

Отличительные особенности кружковых занятий по аэродизайну [2]:

- 1) они относятся к категории программ обучения инновационной образовательной деятельности;

- 2) при построении занятий используется один из важнейших правил обучения – от простого к всё более сложному – с важным условием творческой деятельности: выполнять всё своими руками;
- 3) обучение аэродизайну основывается прежде всего на наглядности;
- 4) занятия по данной программе учитывают возрастные и личностные особенности обучаемых, они направлены на выявление их творческих способностей.

Существует ряд требований к кружковым занятиям [2]:

- 1) кружковое занятие должно проводиться не позднее, чем через 2 – 3 часа после окончания основных учебных занятий;
- 2) если занятия кружка проводятся после подготовки домашних заданий, то и здесь обязательно должно быть выделено время для отдыха;
- 3) занятие строится с учётом возрастных и личностных особенностей обучаемых.

Работа, выполненная своими руками, всегда вызывает чувство гордости, а если она выполнена из шаров, то добавляется чувство радости, восхищения, желание скорее удивить родных, близких, друзей. Подарок, выполненный своими руками, имеет особую энергетику и силу воздействия. Этот презент оценят по достоинству, ведь он сделан специально для того, кому вручён, и эта работа, не важно, насколько умело она сделана, всегда будет единственной в своем роде [1].

Основным элементом в аэродизайне являются воздушные шары, наполненные воздухом или гелием. Они могут быть различных форм, цветов и размеров. Также обязательным условием является наличие насоса, которым можно без усилий надуть любой шар. При помощи воздушных шаров создаются различные фигуры, композиции, арки, колонны и даже скульптуры [1].

Если говорить с обучающимися о достоинствах этого вида декорирования, то к основным можно отнести следующие [2]:

- относительная дешевизна используемых материалов;
- созданные композиции легко вписать в интерьер любого помещения;
- воздушные шары и другие виды интерьерных украшений (стразами, гирляндами и цветами) гармонично сочетаются между собой.

Немаловажным достоинством является и то, что освоить элементарные навыки оформления воздушными шарами может любой желающий вне зависимости от пола и возраста [2].

Многообразие форм, размеров и цветовой палитры шаров, бесконечные возможности их различного сочетания, а также использование специальных шаров и дополнительных материалов, меняющих привычные фигуры до неузнаваемости, всё это предоставляет безграничные возможности для воплощения оригинальных идей [1].

Только на первый взгляд создание фигур из воздушных шаров может показаться лёгким делом, не требующим большого мастерства. На самом деле это особое искусство, требующее немало сил, времени и определённых навыков (надувать шары до нужного размера, калибровать, правильно завязывать и т.д.) [2].

Наиболее общая классификация видов воздушных шаров – это классификация по материалу изготовления [1].

Латексные шары. Несколько слов нужно сказать о латексе, материале, из которого изготовлен шар. Важно понимать его структуру и свойства. Тогда станет понятно, как долго «проживёт» ваше творение.

Латекс – это сок каучуковых деревьев, которые растут преимущественно в Малайзии. После того, как сок соберут, следует очень непростое поэтапное производство, прежде чем к нам в руки попадут замечательные латексные шары. В отличие от резиновых, латексные шары экологически чисты, биологически разложимы, износоустойчивы, оставляют мало отходов и дольше служат [1].

Фольгированные шары – шары из тонкой лавсановой или нейлоновой плёнки, покрытой металлическим напылением и краской. При производстве две одинаковых заготовки будущего шара соединяют по краям термосваркой. Такая плёнка действительно по-

хожа на фольгу, что и отразилось в названии. Материал таких шаров более прочный и надёжный. Он практически не имеет пор, поэтому воздух или газ длительное время не выходит из него, сохраняя шар долго надутым. Кроме того, используемый материал даёт возможность изделиям долгое время сохранять изначальную форму. Надувают такие шары через шейку, входное отверстие при этом закрывается лепестком обратного клапана [1].

Кроме того, аэродизайнеры для создания композиций используют электрический или ручной насос, с помощью которого можно надуть любой шар; леску; ножницы; скотч; разноцветные ленты; рулетку; скрепки, чтобы крепить леску; булавки для работы с тканями; плоскогубцы, чтобы откусывать проволоку для изготовления каркасов; спец-кусачки или ножовку для создания каркаса из металлопластиковых труб [2].

Ниже, на рис. 1 – 7, представлены этапы изготовления изделия «Роза».



Рис. 1. Изготовление стебля розы.



Рис. 2. Подготовка шаров для фигуры розы.



Рис. 3. Начало плетения розы.

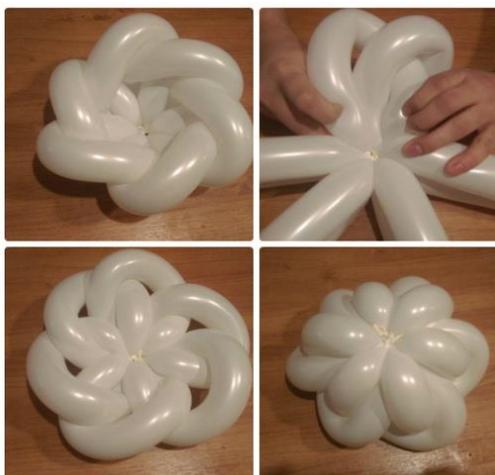


Рис. 4. Плетение лепестков розы.



Рис. 5. Центральная часть розы.



Рис. 6. Завершение центра розы.



Рис. 7. Завершение розы.

Развитие творческих способностей обучающихся является одним из основных целей обучения. Кружок аэродизайна способен полностью удовлетворить этой цели. Здесь обучающийся может выбрать любую технику выполнения изделия тем самым выразив свою индивидуальность, он может вносить свои элементы в изделие или вообще придумать свою композицию. Проведение занятий по аэродизайну побуждает учеников задуматься о своей будущей профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ш. Левин, М. Учай. Весёлое моделирование из воздушных шариков. – М.: Айрис-Пресс, 2008.
2. И. Яскович. Моделирование из шариков. – М.: Альфа софт, 2015.

*Карпов В.А., 1 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Кихтенко С.Н.*

СТАЦИОНАРНАЯ ТЕПЛОПРОВОДНОСТЬ МНОГОСЛОЙНЫХ СТРОИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Решение вопросов сохранения внутренней температуры помещений является одной из приоритетных задач проектирования при строительстве.

Есть два аспекта необходимости соблюдения теплового режима:

1. Комфорт – бытовые и жилые помещения должны отвечать санитарным нормам по температуре и влажности воздуха в помещении.
2. Технология – на определенных промышленных участках необходимо соблюдать технологические условия температуры и влажности.

За сохранение необходимой температуры внутри помещений отвечают наружные ограждающие конструкции (например, стены). Основной нормируемой характеристикой теплотехнических качеств наружных ограждающих конструкций является их сопротивление теплопередаче. Сопротивление теплопередаче и температурный режим ограждений и узлов их сопряжений позволяют давать оценку теплотехническим качествам конструкции в целом. Фактические сопротивления теплопередаче наружных стен новых конструктивных решений определяют непосредственными измерениями.

При выборе конструктивной схемы и материала исполнения важна низкая теплопроводность, определяемая показателем сопротивления теплопередаче.

На основе расчета сопротивления теплопередачи определяется коэффициент теплового сопротивления конструкции, а также необходимая толщина и конструктивное решение стены. Рассчитанные на этой основе и принимаемые материалы наружных стен

должны обеспечивать минимальные затраты на поддержание необходимого температурного режима за счет минимальной теплопроводности материалов ограждающих конструкций.

Проведение расчетов позволяет еще на стадии проектирования здания выбирать оптимальные материалы и толщину стены. Например, здесь важен фактор энергоемкости рассматриваемых материалов.

Существуют две принципиальные схемы устройства наружных ограждающих конструкций однослойные и многослойные.

В гражданском строительстве по факту не существует однослойных наружных ограждающих конструкций. Среднестатистическая стена жилого дома представляет собой [1]:

- 1 слой (внешний) – кирпичная кладка;
- 2 слой (промежуточный) – штукатурный слой;
- 3 слой (отделочный).

Согласно второму закону термодинамики самопроизвольный процесс переноса теплоты в пространстве (конструкции) возникает под действием разности температур и направлен в сторону уменьшения температуры.

В твердых монолитных телах перемещение макроскопических объемов относительно друг друга невозможно, поэтому теплота переносится в них только теплопроводностью.

При расчетах тепловых потерь в наружных ограждающих конструкциях, подверженных воздействию атмосферных осадков, приходится рассчитывать теплообмен между жидкостью и поверхностью твердого тела. Этот процесс назван конвективной теплоотдачей (тепло отдается от поверхности к жидкости или наоборот).

В большинстве случаев перенос теплоты осуществляется несколькими способами одновременно, хотя часто одним или даже двумя способами пренебрегают ввиду их относительно небольшого вклада в суммарную теплопередачу.

Простейшей и очень распространенной задачей, решаемой теорией теплообмена, является определение плотности теплового потока, передаваемого через плоскую стенку. Температура изменяется только по толщине слоя. Подобные задачи называются одномерными, решения их наиболее просты [2].

В большинстве практических задач по теплопроводности предполагают, что коэффициент теплопроводности одинаков по всей толщине стенки и не зависит от температуры. Значения коэффициентов теплопроводности при температуре, средней между температурами поверхностей стенки, являются справочными.

С помощью простейших вычислений можно не только рассчитать плотность теплового потока через плоские стенки, но и применить для случаев более сложных, упрощенно заменяя в расчетах стенки сложной конфигурации на плоскую.

Наряду с аналитическими методами расчета многослойных конструкций применяются и графические методы. Рассмотрим один из примеров [3].

Пусть слои плоской трехслойной стенки имеют толщины δ_1 , δ_2 , и δ_3 (рис.1). Заданы коэффициенты теплопроводности λ_1 , λ_2 , λ_3 , температуры окружающей среды $t_{жс1}$ и $t_{жс2}$, а также коэффициенты теплоотдачи α_1 и α_2 . Будем считать, что величины $t_{жс1}$, $t_{жс2}$, α_1 и α_2 постоянны и не меняются вдоль поверхности. Это позволяет рассматривать изменение температуры жидкостей и стенки только в направлении, перпендикулярном плоскости стенки.

В основу графического метода определения температур на поверхности слоев неоднородной стенки положено свойство линейной зависимости температурного напора в стенке ($t_{ci} - t_{c(i+1)}$) от ее термического сопротивления δ_i/λ_i :

$$t_{жс1} - t_{жс2} = q \frac{1}{k},$$

или для любого слоя

$$t_{ci} - t_{c(i+1)} = q \frac{\delta_i}{\lambda_i}.$$

где $i = 1, 2, 3$, q – плотность теплового потока, постоянная для всех слоев стенки, k – коэффициент теплопередачи от одной жидкости к другой.

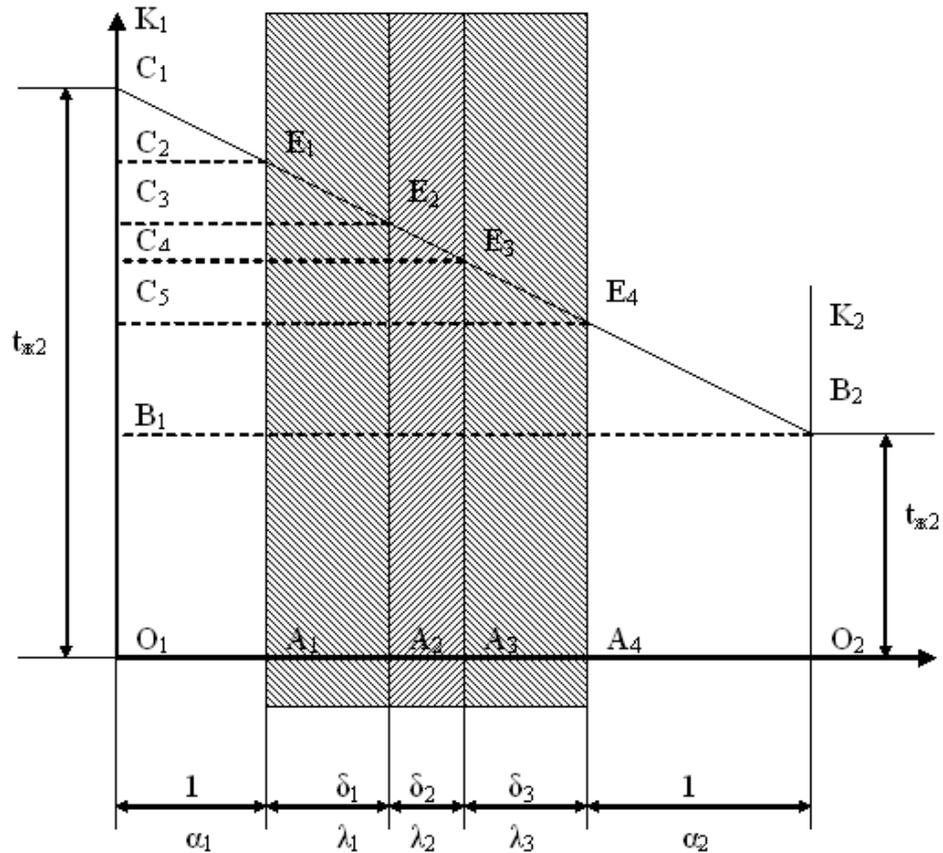


Рис.1 Графический способ определения температур

Такая зависимость дает возможность построить фиктивную стенку, в которой толщины слоев будут пропорциональны соответствующим термическим сопротивлениям, а внешние термические сопротивления теплоотдачи $1/\alpha_1$ и $1/\alpha_2$ учитываются путем введения двух условных граничных слоев соответствующей толщины. Сущность метода поясним на примере трехслойной стенки (Рис.1).

Общее термическое сопротивление R через такую стенку равно:

$$R = \frac{1}{k} = \frac{1}{\alpha_1} + \frac{\delta_1}{\lambda_1} + \frac{\delta_2}{\lambda_2} + \frac{\delta_3}{\lambda_3} + \frac{1}{\alpha_2}.$$

Отложим на горизонтали отрезки O_1A_1 , A_1A_2 , A_2A_3 , A_3A_4 и A_4O_2 , соответственно равные термическим сопротивлениям $1/\alpha_1$, δ_1/λ_1 , δ_2/λ_2 , δ_3/λ_3 , $1/\alpha_2$, (рис.1). В точках O_1 , A_1 , A_2 , A_3 , A_4 , O_2 поставим перпендикуляры и на O_1K_1 и O_2K_2 отложим в некотором масштабе температуры подвижных сред $t_{ж1}$ и $t_{ж2}$. Соединим прямой линией точки C_1 и B_2 . Отрезки A_1E_1 , A_2E_2 , A_3E_3 и A_4E_4 будут равны искомым температурам t_{c1} , t_{c2} , t_{c3} и t_{c4} . Из подобия треугольников $C_1B_1B_2$ и $C_1C_2E_1$ следует, что

$$\frac{C_1C_2}{C_1B_1} = \frac{C_2E_1}{B_1B_2} \text{ или } \frac{C_1C_2}{t_{ж1} - t_{ж2}} = \frac{1/\alpha_1}{1/k}$$

Из этого соотношения следует, что $C_1C_2 = t_{ж1} - t_{c1}$, следовательно, отрезок

$$A_1E_1 = O_1C_1 - C_1C_2 = t_{c1}.$$

Аналогичным образом доказывается, что и отрезки A_2E_2 , A_3E_3 и A_4E_4 соответственно равны температурам t_{c2} , t_{c3} и t_{c4} .

Рассчитав тепловой поток через многослойную стенку, можно определить падение температуры в каждом слое по соотношению и найти температуры на границах всех слоев. Это очень важно при использовании в качестве теплоизоляторов материалов с ограниченной допустимой температурой.

При проектировании, как ограждающих конструкций, так и здания в целом необходимо умение разбить составляющие его конструктивные части на отдельные узлы.

Применение знаний физических процессов происходящих в узлах позволяет на проектной стадии строительства определить необходимое конструктивное решение и применяемый материал.

В основе проектирования наружных ограждающих конструкций лежит практическое применение знания простого физического процесса – теплообмена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Строительная теплотехника ограждающих частей зданий, К. Ф. Фокин, М.: Стройиздат, – 1973. – 287 с.
2. Теплотехника, А. П. Баскаков, Б. В. Берг, О. А. Витт и др.; Под ред. А. П. Баскакова. М.: Энергоиздат, – 1991. – 224 с.
3. Теплопередача, Исаченко В. П., Осипова В. А., Сукомел А. С. М.: Энергоиздат, – 1981.

*Карьялайнен С., 5 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Кардаильская О.С.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ ПРИ РЕШЕНИИ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Решение задач является неотъемлемой частью процесса обучения математике. Уровень математической подготовки учащихся нельзя считать удовлетворительным, если ученики не могут применить полученные математические знания к решению сюжетных задач. Именно поэтому методике обучения решению сюжетных задач в школе уделяется большое внимание. Умение решать такие задачи проверяется на государственной итоговой аттестации, а деятельность учащихся по их решению является показателем уровня сформированности ряда компонентов познавательных универсальных учебных действий. Этот факт определил для нас объект, предмет и цель исследовательской работы.

Объектом исследования выступает процесс формирования у учащихся навыка использования геометрических образов при решении сюжетных задач, а предметом – комплекс учебных задач, направленных на формирование у учащихся навыка использования геометрических образов при решении сюжетных задач.

Целью исследования являлась разработка комплекса учебных задач, направленных на формирование у учащихся навыка использования геометрических образов при решении сюжетных задач.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить ряд задач:

- выявить психолого-педагогические предпосылки к использованию геометрических образов в обучении школьников среднего звена средней школы;
- представить обоснование эффективности использования геометрических образов при решении сюжетных задач, их классификация и критерии отбора;
- дать классификацию сюжетных задач по использованию различных геометрических образов в решении и особенности их решения;

- разработать комплекс учебных задач, направленных на формирование у учащихся навыка использования геометрических образов при решении сюжетных задач.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы по предмету исследования было установлено, что развитие у учащихся верных представлений о природе математики и отражении математической наукой явлений и процессов реального мира считается программным требованием к преподаванию математики, а преобладающим средством реализации данной программной цели считается метод математического моделирования.

Моделирование геометрических образов в таком источнике как, «Активизация познавательной деятельности на уроках математики // Образование в современной школе» определяется как важный метод научного познания и эффективное средство активизации деятельности учащихся в обучении. Метод математического моделирования позволяет формировать мировоззрение школьников, создавать у них представления о современных достижениях, возможностях и широте математического способа познания действительности, вооружает умениями добывать и обрабатывать информацию [1, с. 32].

Под моделированием геометрических образов понимается обобщенное интеллектуальное умение учащихся, состоящее в замене математических объектов, их отношений, способов деятельности моделями в виде отрезков, числовых лучей, схемах, значков.

Геометрическое моделирование применимо при решении большинства сюжетных задач.

Сюжетная задача по Байдеку Е.Е. [1, с. 15], это математическая задача, в которой описан жизненный сюжет, а именно, количественная сторона реальных процессов, явлений и ситуаций; она содержит требования найти искомую величину по данным в задаче величинам и связям между ними.

Геометрическое моделирование математической ситуации при решении сюжетных задач с давних времен используется в школьной практике.

Существует большое количество подобных определений для геометрических моделей: средства наглядности, чертежи, схемы в «отрезках», схематические рисунки, модели, наглядные образы, геометрические образы, графические образы, графические иллюстрации, графическая модель и т.д.

Геометрическим методом решения сюжетных задач называют метод, заключающийся в использовании геометрических представлений (изображений), законов геометрии и элементов аналитических методов (уравнений, арифметических выражений и др.) .

Геометрическое изображения условия задачи называют геометрической моделью этой задачи. В школьном курсе математики используют три вида геометрических моделей сюжетных задач:

- одномерные (линейные) диаграммы;
- двумерные диаграммы;
- графические модели.

Решение задач, как отмечает Бодунова, Е. И. [2, с. 27], осуществляется двумя приемами: конструктивным и вычислительным.

При решении задачи с помощью конструктивного приема диаграмма, график или чертеж вычерчивается как можно более точно непосредственно по значениям величин, входящих в условия задачи. Построения делаются циркулем, линейкой на миллиметровой бумаге или бумаге в клеточку. Ответ обычно получается приближенный, но приемлемый для практических целей; его находят при помощи измерений длин отрезков или других элементов чертежа, или просто «читают» ответ на чертеже. [4, с. 29].

При использовании вычислительного приема (графико-вычислительный) диаграмма, график или чертеж применяется как условное изображение связи между рассматриваемыми величинами. В этом случае чертеж выполняется от руки - в виде наброска, эскиза. Решение задачи осуществляется аналитически, путем вычислений, но основывается на точных геометрических соотношениях.

Комплекс учебных задач представляет собой дам решения учебных задач, направленных на формирование у учащихся навыка использования геометрических образов при решении сюжетных задач.

Общими принципами отбора задач являются:

1. Системность.
2. Целостность.
3. Научность.
4. Доступность, согласно психологическим и возрастным особенностям учащихся.

В школьных учебниках по математики можно выделить следующие основные типы сюжетных задач:

- задачи на движение с постоянными скоростями;
- задачи на движение по кругу;
- задачи на движение с переменными скоростями;
- задачи на совместную работу.

Рассмотрим более подробно принцип составления комплекса заданий, направленных на формирование навыка использования геометрических образов в решении сюжетных задач на примере задачи на движение с постоянными скоростями.

Для этого проанализируем решение типовой задачи.

Два автомобиля выезжают одновременно из пунктов А и В навстречу друг другу по одной и той же дороге. Первый автомобиль прибывает в пункт В через 15 часов после выезда, а второй прибывает в пункт А через 4 часа после их встречи. Сколько времени прошло от момента выезда автомобилей до момента их встречи, если оба автомобиля двигались с постоянной скоростью? [3, с. 342].

Решение. Изобразим на плоскости xAt зависимости от времени t координат x автомобиля выехавшего из А (прямая АМ) и автомобиля выехавшего из В (прямая ВN) (рис. 1).

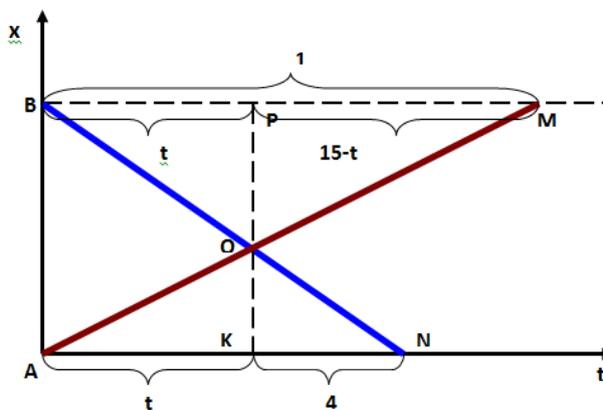


Рисунок 1- Зависимости от времени t координат x автомобиля выехавшего из А (прямая АМ) и автомобиля выехавшего из В (прямая ВN).

Обозначим буквой О точку пересечения графиков и проведем прямую, проходящую через точку О и перпендикулярную оси At . Пусть встреча произошла через t часов после выезда первого автомобиля. Введем обозначения $AK=PB=t$, тогда $PM=15-t$. По условию задачи $KN=4$.

1) Из подобия треугольников OPB и OKN имеем $\frac{OP}{OK} = \frac{PB}{KN}$.

2) Из подобия треугольников OPM и $OКА$ имеем $\frac{OP}{OK} = \frac{PM}{AK}$.

3) Из первого и второго пунктов получаем $\frac{PM}{AK} = \frac{PB}{KN}$,

Откуда находим возможные значения t_1 и t_2 :

$$\frac{15-t}{t} = \frac{t}{4}, \quad t^2 + 4t - 60 = 0 \quad \begin{cases} t_1 = -10 \\ t_2 = 6 \end{cases}$$

Решением является $t=6$ т.к. отрицательного времени не бывает.

Ответ: от момента выезда автомобилей до места их встречи прошло 6ч.

Т.о. на основании решения данной задачи можно выделить следующие этапы, которые будут общими для всех задач данного типа.

Этапы решения задач на движения с постоянными скоростями:

1) Анализ условия, выделение данных и искомого, выбор типа моделей.

2) Составление геометрической(графической) модели задачи(построение графиков, диаграмм одномерных и двумерных).

3) Интерпретация (считывание решений данных с диаграмм).

4) Отбор решений, соответствующих данным задачи.

Следовательно, для формирования навыка решать сюжетные задачи с использованием геометрических образов, необходимо сформировать следующие умения, определяющие группы задач в обучающем комплексе:

1) по условию задачи составить геометрическую модель;

2) по данному чертежу провести анализ всех его элементов (возможно по чертежу составить задачу);

3) реализовать рассуждения по решению задачи в соответствии с условием задачи.

4) провести отбор найденных решений в соответствии с условием задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байдек Е. Е. Активизация познавательной деятельности на уроках математики // Образование в современной школе. - 2016. - № 1/2. - С. 32-34.
2. Бодунова, Е. И. Повышение познавательного интереса младших школьников при обучении математике / Е.И. Бодунова // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога : материалы Всерос. науч.-практ. конф. преподавателей и студентов / Отв. ред. В. П. Анисимов. - 2013. - С. 27.
3. Новгородцева, Г.И. Роль наглядной интерпретации при обучении решению сюжетных задач / Г.И. Новгородцева // Задачи в обучении математике: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 115-летию чл. - корр. АПН СССР П.А. Ларичева. Вологда: Русь, 2007. С.342-34.
4. Дяченко, С.И. основные методы решения сюжетных задач и их взаимосвязь в школьном курсе математики: учебно-методическое пособие / С.И. Дяченко. - Таганрог, 2004.

Кухтенко Н., 2 курс, ФФМИ,

ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Научный руководитель: д.ф-м.н., профессор Жорник А. И.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ ТЕПЛОПРОВОДНОСТИ ДЛЯ СПЛОШНОГО НЕОГРАНИЧЕННОГО ЦИЛИНДРА ПРИ НАНЕСЕНИИ ПОРОШКОВОГО ПОКРЫТИЯ НА ЕГО БОКОВУЮ ПОВЕРХНОСТЬ.

Цилиндрические детали в процессе нанесения на их поверхности порошковых покрытий подвергаются довольно резкому тепловому воздействию нагретыми частицами порошка и транспортирующим газом. Это приводит к высоким нестационарным температурным градиентам и, как следствие, к соответствующим термоупругим напряжениям. При этом около оси цилиндра эти напряжения оказываются растягивающими и поэтому, усиливаясь вблизи различных дефектов расположенных там, типа соосных дискообразных трещин, способствуют их росту. В связи с этим возникает вопрос о том, каким образом следует вести нагрев цилиндра, чтобы вообще исключить такое прорастание дефекта или,

по крайней мере, остановить его на стадии размера, не опасного для дальнейшей эксплуатации детали. В данной работе рассматривается нестационарная задача несвязанной термоупругости для сплошного цилиндра неограниченной длины со свободными торцами (обобщенная плоская деформация) и со свободной от нагрузки соосной дискообразной трещиной. Цилиндр имеет постоянную начальную температуру и нагревается по всей боковой поверхности налетающими на неё частицами порошка и транспортирующим их газом постоянной температуры путем теплообмена. В этом случае тепловые потоки в цилиндре и наносимом порошковом покрытии радиальны, и поперечная трещина не оказывает никакого влияния на процесс распространения тепла в цилиндре и покрытии.

В связи с этим решение задачи термоупругости представляется в виде суммы двух решений [1]:

$$\sigma_{ij} = \sigma_{ij}^T + \sigma_{ij}^p, \quad 0 < r < r_c, t > 0, \quad (1)$$

$$u_i = u_i^T + u_i^p, \quad 0 < r < r_c, t > 0, \quad (2)$$

где σ_{ij} – тензор напряжения, u_i – компоненты вектора перемещения в цилиндре.

Первое решение σ_{ij}^T, u_i^T рассматривается в предположении отсутствия трещины, удовлетворяет уравнениям несвязанной квазистатической теории термоупругости для неограниченного цилиндра, находящегося в обобщенном плоскодеформированном состоянии, содержит лишь главные напряжения ($\sigma_{rr}(r,t), \sigma_{\varphi\varphi}(r,t), \sigma_{zz}(r,t)$), зависящие от радиуса r и времени t . Здесь $\sigma_{rr}(r,t)$ – радиальное напряжение, $\sigma_{\varphi\varphi}(r,t)$ – окружное напряжение и $\sigma_{zz}(r,t)$ – осевое напряжение. Это решение должно удовлетворять всем граничным условиям, за исключением граничных условий на берегах поперечной соосной дискообразной трещины, которые нагружены нормальной нагрузкой $\sigma_{zz}^T(r,t)$. Второе решение изотермической теории упругости для цилиндра с трещиной, в сумме с первым, должно удовлетворять всем граничным условиям, в том числе и на берегах трещины, которые свободны от нагрузки.

При рассмотрении задачи предполагается, что покрытие слабо припекается к основе (предполагается скользящая заделка), т.е. поверхности цилиндра и покрытия свободно проскальзывают относительно друг друга в осевом направлении. Поэтому цилиндр должен сам себя уравновешивать в указанном направлении. При этом рассматриваются два предельных случая, касающихся упругих свойств спеченного покрытия. В первом случае считается, что покрытие предельно «мягкое», т.е. его модуль упругости стремится к нулю, а это означает, что на контакте между цилиндром и покрытием радиальные напряжения равны нулю. Во втором случае считается, что покрытие предельно «жесткое», т.е. его модуль упругости стремится к бесконечности, а коэффициент линейного температурного расширения – к нулю, и, следовательно, на контакте имеет место нулевое радиальное перемещение. И в том и другом случаях напряжение сдвига $\sigma_{rz}(r,t)$ на контакте нулевое, т.к. на нем наблюдается идеальное проскальзывание цилиндра и покрытия.

Поскольку задача термоупругости рассматривается в несвязанной постановке, т.е. тепловая задача рассматривается независимо от механической, то необходимо поставить тепловую задачу с начальными и граничными условиями.

Согласно выше сказанному, сплошной цилиндр радиуса r_c , имеющий начальную температуру T_0 , нагревается тепловым потоком на боковой поверхности за счет падающих на нее частиц порошка с температурой $T_c > T_0$ и газа, транспортирующего эти частицы и имеющего такую же температуру T_c . При этом происходит наращивание слоя порошкового покрытия с пористостью θ с изменяющейся во времени толщиной $d(t)$.

В точной математической постановке эта задача теплопроводности для двухслойного цилиндра (сплошной цилиндр с наращиваемым порошковым покрытием) с граничными условиями IV рода на контакте (равенство тепловых потоков и равенство температур – плотный тепловой контакт) имеет вид [2]:

уравнения теплопроводности в цилиндре и покрытии

$$\frac{\partial T(r,t)}{\partial t} = a \left[\frac{\partial^2 T(r,t)}{\partial r^2} + \frac{1}{r} \cdot \frac{\partial T(r,t)}{\partial r} \right], \quad 0 < r < r_c, t > 0 \quad (1)$$

$$\frac{\partial T_{II}(r,t)}{\partial t} = a_{II} \left[\frac{\partial^2 T_{II}(r,t)}{\partial r^2} + \frac{1}{r} \cdot \frac{\partial T_{II}(r,t)}{\partial r} \right], \quad r_c < r < r_c + d(t), t > 0 \quad (2)$$

начальное условие

$$T(r, t) = T_{II}(r, t) = T_0, \quad 0 \leq r \leq r_c + d(t), \quad t = 0 \quad (3)$$

граничные условия

$$T(r, t) < \infty, \quad r = 0, \quad t > 0 \quad (4)$$

$$\lambda \cdot \frac{\partial T(r, t)}{\partial r} = \lambda_{II} \cdot \frac{\partial T_{II}(r, t)}{\partial r}, \quad r = r_c, \quad t > 0 \quad (5)$$

$$T(r, t) = T_{II}(r, t), \quad r = r_c, \quad t > 0 \quad (6)$$

$$\lambda_{II} \cdot \frac{\partial T_{II}(r, t)}{\partial r} = [\alpha + \rho_m c_m (1 - \theta) \cdot v] \cdot [T_c - T_{II}(r, t)], \quad r = r_c + d(t), \quad t > 0 \quad (7)$$

Здесь $T(r, t), T_{II}(r, t)$ – температуры в цилиндре и покрытии; $a = \frac{\lambda}{\rho \cdot c}$, $a_{II} = \frac{\lambda_{II}}{\rho_{II} \cdot c_{II}}$ –

температуропроводности материалов цилиндра и покрытия; ρ и ρ_{II} – массовые плотности; c и c_{II} – удельные теплоемкости материалов цилиндра и покрытия соответственно; r – текущий радиус, t – время; r_c – радиус цилиндра, $d(t)$ – текущая толщина порошкового покрытия, α – коэффициент теплообмена между внешней поверхностью покрытия и газом, транспортирующим частицы порошка; T_c – температура частиц порошка, до столкновения с наносимым слоем, и газа, транспортирующего эти частицы; ρ_m и c_m – массовая плотность и удельная теплоемкость материала частиц порошка; θ – пористость порошкового покрытия и v – средняя скорость роста его толщины.

Граничное условие (7) получается путем следующих рассуждений. Тепловой поток на внешней поверхности порошкового покрытия при $r = r_c + d(t)$ определяется, во-первых, теплообменом между газом, транспортирующим частицы порошка, и внешней поверхностью покрытия [3]. Кроме этого на внешнюю поверхность покрытия теплота поступает за счет прилетающих к ней частиц порошка за единицу времени, имеющих начальную температуру транспортирующего их газа T_c и, при контакте с внешней поверхностью покрытия, приобретающих температуру внешней поверхности порошка $T_{II}(r_c + d(t), t)$. Следовательно, эти частицы за единицу времени отдают части внешней поверхности покрытия, занятой порошком S_m , количество теплоты, равное

$$\rho_m c_m (T_c - T_{II}(r_c + d(t), t)) \cdot v \cdot S_m$$

Математически этот баланс теплоты площадки S внешней поверхности покрытия имеет вид:

$$\lambda_{II} \cdot \frac{\partial T_{II}(r, t)}{\partial r} \cdot S = \alpha \cdot [T_c - T_{II}(r, t)] \cdot S + \rho_m c_m \cdot v \cdot S_m \cdot [T_c - T_{II}(r, t)], \quad r = r_c + d(t), \quad t > 0 \quad (8)$$

Здесь S – площадь внешней поверхности покрытия; S_m – часть площади S , занятая прилипшими частицами порошка; S_{II} – часть площади S , не занятая прилипшими частицами порошка. Отсюда $S = S_m + S_{II}$. Поэтому $1 = \frac{S_m}{S} - \theta$, где $\theta = \frac{S_{II}}{S}$ и $\frac{S_m}{S} = 1 - \theta$

С учетом последних соотношений для пористости θ выражение (8) переходит в граничное условие (7) с увеличивающейся со временем толщиной покрытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Термоупругие процессы, происходящие в твердых телах с трещинообразными дефектами, А. И. Жорник, ТГПИ, Таганрог, – 2002. – 259 с.
2. Теория теплопроводности, А. В. Лыков. М.: Высшая шк., – 1967. – 600 с.
3. Процессы формирования газотермических покрытий и их моделирование, А.В. Ильюшенко и др. Минск, Беларус. навука, 2011. – 357с.

НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ ИНФОРМАТИКИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ НАВЫКОВ

Значимость нестандартного обучения в образовании состоит, в первую очередь, в том, что явление нестандартного урока – это объективное усовершенствование классно-урочной системы в современной школе.

Непосредственно нестандартные формы урока являются основой принятия учителем учащихся как субъекта образовательного процесса. Именно такие уроки прямо направлены на формирование личности школьников, их творческих возможностей. Вместе с этим, именно нестандартные уроки помогают учащимся развиваться творчески, пробуждая их заинтересованности.

В зависимости от поставленных целей и задач урока, форм организации, нестандартный урок может охватывать разные типы технологий обучения. Их может быть множество, все зависит от умений и фантазии учителя и учеников.

Нестандартные уроки – одно из средств обучения, которые формируют у учеников стабильный интерес к обучению, снимают напряжение и помогают создавать навыки учебной деятельности, проявляют эмоциональные воздействия на учащихся.

В педагогической и методической литературе предлагаются различные систематизации нестандартных уроков в системе образования, а кроме того выделяют три периода подготовки и проведения нестандартных уроков.

Первый период

Является подготовительным, в нем активное участие принимают не только учитель, но и ученики.

Второй период

Собственно сам урок, который имеет три уровня:

1 уровень – постановка проблемы и непосредственно нахождение путей ее решения, а также мотивирование деятельности учеников.

2 уровень – представление информации нового материала в «нестандартных» видах организации мыслительной активности учащихся.

3 уровень – это развитие умений и навыков учеников.

Третий период

Завершающий период подготовки и проведения нестандартного урока это анализ урока, где оцениваются не только итоги обучения, развития и воспитания, но и характер общения учащихся.

На сегодняшний день мало быть погруженным в предмет, необходимо знать его особенности, определенные зоны развития и методы конфигурирования с другими типами знаний.

В настоящее время каждый педагог-предметник должен быть еще хотя бы немного метапредметником. В связи с этим в качестве одного из вариантов был сконструирован метапредметный тип интеграции. Прежде всего, он был связан с разработкой нового содержания образования.

Метапредмет – обучающий объект нового типа, основой которого является мыследеятельностный тип интеграции учебного материала. Такая новая образовательная модель, которая выстраивается поверх основных учебных предметов.

Сегодня отмечается метапредметность информатики, которая становится и средством информационного описания, и средством междисциплинарной взаимосвязи, и средством систематизации сферы познания.

Так метапредметность приобретает естественное представление в системе образования. Информатика все более прочно захватывает основные позиции в формировании

мировоззрения учащихся и их компетентности, способность к самообразованию и эффективное выполнение своих функций в избранной ими профессиональной деятельности.

На уроках информатики использование ИКТ-технологий позволяет учащимся реализовывать активно-деятельностный подход в обучении заниматься исследовательской работой при решении задач из различных областей (физики, математики, экономики, географии литературы, истории, русского и иностранного языков, МХК и т.д.).

При этом они должны научиться чётко формулировать задачу, решать ее и оценивать результат.

В заключении хотелось бы, представить вашему вниманию нестандартный урок информатики на тему: «Текстовый редактор WORD».

Тип урока: обобщающий.

Вид: урок-игра.

Время проведения: заключительный урок по теме.

Первый этап урока.

Подготовительный этап. На этом этапе урока осуществлялось вступительное слово учителя и формирование, и представление команд.

Следующим этапом урока непосредственно являлся теоретический тур. Осуществлялись ответы команд на выбранные вопросы по теме.

Вопросы, были представлены ученикам по пройденной теме, вопросы были разных типов, вопросы с вариантами ответов, с кратким ответом, полным ответом, сопоставление, а также для разгрузки теоретических вопросов, присутствовали занимательные задачи (ребусы, загадки).

И завершающим периодом, было подведение итогов, оценка и обобщение знаний по пройденной теме, а также награждение победителей.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить, что информатика имеет достаточно большое и всё возрастающее число междисциплинарных связей, причём как на уровне понятийного аппарата, так и на уровне инструментария.

Сегодня использование нестандартных уроков и межпредметных связей на уроке информатики значительно повышают познавательный интерес учащихся ко многим предметам и стимулируют сам процесс познания предмета и учения

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 2000. – 110 с.
2. Махмутов, М.И. Современный урок: вопросы теории. – М.: Педагогика, 2001. – 68 с.
3. Онищук, В.А. Урок в современной школе: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1986. – 30 с.
4. Машбиц, Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. М., 2001. – 97 с.
5. Федорова, О.И. Новые задачи преподавания информатики в современной школе. // Педагогика. – 2001. – № 5.

*Красавина У., 4 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. техн. наук, доцент Семин В.Н.*

ИЗГОТОВЛЕНИЕ ВЯЗАНЫХ ИГРУШЕК НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В 7 КЛАССЕ

В течение долгого времени в России сосуществовало два направления подготовки учащихся к будущей трудовой деятельности. Одно из них, которое обычно называют «профессионально-техническим обучением», относят, как правило, к разным типам профтехучилищ, где оно складывается из двух взаимосвязанных элементов – теоретического и производственного обучения. А вот второе чаще называют термином «трудовое обуче-

ние», под которым понимаются разнообразные виды трудовой подготовки учащихся общеобразовательных школ. Для этого в обязательный минимум содержания базовых образовательных программ был включен такой предмет как «Технология». С целью учета интересов и предрасположенностей школьников, а также возможностей образовательных учреждений, муниципальных социально-экономических условий предмет «Технология» рассматривается в рамках одного из трех направлений: «Технология. Технический труд», «Технология. Обслуживающий труд» и «Технология. Сельскохозяйственный труд». Но различия между девочками и мальчиками в познавательных функциях, темпах, способах переработки и усвоения информации предполагают деление на группы по гендерным признакам на уроках технологии. Это дает возможность глубже изучить ту или иную тему и получить прочные знания для их дальнейшей реализации на практике.

Девочки изучают такие области знаний как создание изделий из текстильных и поделочных материалов, технология ведения дома, кулинария и многие другие. В раздел «Создание изделий из текстильных и поделочных материалов» входит тема «Технология создания декоративного вязаного или тканого изделия», которая позволяет изучить материалы и инструменты для вязания крючком и научиться выполнять различные вязаные изделия. Что в свою очередь благоприятно влияет на развитие творческих способностей девочек.

В качестве объекта труда можно взять игрушку вязаную крючком, оптимальный размер которой примерно от 10 до 40 см. При разработке эскиза мягкой игрушки необходимо учитывать требования ГОСТ 25779-90 «Игрушки». Затем можно изготовить изделие на примере фрагмента технологической карты, представленного в таблице 1.

Для изготовления необходимо:

1. крючок №1.4;
2. нитки белого и красного цвета;
3. две мелкие бусинки.

Обозначения:

- вп - воздушная петля;
 сбн - столбик без накида;
 пр - прибавка - 2 с.б.н. в одну петлю;
 уб - убавка - 2 с.б.н. провязанных вместе.

Таблица 1

Фрагмент технологической карты «Зайчик»

Название операции, техника ее выполнения	Изображение операции
<p>Изготовление головы</p> <p>1-й ряд: набрать две вп и провязать шесть сбн во вторую от крючка петлю (6).</p> <p>2-й ряд: * прибавка *. Повторить * шесть раз (12).</p> <p>3-й ряд: * один сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (18).</p> <p>4-й ряд: * два сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (24).</p> <p>5-й ряд: * три сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (30).</p> <p>6-й ряд: * четыре сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (36).</p> <p>7-й ряд: * пять сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (42).</p> <p>8-й ряд: * шесть сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (48).</p> <p>С 9-го по 13-й ряды: без изменений (48).</p>	

<p>14-й ряд: * шесть сбн, убавка*. Повторить * шесть раз (42).</p> <p>15-й ряд: * пять сбн, убавка*. Повторить * шесть раз (36).</p> <p>16-й ряд: * четыре сбн, убавка*. Повторить * шесть раз (30).</p> <p>17-й ряд: * три сбн, убавка*. Повторить * шесть раз (24).</p> <p>18-й ряд: * два сбн, убавка*. Повторить * шесть раз (18).</p> <p>19-й ряд: * один сбн, убавка*. Повторить * шесть раз (12). После набиваем наполнителем, закрепляем и прячем нить, пришиваем глазки.</p>	
<p>Изготовление капюшона</p> <p>1-й ряд: набрать две вп и провязать шесть сбн во 2 от крючка петлю (6).</p> <p>2-й ряд: * прибавка *. Повторить * шесть раз (12).</p> <p>3-й ряд: * один сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (18).</p> <p>4-й ряд: * два сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (24).</p> <p>5-й ряд: * три сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (30).</p> <p>6-й ряд: * четыре сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (36).</p> <p>7-й ряд: * пять сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (42).</p> <p>8-й ряд: * шесть сбн, прибавка*. Повторить * шесть раз (48).</p> <p>С 9-го по 13-й ряды: без изменений (48).</p> <p>С 14-го по 17-й ряды: 48 ссн (48).</p> <p>Затем пришиваем две веревочки из тридцати вп</p>	
<p>Изготовление ушек (2 детали)</p> <p>1-й ряд: набрать две вп и провязать шесть сбн во 2 от крючка петлю (6).</p> <p>2-й ряд: * прибавка *. Повторить * шесть раз (12).</p> <p>3-й ряд: * два сбн, прибавка*. Повторить * четыре раза (16).</p> <p>С 4-го по 11-й ряды: без изменений (16).</p> <p>12-й ряд: * шесть сбн, убавка *. Повторить * два раза (14). Затем сложиваем пополам, оставляя нить для пришивания ушек к голове.</p>	

Вязание крючком – это очень простая и понятная техника. Дети с легкостью ее осваивают на уроках технологии в школе и в дальнейшем смогут изготавливать как подобные игрушки, так и другие изделия. Вязание крючком также благоприятно воздействует на развитие мелкой моторики рук при выполнении различных операций, воспитывается внимательность, аккуратность и усидчивость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГОСТ 25779-90 Игрушки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901712248>
2. Павлова М.Б., Сасова И.А., Гуревич М.И. Технология 7 класс.- М.: «Вентана-Граф», 2013.
3. Петухова В.И., Ширшикова Е.Н. Мягкая игрушка. - М.: НОТА, 2000.- 300 стр.
4. Сеница Н.В., Табурчак О.В., Кожина О.А. Технология 7 класс.- М.:«Вентана-Граф», 2013.

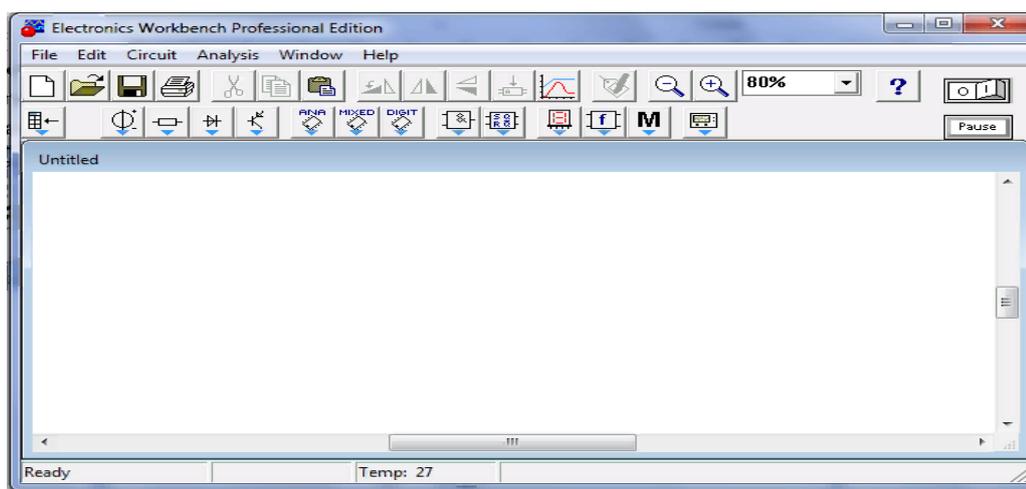
*Куркумеев Д., 2 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: д.т.н., профессор Глушань В. М.*

ПРИМЕНЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВИРТУАЛЬНЫХ ЛАБОРАТОРИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Для понимания в полной мере значимости использования виртуальных лабораторий в современном образовательном процессе имеется необходимость с самого начала данного вопроса рассмотреть с точки зрения технической и материальной оснащённости различного уровня учебных заведений.

В настоящее время весьма актуален вопрос отсутствия пригодного лабораторного оборудования для проведения экспериментов, а так же в связи со скудным финансовым обеспечением многих образовательных учреждений. Так же не стоит забывать и об морально устаревших лабораторных комплексах, и эти факты не позволяют в полном объёме получить практические навыки для закрепления пройденного материала, что крайне негативно может сказаться на качестве образовательного процесса. В связи с данными проблемами научная и обучающая деятельность всё больше основывается и реализуется благодаря именно программным и виртуальным лабораториям. На рисунке 1 представлен рабочий стол виртуальной лаборатории, позволяющей визуализировать работу действия технических процессов.

Рис.1. Окно рабочего стола виртуальной лаборатории Electronics Workbench.



Использование виртуальных лабораторий в учебном процессе позволяет предоставить возможность студенту провести эксперименты с оборудованием и материалом, не имея возможности воспользоваться из-за отсутствия реальной лаборатории, получить практические навыки, ознакомиться с компьютерной моделью и процессом работы уникальной аппаратуры, исследовать опасные в реальной ситуации процессы и явления, не

опасаясь возможных последствий. А так же смоделировать процесс возникновения несчастного случая при лабораторном исследовании для разработки техники безопасности.

Таким образом, виртуальные лаборатории можно использовать для ряда возможностей, недоступных в привычном для нас понимании лабораторных комплексов:

- Подготовка студентов к реальным физическим и технологическим процессам посредством выполнения лабораторных работ;
- Выполнение различных работ и занятий в связи с отсутствием материалов и оборудования;
- Возможность дистанционного обучения;
- Возможность самообразования;
- Проведения экспериментальных исследований и научной работы.

Визуализация – один из наиболее эффективных приемов обучения, способных помочь разобраться в сущности различных явлений. Особенно полезны визуализация и моделирование при изучении динамичных, изменяющихся объектов и явлений, которые сложно понять, имея в наличии лишь статичное изображение. Однако далеко не все из них имеется возможность произвести в реальном времени. В таких ситуациях как нельзя, кстати, помогает и подходит для возможности наглядно продемонстрировать и получить точный результат именно виртуальная лаборатория. На рисунке 2 представлен процесс визуализации расчёта формулы.

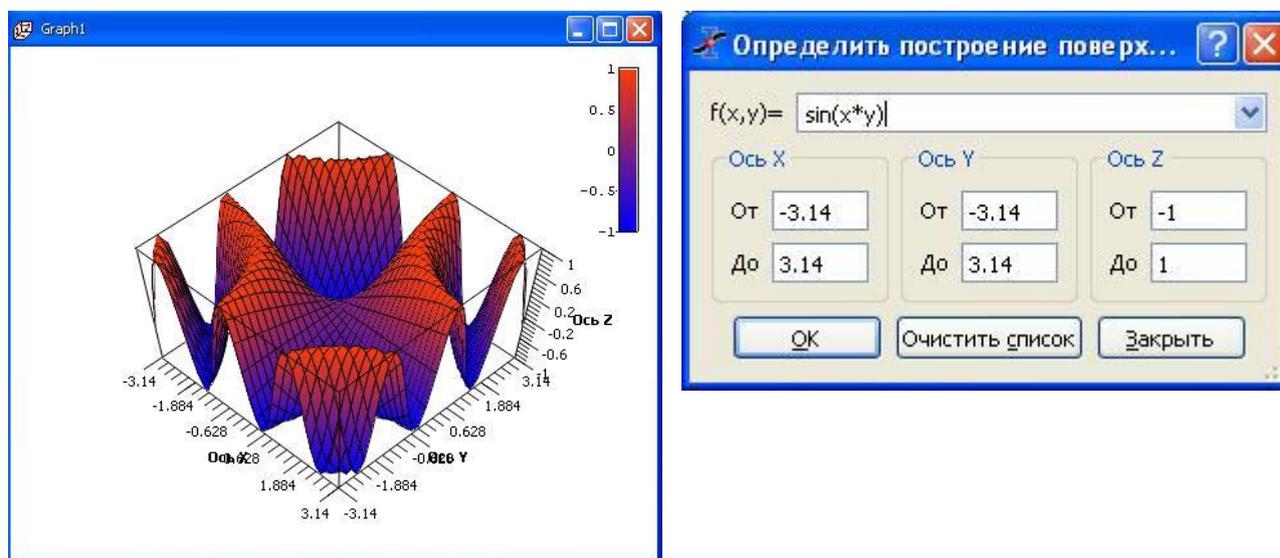


Рис.2. Визуализация заданного значения в программе SciDaVis

Для визуализации алгоритмов используются блок-схемы, пространственных соотношений между объектами – чертежи, моделей электрических цепей – электрические схемы. При визуализации формальных моделей с помощью анимации может отображаться динамика процесса, производится построение графиков изменения величин и т.д.

В настоящее время широкое распространение получили компьютерные интерактивные визуальные модели. В таких моделях исследователь может менять начальные условия и параметры протекания процессов и наблюдать изменения в поведении модели.

При сравнении виртуальных и реальных лабораторий выделяется целый ряд преимуществ первых видов лабораторий перед вторыми:

- Подробная и многоуровневая визуализация заданных процессов и экспериментов на компьютере;
- Возможность наблюдения лабораторной работы или эксперимента в замедленном режиме или, наоборот, в ускоренном, позволяя рассмотреть протекающие процессы за доли секунд нужное количество времени или же ускорить рассмотрение процессов, длящихся годами, что позволяет проникать в тонкости процессов;

- Благодаря моделированию виртуального процесса посредством использования вычислительной техники, имеется возможность создания множества различных опытов с другими значениями параметров, необходимых для нахождения нужного результата;
- Существуют работы, при выполнении которых требуется обработка больших массивов цифровой информации, выполняющиеся на компьютере уже после проведения самой работы;
- возможность предоставления дистанционного обучения.

Тем не менее, виртуальные лабораторные работы имеют определённые недостатки:

- Отсутствие опыта физических действий при проведении лабораторной работы в виртуальном лабораторном комплексе;
- Ограниченность возможности использования виртуальных лабораторных работ лишь высшими учебными заведениями;
- Высокая стоимость программного обеспечения и виртуальных лабораторных комплексов

Виртуальные лаборатории создаются в целях имитации реальной лабораторной среды и производимых в ней процессов, и вместе с тем моделирования учебной среды, в которой студенты трансформируют свои теоретические знания на практике и навыки экспериментальным путем. Также виртуальные лаборатории могут давать обучающимся значимые виртуальные ощущения, с помощью которых появляется способ повторить любой неудавшийся эксперимент или расширить познания в практической части. Кроме достоинств в получении результатов, интерактивный характер таких методов обучения обеспечивает интуитивно понятную и приятную среду обучения и взаимодействия с виртуальной лабораторией.

К сожалению, программа Word не может воспроизвести GIF формат, визуализирующий "Гармонические колебания пружинного маятника" на рисунке 3.

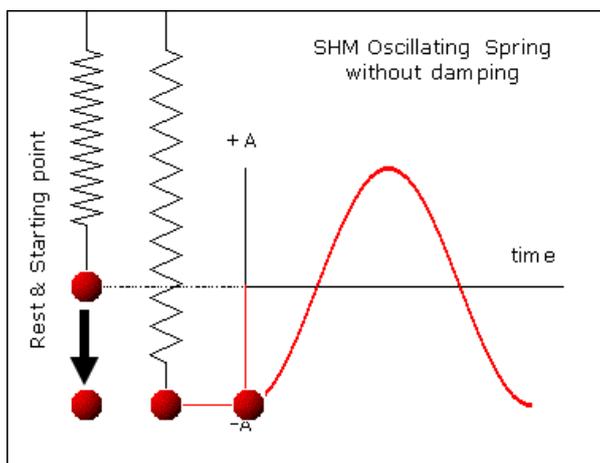


Рис.3. Анимированный график, выполненный в формате GIF Гармонического колебания пружинного маятника

Применение виртуальных программно-аппаратных комплексов будет содействовать в повышении эффективности при реализации учебных и практических занятий, усвоению учебно-методических материалов, а также результативности обучения, в общем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Черемисина Е. Н., Антипов О. Е., Белов М. А. Роль виртуальной компьютерной лаборатории на основе технологии облачных вычислений в современном компьютерном образовании // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2012.— № 1. — С. 53–60.
2. Антипов О. Е., Белов М. А. Опыт использования открытого программного обеспечения в виртуальной компьютерной лаборатории на основе технологии облачных вычислений // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов VI

*Максименко Л., 4 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: канд. тех. наук, доцент Белоконова С.С.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

В современное время перед школой стоят множество задач, которые нужно реализовывать в процессе обучения. Одной из главных задач является необходимость обеспечить учеников осмысленными, крепкими знаниями, развить самостоятельность мышления и познавательный интерес. Так же учеников необходимо вовлечь в учебную деятельность, а сегодня сделать это совсем не просто, так как современных детей окружают всевозможные мультимедиа-средства, гаджеты и технические новинки. Очень сложно становится удивить их стандартными методами обучения [3].

Использование занимательного материала на уроках является одним из способов формирования занимательности в педагогическом процессе. Именно такой способ помогает решать поставленные задачи, при этом развивая не только интеллектуальные качества учащихся, но и их познавательный интерес [1].

Умелому педагогу следует часто прибегать к использованию в своей работе разнообразных инструментов для развития и повышения творческих и интеллектуальных способностей учащихся. На роль таких инструментов идеально подходят занимательный материал и его виды.

В рамках работы проводился исследовательский опрос среди учителей на тему «Использование занимательного материала». Все опрошенные учителя подтвердили, что на своих уроках они часто прибегают к применению различных видов занимательности. В опросе принимали участие учителя, преподающие различные предметы и работающие в разных классах.

При подготовке таких уроков 72% респондентов самостоятельно разрабатывают занимательный материал, а оставшиеся 28% заимствуют готовые материалы из методической литературы и Интернета. При этом только 45% опрошенных учителей пользуются Интернет-ресурсами при разработке собственных элементов занимательности.

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что применение занимательного материала на уроках действительно дает положительные результаты, помогает учащимся качественнее усваивать учебный материал, благоприятно влияет на стимулирование детей к предмету.

На уроках информатики, в качестве элементов занимательности, обычно используются такие средства, как игры, ребусы, кроссворды, викторины, занимательные задачи и так далее. Данные средства являются компонентами занимательного материала, которые позволяют не только сформировать и развить любознательность по отношению к предмету, но и изучить в полной мере учебный материал в креативной форме [4].

Рассмотрим подробнее некоторые виды занимательного материала, применяемые на уроках информатики.

Первый вид занимательности – головоломки. В настоящее время за головоломку принято считать логическую задачу, при решении которой необходимо проявить сообразительность. Для того чтобы ребенок смог решить головоломку, у него не требуется наличие специальных знаний высокого уровня. Головоломки подразделяются на следующие виды: загадки, анаграммы, ребусы, кроссворды и викторины. Данные виды головоломок очень популярны и эффективны. Они являются универсальными методами обучения, поэтому их можно применять практически на любом этапе урока и для учащихся всех возрастов.

Следующий вид занимательного материала – игры. Игрой называют вид деятельности в искусственно созданных ситуациях, которые направлены на воссоздание общественного опыта, его постижения. С помощью них можно реализовать множество дидактических, психологических, информационно-коммуникативных целей обучения. Примерами игр по информатике могут служить такие игры, как: «своя игра», «дешифратор», «путешествие в информатику», «лучший знаток информатики», квест «удивительный мир информатики» и так далее.

Еще один вид занимательного материала – занимательные задачи. В педагогическом смысле под занимательными задачами (или заданиями) подразумеваются обучающие упражнения, которые составлены определенным образом с целью привлекательности для учащихся. Такие задачи должны организовывать процесс обучения, развивать познавательный интерес учащихся, стимулировать желания школьников разбираться в учебном материале [4].

Они используются для развития памяти, внимания, мышления, логики и других процессов. Как правило, такие задачи способствует усвоению учебного и дополнительного материала. Занимательные задачи на уроках информатики оказывают хорошее влияние на качество усвоения полученных знаний, уменьшают тревожность учеников при контроле их знаний [1].

Существуют множество Интернет-ресурсов, которые позволяют разрабатывать самостоятельно интересный, красочный, наглядный занимательный материал. Например, learningapps.org, biouroki.ru, rebus1.com, anagram.poncy.ru и так далее. Создать ребусы, кроссворды и различные головоломки с помощью таких средств можно легко и просто.

Учителя стали применять занимательный материал на уроках в качестве средств развития познавательного интереса, творческих и интеллектуальных способностей учащихся довольно давно, поэтому необходимо разработать нечто новое и современное.

Такая наука как информатика позволяет преподать обычные виды занимательного материала в нестандартной форме, а именно в интерактивной. Все виды занимательности можно «одеть» в оболочку, которая сделает их еще более эффективными и интересными [2].

В качестве интерактивного web-приложения была разработана игра по информатике развлекательного характера под названием «Собери пазл» (рис. 1).

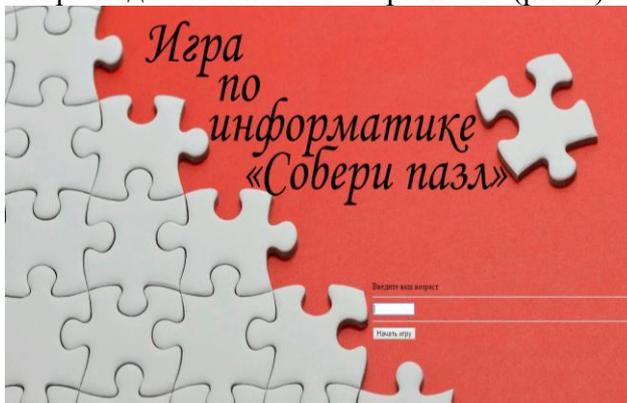


Рис. 1. Главная страница web-приложения

Игра заключается в том, что участнику, в зависимости от его возрастной категории, предлагается выполнить шесть заданий. Если задание было выполнено успешно, участник получает один фрагмент пазла (рис. 2).



Рис. 2. Страница с заданиями

Данное интерактивное web-приложение было разработано с использованием языка гипертекстовой разметки HTML и сценарного языка web-программирования JavaScript. В качестве заданий использовались различные виды занимательного материала.

Такая интерактивная реализация занимательного материала позволяет увлечь и заинтересовать школьников, при этом образовательные и воспитательные цели будут достигнуты.

Несмотря на то, что для создания интерактивной формы занимательного урока, учителю придется потратить больше времени на разработку, но результаты, полученные после их применения на уроке, превзойдут все ожидания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киселева М.П. Занимательная информатика // Педагогическая информатика. – 2009. – № 4. – С. 25-29.
2. Тимофеева Н.М., Киселева О.М. О применении программных средств в процессе обучения // Системы компьютерной математики и их приложения. – Смоленск: Изд-во СГПУ. – 2005. – С. 233-235.
3. Тимофеева Н.М., Киселева О.М. Цели и задачи пропедевтического курса информатики // Методология и методика информатизации образования: концепции, программы, технологии. – Смоленск: Изд-во СГПУ. – 2005. – С. 35-37.
4. Шуба М. Ю. Занимательные задания в обучении. – М.: Просвещение, 1994. – 222 с.

*Матушкина Т., 5 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: доцент Сушкин К.Ю.*

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЕГЭ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «МЕХАНИЧЕСКИЕ КОЛЕБАНИЯ И ВОЛНЫ»

В современном подходе к школьному образованию учебные знания становятся не самоцелью, а средством формирования и развития социально-значимых компетенций выпускников. Современное образование должно являться результатом самообучения, самовоспитания и саморазвития личности. Поэтому сегодня главная проблема школы, решение которой требует принципиально новых методов, форм и технологий – это развитие критического мышления, получения нового знания и способности творчески применить полученные знания для решения новых задач [3].

Решение поставленной задачи реализуется через введение профильного обучения. Именно профильное обучение должно позволить обучающемуся соизмерить и реализовать свои возможности в быстроизменяющемся мире.

На сегодняшний день Единый государственный экзамен (ЕГЭ) – основная форма государственной аттестации выпускников школ Российской Федерации. Физика находится на втором месте по популярности среди предметов по выбору, сдаваемых на ЕГЭ,

уступая лишь общественному мнению, потому что физика нужна для поступления в достаточное количество вузов, практически на все инженерные специальности, в настоящее время это престижно, школьники хотят быть инженерами, поэтому физика нужна, физику сдают. Поэтому организация профильного обучения в школе становится актуальной проблемой.

Чтобы получить высокие результаты по экзамену желательно учиться в профильных физико-математических классах или необходимо дополнительно заниматься с репетитором, ведь вся экзаменационная работа соответствует стандарту профильного уровня, а минимальная граница соответствует стандарту базового уровня. И если освоить успешно программу этого профильного класса, если это подтверждается высокими отметками, то это и есть готовность к ЕГЭ, на самом деле, потому что проверяется школьная программа по физике, поэтому хороший результат будет гарантирован. Легко понять, что результаты именно профильного образования по физике будут ориентированы на ЕГЭ по предмету и поступление в ВУЗ.

Подготовка школьников профильных классов к единому государственному экзамену по физике имеет важное значение в учебном процессе. На изучение физики в профильных классах дается 5 часов в неделю. По календарно-тематическому планированию, авторами, которой являются Г.Я. Мякишев, тема «Механические колебания и волны» изучается в 11 классе, на изучение которой отводится 16 часов. В данной теме изучаются следующие разделы: механические колебания, где предлагается 9 часов и механические волны, на изучение которых положено 7 часов. При подготовке к ЕГЭ на примере изучения темы «Механические колебания и волны» можно широко использовать новые формы работы на уроке и вне урока, электронные пособия, компьютерные модели, тестовые работы, ресурсы сети Интернет [2].

Для детального изучения теории по теме «Механические колебания и волны», рекомендуется использовать, уникальный электронный курс по физике «Открытая физика», который позволит обучающемуся самостоятельно разобраться в различных вопросах физики, уяснить ее основы, досконально выяснить сущность физических законов, а также этот курс можно применять и на уроках по физике.

При организации нетрадиционного вида учебной деятельности на уроке, можно использовать компьютерные модели в решении задач из банка заданий для ЕГЭ с последующей компьютерной проверкой с помощью программы «Geo Gebra». Компьютерное моделирование позволяет создавать на экране компьютера, запоминающуюся динамическую картинку физических явлений или экспериментов. Учитель предлагает школьникам для самостоятельного решения в классе или в качестве домашнего задания задачи, правильность решения которых обучающиеся могут проверить, поставив компьютерные эксперименты. Например, при решении задач с последующей проверкой на тему «Механические колебания и волны» можно использовать интерактивную компьютерную модель колебательного движения пружинного маятника или колебательного движения математического маятника. Данный метод очень эффективен, ведь наибольший интерес у обучающихся вызывают компьютерные модели, в рамках которых они могут управлять поведением объектов на экране компьютера, изменять величины числовых значений. Возможность последующей самостоятельной проверки в компьютерном эксперименте полученных результатов усиливает познавательный интерес, делает работу школьников творческой, а очень часто приближает ее к научному исследованию, развивает критическое мышление.

Для того, чтобы убедиться, что материал по теме был усвоен достаточно хорошо, необходимо использовать контролирующие функции, это могут быть тестовые задания из пособия для подготовки к экзамену или компьютерное тестирование. Мощным тестовым пособием для подготовки к единому государственному экзамену является модульный курс «Я сдам ЕГЭ». Данный модульный курс создан авторским коллективом из числа членов Федеральной комиссии по разработке контрольных измерительных материалов ЕГЭ. Он включает пособия «Курс самоподготовки» и «Типовые задания». Курс предна-

значен для эффективной подготовки обучающихся 10—11 классов к государственному экзамену [1].

Компьютерную проверку знаний можно осуществить при помощи программы «My testx».

Обучающиеся профильных классов в большей степени настроены на самостоятельную работу, поэтому вышеизложенный способ изучения материала является довольно эффективным и результативным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демидова М. Ю., Грибов В. А., Гиголо А. И. Модульный курс «Я сдам ЕГЭ». Издательство: «Просвещение» 2018. – 96 с.
2. Козленко С.И., Саплина Е.В. «Профильное обучение и современные образовательные технологии»: лекции 1–4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2015. – 72 с.
3. Научно-методический журнал: «Профильная школа 2009 №06» Москва. Учредители - Минобразования РФ и РАО. Главный редактор А. Кузнецов. Издательство «Русский журнал». 2009. – 64 с.

Назарова В., 1 курс, ФФМИ

ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Научный руководитель: канд. тех. наук, доцент Белоконова С.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБИНАРОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Современные образовательные интернет-технологии постепенно вводятся в реалии российского образовательного пространства. На данный момент технологии такого рода позволяют создать единую открытую образовательную среду, а также оптимизировать денежные и временные затраты обучающихся. Таким образом, любой школьник, студент высшего учебного заведения или сотрудник компании имеют возможность частично или полностью пройти обучение при помощи ряда интернет-технологий (онлайн-платформы, электронные библиотеки, коллекции цифровых образовательных ресурсов, тренинги). Одними из наиболее популярных образовательных веб-технологий являются вебинары.

Вебинар представляет собой онлайн-семинар в режиме реального времени или в записи, онлайн-встречу или веб-конференцию [1]. Название вебинара происходит от двух английских слов «web» и «seminar». Отметим, что для обозначения понятия «вебинар» в научных статьях используются понятия «веб-конференция», «онлайн-конференция», «онлайн-семинар», «интернет-семинар», «онлайн-встреча». Данные понятия синонимичны, однако не являются тождественными.

Кто является участниками вебинара? С одной стороны, слушатели – обучающиеся (аудитория от 2 человек до 100 и более), с другой стороны, спикер или 2 спикера, которые поочередно представляют блоки информации аудитории.

Вебинар, как и лекция (урок) в режиме реального времени, может выполнять одновременно или по отдельности три функции: обучающую (содержание самого вебинара), консультационную (режим чата) и контролируемую (режим опроса/ интерактивного голосования).

Вебинары обладают рядом дидактических характеристик, среди которых существенными являются следующие: возможность индивидуализации образовательного процесса (каждый обучающийся имеет доступ к вебинару, который может просматривать и пересматривать в удобное время); возможность использования преподавателем целого спектра технического обеспечения (разнообразный иллюстративный материал: презентации, интерактивные видео, интерактивные плакаты, веб-сайты); возможность воздействия

на студента при помощи ряда техник речевого воздействия, жестов и мимики; возможность сохранения живого общения между преподавателем и обучающимся (в режиме реального времени ученик может задать любой вопрос, относящийся к теме), создание комфортных условий обучения (обучающийся может выбрать совершенно любое место просмотра вебинара – в кафе, дома, в автобусе) [2].

В настоящее время образовательные вебинары можно разделить на информационные семинары, обучающие вебинары и тренинги. Кратко рассмотрим их характеристики. Информационный семинар представляет собой бесплатный интернет-семинар длительностью 1 час - 1,5 часа, на котором происходит презентация образовательной программы, а также рассматриваются ее преимущества перед аналогичными существующими. Такие информационные семинары пользуются популярностью при демонстрации платных образовательных программ высших учебных заведений или кратких программ обучения, которые предлагают авторы уникальных авторских методик. Обучающий вебинар вводит непосредственно в вопросы определенной предметной области. Такой вид интернет-семинара пользуется популярностью в условиях образовательного процесса в школе или в ВУЗе. Тренинг представляет собой серию вебинаров, посвященных определенной тематике. Более того, тренинг предполагает одновременное использование систем дистанционного обучения, так как слушатель не просто воспринимает визуальную и аудиальную информацию, но и выполняет практические задания. В рамках образовательного процесса в учебном учреждении тренингом может быть дистанционный курс по гуманитарной или технической дисциплине.

Большая часть вебинаров проходит по следующей схеме: на первом этапе пользователи регистрируются на посадочной странице мероприятия, на втором этапе участнику приходит электронное подтверждение и напоминание, на третьем этапе непосредственно перед самим онлайн-мероприятием участник переходит по индивидуальной ссылке и присоединяется к веб-конференции. Так выглядит процесс участия в вебинаре глазами пользователя – школьника, студента или сотрудника компании. А что представляет собой онлайн-семинар для создателя вебинара - преподавателя?

Преподаватель при создании вебинара выполняет ряд ролей: социальную (создает дружественную атмосферу занятия), педагогическую (осуществляет отбор наиболее эффективных средств для онлайн обучения), техническую (хорошо знаком с техническим обеспечением, способен самостоятельно устранить неполадки) и организаторскую (тщательное планирование и проектирование онлайн-встречи) [3]. Исходя из вышеперечисленных ролей, педагог – создатель вебинара должен владеть следующими компетенциями: навыками ораторского мастерства, знаниями этикета, знаниями, умениями разрабатывать материалы, специализированные для веб-конференций. Таким образом, на первом этапе преподаватель собирает авторский материал по курсу: создает интерактивные презентации, подбирает полезные обучающие веб-ресурсы, выбирает текстовые пособия и так далее. Затем он определяет точное тематическое содержание единичного вебинара или цикла вебинаров, а также их вид. В зависимости от педагогической цели вебинар может представлять собой виртуальный круглый стол, лекцию, практикум, семинар, брейн-ринг, виртуальное лабораторное занятие или другие виды учебной деятельности. Вид вебинара в свою очередь определяет выбор платформы, на которой он организуется. Отметим, что в настоящее время существует большой выбор онлайн площадок для проведения вебинаров (например, iMind, Webinar.ru, Mirapolis Virtual Room и другие), однако универсальной нет.

Рассмотрим возможности использования современных платформ для проведения вебинаров с педагогической точки зрения, их преимущества и недостатки.

Наиболее популярными для образовательного процесса в учебных учреждениях на сегодняшний день являются Webinar.ru и Mirapolis Virtual Room. Также существуют и другие платформы: Как правило, все современные вебинар-платформы оснащены одинаковым базовым инструментарием: демонстрация рабочего стола, некоторых запущенных приложений, презентации, видеороликов; проведение опросов; создание групповых и частных чатов; возможность видеть спикера; видеоконференцсвязь; мониторинг при-

сутствия участников; доска для рисования. К расширенным возможностям относятся следующие: рассылка приглашений, участие через мобильные устройства, расширенная отчетность по проведению вебинаров, возможность встраивать регистрационные формы.

В чем заключаются преимущества использования вебинара в образовательном процессе [4]? Во-первых, спикер и его слушатели имеют возможность провести онлайн-встречу, находясь в современно разных местах. Более того, преподаватель может организовать вебинар в домашних условиях. Второе значимое преимущество – отсутствие затрат на передвижение к месту проведения (не говоря уже о пробках, из-за которых участники оффлайн-семинара могут задержаться, опоздать и пропустить пласт ценной информации) и экономия времени. Третье преимущество – возможность повторного просмотра и доступа к материалам. Также если рассматривать вебинар как одно средств работы со студентами заочной формы обучения, то стоит подчеркнуть тот факт, что исчезает обезличенность студентов, присутствует элемент общения в режиме реального времени.

Итак, в настоящее время вебинар, как было уже ранее отмечено, считается эффективной инновационной онлайн-формой организации учебной деятельности, однако обладает некоторыми недостатками: по сравнению с традиционной формой обучения педагог тратит большее количество времени на выбор платформы, адаптации учебного курса к интернет-форме, самому обучению работы с платформой [5]. Более того, вебинар не предполагает двусторонний зрительный контакт: слушатели видят лектора, однако лектор не имеет возможности установить визуальный контакт со своей аудиторией, в частности, когда аудитория больше 5-10 человек. Также к минусам относят сложность программного обеспечения вебинара, однако этот недостаток является спорным, так как многие современные платформы максимально адаптированы для пользователей, которые пользуются подобным сервисом впервые. Также отмечают, что ввиду того, что вебинар является относительно новой технологией, применяемой в учебной деятельности, преподаватель, привыкший к традиционному образовательному процессу, может вести онлайн-лекцию совершенно иначе, без присущей ему экспрессии и эмоциональности. Однако стоит заметить, что этот недостаток не носит постоянный характер, так как со временем преподаватель адаптируется к новой форме проведения занятий и чувствует себя комфортно.

Таким образом, использование вебинаров в современном образовательном процессе имеет свои преимущества: низкая стоимость и высокая эффективность обучения. В настоящее время происходит внедрение данной интернет-технологии в качестве ресурса для дистанционного образования или самообразования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, А.А. Роль и проблемы преподавателя в среде e-Learning // Высшее образование в России. – 2010. – № 8,9. – С. 41–45.
2. Кайгородцева Н.В., Лузгина В.Б. Формирование компетенций преподавателей для проведения вебинаров // ОНВ. ОИС. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentsiy-prepodavateley-dlya-provedeniya-vebinarov> (дата обращения: 06.04.2018).
3. Мещерякова О.И., Исакова О.Ю. Методика обучения преподавателей использованию вебинаров в учебном процессе вуза // ОТО. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-prepodavateley-ispolzovaniyu-vebinarov-v-uchebnom-protsesse-vuza> (дата обращения: 06.04.2018).
4. Разумова Н.А. Видеолекции и вебинары в системе дистанционного обучения // Вестник НВГУ. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videolektsii-i-vebinary-v-sisteme-distantcionnogo-obucheniya> (дата обращения: 06.04.2018).
5. Раицкая Л.К. Учебно-познавательная деятельность студентов в информационно-образовательной среде Интернет. Учебно-методическое пособие. М.: МГОУ, 2012. 144 с.

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПАКЕТ MATHCAD» В ПРОФИЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

В системе образования в связи с переоценкой ценностей сегодня происходит демократизация, гуманизация и индивидуализация. Все эти термины, которые не были применимы в прошлом, теперь являются обычными для участников современного образовательного процесса. Существуют различные варианты образовательных программ. Это позволяет каждому учреждению, невзирая на свой уровень, выработать собственный учебный план, но при условии, что он будет утвержден контролирующим органом. Тем не менее, несмотря на все новшества, современная российская система образования остается федеральной и централизованной. Уровни образования и его виды закреплены законодательно и не подлежат изменениям.

В настоящее время, в Российской Федерации существуют такие виды образования, как общеобразовательное и профессиональное. К общеобразовательному виду относится дошкольное и школьное образование, к профессиональному образованию – среднее профессиональное и высшее (которое также делится на определенные ступени).

Уровни образования:

- общеобразовательный;
- профессиональный;
- высший.

Согласно Конституции Российской Федерации, каждый гражданин имеет право на получение каждого уровня общего образования на бесплатной основе во всех государственных учреждениях.

Уровни общего образования включают в себя дошкольное и школьное образование.

А школьное образование, в свою очередь, делится на:

- начальное;
- основное;
- среднее.

Завершающая ступень школьного образования – среднее общее образование. Оно направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности. Так как в старшей школе обучения уже происходит подготовка школьников к «жизни», то есть школа помогает ребенку определиться в дальнейшей деятельности, профессиональной ориентации. Из этого следует, что обучение может происходить на профильном уровне. Это одно из приоритетных направлений современного образования.

Профильное обучение – это такая система обучения, которая за счет преобразований в содержании, структуре и организации образовательного процесса как можно больше принимает во внимание интересы, склонности и возможности обучающихся, формирует условия для учащихся старших классов в соответствии с их профессиональными интересами и планами в отношении продолжения образования.

Профиль обучения – это сформировавшийся вид подготовки в той или иной области знаний с учетом возможностей и особенностей, а также желаний и потребностей старшеклассников.

Именно выбранный профиль (например, физико-математический) определяет цели и содержание обучения. Профильный курс отличается от общеобразовательного своей профессиональной направленностью и более углублённым изучением профильных предметов. Содержание образования в случае профильного обучения ориентировано на будущее профессиональное образование и на будущую профессиональную деятельность обучающегося.

Обучение в 10-11 профильных классах ведется в соответствии с базисным учебным планом: программы по всем предметам предусматривают два уровня обучения – базовый и профильный. Профильный уровень изучения предметов также дополняется профильными спецкурсами (в т.ч. программами дополнительного образования).

Так, одним из видов получения профильного образования, являются элективные курсы.

Внедрение элективных курсов на этапе профильной подготовки приобретает особое значение для обучения основополагающим дисциплинам, в частности, информатике. Необходимо отметить, что в последние годы наметился разрыв между уровнем знаний по информатике выпускников школы и требованиями вузов.

В отличие от факультативных курсов, существующих ныне в школе, элективные курсы – обязательны для старшеклассников.

Изучение элективных курсов несет в себе следующие цели:

- создание условий для самоопределения каждого учащегося относительно профиля обучения и будущего направления деятельности, для индивидуализации и дифференциации обучения, выбора учащимися разных категорий индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с их способностями, склонностями, потребностями;
- увеличение возможностей социализации обучающихся, наиболее успешная подготовка выпускников к профессиональному и жизненному обучению;
- углубленное изучение одного и нескольких предметов;
- предоставление преимуществ общего и профессионального образования.

Выделяется три типа элективных курсов:

1. Предметные.
2. Межпредметные.
3. Профориентационные.

Предметный тип элективных курсов для более способных учеников обеспечивает повышенный уровень изучения определенного предмета.

Межпредметный тип обеспечивает связи между различными предметами и предоставляет возможность обучающемуся изучение смежных предметов.

Профориентационный тип выявляет профориентационные направленности школьников.

MathCAD – это универсальный математический пакет, который предназначен для различных научных и инженерных расчетов. Одним из главных преимуществ пакета MathCAD является естественный математический язык, на котором формируются задачи. Пользователю удастся получать готовый итоговый документ благодаря тому, что универсальный пакет MathCAD предоставляет возможность объединения текстового редактора с использованием общепринятого математического языка. Данный пакет обладает обширными графическими возможностями, которые расширяются от одной версии к другой. Применение пакета на практике определенно повышает эффективность интеллектуального труда.

Данная система MathCAD универсальна тем, что она может быть использована в любой области науки и техники, абсолютно везде, где применяются для работы математические методы. Запись команд в системе MathCAD происходит на языке, очень близком к стандартному языку математических расчетов, что упрощает постановку и решение задач.

Мы знаем, что информатика и математика, это науки, которые тесно связаны друг с другом. Поэтому использование математического пакета MathCAD является очень результативным способом, как изучения информатики, так и закрепления полученных знаний по

математике. То есть, дети не смогут полноценно работать в MathCAD, если они еще не изучили ту или иную тему по алгебре или не усвоили ее.

В первую очередь, использование математического пакета MathCAD – это предоставления учащимся наглядности в изучении обеих наук, таких как, информатика и математика.

Таким образом, использование в учебном процессе наглядных систем MathCAD имеет определенные важные преимущества. В связи с проблемой, что часть материала плохо усваивается школьниками из-за того, что отсутствуют наглядные примеры, которые повышали бы интерес к изучению того или иного предмета, то именно использование пакета MathCAD открывает новые возможности к изучению математики и в то же время поддержанию определенного уровня полученных знаний. В то же время происходит важное усвоение аспектов программирования в изучении информатики, что способствует лучшему пониманию программирования на таких языках, как Pascal, Basic и др.

Все эти преимущества позволяют закрыть глаза на то, что данный математический пакет является платным. MathCAD необходим для изучения курса информатики в старших классах, так как в настоящее время происходит массовая информатизация, ученикам просто важно получать и осваивать новые знания и умения в том, как применить персональный компьютер для доказательств, расчетов, построений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон РФ «Об образовании». Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018).
2. Королев В. Т. Математика и информатика: MATHCAD: учебно-методические материалы – М: РГУП, 2015. – 3-5 с.
3. Новак Н.М. Элективные курсы как компонент профильного обучения в старшей школе: учебно-методическое пособие. – Оренбург: ОГПУ, 2014. – 5 с.
4. Плис А.И., Сливина Н.А. MathCAD: математический практикум. М.: Финансы и статистика, 1999. – 13-22 с.

Полева В., 5 курс, ФФМИ

ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ(РИНХ)»

Научный руководитель: д.ф-м.наук, профессор Жорник А.И.

ОБЪЯСНЕНИЕ ГИДРОСТАТИЧЕСКОГО ПАРАДОКСА НА МОДЕЛИ ИДЕАЛЬНОЙ ЖИДКОСТИ

Раздел «Гидростатика» рассматривается в курсе физики 7 класса. Этот раздел формирует у обучающихся представления о давлении в жидкостях, освещает закон Паскаля и раскрывает его физический смысл, знакомит обучающихся с таким устройством, как гидравлический пресс, рассматривает парадоксальное явление, называемое гидростатическим парадоксом. Данный раздел в первую очередь рассматривает идеальные жидкости, то есть жидкости, у которых нет трения между соседними слоями, по причине чего, слои жидкости идеально проскальзывают относительно друг – друга. Раскрытие физической картины явления гидростатический парадокс также проводится на модели идеальной жидкости.

На наш взгляд, не совсем правильно, рассматривать данное явление в курсе физики 7 класса, так как обучающиеся ещё не владеют той базой знаний, которая необходима для представления полной физической картины данного явления.

Рассмотри подробнее это явление.

Имеем 3 сосуда с равными площадями основания. Причём, вес сосудов настолько мал, что им можно пренебречь.

Располагаем сосуды на горизонтальную поверхность и заполняем все 3 сосуда однородной, идеальной жидкостью до определенного уровня h .

При этом оказывается, что сосуды оказывают различное давление на горизонтальную поверхность.

Закон Паскаля гласит о том, что давление столба жидкости прямопропорционально высоте столба жидкости h , плотности жидкости ρ , и ускорению свободного падения g .

$$p = \rho gh \quad (1)$$

Нам известно что во всех 3-х сосудах высота столба жидкости h одинакова, жидкость во всех сосудах однородна, а значит и её плотность ρ во всех сосудах будет одинакова, ускорение свободного падения g и вовсе константа.

На основании этого можем сделать вывод что во всех трех случаях, на дно сосуда будет оказываться одинаковое давление $p = \rho gh$.

В этом и заключается парадоксальность данного явления. Получается что, на дно всех 3-х сосудов жидкость оказывает одинаковое давление p , при этом сосуды оказывают различное давление на горизонтальную поверхность, на которой они расположены, p , p^* и p^{**} соответственно.

Попробуем объяснить это явление. Рассмотрим подробнее первый сосуд.

Ранее, уже было отмечено, что давление, оказываемое жидкостью на дно первого сосуда, равно $p = \rho gh$. Так как сосуды мы считаем невесомыми, можем сделать вывод что сосуд не оказывает дополнительного давления на горизонтальную поверхность, а будет лишь передавать давление оказываемое жидкостью на дно сосуда. Поэтому первый сосуд будет оказывать на поверхность давление $p = \rho gh$.

Рассмотрим второй сосуд.

Второй сосуд также наполнен жидкостью до некоторого уровня h . На дно данного сосуда, давление также будет оказывать столб жидкости высотой h . Данный сосуд имеет сложную форму, в верхней части сосуда он расширяется, образуется горизонтальная поверхность, на которую также будет действовать столб жидкости высотой h_1 .

Ранее мы обусловились что жидкость в сосудах идеальная, поэтому между соседними слоями жидкости не будет трения. Между столбом жидкости высотой h , и столбом жидкости высотой h_1 , не будет взаимодействия, поэтому они будут оказывать на сосуд давления p и p_1 , соответственно равные ρgh и ρgh_1 , независимо друг от друга.

Получается что, кроме давления p , оказываемого столбом жидкости высотой h на дно сосуда, ещё будет оказывать давление p_1 столб жидкости высотой h_1 . Именно поэтому, давление p^* , оказываемое сосудом с жидкостью на горизонтальную поверхность, будет больше чем давление p , оказываемое на дно сосуда. $p^* > p$

Рассмотрим третий сосуд.

Данный сосуд наполнен жидкостью до некоторого уровня h .

Рассмотрим столб жидкости высотой h_1 , находящийся в «горлышке» сосуда. Этот столб жидкости оказывает давление $p_1 = \rho gh_1$, на столб жидкости высотой h_2 . Закон Паскаля гласит о том, что «Давление, производимое на жидкость или газ, передается в любую точку без изменений во всех направлениях». Поэтому столб жидкости высотой h_1 будет оказывать давление p_1 как на столб жидкости высотой h_2 , так и на стенки сосуда на высоте h_2 .

Третий закон Ньютона гласит о том, что «Материальные точки взаимодействуют друг с другом силами, имеющими одинаковую природу, направленными вдоль прямой, соединяющей эти точки, равными по модулю и противоположными по направлению». На основании третьего закона Ньютона делаем вывод, что если жидкость оказывает давление p_1 на горизонтальную стенку сосуда, на высоте h_2 , то и сосуд будет оказывать на жидкость такое же давление, но оно будет направлено в противоположную сторону, т.е. вниз.

Тогда на столб жидкости высотой h_2 будет действовать верхняя горизонтальная стенка сосуда с давлением p_1 .

Из этого следует, что давление которое столб жидкости высотой h_2 оказывает на дно сосуда складывается из двух компонентов, из давления p_2 которое столба жидкости высотой h_2 оказывает на дно сосуда, и давления p_1 оказываемое на столб жидкости высотой h_2 верхней горизонтальной стенкой сосуда.

Тогда давление, оказываемое жидкостью на дно сосуда равно:

$$p_1 + p_2 = \rho g h_1 + \rho g h_2 = \rho g h = p \quad (2)$$

Следовательно на все точки дна сосуда столб жидкости будет оказывать давление $p = \rho g h$.

И так, получается, что жидкость будет оказывать давление p , направленное вертикально вниз, на дно сосуда, и давление p_1 , направленное вертикально вверх, на верхнюю горизонтальную стенку.

Получается что давление p будет прижимать сосуд к горизонтальной поверхности, а давление p_1 будет наоборот, как бы, приподнимать сосуд над этой поверхностью. Именно поэтому, давление p^{**} , оказываемое сосудом с жидкостью на поверхность, будет меньше давления p , оказываемого жидкостью на дно сосуда. $p^{**} < p$.

В этом и заключается явление гидростатического парадокса.

Проведенное рассуждение показывает, что полное представление физической картины данного явления невозможно без знания третьего закона Ньютона. Поэтому некорректно рассматривать это явление в курсе физики 7 класса. На наш взгляд в разделе «Гидростатика» курса физики 7 класса стоит просто упомянуть об этом явлении, и рационально вернуться к подробному рассмотрению гидростатического парадокса уже в курсе физики 9 класса, после того, как обучающиеся познакомятся с третьим законом Ньютона.

*Полякова С., 5 курс, ФФМИ,
ТИ имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: канд. техн. наук Донских С. А.*

ИНТЕРАКТИВНОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ТЕМЕ «МЕХАНИКА. ЗАКОНЫ СОХРАНЕНИЯ»

Электронные учебники – это электронные издания, которые содержат систематизированные сведения, изложенные в любой форме, удобной для самостоятельного изучения учениками и для преподавания учителем. Он размещается на съёмных носителях (флэшках или диске) или в сети Интернет. Электронный учебник часто дополняет обычный учебник новой информацией, поясняющими материалами, видеофрагментами, электронными лабораторными работами. Он может использоваться в качестве инструмента для выполнения лабораторных и практических работ, как во время урока, так и во время самостоятельного изучения учениками. Ученик, который использует электронный учебник, может усваивать материал в своём индивидуальном темпе, опираясь на свои возможности и уровень подготовки [1].

В настоящее время существуют определённые требования к современным учебным пособиям. Они должны быть [2]:

- 1) ориентированы на самостоятельную работу ученика с электронным пособием;
- 2) простыми в использовании, информативными и наглядными;
- 3) доступными для всех желающих получить информацию, которая будет важна для дальнейшего обучения;
- 4) использование электронного учебника должно, в итоге, привлечь учеников к самообразованию и самообучению.

Существует ряд требований для создания электронного пособия:

1. Информация должна быть структурирована, понятна, логически связана, распределена по содержанию и своему назначению.
2. На экран должна выводиться только та информация, которая в данный момент обрабатывается учеником;

3. Каждый текстовый фрагмент должен содержать аудио- или видеоинформацию, а также должна быть возможность просмотреть материал несколько раз подряд и вернуться к этому фрагменту.
4. Видеоинформация или анимации должны использоваться в разделах, которые трудно воспринимаются в обычном изложении.

Таким образом, изучив все вышеперечисленные требования, мы создали интерактивное электронное пособие по теме «Законы сохранения в механике». Электронный учебник оформлен в виде презентации в программе Microsoft PowerPoint. Эта программа популярна в настоящее время, проста в использовании, имеется в наличии практически у каждого пользователя персонального компьютера.

Презентация – это проект, комплект документов, предназначенный для представления чего-либо (доклада, продукта и т.д.). Презентация используется в случае, когда необходимо обучить чему-то, обозначить цели и задачи, описать полученные результаты работы в виде различных схем, таблиц, графиков и иное. Активно презентации используют в учебном процессе при объяснении материала, актуализации знаний, их закреплении, так как для учеников важно визуальное представление материала, процесса [1].

Регулярное использование учебных презентаций на занятиях ведёт к ряду положительных явлений в учебном процессе [2]:

- уровень наглядности при использовании презентации повышается;
- урок становится интересным и ярким;
- устанавливаются межпредметные связи с такими предметами, как информатика, музыка, искусство и т.д.;
- происходит развитие творческого мышления обучающихся.

Итак, основу учебного интерактивного пособия по теме «Механика. Законы сохранения в механике» составляет презентация, а контентные папки содержат вспомогательный и дополнительный материал, который включён в учебное пособие.

Титульный лист презентации и её содержание приведены на рисунке 1.



Рис. 1. Титульный лист и содержание интерактивного учебного пособия. Перечень контентных папок представлен на рисунке 2.

аудио	05.12.2017 22:52	Папка с файлами
биографии	06.10.2017 22:01	Папка с файлами
видео	06.10.2017 22:01	Папка с файлами
вирт.лаб.работы	25.08.2017 21:30	Папка с файлами
Законы сохранения	03.10.2017 12:55	Папка с файлами
текстовые документы	18.12.2017 20:58	Папка с файлами
законы сохранения в механике 1	01.04.2018 14:59	Презентация Мис... 525 756 КБ

Рис. 2. Презентация и контентные папки, использующиеся в электронном пособии.

Рассмотрим наполнение контентных папок.

Папка «аудио» представляет собой аудио блок (рис. 3), который содержит в себе все аудио фрагменты, т.е. определения и формулировки законов по теме «Законы сохранения в механике».

компьютер > ПОЛЯКОВА С (Н) > Электронный учебник > аудио

Имя	Дата изменения	Тип	Размер
PH_C08_Fac_023	18.05.2005 19:26	VLC media file (w...	64 КБ
PH_C08_RuI_032	11.03.2005 12:17	VLC media file (w...	58 КБ
PH_C08_RuI_037	14.03.2005 16:19	VLC media file (w...	141 КБ
абсол.тв. тело	11.03.2005 12:10	VLC media file (w...	58 КБ
в замкн системе сумма импульсов	11.03.2005 12:17	VLC media file (w...	71 КБ
закон сохранения импульса	14.03.2005 16:18	VLC media file (w...	53 КБ
замкнутая система	14.03.2005 16:16	VLC media file (w...	65 КБ
изол. сист. тел	18.05.2005 19:23	VLC media file (w...	64 КБ
импульс силы	14.03.2005 16:19	VLC media file (w...	59 КБ
импульс силы1	14.03.2005 16:16	VLC media file (w...	53 КБ
импульс тела	11.03.2005 12:12	VLC media file (w...	52 КБ
инерц. систем	11.03.2005 12:14	VLC media file (w...	72 КБ
инерциальная система отсчета	18.05.2005 19:26	VLC media file (w...	137 КБ
инерция	14.03.2005 16:15	VLC media file (w...	85 КБ
кинетич.энергия	18.05.2005 19:23	VLC media file (w...	98 КБ
матер.точка	11.03.2005 12:10	VLC media file (w...	52 КБ
материальная точка	11.03.2005 12:10	VLC media file (w...	52 КБ
мгновенная скорость	11.03.2005 12:11	VLC media file (w...	91 КБ

Рис. 3. Контентная папка «аудио».

Папка «биографии» (рис. 4) представляет собой совокупность видео файлов и текстовых документов с биографиями учёных, чьи имена упоминаются в учебном пособии. Текстовые документы дополняют видеoinформацию.

компьютер > ПОЛЯКОВА С (Н) > Электронный учебник > биографии

Имя	Дата изменения	Тип	Размер
Гельмгольц Герман (convert-video-onli...	26.12.2017 17:45	MPEG-4 Movie	30 797 КБ
Гельмгольц	20.12.2017 22:31	Документ Micros...	35 КБ
Декарт Рене (convert-video-online.com)	26.12.2017 17:27	MPEG-4 Movie	29 999 КБ
Джеймс Джоуль	20.12.2017 22:36	Документ Micros...	24 КБ
Джоуль Джеймс Прескотт	09.04.2017 21:51	MPEG-4 Movie	2 577 КБ
Майер	12.10.2017 15:00	Документ Micros...	151 КБ
Рене Декарт биогр	20.12.2017 22:14	Документ Micros...	41 КБ
Циолковский Константин Эдуардович	20.12.2017 22:24	Документ Micros...	24 КБ
Циолковский Константин Эдуардович	06.10.2017 22:46	MPEG-4 Movie	28 142 КБ

Рис. 4. Контентная папка «биографии».

Блок «видео» (рис. 5) содержит в себе учебные фильмы и поясняющие видеофрагменты по данной теме, что способствует более углублённому изучению явлений и законов в механике.

компьютер > ПОЛЯКОВА С (Н) > Электронный учебник > видео

Имя	Дата изменения	Тип	Размер
Абсолютно упругий удар	21.05.2005 14:48	VLC media file (.avi)	6 028 КБ
Закон сохранения механической энерг...	20.06.2017 13:57	MPEG-4 Movie	2 515 КБ
закон сохранения энергии	20.06.2017 13:32	MPEG-4 Movie	15 640 КБ
Закон_сохранения_импульса	16.12.2017 19:58	MPEG-4 Movie	24 828 КБ
Кинетическая энергия - Физика в опыт...	11.10.2017 22:17	MPEG-4 Movie	34 096 КБ
Маятник Максвелла	12.10.2017 14:14	MPEG-4 Movie	6 164 КБ
Маятник, кинетическая и потенциальн...	20.06.2017 14:18	MPEG-4 Movie	13 526 КБ
Механическая энергия	20.06.2017 14:25	MPEG-4 Movie	9 169 КБ
Механический удар	16.12.2017 20:03	MPEG-4 Movie	21 171 КБ
Неупругое соударение шаров (convert...	01.04.2018 14:45	MPEG-4 Movie	12 724 КБ
Общие теоремы динамики	01.03.2010 19:31	VLC media file (w...	227 992 КБ
Потенциальная и кинетическая энергия	11.10.2017 22:18	MPEG-4 Movie	8 521 КБ
Работа, простые механизмы, машины	24.03.2013 22:18	VLC media file (.flv)	18 641 КБ
Работа и энергия	16.12.2017 21:07	MPEG-4 Movie	21 756 КБ
Реактивное движение - Физика в опыта...	06.10.2017 22:17	MPEG-4 Movie	29 198 КБ
Скамья Жуковского (закон сохранения...	26.10.2017 21:07	MPEG-4 Movie	5 697 КБ
Физика 04. Реактивное движение.	06.10.2017 22:19	MPEG-4 Movie	1 942 КБ

Рис. 5. Контентная папка «видео».

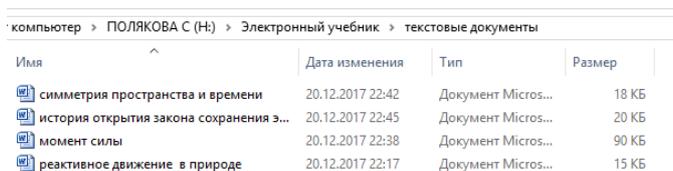
Папка «виртуальные лабораторные работы» (рис. 6) содержит ссылки на виртуальные лабораторные работы, которые можно выполнять при наличии Интернета, дистанционно и на уроках физики.

компьютер > ПОЛЯКОВА С (Н) > Электронный учебник > вирт.лаб.работы

Имя	Дата изменения	Тип	Размер
[PH-SED-07_1-0-00]_[IL_002-06]	24.08.2017 12:46	Yandex Browser S...	80 КБ
1_16	24.08.2017 12:44	Yandex Browser S...	196 КБ
sohranenie impulsa	12.01.2008 10:25	Yandex Browser S...	4 КБ
З-н сохранения импульса	24.03.2005 9:41	Yandex Browser S...	18 КБ
З-н сохранения энергии	24.03.2005 9:40	Yandex Browser S...	22 КБ
работа. мощность. энергия	24.08.2017 12:54	Yandex Browser S...	130 КБ
Энергия маятника	24.03.2005 9:41	Yandex Browser S...	19 КБ

Рис. 6. Папка «виртуальные лабораторные работы».

Блок «текстовые документы» – это дополнительный материал, который ученик должен освоить самостоятельно, в данных документах более подробно рассматриваются физические явления, которые изучаются по данной теме на уроках физики в школе (рис. 7).



Имя	Дата изменения	Тип	Размер
симметрия пространства и времени	20.12.2017 22:42	Документ Micros...	18 КБ
история открытия закона сохранения э...	20.12.2017 22:45	Документ Micros...	20 КБ
момент силы	20.12.2017 22:38	Документ Micros...	90 КБ
реактивное движение в природе	20.12.2017 22:17	Документ Micros...	15 КБ

Рис. 7. Контентная папка «текстовые документы».

Итак, электронный учебник обладает преимуществами по сравнению с печатными изданиями: имеется возможность его интерактивного оформления и использования. Все фрагменты учебника моделируют процессы, которые описаны в тексте пособия. Существенным преимуществом электронного учебника является ещё тот факт, что его можно разместить в сети Интернет, на диске и других носителях информации и производить обучение дистанционно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зими́на, О.В., Кириллов, А.И. Печатные и электронные учебники в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. – М.: МЭИ, 2003, – 167 с.
2. Донских, С.А., Сёмин, В.Н. Разработка видеолекций по теоретической механике. Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2011. № 1. С. 147-152.

*Попова Н., 5 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: д. пед. наук, проф Макаrenchко М. Г..*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЭСКИЗИРОВАНИЮ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ

Аппарат исследования. *Актуальность работы:* заключается в том, что школьники, как и студенты, не умеют целостно видеть и отражать на графике свойства функций, которые выражаются *аналитически*: результаты ЕГЭ профильного уровня по математике это подтверждают. Школьники лучше решают отдельные задания, связанные с тем или иным свойством функции, чем задания, где необходимо целостное представление о ней и её графике.

Одной из причин такого положения вещей может послужить отсутствие комплексного подхода при изучении функций. Анализ различных пособий позволяет сделать вывод, что учащиеся учатся работать с различными свойствами функции на примере не связанных между собой заданий. Именно поэтому существует необходимость в разработке методики, направленной на развитие целостного представления о свойствах функции у школьников и студентов. Причем, чем разнообразнее будет представлена палитра функций, тем стабильнее будут результаты обучения студентов и учащихся целостному «видению» свойств функций и их графической интерпретации. В связи с этим интересным и перспективным представляется включение в программу обучения иррациональных функций.

Проблема исследования: нахождение путей обучения студентов и учащихся целостному «видению» свойств рациональных и иррациональных функций и их графической интерпретации.

Цель исследования: разработка методики построения эскизов графиков иррациональных функций и проверка ее эффективности в школе и в ВУЗе.

Объектом исследования: будем считать процесс обучения студентов и школьников построению эскизов графиков иррациональных функций и моделирование их видовых особенностей.

Предметом исследования: будем считать обучение приемам эскизирования графиков иррациональных функций и обучение моделированию их видовых особенностей.

Приемы эскизирования. Существует два приема эскизирования графиков функций. Прием, который использует «приближающие» функции и прием, использующий сложные функции.

Используя первый прием, строятся графики функций таких видов: $y = \frac{f(x)}{\sqrt{g(x)}}$,

$y = \frac{\sqrt{f(x)}}{g(x)}$, $y = P_n$, $y = \frac{P_n}{Q_n}$..., а используя второй прием, строятся графики функций таких видов: $y = f(g(x))$, где $f(x)$ и $g(x)$ - линейные, квадратичные функции и т.д.

Из этих двух приемов нами был выбран прием «приближающих» функций, поскольку именно он способствует формированию целостного представления о функции, её свойствах и их графической интерпретации.

Суть данного приема заключается в том, чтобы как можно точнее построить график функций в крупном блоке. Для этого учим использовать 4 свойства функций в их целостной взаимосвязи:

- 1) нахождение области определения для исходной функции;
- 2) нахождение нулей функции;
- 3) определение промежутков знакопостоянства исходной функции;
- 4) поведение функции в нулях и на бесконечности.

Методика обучения приемам эскизирования графиков иррациональных функций и обучение моделированию их видовых особенностей.

На основе данного приема нами была разработана и апробирована методика обучения школьников и студентов.

Сущность «методики» заключается в создании условной совокупности образов каждого из 4 свойств, ведущей к целостной совокупности образов иррациональной функции. Достигается это за счет принципа целостности формирования математических действий:

- ✓ Полнота ООД.
- ✓ Динамичность приема изучения ООД:
 - 1) сначала в развернутом виде;
 - 2) затем в постепенно сворачиваемом виде;
 - 3) использование разной «динамики» (развернутость приема).
- ✓ Систематизация внутри типа и внутри всей изучаемой совокупности иррациональных функций.
- ✓ Разная приоритетность прямого и побочного предмета и продукта изучения.
- ✓ Поэтапный контроль обучения с его последующей статистической обработкой.

Этапы обучения приемам эскизирования графиков иррациональных функций и обучение моделированию их видовых особенностей.

1 этап: Проверка остаточных знаний.

2 этап: Обучение построению графиков дробно-рациональной функции вида:

$$y = \frac{ax+b}{cx+d}; y = \frac{(ax+b)(cx+d)}{cx+d}; y = \frac{(ax+b)^2}{ax+b}; y = \frac{(ax+b)^2}{(cx+d)(ax+b)}.$$

3 этап: Обучение построению графиков иррациональных функций вида:

$$y = (ax + b) * \sqrt{cx + d}, y = (dx^2 + ex + f) * \sqrt{ax + b}, y = \frac{ax+b}{cx+d} * \sqrt{ex + f},$$

$$y = (ax + b)\sqrt{cx^2 + dx + e}, y = (dx^2 + ex + f) * \sqrt{ax^2 + bx + c},$$

$$y = \frac{ax+b}{cx+d} \sqrt{ex^2 + fx + g}.$$

4 этап: Обучение проектной деятельности.

Каждая группа обучающихся получила задание изучить все возможные варианты для определенного вида функций, заданного общей формулой.

5 этап: Анализ полученных результатов.

Экспериментальная работа и ее результаты.

Эксперимент проводился на базе Таганрогского института А.П. Чехова среди студентов 2 курса. Проводился он дважды. Первый раз изучению темы проводилось концентрировано, в течение двух недель, но по несколько раз в неделю. Второй раз данная тема изучалось раз в неделю на протяжении полугода.

Каждый этап обучения сопровождался проведением контрольных и срезовых работ, результаты которых и позволяют сделать выводы об эффективности данной методики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методический анализ результатов ЕГЭ 2017г.
<https://www.ege15.ru/> (дата обращения 02.04.2018)
2. В. П. Покровский Методика обучения математике: функциональная содержательно-методическая линия : учеб.-метод. пособие /; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014.
3. ЕГЭ 2018. Математика. Уравнения и системы уравнений. Задача 13 (профильный уровень) / Под ред. И. В. Яценко. — М.: МЦНМО, 2018.
4. Математика: алгебра и начала математического анализа. 11 класс. В 2ч. Ч.2. Задачник для учащихся общеобразовательных организаций (базовый и углубленный уровни)/ под ред. А.Г. Морковича. – М.: Мнемозина, 2014.
5. Алгебра. 9 класс : учеб. Для учащихся общеобразоват. Учреждений / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, И.Е. Феоктистов. – М.: Мнемозина, 2008.

*Райченко А., 5 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Яковенко И.В.*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ УРАВНЕНИЙ И НЕРАВЕНСТВ С МОДУЛЕМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Решение уравнений и неравенств с модулем является слабо осваиваемой учащимися темой и причина этого - в первую очередь – недостаточное количество часов, отводимых на нее в школьном курсе математики. Задачи данного раздела имеют повышенный уровень сложности, что делает их недоступными для решения большинства учащихся. Перечень заданий ОГЭ и ЕГЭ обязательно содержат задания с элементами применения методов решения указанного типа уравнений и неравенств. Как показывает анализ результатов выпускных экзаменов, доля выпускников, успешно выполняющих подобные задания, колеблется в пределах 10 %. Поэтому необходимо совершенствовать подход к изучению данной темы, разрабатывать новые рекомендации и дидактические материалы для учащихся с целью успешного освоения ими материала.

В результате изучения темы «Абсолютная величина (модуль)» учащиеся получают возможность знать и понимать:

- определение абсолютной величины действительного числа;
- основные операции и свойства абсолютной величины;

- правила построения графиков уравнений (в т.ч. функций), содержащих знак абсолютной величины;
- а также уметь:
- применять определение, свойства абсолютной величины действительного числа к решению конкретных задач;
- «читать» и строить графики функций, аналитическое выражение которых содержит знак абсолютной величины.

Изучение рассматриваемой темы начинают с определения абсолютной величины.

Модуль числа a – это либо само число a , если a – положительное число, либо число $(-a)$, противоположное числу a , если a – отрицательное число, либо 0, если $a=0$.

Данное определение записывают в виде:

$$|a| = \begin{cases} a, & \text{если } a > 0 \\ 0, & \text{если } a = 0 \\ -a, & \text{если } a < 0 \end{cases}$$

С геометрической точки зрения, модуль числа – это расстояние от начала отсчета до данного числа. Например, запись $|-4| = 4$ означает, что расстояние от точки (-4) до нуля равно 4 (рис.1).

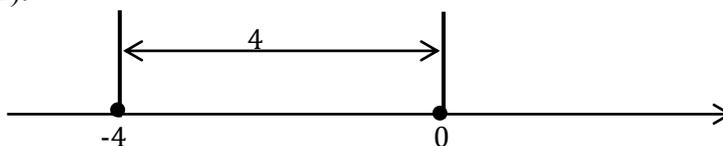


Рис.1. Геометрическая интерпретация абсолютной величины числа.

В дальнейшем применять определение модуля при решении задач в так называемом аналитическом виде бывает достаточно громоздко. И именно геометрическая интерпретация модуля позволяет решать задачи более наглядно, рационально, а в некоторых случаях быстрее. Рассмотрим некоторые свойства модуля, которые могут помочь при решении уравнений и неравенств, содержащих абсолютные величины.

1. $|a| \geq 0$
2. $|a| = |-a|$
3. $|a| \geq a$
4. $|a| > b \Leftrightarrow \begin{cases} a > b \\ a < -b \end{cases}$
5. $|a| < b \Leftrightarrow -b < a < b$
6. $|a| - |b| \leq |a + b| \leq |a| + |b|$

На практике применяются следующие способы решений уравнений и неравенств с модулем:

1. метод интервалов (раскрытие модуля на промежутках) [5];
2. графический метод;
3. метод равносильных преобразований;
4. геометрический метод [4].

Возможность применения данных методов помогает решать различные типы заданий, но для каждого типа заданий будет удобен тот или иной метод, поэтому необходимо научить обучающихся рационально рассуждать о выборе метода решения. В методической литературе приводятся различные методы решения, анализируются достоинства и недостатки каждого из них в зависимости от типа задачи.

Рассмотрим на примере применение вышеперечисленных методов.

Пример. Решить уравнение $|2 - x| = |x + 4|$.

1. Решим методом интервалов. Для этого разобьем всю ось x на три интервала и выясним знаки модулей на каждом интервале. После этого раскроем модули в соответствии со знаками на промежутках и решим полученные уравнения (табл. 1).

Таблица 1.

Промежутки	$(-\infty, -4]$	$[-4, 2]$	$[2, +\infty)$
$ 2 - x $	+	+	-
$ x + 4 $	-	+	+

При решении на промежутках $(-\infty, -4]$ и $[2, +\infty)$ уравнения не будут иметь корней. На промежутке $[-4, 2]$ после несложных действий, находим корень $x = -1$.

2. С помощью равносильных преобразований получаем, что сравнение модульных выражений равносильно сравнению их квадратов.

$$|2 - x| = |x + 4| \leftrightarrow (2 - x)^2 = (x + 4)^2$$

Далее применяем формулу разности квадратов, решаем полученное уравнение:

$$(2 - x - x - 4) \cdot (2 - x + x + 4) = 0$$

$$-2x = 2$$

$$x = -1$$

3. Построим графики функций, стоящих соответственно слева и справа от знака равенства (рис. 2).

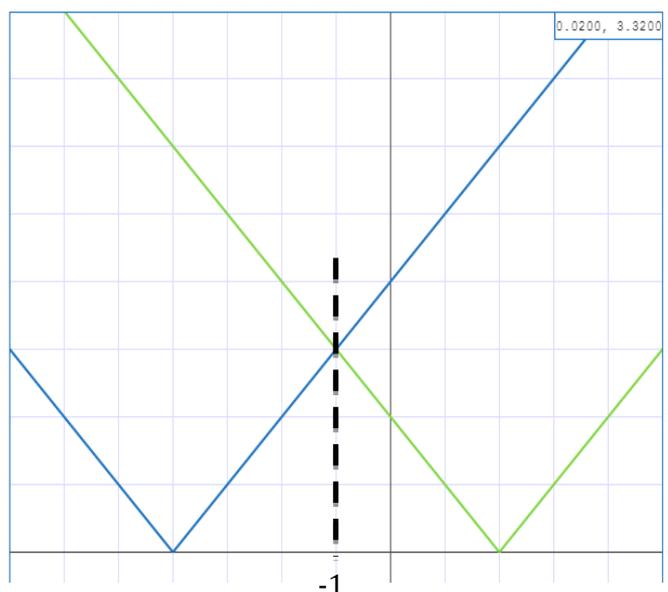


Рис. 2.

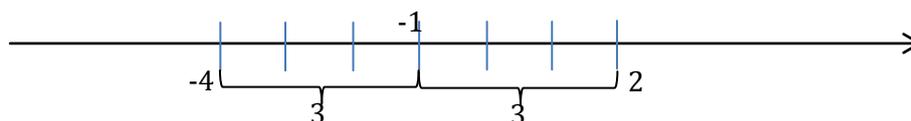
Из рисунка видно, что графики пересекаются в одной точке с абсциссой $x = -1$, поэтому она и является корнем уравнения.

4. Пользуясь геометрическим методом, делаем вывод, что расстояния от неизвестной точки x до точек -4 и 2 равны между собой (рис. 3).

Изображая это на оси, замечаем, что есть лишь одна такая точка с координатой -1 .

Рис. 3.

Сравнивая приведенные методы решения, отметим, что применение



геометрического смысла модуля не только помогает наглядно и быстро получить решение задачи, но и позволяет развивать способности учащихся работать с графиками функций. Конечно, последний метод не всегда удобен в применении, но формирует у учащихся пространственное мышление и умение переводить задачу на плоскость или в пространство, что оказывается необходимым при решении различных прикладных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бунимович, Е.А. Математика. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2014. – 242 с.
2. Колягин, Ю.М. Алгебра. 8 класс: учеб. для общеобразоват. Учреждений / [Алимов Ш.А., Сидоров Ю.В. и др.] – М.: Просвещение, 2012. – 255 с.
3. Макарычев, Ю.Н. Алгебра. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2013. – 287 с.
4. Ляхова, Н.Е., Гришина А.И., Яковенко, И.В. Использование ограниченности функций в школьном курсе математики // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2015. № 1. С. 3-10.
5. Ляхова, Н.Е., Яковенко, И.В. Методы решения уравнений и неравенств в задачах с параметрами. Учебное пособие для вузов / Ответственный редактор А.А. Илюхин. Таганрог, 2014. – 92 с.

*Рябикина Т., Кочубей Ю., 2 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: ст.преподаватель Шутова Н.А.*

СОЗДАНИЕ ВИДЕОУРОКА В ПРОГРАММЕ КОМПАС 3D LT V10 SP1 ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ДОКУМЕНТА ЧЕРТЁЖ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»

Технические и аудиовизуальные средства обучения (ТАСО) – совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, которые применяются в учебно-воспитательном процессе для предъявления и обработки информации с целью его оптимизации. ТАСО объединяют в себе два понятия: технические устройства (аппаратура) и дидактические средства обучения (носители информации), с помощью которых эти устройства воспроизводятся.

Применять ТАСО при репродуктивных (объяснительно-иллюстративный метод) методах наиболее целесообразно в том случае, когда оно позволяет создать новые варианты организации деятельности обучаемых, направленной на достижение уровня усвоения материала (применение знаний на практике по образцу, показанному преподавателем), либо существенно сократить время, необходимое для достижения этого уровня в уже известных вариантах, или при этих вариантах и обычных затратах времени значительно увеличить эффективность, качество обучения.

Перед тем как выбрать для занятия какой-либо вид наглядности, необходимо продумать место его применения в зависимости от дидактических возможностей, содержащихся в данном пособии. Также следует знать в первую очередь цели и задачи конкретного урока и отбирать наглядные пособия, выражающие более существенные стороны изучаемого на уроке явления и позволяющие ученикам выбирать и группировать признаки, которые лежат в основе формируемого на данном уроке представления или понятия.

В нашей работе хотелось бы показать один из самых распространённых методов обучения при использовании ТАСО - видеороков. Данный вид преподнесения знаний расширяет возможности учащегося овладеть знаниями за счёт использования мультимедийных приложений, усиливающих эффект запоминания и усвоения изучаемого материала.

Актуальность темы заключается в том, что в современном мире все больше учебных заведений расширяют свою базу средств обучения, самой распространённой из которых являются мультимедийные средства обучения. При изучении такой дисциплины как Инженерная графика лучше всего для объяснения алгоритма выполнения заданий будет выступать видеороков. На сегодняшний день существует множество программ для создания таких уроков, а также есть уже готовые обучающие видеороки.

Предметом исследования выступает изучение эффективности применения ТАСО при изучении дисциплины Инженерная графика.

Объектом исследования выступают аудиовизуальные технические средства обучения.

Цель исследования – изучение эффективности применения технических и аудиовизуальных средств обучения при изучении дисциплины Инженерная графика на примере видеурока по выполнению документа чертеж в программе КОМПАС-3D LT V10.

Практическая значимость исследовательской работы заключается в том, что результаты исследования могут быть применены при проведении практических занятий по Инженерной графике для облегчения работы преподавателя.

Технические и аудиовизуальные средства обучения являются на сегодняшний день главными помощниками педагога в процессе предоставления обучающимся учебного материала. В качестве ТАСО могут выступать различные технические средства, обучающие программы. В современном информативном мире самым распространенным техническим средством является видеурок.

Особенно удобно использовать видеурок при изучении дисциплины инженерная графика. Данное средство хорошо тем, что пошагово может продемонстрировать широкой аудитории подробную инструкцию по выполнению какого-либо чертежа. При этом осуществляется экономия времени работы самого педагога, т.е. ему не придется индивидуально объяснять каждому учащемуся принципы и действия работы в программе «КОМПАС-3D LT V10». Для разработки видеурока по созданию чертежа детали были использованы следующие программы:

- КОМПАС-3D LD V10
- Sony Vegas Pro 13
- Bandicam

Запустив видеурок, все учащиеся сразу наблюдают процесс построения чертежа.

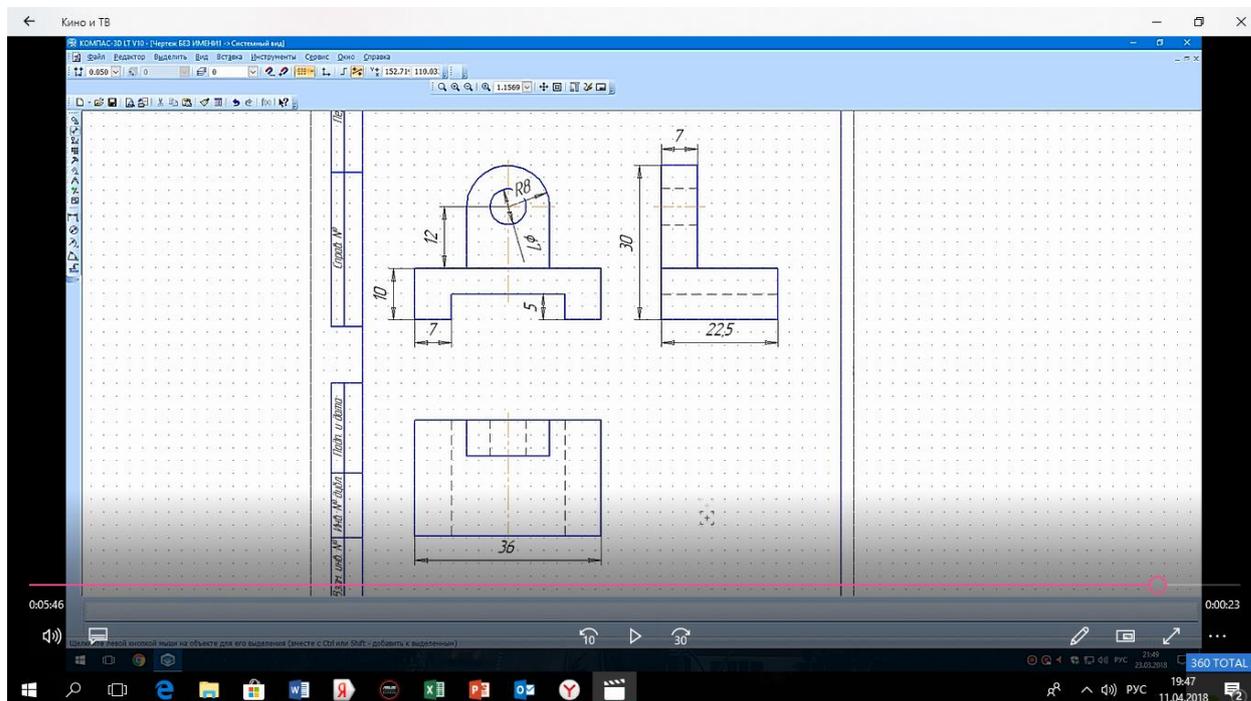


Рис. 1 Итог выполнения документа Чертеж в программе «КОМПАС-3D LT V10»

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бродский А. М., Фазлулин Э.М., Халдинов В.А. Инженерная графика (металлообработка): Учебник для сред. Проф. Образования - М.: Издательский центр «Академия», 2004.-98с.

2. Оганесов О. А., Кузенева Н.Н. Инженерная графика. Справочные материалы: Учебное пособие/МАДИ (ГТУ). Часть 1 -М., 2006.-5с.
3. Чекмарев А.А. Инженерная графика: учебн. для не машиностроит. спец. вузов. М. Высш. Шк., 2006.-26с.
4. Фролов С.А. Начертательная геометрия: учеб. для вузов по направлению подгот. дипломир. специалистов в обл. техники и технологии. – М. : Имфра, Изд. 3 перераб и доп., 2010.-48с.

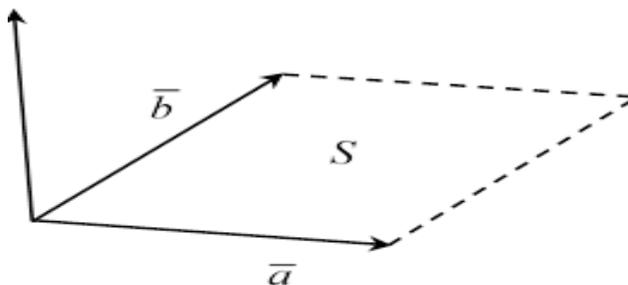
*Сальная Е., 1 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Забеглов А.В.*

БИВЕКТОРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ

Предметом исследования являются геометрические объекты, называемые двумерными площадками или бивекторами. К их изучению приводит в аналитической геометрии две задачи или проблемы, которые можно сформулировать следующим образом. Первая проблема состоит в построении линейного или векторного пространства, объектами которого являлись бы не направленные отрезки, которыми мы чаще всего представляем векторы. Вторая проблема связана с тем, что в линейном пространстве любой размерности можно ввести операции скалярного произведения, однако векторное произведение определено только в трехмерном евклидовом пространстве. Возникает вопрос обобщения этой операции на случай многомерного евклидова пространства.

При решении этих двух задач основную роль играет понятие бивектора. Определим суть этого понятия.

Известно, что векторное произведение в E^3 определяется:



- длиной вектора S численно равной площади параллелограмма, построенного на векторах a и b .

- двумерной плоскостью, определяемой векторами a и b .

- ориентацией (взятые в определенном порядке векторы a и b задают на параллелограмме определенное направление вращения).

Данный параллелограмм, построенный на упорядоченной паре неколлинеарных векторов, можно рассматривать как ориентированную площадку в пространстве. Следует отметить, что ориентированной площадке можно поставить в соответствие с правилом векторного произведения вектор. Однако, данное соответствие не будет взаимнооднозначным. Действительно, существует множество площадок, имеющих одинаковую ориентацию и площадь, и определяющих одно и тоже векторное произведение. (рис. 1) Все элементы данного множества объединим в один класс и будем называть бивектором и обозначать $a \wedge b$. Множество всех бивекторов будем обозначать $V \wedge V$

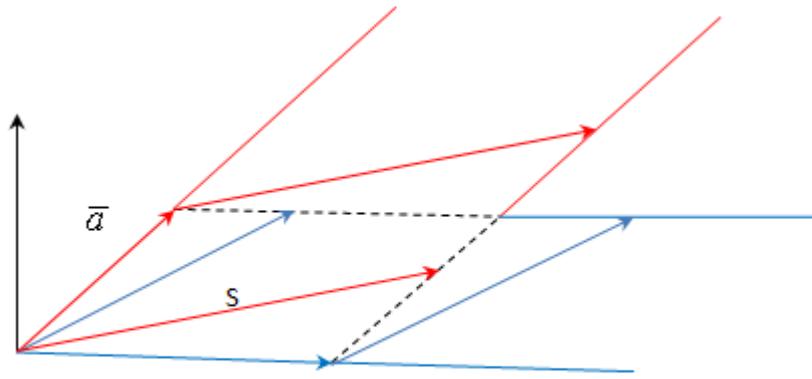


Рис.1

\bar{b}

Для определения линейного пространства необходимы операции сложения двух площадок и умножения на число, для того чтобы определить их потребуются два вспомогательных утверждения:

Лемма 1. Для вектора e и бивектора p тогда и только тогда существует такой вектор a , что

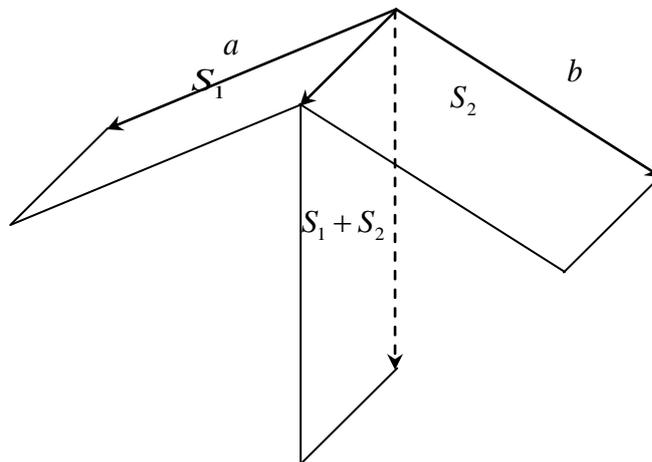
$$p = e \wedge a,$$

когда либо бивектор $p = 0$, либо вектор $e \neq 0$ и параллелен плоскости бивектора p .

Лемма 2. Для любых двух бивекторов p и q существуют такие векторы e, a и b , что $p = e \wedge a, q = e \wedge b$.

Замечание: Векторы a, e, b мы всегда можем выбрать так, чтобы вектор e был ортогонален векторам a и b .

Определение. Суммой бивекторов p и q , представленных в виде $e \wedge a$ и $e \wedge b$, называется бивектор $p + q = e \wedge (a + b)$



Произведение бивектора на число определяется следующим образом:

Определение: Произведением kp бивектора p на число k , назовем бивектор, удовлетворяющий следующим условиям:

- а) бивектор kp параллелен той же плоскости, что и бивектор p ;
- б) ориентация этой плоскости, определенная бивектором kp , совпадает с ориентацией, определенной бивектором p , при $k > 0$, и противоположна этой ориентации при $k < 0$;
- в) площадь бивектора kp выражается формулой $|kp| = |k| \cdot |p|$

при $k = 0$ или $p = 0$ по определению положим $0 \cdot p = k \cdot 0 = 0$

Проверкой убеждаемся, что при таком определении операций сложения и умножения на число они удовлетворяют требованиям всех аксиом линейного пространства

- A1. $\vec{a} + \vec{b} = \vec{b} + \vec{a}, \forall a, b \in V;$
 A2. $(\vec{a} + \vec{b}) + \vec{c} = \vec{a} + (\vec{b} + \vec{c}), \forall a, b, c \in V;$
 A3. $\exists 0 \in V, \forall a \in V, \vec{a} + 0 = \vec{a};$
 A4. $\forall a \in V \exists (-a) \in V, \vec{a} + (-\vec{a}) = 0;$
 A5. $\alpha(\beta\vec{a}) = (\alpha\beta)\vec{a}, \forall a \in V, \forall \alpha, \beta \in R;$
 A6. $1 \cdot \vec{a} = \vec{a}, \forall a \in V, 1 \in R;$
 A7. $(\alpha + \beta)\vec{a} = \alpha\vec{a} + \beta\vec{a}, \forall a \in V, \forall \alpha, \beta \in R;$
 A8. $\alpha(\vec{a} + \vec{b}) = \alpha\vec{a} + \alpha\vec{b}, \forall a, b \in V, \forall \alpha \in R.$

Что позволяет сформулировать теорему

Теорема: Множество $V \wedge V$ является линейным пространством.

Ориентированные площадки или бивекторы так же позволяют решить вопрос обобщения векторного произведения в n -мерном пространстве.

Понятия фигурирующие в определении имеют аналог в евклидовом пространстве любой размерности. Действительно, в E^n

- существует понятие k -мерной плоскости ($k < n$) – аналог двумерной плоскости.

- взятые в определенном порядке k - векторов, определяющие эту k -мерную плоскость, задают на ней ориентацию.

- аналогом площади S параллелограмма (в работе он назван двумерным объемом $S = V^{(2)}$) является k -мерный объем $V^{(k)}$, т.е. объем k -мерного параллелепипеда, построенного на векторах $a_1, a_2, \dots, a_k, k < n$. Можно провести аналогию между этими понятиями. Формула для расчета площади которая имеет вид

$$S = V^{(2)} = |[a, b]| = |a||b| \sin(a \wedge b)$$

может быть представлена в виде:

$$\begin{aligned} S^2 = V^{(2)2} &= |a|^2 |b|^2 \left(1 - \frac{(a, b)^2}{|a|^2 |b|^2} \right) = |a|^2 |b|^2 \frac{(a, a)(b, b) - (a, b)^2}{|a|^2 |b|^2} = \\ &= (a, a)(b, b) - (a, b)^2 = \begin{vmatrix} (a, a) & (a, b) \\ (b, a) & (b, b) \end{vmatrix} \end{aligned}$$

Также и трехмерный объем параллелепипеда $V^{(3)}$ построенного на векторах a, b, c имеет вид:

$$V^{(3)} = \sqrt{\begin{vmatrix} (a, a) & (a, b) & (a, c) \\ (b, a) & (b, b) & (b, c) \\ (c, a) & (c, b) & (c, c) \end{vmatrix}}$$

По аналогии k -мерным объемом k -мерного параллелепипеда в E^n будем называть число

$$V^{(k)} = \sqrt{\begin{vmatrix} (a_1, a_1) & \dots & (a_1, a_k) \\ \dots & \dots & \dots \\ (a_k, a_1) & \dots & (a_k, a_k) \end{vmatrix}}$$

Исходя из этого, можно сказать, что понятия, фигурирующие в переформулированном для E^3 определении векторного произведения, не только имеют место в евклидовом пространстве любой размерности n , но и имеют там многомерный аналог. Аналогом лежащего в некоторой (двумерной) плоскости в E^3 ориентированного параллелограмма данной площади в E^n будет являться лежащий в некоторой k -плоскости ориентированный k -мерный параллелепипед данного объема $V^{(k)}$, который назван в работе **поливектором**. В случае, когда число образующих параллелограмм векторов – два, мы имеем **бивектор**, т.е. “свободно плавающий” ориентированный параллелограмм данной площади.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Геометрия. Учеб. пособие для 7-го кл. сред. школы. под. ред. А.Н. Колмогорова. Изд. 5-е.-М.:Просвещение, 1976., 160с.
2. Ефимов Н.В. Розендорн Э.Р. Линейная алгебра и геометрия, М., 1980, 526с.
3. Куликов Л.Я. Алгебра и теория чисел: Учеб. пособие для педагогических институтов.- М.,1979., 559с.
4. Фоменко Л.П. Лекции по аналитической геометрии, учебное пособие, 1997, Таганрог, 117с.

*Танол К., 5 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к.т.н, доцент Коноваленко С.П.*

ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА ПО ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ

Внеурочная деятельность по физике организуется в следующих формах: кружки, секции, научно- практические конференции, школьные научные общества, олимпиады и т.д. Внеурочная деятельность по физике – это «лазейка» для учителя физики, т.к. количество часов по физике, выделяемое учебным планом для уроков физики ограничено, как и по другим предметам, содержание программ практически не изменилось, в отличии от требований к деятельности учащихся, а часы, которые выделяются в рамках внеурочной деятельности и правильно подобранные программы дают возможность выполнить требования стандарта. В основе методики организации внеурочной деятельности лежат личностно-ориентированный, деятельный и системный подходы.

Внеклассные занятия углубляют и расширяют знания обучающихся, полученные на уроке, повышают их интерес к предмету, помогают учителю лучше узнать индивидуальные способности своих учеников, выявляют одаренных обучающихся и направляют развитие интереса.

В методической литературе различают следующие формы внеклассной работы:

- массовая форма (викторина, проекты, конкурс рефератов, учитель выступает в роли организатора, помощника для детей);
- групповая (разнообразные кружки , например, в 7 классе «Физика – это интересно!», в 8-9 классах «Кружок экспериментов», в 10-11 классах «Физика в задачах»; учитель – организатор).
- индивидуальная (проводится с отдельными обучающимися; помощь в решении задач, в подготовке рефератов, изготовление моделей и приборов и т.д.).

Предметная неделя — это совокупная форма методической, учебной и внеклассной работы в школе, представляющая многоцелевое единство мероприятий. Мероприятия предметной недели по физике в школе позволяют создать дополнительные условия для раскрытия творческих способностей учеников, выявить одаренных и талантливых детей и оказать поддержку интеллектуальному развитию.

Таблица 1.

Сценарий проведения недели физика

<i>День недели</i>	<i>Мероприятие</i>	<i>Класс</i>
<i>понедельник</i>	Открытие недели физики	5-11
	Конкурс школьных газет «Интересные факты по физике»	
<i>вторник</i>	Внеклассное мероприятие «Физика вокруг нас»	7-9
	Урок - конференция по теме «Парниковый эффект»	10-11
<i>среда</i>	Внеклассное мероприятие «Физика в пословицах и загадках»	5-6
	Урок - проект на тему «Диффузия в природе»	7-9
	Внеклассное мероприятие «Занимательная физика»	10-11
<i>четверг</i>	Физический вечер «В мире физики»	7-8
<i>пятница</i>	Урок-игра «Путешествие к острову Эврика»	9
<i>суббота</i>	Подведение итогов. Закрытие недели физики	5-11

Внеклассное мероприятие по физике для 5-6 классов

«Физика в пословицах и загадках»

Сценарий проведения мероприятия

1. Физические загадки.
2. О каком физическом объекте или явлении идёт речь?
3. Опыт «Шарик в бутылке».
4. Опыт «Соляные столбики».
5. Экспериментальная задача.

Внеклассное мероприятие по физике для 7-9 классов

«Физика вокруг нас»

Сценарий проведения мероприятия

1. Экспериментальные задачи.
2. Кроссворд «Исследование космоса».
3. Опыт: «Изучение действия закона Архимеда в воздухе».

Внеклассное мероприятие по физике для 10-11 классов

«Занимательная физика»

Сценарий проведения мероприятия

1. Физические загадки.
2. Физический кроссворд.
3. Физические термины.
4. «Гимнастика ума».

Физические вечера – это вид внеклассной работы, который активизирует познавательную деятельность обучающихся. План проведения вечера предусматривает самостоятельный поиск, обработку и использование научно-популярной информации. Разнообразие форм и видов деятельности способствуют развитию интереса к физике.

Сценарий физического вечера «В мире физики» для 7-8 классов

1. Программа вечера.
2. Вступительная часть.
3. Разминка.
4. Конкурс эмблемы, названия, девиза команд.
5. Физическая пауза (занимательные опыты).
6. Конкурс капитанов (кто быстрее?).
7. Физические загадки.
8. Кроссворд.
9. Ты мне, я тебе (вопросы участников соревнования).
10. Подведение итогов.
11. Заключение.

Урок – игра по физике для 9 класса «Путешествие к острову Эврика»

Сценарий урока - игры

1. Вступительная часть.
2. Проведение урока – игры
3. Подведение итогов. Заключение.

Одним из важных концептуальных положений современной методики преподавания физики является эксперимент – не только как средство обучения, но и объект изучения. Примеры опытов по физике в домашних условиях в 7 классе: шкалы, диффузия, предсказание погоды, плавающее яйцо; в 8 классе: конденсат, камера-обскура, статический разделитель; в 9 классе: интерференция, спектрометр.

Сегодня для любого образовательного учреждения выделяется актуальный вопрос об организации внеурочной деятельности. Обучающиеся должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор» М.: Просвещение, 2014. – 11-16 с.
2. Малыгина Л. Б. Справочник по внеурочной деятельности для руководителей и педагогов. Организационно-методическое сопровождение. Издательство: Учитель, 2018. – 201-213 с.
3. Осколкова Н. В. Проектная и исследовательская деятельность в условиях реализации ФГОС : сборник материалов конференции / Агентство образоват. инициатив, приклад. исслед. и консалтинга «Перспективы» – Северодвинск, 2016. – 112 с.

*Темир Ю., 1 курс магистратуры, ФФМИ
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: профессор, д. ф-м. н. Илюхин А. А.*

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПОНЯТИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЧИСЛА

Когда-то давно у людей возникла потребность в счете предметов и для этого они изобрели числа, которые будут использовать при счете предметов т.е. натуральные числа. Пожалуй, их первыми мы и изобразим на нашей числовой оси. Далее идет множество целых чисел, которое будет включать в себя натуральные числа, им противоположные и ноль. Следующая ступень-это рациональные числа, которые представляют собой обыкновенную дробь, переводимую в конечную или бесконечную периодическую десятичную дробь. Потом в иерархии чисел идут и иррациональные числа, представляющие собой бесконечные непериодические десятичные дроби.

Теперь, казалось бы, что вся числовая прямая заполнена и больше ничего уже не добавить, но есть еще один раздел и о нем сейчас и будет идти речь.

О том, что при извлечении квадратного корня из положительного числа мы получим два значения положительное и отрицательное было известно еще в восьмом веке, и при этом извлечение квадратного корня из отрицательного числа было невозможным. Однако позже в шестнадцатом веке появилась необходимость извлечения такого корня для решения кубических уравнений вида (1):

$$x^3 + px + q = 0 \quad (1)$$

Если в подобном уравнении имелись три действительных корня, это трудностей не вызывало, однако так было не всегда. В случае, если действительный корень только один, то под знаком квадратного корня оказывалось отрицательное число, следовательно при таком исходе ситуации решений не было.

Однако долго так продолжаться не могло, так как с этой проблемой сталкивались многие учёные того времени, и в 1545 году Итальянский математик Джероламо Кардано выдвинул идею о вводе нового раздела чисел. И он ввел такое выражение как (2):

$$\sqrt{-a} \cdot \sqrt{-a} = -a \quad (2)$$

Далее, уже по истечении времени, в 1572г.Р. Бомбелли выпустил книгу, в которой он ввел первые правила арифметических операций над этими числами, в своей книге он углубился до извлечения кубического корня из них. Потом 1637 году Рене Декарт дал имя этим числам назвав их «мнимые числа». Но, не смотря на это, тема изучения комплексных чисел развивалась и начинала принимать уже знакомые нам облики, как например символ «i» который нам всем уже давно известен, впервые ввел в 1777 математик Леонард Эйлер он посчитал удобным использовать эту букву так как на нее начиналось слово «imaginaire» что в переводе будет означать «мнимый». Но в мировую математику, как не странно, он вошел в полной мере не благодаря трудам Эйлера, а благодаря Карлу Фридриху Гауссу, который и ввел в будущем знакомый нам термин «Комплексные числа».

На этом развитие темы «Комплексные числа» не останавливалось и уже в конце семнадцатого и начале восемнадцатого века была построена теория корней n-ых степеней первоначально из отрицательных, а затем из любых комплексных чисел, которая брала свое начало с формулы английского математика А. Муавра, и имела такой вид (3):

$$(\cos \varphi + i \cdot \sin \varphi)^n = \cos n \cdot \varphi + i \cdot \sin n \cdot \varphi \quad (3)$$

Теперь поговорим геометрической интерпретации комплексных чисел. В развитие этой темы, принимали участие такие математики как датчанин Каспар Вессель и француз Жан Роберт Арган. В своих работах, независимых друг от друга, они хотели изобразить комплексное число точкой на координатной плоскости. Роберт Арган высказал интересную идею. Так как умножить число на «-1», означает повернуть это число на 180 градусов относительно начала координат, значит, если умножить на корень из «-1» нужно повернуть только на 90 градусов, добавив дополнительную мнимую ось. Однако позже пришли к решению, что будет лучше изображать комплексное число не точкой с координатами на плоскости, а вектором, берущим своё начало в начале координат и заканчивающимся в этой точке. Получилась «комплексная плоскость», в которой у каждого числа есть также две координаты, и они несут в себе вещественную часть «x» и мнимую часть «y», и так как мы изображаем наше число в виде вектора то модуль комплексного числа - это длина его радиус вектора, то есть расстояние от точки до начала координат. Этот метод предложил Ж. Арган.

Рассмотрим теперь такой аспект истории комплексных чисел, как их ввод в школьную программу.

Начиная с 1917-го года тема «Мнимые числа» входила в обязательную программу по математике. Эта тема не предоставляла за собой широкого раскрытия всех понятий.

Первым делом учащимся объясняли, что извлечение корня из отрицательного числа теперь возможно и именно исходя из этих объяснений и вводилось понятие мнимых чисел.

Вплоть до 1932 года единственные темы, которые затрагивали «Мнимые числа» в школьной программе бели: «Простейшие преобразования и действия со степенями и корнями», «Решения квадратных уравнений». В новой школьной программе 1932 г. обучение темы начиналось уже с 8-го класса. Вводилось понятие мнимой единицы, также форма записи чисел через « i », а так же: « i » в степени. И дальше начиная с этого года тема «Комплексные числа» только расширялась в школьной программе, и начинали вводить такие темы как «Геометрическое представление комплексных чисел». Далее вплоть до 1937 года тема расширялась, теперь курс «Комплексные числа» уже затрагивал и 10-е классы. В них рассматривались такие темы как действия над комплексными числами и их тригонометрическая форма. Все эти понятия объяснялись в таких темах как «Расширения понятий о числе», «Обобщение понятий о числе». Вместе с этим также всегда давалось объяснение важности комплексных чисел, приводились примеры использования этих чисел и в таких областях как авиация и электротехнике.

В 1964 году в школьную программу включили такую тему как «Обобщение понятия «Комплексные числа»». И обучение шло по такому плану: первоначально ставили задачу о расширении понятия числа, на этом фоне и вводилось определение «комплексных чисел», после чего начиналось решение примеров с применением полученных знаний. Далее следовало объяснение геометрического изображения чисел и алгебраические действия над ними. Потом начинались темы о возведения его в степень с натуральным показателем, напоследок, рассматривалась основная теорема алгебры.

Однако вместе с этим спустя не значительное количество лет, стало заметно, что изучение комплексных чисел в школе для учащихся дается не так просто. На основании этой ситуации были предприняты меры по изменению школьной программы. И уже в 1965 году было предложено вводить их начиная с 10-го класса. И был составлен план для обучения, в котором темы преподносились в следующем порядке: первой на рассмотрения шёл такой пункт «Аксиоматический метод в математике. Расширение понятия числа», далее следовал «Комплексные числа и многочлены».

И в таком объеме для изучения были представлены комплексные числа вплоть до 1967 года. Однако, данная методика обучения не до конца подходила для учащихся и создавала скорее больше вопросов, чем объясняла те логические не состыковки, которые для учеников были так важны. И поэтому было выдвинуто предложение, в котором предлагалось совсем исключить тему «Комплексные числа» из школьной программы, но тем не менее оставить ее в качестве дополнения к урокам математики которую рассматривали на факультативных курсах «Дополнительные главы и вопросы математики. В 1968 году изменение плана программы гласило о закрытии изучения темы «Комплексные числа» в обычных школах.

Однако в школах с углубленным изучением математики, данная тема все еще присутствовала. В ней раскрывались такие понятия как сам термин комплексного числа, арифметические действия над ними, решение квадратных уравнений с отрицательным дискриминантом, тригонометрический аспект данных чисел, также возведение их в степень, формула Муавра, извлечение корней из комплексных чисел и завершалось все комплексными корнями многочлена.

Данная программа работает и по наши дни. Следует заметить, что даже сейчас все аспекты данной темы не полностью затронуты для того чтоб у учащихся формировалось полное представление о комплексных числах, а также о их применении в реальном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. https://vuzlit.ru/932979/istoriya_vozniknoveniya_kompleksnyh_chisel
2. <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2014/01/14/referat-kompleksnye-chisla-ikh-proshloe-i-nastoyashchee>
3. <http://ru.solverbook.com/question/istoriya-vozniknoveniya-kompleksnyx-chisel/>

4. Фаддеев Д.К., Никулин М.С., Соколовский И.Ф. Элементы высшей математики для школьников – 1987г.
5. Яглом И. М., Комплексные числа – 1963г.

*Тишенина Е., 5 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Яковенко И.В.*

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Современная система образования направлена на осуществление компетентностного подхода, подчеркивающего важность опыта, умений реализовывать свои знания на практике и решать задачи. На общеобразовательную школу сегодня возложена обязанность по формированию оснований для новой системы универсальных умений, знаний и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Это требует в свою очередь создания таких условий для обучающегося, которые помогут ему с выбором индивидуального образовательного пути и поспособствуют его профессиональному самоопределению в будущем.

На реализацию этой цели призвано профильное обучение, в соответствии с концепцией которого одним из средств, содействующих профессиональному самоопределению и удовлетворению индивидуальных интересов школьника, могут являться элективные курсы.

Элективные курсы можно представить как одну из форм занятий учебного процесса, позволяющую углубить и расширить изучаемый материал по основному школьному курсу, развить мышление и исследовательские знания учащихся, а также сформировать базу общих универсальных приемов и подходов к решению заданий различного плана и уровня сложности, способствуют осознанному выбору дальнейшего образовательного пути. Они могут быть как включенными в обязательный образовательный план, так и посещаемыми по желанию и интересам учащихся [5].

Согласно ФГОС элективные курсы являются неотъемлемым компонентом учебного плана и как образовательный элемент его можно встретить на разных уровнях образования. Нормативные источники определяют элективные курсы как краткосрочные тематические курсы (модули), которые общеобразовательное учреждение предлагает учащимся на основе их учебных интересов и реализует за счет часов образовательного компонента.

В связи с этим к элективным курсам предъявляются различные требования и критерии [4].

Особое внимание при введении в учебный процесс стоит обратить на вопросы организации и порядка проведения элективных курсов: они могут реализовать только ту учебную программу, которая прошла экспертизу Экспертного совета (ЭНМС) и утверждена директором образовательного учреждения. В своей структуре элективные курсы должны отражать:

- необычность и значимость содержания курса;
- средства мотивации обучающихся к изучению содержания предлагаемого учебного курса;
- формы и приемы обучения;
- категории обучаемых;
- задачи и цели учебного курса;
- различные способы деятельности учащихся (интерактивные и активные) в ходе изучения содержания курса;
- способы индивидуализации и дифференциации обучения.

Основными принципами построения элективных курсов должны быть:

- принцип практической направленности;
- принцип дифференцированного подхода;
- принцип использования новых педагогических и информационных технологий в обучении.

Элективные курсы могут быть разработаны по любой учебной дисциплине. Рассмотрим особенности элективных курсов образовательной области «Математика» на одной из тем учебной программы.

Важная цель обучения на элективных курсах по математике - это ознакомление обучающихся с математикой как с общекультурной ценностью, выработка понимания, что математика является инструментом познания окружающего мира. Такие курсы могут как углублять знания учащихся в темах общего курса, так и демонстрировать широкое применение математики в различных областях.

Элективные курсы по образовательной области «Математика» классифицируются по назначению:

- элективные курсы - «надстройка» профильных курсов (обеспечивают для наиболее способных школьников повышенный уровень изучения математики);
- элективные курсы, обеспечивающие межпредметные связи (дают возможность изучать смежные учебные предметы на профильном уровне);
- элективные курсы как помощь школьнику, обучающемуся в профильном классе (подготовка к сдаче ЕГЭ по математике на повышенном уровне).

Программы элективных курсов должны разрабатываться непосредственно учителями и должны соответствовать определённым требованиям и иметь определённую структуру [1,5].

Рассмотрим один из вариантов содержания программы элективного курса по теме «Квадратный трехчлен». Курс рассчитан на 17 часов, состоит из пяти тем более углубленного изучения материала основного курса средней школы (т.е. для 8-9 классов).

Тема 1. Квадратный трехчлен (2ч.). Повторение основного понятия квадратного трехчлена, правил нахождения его корней и формирование умений составлять квадратные трехчлены по его корням.

Тема 2. Исследование корней квадратного трехчлена. Задачи на существование корней квадратного трехчлена. Теорема Виета (5ч.). Формирование умений и навыков применения свойств квадратного трехчлена при решении задач. Решение задач на существование корней квадратного уравнения по заданным условиям [2].

Тема 3. Метод выделения полного квадрата как метод решения нестандартных задач. Задачи на максимум-минимум (3ч.). Формирование умений выделять полный квадрат. Решение заданий на нахождение наибольшего и наименьшего значений функций. Знакомство с задачами с параметром и методами их решения [3].

Тема 4. Равносильность и следствия в задачах с квадратным трехчленом (3ч.). Исследование расположения корней квадратного трехчлена. Решение заданий с параметрами.

Тема 5. Взаимное расположение корней квадратного трехчлена. Итоговое занятие (4ч.). Теоремы о расположении корней квадратного трехчлена на координатной прямой. Задачи на расположение корней относительно заданной точки. Задачи на расположение корней квадратного трехчлена относительно заданного отрезка.

Все занятия в данном курсе направлены на развитие и повышение интереса обучающихся к предмету; пополнение представлений об исследуемом материале; решение новых и интересных задач разного уровня сложности.

Приведенная программа курса позволяет наполнять его задачами различного уровня сложности и прикладного характера, учитывать контингент учащихся и их интерес.

В итоге изучения программы элективного курса в понимании учащихся увеличивается теоретическая значимость материала, расширяются внутренние логические связи, а

также формируются умения и навыки применения приемов аналитико-синтетической деятельности, которые необходимы при решении задач различного характера.

Так, в результате изучения содержания приведенного курса учащиеся должны уметь не только определять корни квадратного трехчлена рациональными способами решения и раскладывать квадратный трехчлен на линейные множители, но и смело оперировать системой определений, алгоритмов и теорем, самостоятельно проводить исследование корней квадратного трехчлена (аналитически и графически), решать задачи с параметром, уметь применять полученные знания, умения и навыки в задачах других предметов.

Таким образом, можно отметить, что элективные курсы являются хорошим дополнительным условием для учеников, позволяют развивать умственные способности подростков и учат их анализировать обсуждаемый материал. Такое обучение позволяет сделать процесс познания более индивидуализированным и эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кондратенко, Л.Н. Методические особенности проектирования ориентационных элективных курсов по математике // Наука и образование. – 2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osobennosti-proektirovaniya-orientatsionnyh-elektivnyh-kursov-po-matematike-na-starshey-stupeni-obschego-obrazovaniya> (дата обращения 11.03.2018).
2. Ляхова, Н.Е., Гришина, А.И., Яковенко, И.В. Использование ограниченности функций в школьном курсе математики // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2015. № 1. С. 3-10.
3. Ляхова, Н.Е., Яковенко, И.В. Методы решения уравнений и неравенств в задачах с параметрами. Учебное пособие для вузов / Ответственный редактор А.А. Илюхин. Таганрог, 2014. – 92 с.
4. Тишенина, Е.В. Элективные курсы как неотъемлемый компонент учебного процесса // Сборник материалов II-й Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П.Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 2 ноября 2017 г. Таганрог, 2018. – 234 с.
5. Цулина, И. В. Элективные курсы в системе школьного математического образования // Молодой ученый. — 2009. URL: <https://moluch.ru/archive/11/697/> (дата обращения: 25.10.2017).

*Ткаченко Н., 5 курс, ФФМИ,
ТИ им. А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: к. техн. н. Драгныш Н. В.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ: «ЭЛЕМЕНТЫ КОМБИНАТОРИКИ»)

Использование дистанционной технологии обучения позволяет контролировать и восполнять пробелы в знаниях при подготовке к сдаче ЕГЭ по математике в части заданий, связанных с элементами комбинаторики.

В Концепции развития математического образования элементы комбинаторики, теория вероятностей и статистика названы в числе ценных направлений развития школьной математики [1].

В 2012-2014 г. задачи по элементам комбинаторики, теории вероятностей, появившись в КИМах ОГЭ и ЕГЭ, вызывали большие трудности, и выполнение данных заданий редко поднималось выше 50%.

В 2017 году задание 10 базового уровня и задание 4 профильного уровня представляли практико-ориентированный модуль, включая задания по комбинаторике и теории вероятностей. Для этих заданий, проверяющих возможности и умелость применения полученных знаний, умений и навыков в практической деятельности и повседневной жизни, строить и исследовать простейшие математические модели, уровень усвоения достигнут чуть выше 60% (на 2017 год).

Изменений в структуре КИМ ЕГЭ базового и профильного уровней в 2018 г. не планируется.

Тема комбинаторики связана с темой теории вероятности через классическое определение. Для оценки вероятности появления какого-либо дискретного события широко применяются комбинаторные методы.

Согласно программе среднего общего образования по математике, составленной на основе государственного стандарта общего образования, школьники после изучения комбинаторики и теории вероятности должны:

уметь решать простейшие комбинаторные задачи методом перебора, а также с использованием известных формул; **уметь** вычислять в простейших случаях вероятности событий на основе подсчёта числа исходов;

использовать полученные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для: анализа реальных числовых данных, представленных в виде диаграмм, графиков; анализа информации статистического характера [4].

Технология дистанционного обучения - это образовательная технология, которая реализуется в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Главные отличительные черты технологии дистанционного образования, раскрывающих её потенциал, следующие: развитие личности обучающегося; непрерывность процесса обучения; гибкость по времени, месту и темпам обучения; технологичность; интернациональность как осуществление экспорта и импорта мировых достижений; изменение роли преподавателя, занятого координацией учебного процесса; социальное равенство; модульность, то есть возможность формировать учебную программу из автономных модулей; рентабельность; массовость охвата [5].

Незаменимым условием успешной организации дистанционного обучения является: описание ожидаемых от ученика действий; отбор материала по содержанию; структурная организация учебного материала, добавление его в процесс обучения; выбор типов упражнений («Теория», «Практика», «Контроль»); применение интерактивных информационных обучающих систем; формирование иллюстративного ряда, рисунков, слайдов, графических изображений [3].

Чтобы выполнить условия успешной организации дистанционного обучения используют системы управления обучением - системы для быстрого создания учебных материалов и управления сайтами, с гибкими инструментами составления отчётов и мощными функциями.

Критерии, которые предъявляются к системам дистанционного обучения:

1. **Функциональность.** Означает присутствие в системе набора функций разного уровня, таких как чаты, форумы, анализ активности обучаемых, управление курсами и обучаемыми и др.;
2. **Надёжность.** Комфорт управления и защита от внешних воздействий в достаточной степени оказывают влияние на отношение пользователей к системе и результативности её использования;
3. **Стабильность.** Обозначает степень устойчивости работы системы по отношению к разным режимам работы и числа пользователей;
4. **Стоимость.** Складывается из стоимости непосредственно системы, а также из затрат на её внедрение системы, сопровождение системы и разработку курсов;
5. **Наличие или отсутствие ограничений по количеству слушателей;**

6. Наличие средств разработки контента. Встроенный редактор учебного контента упрощает разработку курсов, а также позволяет объединить образовательные материалы разного назначения;
7. Поддержка SCORM. Стандарт SCORM является международной основой обмена электронными курсами и отсутствие в системе его поддержки понижает мобильность и не даёт создавать переносимые курсы;
8. Система проверки знаний. Позволяет в онлайн режиме оценивать знания обучаемых (тесты, контрольные задания и др.);
9. Удобство использования. Технология обучения должна быть простой, доступной и понятной в использовании;
10. Модульность. В современных системах электронного обучения курс может представлять собой набор блоков учебного материала, которые могут использоваться в других курсах;
11. Обеспечение доступа. У обучаемых не должно возникать трудностей и препятствий при доступе к учебной программе.

Система Moodle соответствует всем основным критериям, предъявляемым к системам дистанционного обучения.

Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) - это свободная система управления обучением, ориентированная прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, также она подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а так же поддержания очного обучения [2].

Главным является тот факт, что с использованием средств СДО Moodle возможно создавать содержательные дистанционные курсы.

Содержание предполагаемого дистанционного курса:

1. Теоретическая часть:

теоретический материал по теме «Элементы комбинаторики»;
 список литературы для самостоятельного изучения.

2. Практическая часть:

тестовые задания по теме «Элементы комбинаторики» на основе разнообразных типов задач.

Типы комбинаторных задач, включаемых в дистанционный курс:

- задачи, решаемые методом непосредственного перебора;
- задачи, решаемые с использованием комбинаторных принципов;
- задачи, решаемые с использованием формул комбинаторики.

Приведём пример задачи, которую можно решить методом перебора, объекты (люди) обозначаются первыми буквами фамилий, составляются пары и перебираются всевозможные варианты данных пар.

Пример 1. Из группы конькобежцев, в которую входят четыре человека - Иванов, Трофимов, Васильев и Мишкин, их тренер выделяет пару человек для участия в олимпиаде. Сколько существует вариантов выбора данной пары?

После перебора получается 6 пар: ИТ, ИВ, ИМ, ТВ, ТМ, ВМ. Отсюда следует, всего существует 6 вариантов выбора наставником пары конькобежцев из этой группы.

Пример задачи, решаемой с использованием комбинаторных принципов.

Пример 2. Из группы студентов необходимо выделить одного дежурного, парня или девушку. Сколько существует вариантов выбора дежурного, если в классе 10 парней и 15 девушек?

Выбрать одного парня из 10 можно 10-ю способами, а одну девушку из 15 можно 15-ю способами. Тогда выбрать одного дежурного из данной группы можно (10+15) способами. Для подсчёта вариантов здесь использовано правило суммы.

Пример задачи, решаемой с использованием формул комбинаторики.

Пример 3. Учитель хочет выдать четверым ученикам творческое задание. В классе девятнадцать учеников. Сколькими способами можно это сделать?

Так как порядок учеников не важен, используется формула для числа сочетаний без учёта порядка (выбор любых 4 элементов из 19):

$$C_{19}^4 = \frac{n!}{m!(n-m)!} = \frac{19!}{4!15!} = \frac{19 \cdot 18 \cdot 17 \cdot 16}{1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4} = 3876.$$

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Драгныш Н.В. Визуализация комбинаторных задач теории вероятностей // Молодой ученый. - 2016. - № 15 (119). -129-133 с.
2. Драгныш Н.В., Цветков А.А. Использование возможностей системы дистанционного обучения Moodle для создания индивидуальных образовательных маршрутов // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2017. - № 1. -198-204 с.
3. Драгныш Н.В. Использование инновационных технологий для преподавания курса "Теория вероятностей и математическая статистика" // Дискуссия. - 2010. - № 8. -80-83 с.
4. Приказ Минобразования РФ от 05.03.2004г. №1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» (с изменениями и дополнениями). – URL: <http://base.garant.ru/6150599/> (дата обращения 18.03.2018).
5. Снегурова В. И. Теоретические основы построения методической системы дистанционного обучения математике учащихся общеобразовательных школ. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. - 223 с.

*Чайка Е., 1 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: Драгныш Н. В.*

ПОСТРОЕНИЕ СКОЛЬЗЯЩИХ СРЕДНИХ ПРИ АНАЛИЗЕ ВРЕМЕННЫХ РЯДОВ

Скольльзящее среднее [1,2] - название для семейства функций, значения которых в каждой текущей точке равны среднему значению исходной заданной функции за предыдущий период.

Скольльзящие средние обычно используются при анализе временных рядов для сглаживания случайных колебаний и выделения основных тенденций (трендов) или циклов.

В статистике и экономике скольльзящие средние используются для сглаживания числовых рядов (в первую очередь временных). Например, для определения тренда цен на акции, показателей занятости, оценки ВВП или других макроэкономических индикаторов. В техническом анализе (при торговле на бирже), в качестве самостоятельного технического индикатора либо в составе других инструментов. В инженерных науках, при обработке сигналов, анализе систем.

Популярны скольльзящие средние: простая, взвешенная, объемная, сглаженная, экспоненциальная (в том числе более высоких порядков DMA, TMA) и др.

ПРОСТАЯ СКОЛЬЗЯЩАЯ СРЕДНЯЯ

Интерпретация: Суммируются цены (обычно закрытия) свечей за предыдущий период и делится на количество захваченных цен.

НЕДОСТАТОК: при появлении длинной свечи она существенно влияет 2 раза - при выходе и появлении из диапазона через N свечей.

ПРЕИМУЩЕСТВО: Меньше дает ложных сигналов.

ФОРМУЛА ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ЛИНИИ ИНДИКАТОРА:

$$SMA = \frac{Price_1 + Price_2 + \dots + Price_N}{N}$$

Price_i – обычно цена закрытия свечей, по которым строят скользящую;

N – период индикатора

ОБЪЕМНАЯ СКОльзяЩАЯ СРЕДНЯЯ

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ:

Свечи с большими объемами дают больший вклад в результат.

Если показатель объема всех свечей одинаков, то объемная скользящая средняя совпадает с простой.

ФОРМУЛА ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ЛИНИИ ИНДИКАТОРА:

$$VMA = \frac{Price_1 * V_1 + Price_2 * V_2 + \dots + Price_N * V_N}{V_1 + V_2 + \dots + V_N}$$

где V(i) - объем сделок по соответствующей свече

СГЛАЖЕННАЯ СКОльзяЩАЯ СРЕДНЯЯ

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ:

В отличие от предыдущих двух типов сглаженная скользящая средняя на текущей свече зависит от значения на предыдущей. Имеет более плавный тип в отличие от классической простой скользящей средней. Данный тип используется достаточно редко.

ФОРМУЛА ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ЛИНИИ ИНДИКАТОРА:

$$SMMA_i = \frac{SUM(Price_i) - SMMA_{i-1} + Price_i}{N}$$

SMMA(i-1) - значение скользящей средней на предыдущей свече

ЭКСПОНЕНЦИАЛЬНАЯ СКОльзяЩАЯ СРЕДНЯЯ

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ:

Экспоненциальная скользящая средняя придает больший вес последней свече. Вес (вклад в общее значение) каждой последующей свечи убывает по экспоненте.

Если вес свечей убывает линейно, то такую свечу называют линейно-взвешенной скользящей средней.

Рассмотрим график Газпрома по рис. 1.



Рисунок 1. Скользящие средние

а. Красный – простая;

б. Синий – экспоненциальная

Наложены скользящие средние. Период 100, цена закрытия

По графику можно заметить, что простая и экспоненциальная ведут себя похоже, имея лишь небольшие различия.

Сильное различие только при сильной скорости изменении цены

Рассмотрим график простых скользящих с разным периодом по рис. 2:

- a. Синий – 50
- b. Красный – 100
- c. Пурпурный – 200
- d. Желтый – 300

По данному графику (рис.2) мы можем увидеть недостроенную часть в начале. Она не построена т.к. нет предыстории значений.

Чем больше период, тем сильнее сглаживается шум, лучше видно общую тенденцию – тренд. Но и сильнее проявляется запаздывание.



Рисунок 2. Простые скользящие средние с разным периодом

На графике (рис.3) видно, что центральная скользящая лучше показывает среднюю тенденцию - тренд, не имеет запаздывания. Но при этом нет значений для последних 100 интервалов (т.к. для них нет последующих цен).



Рисунок 3. Простая и центральная скользящая средняя.

Красный - простая скользящая с периодом 200 (200 значений цены стоящих перед текущей ценой);

Синий - центральная скользящая, рассчитанная по 200 значениям цены.

Центральная скользящая модифицирована, чтобы для не хватающих значений достраивалась прямая линия. Прямая достраивается методом наименьших квадратов.

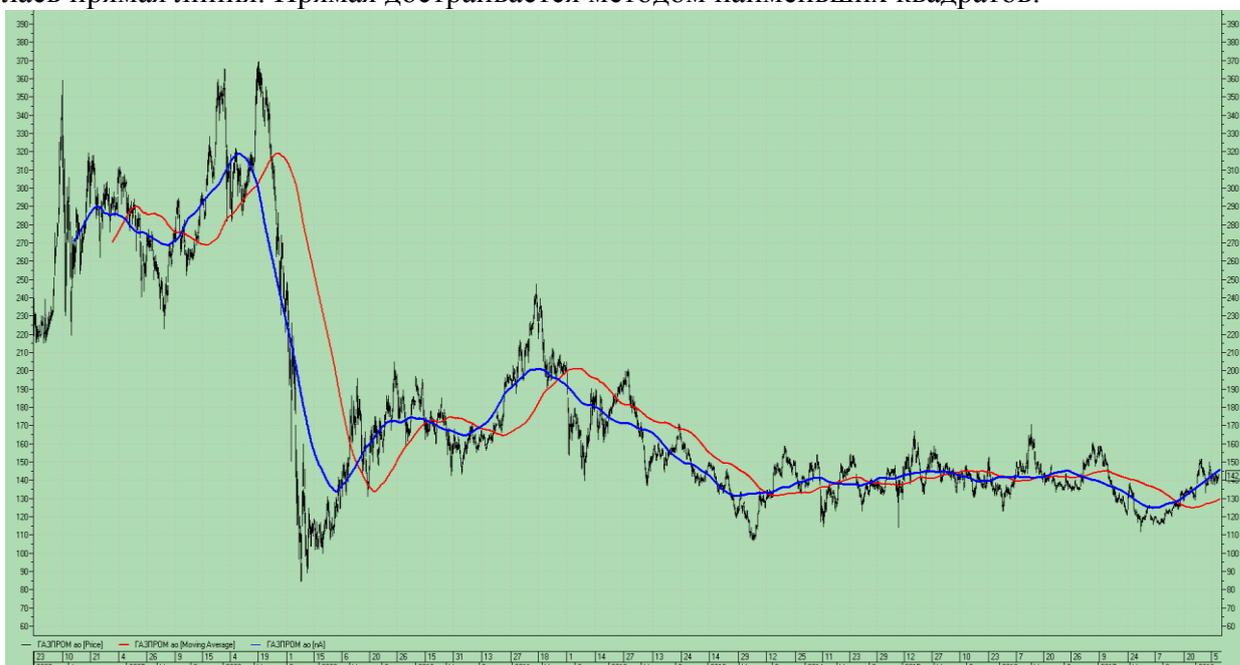


Рисунок 4. Центральная скользящая

Тот же график (рис.4), но промасштабирован конец, чтобы лучше было видно поведение цены и скользящих за последние годы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Технический анализ для начинающих /Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2001.
2. Скользящая средняя [электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D1%8F%D1%89%D0%B0%D1%8F_%D1%81%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D1%8F%D1%8F

РАЗДЕЛ IX. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, СПОРТ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

*Гасанова О., 4 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Лебединская И.Г.*

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕВУШЕК 14-15 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ

Легкая атлетика в России один из самых популярных и доступных видов спорта. Велико прикладное значение легкой атлетики, не случайно легкоатлетические виды являются важнейшей и неотъемлемой составляющей в составе комплекса ГТО.

С древнейших времен и до наших дней над человеком властвует стремление к достижению физического совершенства, поэтому все виды легкой атлетики входят в программу Олимпийских игр – как античных, так и современных. Но для высокого результата в любой дисциплине легкой атлетики необходимо развитие высокого уровня специальных физических качеств, только отлично физически подготовленный, разбирающийся во всех тонкостях теории и методики спортивной подготовки, смелый и волевой спортсмен может добиться выдающегося спортивного мастерства [1].

Вопросы формирования процессов специальной физической подготовки юных легкоатлетов, которые включают в себя развитие специальных физических качеств, являются наиболее актуальными на современном этапе. Проблема оценки данных процессов у юных спортсменок в области теории и методики легкой атлетики актуальна на протяжении длительного периода. В результате спортивной подготовки приобретает спортивную тренированность, которая характеризуется повышенной работоспособностью, в особенности в тех упражнениях, которые выполняли юные легкоатлетки [2].

Многолетние исследования, богатейший опыт специалистов и тренеров в области теории и методики легкой атлетики, а также опыт сильнейших ведущих спортсменок-легкоатлетов, позволили создать систему тренировки на всех этапах спортивной подготовки. Исходя из этого, специальная физическая подготовка, относительно этой проблемы, определяется как целенаправленный процесс, который обеспечивает совершенствование профессионально важных моторных качеств у спортсменки, следствием эффективного применения специальных, специально-подготовительных упражнений непосредственно применительно к выбранному виду спорта.

Опираясь на специфические критерии и уровни необходимо учитывать при планировании направленность и структуру спортивной подготовки, различные уровни интенсивности нагрузок, а также других факторов, направленных на развитие и совершенствование специальных физических качеств юных спортсменок. Поэтому объективная оценка процесса специальной физической подготовки легкоатлетов определила необходимость разработки и внедрения в спортивную подготовку новых подходов и методов, требующих системного анализа специальных физических качеств [3].

Цель работы – теоретическое обоснование и практическая оценка методики направленной на развитие специальных физических качеств легкоатлетов 14-15 лет.

Предмет исследования – методика специальной физической подготовки юных легкоатлетов 14-15 лет, направленная на развитие специальных физических качеств.

Объект исследования – учебно-тренировочный процесс спортивной подготовки юных легкоатлетов 14-15 лет.

Гипотеза. Предполагалось, что экспериментальная методика будет способствовать повышению уровня развития специальных физических качеств у легкоатлетов 14-15 лет, что будет способствовать росту спортивных результатов.

Эксперимент проводился на базе ДЮСШ №1 города Макеевки. Были сформированы две группы девушек 14-15 лет занимающихся с секции легкой атлетики. Сравнительные методики как зарубежных, так и отечественных специалистов выявилось, что в этих методиках недостаточно внимания уделяется на специальную физическую подготовку в возрасте 14-15 лет у девушек. Для успешного осуществления специализации необходимо особое внимание уделять специальной физической подготовке, которая направлена на развитие специальных физических качеств.

Таблица 1. –

Показатели соотношения ОФП, СФП и ТТП в системе спортивной подготовки юных легкоатлетов в % соотношении

Возраст		Подготовительный период			Основной период		
		ОФП	СФП	ТТП	ОФП	СФП	ТТП
13-15 лет	КГ	80-60	10-20	10-20	70-50	10-25	20-25
	ЭК	70-50	15-25	15-25	60-40	20-30	20-30

На начальном этапе педагогического исследования были проведены контрольные испытания, которые показали уровень развития специальных физических качеств у юных легкоатлетов контрольной и экспериментальной группы. Статистическая обработка данных при проведении констатирующего эксперимента на начальном этапе педагогического исследования позволяет проанализировать исследуемые показатели и утверждать, что до начала эксперимента в КГ и ЭГ достоверных различий по показателям физической подготовленности в группах не обнаружено, группы идентичны.

Для обоснования экспериментальной методики был проведен формирующий педагогический эксперимент. В процессе педагогического эксперимента контрольная группа занималась по традиционной методике, предусмотренной рабочей программой для секции ДЮСШ, экспериментальная группа проводила занятия по разработанной методике, направленной на повышение уровня специальных физических качеств.

Анализируя научно-методическую литературу, опыт работ специалистов, было принято решение добавить в тренировочный процесс больше специальных физических упражнений таких как: бег по песку, «многоскоки» 100-300м на подъем, бег 100-300м с подъема, чередование бега и прыжков, ходьба выпадами 50-100м, прыжки по ступеням, интервальный бег на отрезках 300-600м, общий объем которых 1500-2500м. В экспериментальную методику также были включены упражнения силовой направленности с использованием тренажеров и инвентаря.

После проведенного педагогического эксперимента были проведены повторные контрольные испытания по выявлению развития уровня специальных физических качеств юных легкоатлетов контрольной и экспериментальной группы. В конце эксперимента начальные и конечные показатели физической подготовленности обеих групп (КГ и ЭГ) были сопоставлены (Таблица 2).

Таблица 2. – Сравнительные результаты констатирующего этапа педагогического исследования контрольной и экспериментальной группы

Тесты	Контрольная группа	Экспериментальная группа	t
Бег 1000 метров с высокого старта	3,51 ± 0,14	3,44 ± 0,08	4,71
Бег 100 метров с низкого старта	15,11 ± 0,13	14,39 ± 0,18	2,45
Пятерной прыжок в длину с места	9,31 ± 0,15	9,45 ± 0,11	3,13
Метание ядра от груди двумя руками (3 кг)	5,08 ± 0,15	5,12 ± 0,24	2,29

Обобщая полученные данные можно сделать вывод о том, что по всем показателям произошли достоверные изменения на достоверном уровне ($P < 0,05$), между спортсменками контрольной и экспериментальной групп. Преимущество оказалось на стороне экспериментальной группы. Педагогический эксперимент показал, что включенные в тренировочный процесс средства специальной физической подготовки повлияли на развитие физических качеств.

Выводы. Таким образом, специальная физическая подготовка юных легкоатлетов 14-15 лет должна характеризоваться различными средствами и методами видов выносливости, силовой, скоростно-силовой, скоростной направленности, применяемыми в учебно-тренировочном процессе.

Особое внимание необходимо уделять оптимальному дозированию тренировочных нагрузок, что способствует созданию не только функциональной, но и специально-физической базы для дальнейшего эффективного роста спортивных результатов и спортивного мастерства в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жилкин А.И. Легкая атлетика: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / А.И. Жилкин, В.С. Кузьмин, Е. В. Сидорчук. 5-у изд., испр. – М.: «Академия», – 2008. – 464 с.
2. Лебединская И.Г. Пути повышения скоростно-силовой подготовки в подготовительном периоде легкоатлетов, специализирующихся в беге на средние дистанции. // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, – 2017. – № 2. – С 262-267
3. Мишина Т.Г., Лебединская И.Г. Оценка тренированности и профотбор в легкой атлетике на этапе начального обучения. / Сборник статей по материалам Международных научно-практических конференций. Современные исследования – 2017 [Электронный ресурс]. – Нефтекамск: НИЦ «Мир науки», – 2017. – С 924-929

*Капканов Е., 3 курс, ФИФ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: канд. техн. наук, доц. Хало П.В.*

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧИНАЮЩИХ ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ

Актуальность. Основной тенденцией современного образования является его гуманизация, реализуемая через личностно-ориентированное обучение, всесторонний учет наклонностей, способностей и интересов обучающегося. Поэтому одной из актуальных проблем образования настоящего времени, является осуществление перехода от традиционалистической модели к моделям образования, позволяющим учесть в учебном процессе индивидуально-типологические характеристики личности каждого обучающегося, включая такую специфическую сферу образования как физическая культура, и спорт [7, 9]. Осуществление индивидуально-дифференцированного подхода в данной сфере невозможно без учета психофизиологических характеристик обучающегося, от которых зависит сохранение его здоровья, формирование двигательных навыков, эффективность спортивной деятельности и др. Очевидно, что построение адекватного тренировочного процесса в любом виде спорта с учетом психофизиологических особенностей обучающегося будет способствовать более полному раскрытию его личностных возможностей [7]. Фехтование, в этом плане не является исключением - многократность встреч с одним и тем же противником, как в одном соревновании, так и в течение сезона, особенно учитывая бескомпромиссность поединков с прямым выбыванием, обостряют личностную борьбу, наполняя ее высоким эмоциональным накалом [2].

Степень исследования проблемы. Фехтование является ациклическим, сложно-координированным видом спортивных единоборств, с применением спортивного оружия. В целом, в фехтовании решающим фактором успеха является способность к креативному мышлению и умение ориентироваться в быстро изменяющейся ситуации. Фехтование часто называют - «физкультурными шахматами», потому, что также, как и в шахматах, все возможные действия противника необходимо просчитывать заранее, поэтому, считается, что этот вид спорта позволяет развить когнитивные способности не хуже шахмат и других логических игр. Для успешных действий фехтовальщика в спарринге необходимо, чтобы ловкость сочеталась умением произвольного расслабления и напряжения мышц, что требует особой психологической подготовки [8, 10]. По мнению К. Дюркхайма (1948) фехтование связано со сферой психической деятельности человека как никакой другой вид спорта [5].

Все вышеперечисленные факторы заставляют обратить внимание не столько на физические особенности спортсменов (рост, вес, силу и др.), сколько на особенности их свойств личности, которые отражаясь в составе действий и тактике ведения поединков, составляют основу индивидуальных склонностей к наступательному или оборонительному бою, выбора оперативных технико-тактических решений и пр. [2].

Гипотеза исследования – предполагалось, что наличие в мире множества различных фехтовальных школ во многом обусловлено этнопсихологическими особенностями национального характера их представителей.

Цель исследования провести сравнительный анализ двух школ фехтования - итальянской и французской, с точки зрения этнопсихологических особенностей национального характера.

Согласно данным этнической психологии характерным качеством французов является острый ум и рационализм, тяготение к ясной, точной, логической, изящно сформулированной мысли. Славу они прежде всего понимают в военной доблести, и у них нет недостатка не только в воинственном жаре, но и в выдержке и упорстве [4]. Очевидно, что особенности национального характера послужили основой формирования французской школы фехтования тактические характеристики, которой сводятся к следующему:

- 1) легкая и тонкая игра клинком, обманные движения и мягкое маневрирование;
- 2) мягкое вхождение в атаку в ожидании контрдействий («атака с открытыми глазами»);
- 3) стремление к сложным завязкам посредством ложных атак;
- 4) редкие батманы и захваты;
- 5) высокая вариабельность приемов защиты и нападения;
- 6) широкое использование «чувства оружия» для ориентации в схватках боя [1, 3].

Этнопсихологи характеризуют итальянцев как наделенных холерическим темпераментом, нетерпеливых, с низким уровнем помехоустойчивости, вспыльчивых, увлекаемых, открытых и непринужденных, доверчивых, самоуверенных и пр. [4]. Отсюда вытекают главные черты формирования итальянской школы фехтования:

- 1) стремление к заранее задуманным скоростным атакам;
- 2) менее активная и менее разнообразная игра клинком;
- 3) склонность к применению батманов и захватов;
- 4) отсутствие стремления к сложным комбинационным завязкам;
- 5) избегание ближнего боя, в котором возникают технические затруднения [6].

Несмотря на то, что обе школы были сформированы еще в XVIII в, их дальнейшее развитие безусловно определяется контингентом местного населения, а также в соревновательном взаимодействии с другими школами. Например, регулярные встречи итальянских фехтовальщиков с французскими породили у итальянцев, необходимость формирования навыков более прочного удержания клинка, чем их противниками. Стремление широко применять силовые приемы в виде разнообразных воздействий своим оружием на оружие противника придавало стилю итальянцев силовой, несколько грубый характер и не способствовало развитию тонкого «чувства клинка», а, следовательно, и тонкости и

сложности технико-тактической игры, что в целом соответствовало среднестатистическим особенностям национального характера [6].

Выводы: Проведенный сравнительный анализ итальянской и французской школ фехтования, показал, что технико-тактические действия, характерные для этих школ во многом обусловлено этнопсихологическими особенностями национального характера их представителей, что подтвердило выдвинутую нами гипотезу. Многонациональность нашей Родины, предполагает наличие в нашем обществе различных этнических психотипов, которые будут близки по национальному темпераменту к французам, итальянцам, немцам, венграм и т.д., и соответственно при их обучении спортивному фехтованию, для осуществления индивидуально-дифференцированного подхода в тренировочном процессе начинающих фехтовальщиков целесообразно использовать технико-тактические приемы характерные для соответствующих спортивных школ фехтования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аркадьев В.А. Фехтование М.: Физкультура и спорт, 1959 – 459с.
2. Багадирова С.К. Материалы к курсу «Спортивная психология»: учебное пособие / С.К. Багадирова. – Майкоп: Изд-во «Магарин О. Г.», 2014. – 243 с.
3. Кондратьев В.В. Боевое фехтование. – М.: Ладога. 2004. - 271 с.
4. Лебедева, Н.М. Этнопсихология : учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. М. Лебедева. — М. : Издательство Юрайт, 2015. — 491 с.
5. Летуновский, В.В. Экзистенциально-инициальная терапия Калфрида Дюркхайма // Московский психотерапевтический журнал: специальный выпуск по экзистенциальной психотерапии – №2 2003. – С. 35-48.
6. Тарас А.Е. Техника боевого фехтования. – СПб.: Атлант, 2000. - 134 с.
7. Хало П.В. Наука и образование в эпоху постмодерна / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. № 2. С. 186-193.
8. Хало П.В., Каранда Л.И., Наумов С.Б. Перспективы использования практических занятий фехтованием в обучающем процессе / Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова -2017 - № 2. - С. 271-277.
9. Хало П.В., Малов А.А. Проблемы менеджмента высшего образования в эпоху постмодерна и пути их решения / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Перспективы развития науки и образования». - М.: АР-Консалт, - 2017 - С. 103-110.
10. Хало П.В., Щеткин Ю.Ю., Хвалебо Г.В., Практики фехтования и туристического похода как внеаудиторные методы повышения профессиональной компетентности будущих бакалавров / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. № 2. С. 205-210.

*Каплуновская К., 2 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Занина Т. Н.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ РИТМИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время для работы в общеобразовательных учреждениях по предмету «Физическая культура» рекомендованы программы, которые имеют спортивную, образовательную, оздоровительную направленности, соответственно у учителя появилась возможность работать в различных направлениях. Предшествующие им типовые программы предполагали традиционный подход к применению средств и методов физического воспитания, что было не достаточно для увеличения функциональных возможностей организма

детей и эффективного развития основных двигательных качеств. Но, несмотря на внедрение новых программ в учебный процесс, не теряют своей актуальности проблемы разработки более эффективных методик по физическому воспитанию учащихся младшего школьного возраста, применения средств и методов, позволяющих активизировать двигательную деятельность на уроках, комплексное развитие двигательных качеств, повышение интереса к урокам физической культуры.

Применение в учебном процессе учащихся младших классов ритмических видов гимнастики, которые сочетают общеразвивающие упражнения разной направленности с элементами танцев и выполняются под музыкальное сопровождение, позволяет развивать культуру движения, оказывать воздействие на двигательные качества, повышает моторную плотность, а также формирует интерес занимающихся к занятиям физическими упражнениями и т. д. Таким образом, ритмические виды гимнастики можно рассматривать как одно из эффективных средств физического воспитания.

Посещение муниципальных образовательных учреждений города Таганрога в течение 2017-2018 учебного года выявило, что данный вид физических упражнений не применяется на уроках физической культуры. В связи с этим было проведено анкетирование учителей физической культуры города, цель которого – выяснить возможность включения ритмической гимнастики в рабочую программу и какие проблемы могут возникнуть при ее применении.

На вопрос о включении ритмической гимнастики в рабочую программу по физической культуре 74% учителей ответили положительно, из них 31% считает возможность ее включения в 10-11-х классах, 32,3% – 10-11-х и 5-9-х классах, в 1-4-х классах – 38%. Основными причинами, которые отметили отрицательно ответившие респонденты, являлись недостаток знаний и навыков – 74%, отсутствие музыкального сопровождения – 34% учителей. На вопрос о направлениях ритмической гимнастики наиболее приемлемых в условиях школы 85,4% учителей отдали предпочтение танцевальной аэробике и стретчингу, 14,6% применяли бы степ-аэробику в качестве разминки с учащимися старшего школьного возраста в подготовительной части урока и в основной в течение 15-20 минут; 15 минут в основной части урока в начальной школе. Возможность проведения ритмической гимнастики была определена следующим образом: все педагоги включили бы ее в уроки во второй, третьей и в начале четвертой четверти исходя из направленности и задач уроков.

Применение средств ритмической гимнастики на уроках физической культуры с целью повышения эффективности процесса обучения учащихся начальных классов, требует проведения подбора упражнений, которые соответствуют возрастным особенностям детей этого возраста и направлены на подготовку тех групп мышц, которые решают задачи урока. Для определения объема оптимальной нагрузки в каждом виде упражнений проводится тестирование физических способностей учащихся. Составленные комплексы ритмической гимнастики имеют определенную структуру и включают в себя танцевальные упражнения, которые преимущественно развивают ловкость, скоростные и скоростно-силовые способности, силовые качества, а также упражнения развивающие гибкость или стретчинг. Разработанные комплексы состоят из разминки, танцевальной аэробики, силовой тренировки, стретчинга. При их проведении используется фронтальный метод организации работы на уроке, упражнения в комплексах выполняются поточным способом с учетом точной дозировки нагрузки, что позволяет решать образовательные, оздоровительные, воспитательные задачи урока.

Средства ритмической гимнастики распределяются в структуре урока. В подготовительной части урока проводится разминка, которая содержит комплекс общеразвивающих упражнений в сочетании с танцевальными движениями, сочетание изолированных и совмещенных общеразвивающих упражнений, разновидности ходьбы, бега, танцевальные шаги. В основную часть комплекса включаются упражнения танцевального характера. Выполнение этой части комплекса необходимо начинать с упражнений в умеренном темпе постепенно увеличивая интенсивность, а затем включать движения, которые постепенно снижают пульс до нормального, т. е. движения с небольшой амплитудой. Танцевальная

часть выполняется поточным способом, таким образом, упражнения образуют связку, состоящую из 3-4-х упражнений, которая повторяется несколько раз с последующей сменой амплитуды движений и количеством повторений. Связки сочетают в себе простые и сложно-координационные упражнения. Комбинации составляются с учетом принципа постепенности. Частота сердечных сокращений должна быть равна 150-160 ударов в минуту.

Комплекс упражнений ритмической гимнастики, составленный для проведения в основной части урока включает в себя упражнения аэробной направленности, силовых упражнений и стретчинг. Освоение двигательных навыков по изучаемым разделам программы проходит посредством игр. Аэробные упражнения проводятся в течение 7-8 минут после разминки, применяется метод упражнения в режиме непрерывной нагрузки. Аэробная часть комплекса составляется так, чтобы одно упражнение было продолжением другого [1].

В основной части урока должны использоваться подвижные игры. Сюжетные подвижные игры целесообразно применять после аэробной части, игры на закрепление освоенных на уроке двигательных навыков, эстафеты с различными танцевальными шагами в конце основной части урока. На уроке игры используются не только для формирования интереса к физической культуре, но и эффективности процесса обучения, воспитания физических и психических качеств.

Силовая тренировка направлена на развитие силы и силовой выносливости и длится 4-5 минут. Большое внимание должно уделяться укреплению мышц, обеспечивающих правильную осанку, мышц брюшного пресса, мышц ног, плечевого пояса. Учитывая возрастные особенности учащихся, силовые упражнения выполняются в положении лежа, в упоре стоя на коленях, сидя, что предупреждает нагрузку на позвоночник. Упражнения в комплексе направлены на подготовку к работе как нескольких групп мышц одновременно, так и на развитие определенной группы мышц. Применение принципа постепенного увеличения нагрузки необходимое условие силовой тренировки, когда количество повторений увеличивается [1]. Применение поточного способа, круговой тренировки под музыку увеличивает плотность урока. Класс необходимо разделить на группы по 5 человек, которые будут выполнять упражнения сериями в среднем темпе без интервалов отдыха. Дозировка в каждом упражнении – 8-10 раз. Упражнения силовой направленности предусматривают правильную технику выполнения, чтобы этого добиться необходимо: уменьшить амплитуду движений, количество повторений, скорость выполнения. Это по-

зволяет добиваться правильного положения таза, позвоночника и включать в работу мышцы, на развитие которых направлено упражнение.

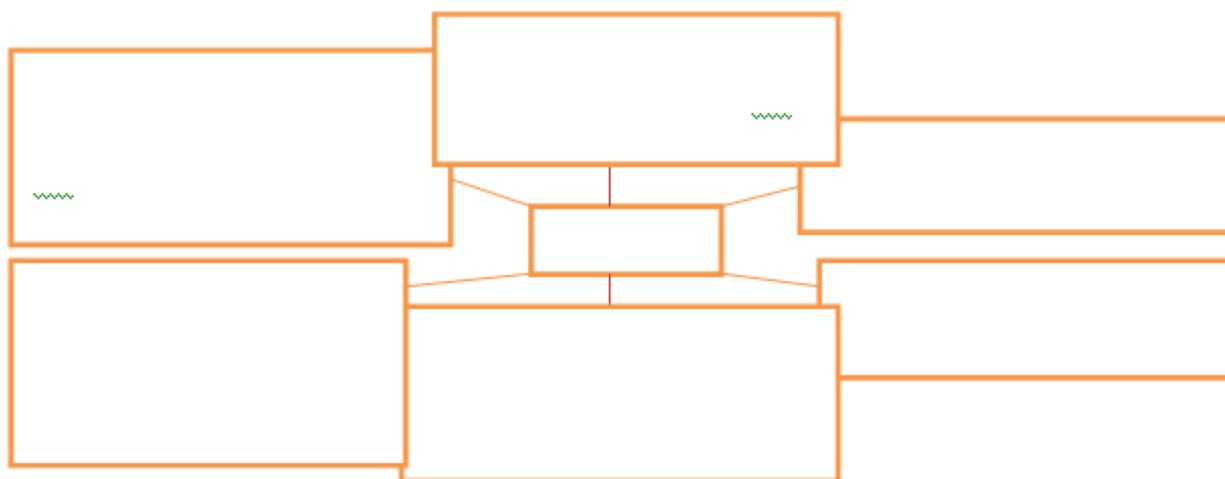


Рисунок 1. Схема круговой тренировки силовой направленности

Стретчинг – комплекс упражнений на развитие гибкости может применяться как в конце основной части, так и в заключительной части урока. Упражнения на гибкость выполняются после силовой тренировки примерно 3-4 минуты. Значительное место в комплексе отводится упражнениям на растягивание тех мышц, которые максимально задей-

ствованы при выполнении упражнений. Упражнения на гибкость выполняются без рывков, болевых ощущений в течение 10-20 секунд, т. е. рассчитаны на статическое растягивание.

Таким образом, комплексы, применяемые в основной части урока должны быть направлены на развитие двигательных качеств, на тренировку функциональных систем организма. После проведения комплекса упражнений ритмической гимнастики, на которую отводится 14-15 минут, подвижных игр, планируется освоение, совершенствование тех двигательных навыков, которые предусмотрены рабочей программой.

В структуре урока упражнениям танцевального характера отводится 22%, силовым упражнениям – 9%, стретчингу – 4%, средствам физического воспитания базового общеразвивающего характера – 65%.

Применение средств ритмической гимнастики на уроках физической культуры предъявляет к ним общие требования: не должно быть однообразия в манере ведения урока; необходимо постоянное применение формы оценочной стимуляции; необходимо формировать у учащихся умения самостоятельно заниматься физическими упражнениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казакевич, Н.В., Сайкина, Е.Г., Фирилева, Ж.Е. Ритмическая гимнастика. Методическое пособие. – СПб.: Познание, 2001. – 104 с.

*Киселева Е., 4 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Научный руководитель: канд. техн. наук, доц. Хало П.В.*

СПОРТИВНАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОК С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Актуальность. Современные тенденции развития спортивной науки характеризуются увеличением доли использования индивидуально-дифференцированных методик при построении тренировочного процесса, что позволяет производить всесторонний учет способностей, склонностей и интересов спортсмена и способствует более полному раскрытию его индивидуальных возможностей [5, 7]. По мнению многих авторов (Е.П. Ильин, 2002; Д.Г. Толасова, 2007; Н.В. Глазкова, 2011 и др.), только анализ и учёт индивидуальных психофизиологических особенностей спортсменов командно-игровых видов спорта позволит осуществлять эффективную подготовку команд в ходе тренировочного процесса и повысить спортивную результативность [2]. Специфика командно-игровых видов спорта предъявляет особенно высокие требования к психомоторным, перцептивным и когнитивным способностям спортсмена (В.М. Зациорский, 1976) [2].

Степень исследования проблемы. Проведенный анализ научно-методической литературы показал, что для игры в волейбол, наиболее актуальным является следующий ряд психофизиологических параметров: когнитивные способности - влияют на способность волейболиста адекватно оценивать сложившуюся игровую ситуацию и предпринимать правильные действия для достижения победы; межполушарная асимметрия - влияет как на когнитивную так и психомоторную сферы спортивной деятельности; скорость протекания нервных процессов [3, 8]. Наиболее теоретически разработанной оценкой когнитивных способностей является определение параметров полнезависимости. Под полнезависимостью, в данном случае понимается способность индивида при восприятии игровой ситуации, вычленять из нее наиболее значимые для победы аспекты. В соответствии с вышеописанными параметрами в исследованиях Н.В. Глазковой (2011), было показано, что для осуществления индивидуально-дифференцированного подхода в игровых видах спорта в процессе осуществления тренировочного процесса целесообразно разделение

спортсменов на 4 психофизиологических типа по степени выраженности межполушарной асимметрии, полнезависимости и скорости сенсомоторной реакции [2].

Целью исследования являлась разработка методики технико-тактической подготовки волейболисток с учетом их психофизиологических особенностей, и оценка ее эффективности.

Гипотеза исследования - предполагалось, что если в ходе технико-тактической подготовки волейболисток будут учитываться их индивидуальные психофизиологические характеристики то, тренировочный процесс станет более успешным, что положительно отразится на результатах соревновательной деятельности.

Сущность исследования. Педагогический эксперимент проводился на базе секции волейбола ДЮСШ г. Снежное Донецкой Народной Республики в течение 6 месяцев с ноября 2017 по март 2018 г. Было выделено две группы, контрольная и экспериментальная в каждую из которых входило по 11 волейболисток. Для оценки полнезависимости использовался групповой тест включенных фигур (GEFT) [9], для определения сенсорной и двигательной асимметрии волейболисток были применены пробы на направление и точность движений рук, тесты с мячом, и проба Розенбаха [1], для оценки скорости сенсомоторной реакции была использована программа «Психодиагностика» [4]. Результаты тестирования позволили выделить в экспериментальной группе три типа волейболисток (4 тип – отсутствовал), и разработать для каждого типа свой план тренировочных занятий. Суть экспериментальной методики заключалась в следующем:

1. тип - основной упор делался на развитие элементов полнезависимости - навыков анализа игровой ситуации и принятия решения, обучение новым техническим приёмам происходило через правую сторону тела, после освоение технического приема, для сглаживания межполушарной асимметрию прем отработывался на левой стороне.

2 тип - основной упор делался на освоения большего объема и разнообразия технико-тактических приемов, обучение новым техническим приёмам происходило через правую сторону тела, после освоения технического приема, для сглаживания межполушарной асимметрию прем отработывался на левой стороне.

3 тип - основной упор делался на повышение скоростных действий, развитие элементов полнезависимости, обучение новым техническим приёмам происходило через левую сторону тела, после освоения технического приема, для сглаживания межполушарной асимметрию прем отработывался на правой стороне.

Таблица 1 –

Динамика показателей технико-тактических действий (ТТД) в процессе эксперимента по результатам сыгранных партий

Группы ($t_{кр}= 2.228$, $\alpha=0.05$)	До эксперимента		После эксперимента		Прирост показателей	
	число групповых ТТД в нападении	Очки	число групповых ТТД в нападении	Очки	число групповых ТТД в нападении	Очки
Среднее значение для контрольной группы.	14	20	18	29	4	9
Значения $t_{эмп.}$	0,4	0,3	Не проводилась	Не проводилась	3,1	2,8
Среднее значение для экспериментальной группы.	13	19	27	36	14	17

В качестве критерия оценки эффективности разработанной методики оценивалось разнообразие группового применения командами технико-тактических действий в нападении по результатам 10 партий и число набранных очков (см. табл. 1). Перед началом

эксперимента обе команды продемонстрировали по данным параметрам сходный результат разнообразия (контрольная группа – 14, экспериментальная – 13 различных действий). По окончании эксперимента общее число групповых технико-тактических действий в нападении у экспериментальной группы качественно возросла и составила 27, возрастание данного параметра у контрольной группы было более скромным – 18. Оценка достоверности различий по t-критерию Стьюдента в обеих группах по приросту результата данного параметра показало существенную разницу на уровне значимости $\alpha=0$, [6].

Выводы: Таким образом, разработанная методика спортивной подготовки юных волейболисток с учетом их психофизиологических особенностей показала свою перспективность и может быть использована в тренировочном процессе, позволит повысить качество соревновательной деятельности в волейболе, и может быть рекомендована для преподавателей и тренеров в данной сфере деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брагина, Н.Н. Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека / М.: Медицина, 1988. – 237 с.
2. Глазкова Н.В. Техничко-тактическая подготовка юных спортсменов игровых видов спорта с учётом их психофизиологических особенностей / Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук Малаховка, 2011, - 152с.
3. Ивойлов А.В. Волейбол / Минск: Вышэншая школа, 1997, – 192с.
4. Козина Ж.Л., Барыбина Л.Н., Мищенко Д.И., Цикунов А.А. Программа «Психодиагностика» как средство определения психофизиологических особенностей и функционального состояния в физическом воспитании студентов / Физическое воспитание студентов. – 2011. – №3. – С. 56–59.
5. Хало П.В. Наука и образование в эпоху постмодерна / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. № 2. С. 186-193.
6. Хало П.В. Основы научно-методической деятельности в области физической культуры и спорта: курс лекций / Таганрог: изд-во А.Н. Ступина, 2017. – 146 с.
7. Хало П.В., Малов А.А. Проблемы менеджмента высшего образования в эпоху постмодерна и пути их решения / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Перспективы развития науки и образования». - М.: АР-Консалт, - 2017 - С. 103-110.
8. Хало П.В., Хвалебо Г.В., Туревский И.М. Системный подход к разработке модели формирования оптимального предстартового состояния / Теория и практика физической культуры. 2015. - № 12. - С. 71-73.
9. Ямбаева Н.В., Шабалина О.Л. Диагностика готовности будущих учителей физической культуры к соревновательной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24575> (дата обращения: 29.03.2018).

Пономаренко Д., 10 класс, ГКОУ РО

«Таганрогская санаторная школа-интернат».

*Научные руководители: учитель русского языка и литературы
Кох-Мясникова А.Н., учитель химии и биологии Яценко А.В.*

НАШ ЛЮБИМЫЙ ШКОЛЬНЫЙ ДВОР

В одном из своих интервью наш действующий Президент В.В. Путин сказал: «Я часто думал, что я буду делать после окончания президентского срока. Честно говоря, я всегда восхищался людьми, посвятившими свою жизнь экологическим проблемам»[1].

5 января 2016 года он подписал указ, в соответствии с которым 2017 год в России объявлен годом экологии. Цель этого решения – привлечь внимание к проблемным вопро-

сам, существующим в экологической сфере и улучшить состояние экологической безопасности страны.

На ежегодной большой пресс-конференции, прошедшей в декабре 2016 года было отмечено: «В рамках нашей внутренней политики экология была и, безусловно, останется одной из важнейших составляющих всей нашей работы. Мы должны будущим поколениям оставить процветающую в смысле экологии страну. Меня очень беспокоит и загрязнение, очень беспокоят свалки. Другое направление – сохранение лесов... у Правительства есть определённый план, мы будем всё это осуществлять»[2].

На всех уровнях люди обеспокоены проблемой улучшения экологической обстановки в стране и в мире. Но разве большое не начинается с малого? С чистоты твоего родного города, села, деревни? С порядка и красоты двора около твоего родного дома или пришкольного двора? Можем ли мы, простые школьники и наши старшие товарищи-учителя помочь нашему Президенту?

Конечно, можем! Своими малыми, но конкретными делами, например, такими, как общешкольный проект Таганрогской санаторной школы-интерната «Наш любимый школьный двор».

Актуальность нашего проекта заключается в том, что школа-интернат для нас не просто место, где мы учимся и общаемся, а то место, где мы живём. И нам хочется сделать свой дом более уютным, красивым, необычным, ярким и приветливым. Наш двор выполняет не только эстетическую функцию, но и решает образовательные, воспитательные и здоровьесберегающие задачи. Так, на территории школьного двора проходит терренкур – оздоровительная ходьба по специально разработанному маршруту. Проводятся массовые спортивные мероприятия: Дни здоровья, соревнования, праздники. Неоценимое значение имеет растительный мир школьного двора при реализации практической части программного материала по биологии, географии, элективных курсов. Кроме того, наши ученики имеют уникальную возможность воплощать индивидуальные и групповые проекты по вышеперечисленным предметам прямо на территории школьного двора.

Цель проекта: создание здоровой экологической среды посредством благоустройства и озеленения школьного двора.

Задачи проекта:

1. Улучшение экологической обстановки в школе-интернате посредством благоустройства и озеленения территории школьного двора.
2. Развитие исследовательской деятельности.
3. Изучение основ ландшафтного дизайна.

Стартовал проект «Наш любимый школьный двор» в 2012-2013 учебном году и продолжается до сих пор. В ходе реализации проекта заменена земля в больших клумбах с южной стороны учебного здания, произведено выкорчевывание топинамбура, пересадка многолетников. Проведена реконструкция альпийской горки и рокария. С большим интересом воспитанники нашей школы подошли к оформлению газонов. Особенное внимание уделялось многолетним культурам как определяющим и формирующим ландшафтный дизайн проекта на долгосрочный период. Такими культурами стали: розы, юкки, хосты, туи, казачий можжевельник, форзиция, тюльпаны, ирисы, лилейники. Особенно трудоёмкими стали работы по уходу за растениями: систематическое поддержание влаги на газонах и клумбах, обеспечение дыхания корням рыхлением, подкормка растений через внесение удобрений, сезонная обрезка древесных форм, лечение от мучнистой росы, борьба с вредителями.

Приятно удивляют выпускники школы, каждый год они дарят учебному заведению сделанную своими руками на уроках технологии малую архитектурную форму, которая будет украшать школьный двор. Каждый из этих подарков посвящён какой-либо известной личности или памятной событию.

Так, выпускники 2012-2013 учебного года украсили школьный двор разработкой трёхсекционной клумбы с малой архитектурной формой «Зонтик», которая была посвящена Ф. Г. Раневской. «В картине «Подкидыш», снятой в 1939 году режиссёром Михаи-

лом Роммом, Раневская сыграла властную, командующую подкаблучником - мужем, немолодую женщину по имени Ляля. Фаина Георгиевна виртуозно выстроила этот образ, заставив играть каждую деталь. Комедийность её персонажа подчёркивала нелепая соломенная шляпа и необыкновенных размеров ситцевый зонт в руке»[3].

В 2013-2014 учебном году выпускники оформили луковую полянку с использованием малой архитектурной формы «Собачка». Этот подарок был посвящён нашему знаменитому земляку А.П. Чехову и его любимым питомцам. «А.П. Чехов любил животных. Многие знают про такс: Хину Марковну и Брома Исаевича, современники утверждали, что и знаменитая Каштанка, прославленная великим писателем, была метисом таксы. Но были в жизни писателя и другие звери – коты и даже мангусты, любил он и птиц, и лошадей. Но собак любил особенно. Его любимой фразой были слова «Славный народ – собаки!» В 1892 г. Чехов вместе с семьёй переезжает в подмосковное имение Мелихово. Здесь новым хозяевам вместе с усадьбой достались дворовые собаки, среди которых были Шарик и Арапка, а также щенки-дворняжки, прозванные Мюр и Мерилиз. Кроме этих собак у Чехова были ещё лайки – Белка и Нансен, а также кот – Фёдор Тимовеевич»[4].

2014-2015 учебный год был посвящён 110-летию со дня рождения великого донского писателя М.А. Шолохова, и коллекция малых архитектурных форм пополнилась композицией «Казачка у плетня». Образ казачки, стоящей у плетня, очень любим жителями донской земли, в своём творчестве его используют и художники, и ремесленники, про неё слагают стихи, про неё пишут песни. Существует такая казачья песня «Терская походная», слова написал Алексей Сурков, музыку братья Покрасс, популярным стало исполнение этой песни знаменитым Леонидом Утёсовым.

М.А. Шолохов в романе «Тихий Дон» пишет: «Туманным утром Аксинья впервые после выздоровления вышла на крыльцо и долго стояла, опьянённая бражной сладостью свежего весеннего воздуха. Преодолевая тошноту и головокружение, она дошла до колодца в саду, оставила ведро, присела на колодезный сруб...»[5]

Как раз композиция «Колодец» стала дополнением к архитектурной форме «Казачка у плетня» в 2015-2016 учебном году. Также этот год ознаменовался 70-летием Великой Победы, и наши выпускники создали композицию «Костёр памяти». Огонь – одна из четырёх стихий. Огонь является символом Бога и Духа, торжества жизни и света над смертью и мраком, символом всеобщего очищения и спасения. И не даром в разных уголках России горят вечные огни, символизирующие вечную память живущих о павших. Всего в России насчитывается 3600 мемориалов с вечным огнём. Образ костра и огня был популярен у поэтов и писателей всех времён, а особенно у поэтов и писателей военных лет.

На территории школы-интерната намеренно был оставлен участок, не засаженный декоративными растениями. Здесь выпускниками 2016-2017 учебного года был создан «сухой ручей». Этот участок мы называем «кусочком донской степи», а степь в своих произведениях воспевали многие писатели и поэты: А. Кольцов, И. Бунин, С. Есенин, И. Тургенев, А. Чехов, Н. Гоголь.

По итогам проделанной работы можно сделать следующие выводы:

1. Данный проект позволяет создать экологически чистый, красивый, благоустроенный школьный двор недорогими строительными материалами, доступными посадочными растениями, адаптированными к нашему климату и городской среде.
2. При выполнении практической части проекта учащиеся учатся бережному отношению к окружающему миру, природе родного края, понимать и создавать прекрасное своими руками, ценить труд людей, получают навыки ландшафтного дизайна.
3. При выполнении теоретической литературной части учащиеся подробнее знакомятся с жизнью и творчеством поэтов, писателей, известных людей в целом, и своих земляков в частности. Учатся испытывать чувство гордости за свою малую Родину, чувство сопричастности к происходящему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. www.kremlin.ru

2. www.rg.ru
3. <http://f-ranevskaya.ru/publikacii/faina-ranevskaya-filosof-s-papirosoi-v-zubah26.html>
4. www.rodb-v.ru
5. www.litra.ru

*Сазонова К., 3 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Занина Т. Н.*

ВОСПИТАНИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Выносливость является одним из основных двигательных качеств человека и проявляется в способности к длительному выполнению какой-либо деятельности без снижения ее результативности, а также показателем мышечной работоспособности организма [2]. От уровня выносливости зависит продолжительность выполняемой работы, успешное преодоление утомляемости. Физиологическая основа общей выносливости – аэробные возможности, которые обеспечиваются преимущественно сердечно-сосудистой и дыхательной системами [2]. Одним из элементов выносливости, таким образом, является общая аэробная выносливость, которая позволяет в течение длительного времени выполнять двигательные действия умеренной интенсивности, вовлекая в работу различные мышечные группы [2]. Поэтому общую аэробную выносливость необходимо рассматривать как часть всесторонней физической подготовки учащихся младшего школьного возраста.

На уроках физической культуры с учащимися младших классов в процессе обучения решаются задачи комплексного развития выносливости, быстроты, ловкости. Организация работы должна быть такой, чтобы целенаправленно развивать выносливость разного типа, в частности выносливость в работе умеренной и переменной интенсивности. С учащимися 8-10 лет рекомендуется выполнять работу не более 10-15 минут, нагрузка при этом должна соответствовать их возрасту и физическим возможностям, должна соблюдаться определенная последовательность и регулярность упражнений, а также постепенность.

Сложность дозирования нагрузки, разный уровень физической подготовленности учащихся ставят перед педагогом задачу поиска наиболее эффективных средств и методов для развития выносливости.

В настоящее время существуют различные точки зрения на средства и методы, характер нагрузок развития выносливости у учащихся начальных классов. Учитель физической культуры должен рационально сочетать нагрузки разной физиологической направленности, что положительно отразится на уровне развития этого качества, а также уделять внимание развитию аэробных возможностей дыхательной системы, укреплению опорно-двигательного аппарата.

Анализ литературных источников, которые посвящены данной проблеме, опыт работы учителей физической культуры позволил выявить средства, которые наиболее эффективно развивают это качество у обучающихся начальных классов. Особенностью уроков с учащимися этого возраста является применение игрового метода, это связано с тем, что функционирование основных систем организма на данном этапе более всего соответствует игровой деятельности. В связи с этим, значительное место в учебном процессе учащихся 1-4 классов отведено подвижным играм.

Воспитание выносливости посредством подвижных игр, содержащих двигательные действия, которые повторяются кратковременно, но интенсивно и чередуются с сюжетными паузами, например, «День и ночь», «Гуси-лебеди», «Два мороза» и др., а также игр большой интенсивности, таких как «Салки», «Охотники и утки», «Удочка» и др. необходимо проводить в течение всего учебного года. Целесообразно применять их 2-4 раза на

одном уроке и игровая деятельность должна быть такой, чтобы частота пульса у занимающихся была не ниже 130 уд./мин. Учитель обязан в процессе игры определить ЧСС у трех-четырех учеников, имеющих разный уровень физической подготовленности, что дает более полное представление о полученной детьми нагрузке. Но в игровой деятельности не достаточно направленно и строго дозировано происходит воздействие на отдельные факторы, которые определяют различные типы выносливости.

Применение метода круговой тренировки на уроках физической культуры также способствует развитию выносливости у детей младшего школьного возраста. Учащиеся последовательно в ограниченное время выполняют серии упражнений при строгой регламентации и индивидуальной дозировке. Исследования показывают, что при выполнении упражнений стационарным способом необходимо, чтобы на каждой станции работало не более 2-3 учеников, было не менее 10 станций, упражнения были доступны и интересны детям и выполнялись в течение 30 секунд, продолжительность отдыха – не более 60 секунд. Концентрация нагрузки, такое количество станций, позволяют увеличивать двигательную активность занимающихся, объем выполняемых упражнений, что способствует в течение короткого промежутка времени развивать физические качества. При работе круговым методом необходимо учитывать то, что происходит постепенное приспособление организма детей к дозируемой нагрузке, соответственно необходимо постепенно увеличивать дозировку упражнений, количество кругов. В этой работе учителю важно контролировать реакцию организма учащихся на нагрузку. Подсчет пульса до выполнения комплекса упражнений, а затем после прохождения круга и еще через две минуты дает четкое представление о получаемой нагрузке, что обеспечивает педагогический контроль и самоконтроль.

Комплекс, составленный из 6-8 целенаправленных упражнений, обучающиеся выполняют примерно за 10-12 минут, каждое упражнение повторяется в течение 30-45 секунд. Учитывая различную дозировку упражнений необходимо выполнять: первые или последние 15 минут урока упражнения с прохождением «одного круга», последние 20 минут урока – «два круга», упражнения с дозировкой «три круга» – последние 35 минут урока [1].

Количество повторений выполняемых упражнений может увеличиваться до трех («кругов»), при этом сохраняются те же интервалы отдыха между ними в процессе 3-4 недельного цикла, без изменения комплекс повторяется на 4-5 уроках. В комплексе упражнения можно не заменять, а только усложнить некоторые из них. Учитель составляет комплексы исходя из учебного материала, который на этом этапе осваивается на уроках. Целесообразно применять выполнение упражнений по типу круговой тренировки в основной части урока.

Исследования известного ученого Ю. В. Курамшина показывают, что воспитывать выносливость в беге у учащихся младшего школьного возраста 9-10 лет лучше всего начинать с кроссовой подготовки и бега в равномерном темпе [2]. На уроках физической культуры рекомендуется проводить равномерный бег 3-6 минут. Это упражнение можно выполнять с изменением направления, с различными заданиями, в чередовании с ходьбой, что будет способствовать формированию интереса к этому упражнению.

В учебно-воспитательном процессе учащихся начальных классов всегда используются эстафеты. Соревновательный характер, эмоциональность создают особую привлекательность игровых эстафет для детей. Для развития выносливости на уроке эстафету желательно повторять три раза, чтобы получить результат.

Самостоятельные занятия физическими упражнениями дома являются необходимым условием воспитания выносливости. На начальном этапе развития выносливости дети должны научиться бежать непрерывно и равномерно 6-10 минут, при этом соблюдая такой темп, чтобы частота пульса была не более 160 уд./мин [1]. Не все занимающиеся могут справиться с этим заданием сразу, поэтому нагрузку желательно повышать постепенно: девочки выполняют бег 1-2 минуты, мальчики – 2-3 минуты. Также на первых за-

нениях бег можно чередовать с ходьбой, в дальнейшем постепенно увеличивать продолжительность и интенсивность бега.

Для выявления уровня физической подготовленности учащихся применяются специально разработанные тесты. Чтобы контролировать процесс развития выносливости используют тесты, такие как:

приседания в течение 30 с (количество раз);

из упора присев встать, хлопок над головой (20 раз), подскоки ноги врозь – вместе (20 раз) (1 мин.);

из упора присев встать, хлопок над головой (20 раз), подскоки ноги врозь – вместе (20 раз), то же по 10 раз (1 мин.) [1].

Второй тест рекомендован для выполнения мальчиками и повторяется два раза. Третий тест выполняют девочки. Контрольные упражнения ученики выполняют в оптимальном для себя темпе.

Таким образом, независимо от того, что младший школьный возраст не является чувствительным для развития выносливости, на уроках физической культуры необходимо уделять внимание этой проблеме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранцев, С.А. Развитие выносливости у учащихся младших классов // Физическая культура в школе. – 1982. – №10.
2. Курамшин, Ю.Ф. Теория и методика физической культуры. – М.: Советский спорт, 2010. – 464 с.

*Фаизов А., 4 курс, ФФМИ,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».
Научный руководитель: доцент Лебединская И.Г.*

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У УЧАЩИХСЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕКЦИИ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ

В настоящее время актуальной является проблема, связанная с уменьшением интереса к занятиям легкой атлетикой у учащихся общеобразовательных школ. Добиться успехов в разносторонней физической подготовке учащихся можно только при умелом сочетании учебной и внеклассной работы.

Одной из форм внеклассной работы по легкой атлетике являются секционные занятия. Секционные занятия с обучающимися имеют прежде всего спортивную направленность. Здесь предъявляются требования к функциональной и двигательной подготовке больше, чем на уроках физической культуры. Способствуя лучшему усвоению материала учебной программы, расширяют легкоатлетические навыки и умения, тем самым повышают разностороннюю физическую подготовленность детей, подростков и юношей. С этой точки зрения вполне закономерен поиск путей дополнительной двигательной активности школьников и только правильно организованный учебно-воспитательный процесс по физическому воспитанию может способствовать расширению физиологических, физических, психологических резервов организма и делает его более устойчивым к эмоциональным перегрузкам, к внешним неблагоприятным условиям среды.

Одним из показателей здоровья учащихся, является такое физическое качество как выносливость. Проявление выносливости зависит от факторов энергетического обмена и важнейших систем жизнеобеспечения: сердечно-сосудистой и дыхательной, а также центральной нервной системы. Выносливость помогает расширить адаптационные возможности организма, способствует противостоять неблагоприятным воздействиям окружающей среды, что в свою очередь определяет уровень здоровья ученика и его

способность адаптироваться как к физическим, так и эмоциональным нагрузкам [1].

Исходя из этого, появляется необходимость внедрения новых средств и методов в тренировочный процесс школьной секции по легкой атлетике. В этом смысле одним из эффективных методов спортивной подготовки является круговой метод ведения учебно-тренировочного процесса. При проведении круговой тренировки легко дозируется интенсивность и объем заданий, появляется возможность при минимальных затратах времени максимально повысить уровень физических возможностей организма учащихся, посещающих школьную секцию легкой атлетике.

Поскольку показатели выносливости являются главной составляющей в адаптационных возможностях организма, от которых напрямую зависит уровень здоровья учащихся, поэтому данная тема является актуальной для секционной работы в образовательных учреждениях.

Объект исследования: учебно-тренировочный процесс, направленный на развитие специальной выносливости у учащихся 14-15 лет, занимающихся в школьной секции легкой атлетике.

Предмет исследования: экспериментальная методика, направленная на повышение уровня развития специальной выносливости у учащихся 14-15 лет, занимающихся в секции легкой атлетике.

Гипотеза исследования: предполагается, что если включить в секционные занятия по легкой атлетике комплексы модулей тренировочных упражнений на основе метода круговой тренировки, то это будет способствовать повышению уровня развития специальной выносливости у учащихся, занимающихся в школьной секции легкой атлетике.

Цель исследования: разработать и экспериментально апробировать методику развития специальной выносливости у учащихся 14-15 лет, занимающихся в секции легкой атлетике.

Методы исследования:

- анализ научно-методической литературы;
- педагогическое исследование;
- педагогический эксперимент;
- педагогическое наблюдение;
- контрольное тестирование;
- математико-статистическая обработка результатов.

Апробация результатов педагогического исследования. Педагогическое исследование проводилось с сентября 2017 г по март 2018 г в три этапа. На первом этапе был проведен анализ и обобщение литературных источников по теме исследования, на втором этапе подбирались тесты, разрабатывалась методика, направленная на повышение уровня выносливости, на третьем этапе был проведен педагогический эксперимент.

Эксперимент проводился на базе МАОУ лицея № 28 г. Таганрога в секции легкой атлетике. Было выбрано две группы юношей: контрольная и экспериментальная по 8 человек. Исследование проводилось с сентября 2017 г. по март 2018 г.

Для определения уровня выносливости учащихся контрольной и экспериментальной групп юных легкоатлетов использовались: тест для определения скоростной выносливости и специальной выносливости. В процессе учебно-тренировочного процесса было проведено 2 тестирования. Первое контрольное испытание проводилось в октябре 2017г., второе в марте 2018 г. Математическая обработка результатов данных тестов определялась на основе статистического метода по t-критерию Стьюдента.

Результаты проведенного первого тестирования констатирующего эксперимента свидетельствовали, что исходные величины сравнительных показателей контрольной и экспериментальной групп не имеют статистически значимых различий, т. е. не достоверны (Таблица 1).

Таблица 1

Показатели тестов двух групп до эксперимента

Тест	К Э	ЭГ	t	P
Бег 400 м, с	117,4±2,01	116,5±3,02	1,5	> 0,01
(10 сгибание рук в упоре лежа; +10 упор лежа, упор присев; +10 подъём туловища из положения лежа на спине; +10 прыжков вверх из упора присев) по 3 серии, с	252,05±1,04	250,15±2,16	1,06	> 0,01

После проведенного исследования контрольных испытаний был проведен педагогический эксперимент. Контрольная группа занималась по традиционной программе секционной работы, а экспериментальная группа занималась по предложенной нами экспериментальной методике с применением метода круговой тренировки. В обеих группах тренировки проводились три раза в неделю по 60 минут.

Для проведения «круговой тренировки», время определялось из расчета общего времени, выделенного для проведения общей физической и специальной подготовки. Общее количество времени, выделенного для проведения комплексов «круговой тренировки» было в пределах от 25 до 45 минут и это зависело от количества станций и количества кругов (серий).

Применялась «круговая тренировка» в основной части занятия и была направлена в основном на развитие специальной выносливости в условиях, когда юный спортсмен готов выполнять работу большого объема в оптимальных условиях с нагрузкой средней и малой интенсивности.

Каждое занятие составлялось с учетом: поставленных задач; подбора соответствующих упражнений; условий проведения занятий и имеющего инвентаря; руководящей роли тренера.

В конце второго этапа педагогического исследования, после проведенного повторного педагогического тестирования, был сделан анализ и сравнение данных констатирующего эксперимента.

Эффективность разработанной нами программы, направленной на развитие специальной выносливости у учащихся 14-15 лет, занимающихся в секции легкой атлетики, оценивалась на основе анализа и обобщения результатов педагогического эксперимента.

При исследовании показателей контрольных тестов после проведенного эксперимента было выяснено, что показатели оказались на достоверном уровне различия между экспериментальной группой и контрольной группой: в беге на 400м ($t_{ЭМП} = 3,1$) при $P < 0,01$; в тесте (10 сгибание рук в упоре лежа; +10 упор лежа, упор присев; +10 подъём туловища из положения лежа на спине; +10 прыжков вверх из упора присев) ($t_{ЭМП} = 4,7$) при $P < 0,01$.

Анализируя результаты педагогического эксперимента можно сделать вывод, что вариант спортивной тренировки с использованием комплексов модулей тренировочных упражнений, на основе метода круговой тренировки, позволил повысить уровень развития специальной выносливости у юных легкоатлетов экспериментальной группы, а значит, раскрывает возможности в повышении эффективности тренировочного процесса у юных легкоатлетов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лебединская И.Г., Бычкова Л.И., Занина Т.Н. Влияние метода круговой тренировки на развитие силовых способностей студентов первых курсов среднего специального профессионального учебного заведения. Материалы III Международной научно-практической конференции «Физическая культура и спорт в современном мире: проблемы и решения». – Комсомольск-на-Амуре: (АмГПУ), – 2015. – С.15-20

ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТРЕЗВЕННИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ

Естественным для цивилизованного общества является стремление к трезвости. Население стремится к освобождению от табачной зависимости, алкоголя и других токсических веществ. По определению Всемирной организации здравоохранения «трезвость – воздержание от употребления алкоголя и других психоактивных веществ, которое длится непрерывно» [1].

Трезвенное движение — это общественное (социальное) движение за добровольный отказ от потребления алкоголя, за принятие государством и органами местного самоуправления ограничительных, запретительных и просветительных мер против распространения, продажи, производства и употребления алкоголя [3].

Десятилетиями в сознание людей внедряется заблуждение, стереотип, о том, что: «Алкоголь в России – это неотъемлемая часть жизни граждан. Русские – это вечные пьяницы!». Мало кто знает, что именно Россия на протяжении трехсот лет была одной из самых трезвых стран Европы, именно Россия в начале 19 века показала миру неизвестные до тех пор массовые трезвеннические движения, которые до сих пор не прекращают свою добровольческую активность.

Известный советский ученый Г.А. Шичко, основатель целенаправленного речевого метода избавления от алкогольной зависимости (в литературе метод описан под названием «Как стать сознательным трезвенником») [2] выделил 5 основных массовых трезвеннических движений с середины 19 века по наши дни.

Первое трезвенническое движение — крестьянское, 1858—1859 гг. Начало было положено в период революционного подъема, когда и образовалось первое трезвенническое движение. Крестьяне 16-ти западных губерний России приняли решение отказаться от алкоголя. Причиной данного протеста послужила существовавшая в те годы откупная система, при которой православным и мусульманам запрещалось торговать алкогольной и табачной продукцией. Приобретение алкоголя было возможно только в долг, так как наибольшее составляющее алкоголя и табака принадлежало еврейскому капиталу. Вследствие этого, крестьяне оказались в бездонной долговой пропасти, что и повело за собой возмущенные бунты. Были снесены кабаки, изгнаны кабатчики, откупная система была заменена акцизной.

Второе трезвенническое движение (конец 1880-х по 1917 год), положившее начало в мае 1885 года, возглавила прогрессивная русская интеллигенция (Ф. М.Достоевский, Л. Н. Толстой и др.). В это время издавались антиалкогольные журналы, велась просветительная работа, что способствовало формированию трезвых убеждений. Общество требовало закрытия питейных заведений. Л.Н. Толстой написал тринадцать антиалкогольных статей, которые являются основой трезвеннического движения и по настоящее время. До середины 90-ых годов XIX века движение было малочисленным, но постепенно набирало массовость. В 1909 году состоялся съезд противоалкогольных обществ. С этого времени значительную роль стала играть православная церковь. При приходах создавались общества трезвости, прихожане принимали обет трезвости, в программу школ включены уроки трезвости. В 1914 году в России был введен сухой закон, за нарушение которого, было предусмотрено 6 месяцев исправительных работ, и как следствие, вычет денежных средств из зарплаты.

В августе 1925 выходит постановление ЦИК и СНК СССР, подписанное А.И. Рыковым и А.Г. Червяковым, «О введении в действие положения о производстве спирта и спиртных напитков и торговле ими», вступившее в силу с 1 октября 1925 г. Эта идеологическая диверсия привела к ликвидации трезвенного движения. Вредоносное решение сра-

зу же породило массу бед: дезорганизацию производственной деятельности, общественной и семейной жизни; невыполнение планов, массовые прогулы и порчу оборудования; разложение партийных, профсоюзных и государственных кадров; резкий подъем самогеноварения, хулиганства и преступности» [3].

Из-за массового брожения по поводу возвращения в продажу алкоголя, возникло *третье трезвенническое движение* (1928-1932 гг.), которое стало называться ОБСА (Общество Борьбы С Алкоголизмом). К сожалению, начало 30-ых годов XX в. было временем самых массовых репрессий против русского крестьянства, а так как главные фигуры четвертого движения выступали против подобной политики, они вскоре сами были репрессированы. Общество уничтожили, однако, положительные результаты его деятельности долго давали знать о себе: не случайно до войны пьянство в СССР было слабо распространено. Например, в 1980 году продано алкогольных изделий в 7,8 раз больше, чем в 1940 году, а население за это время выросло только в 1,36 раза [3].

Четвертое трезвенническое движение — 1970-1980-е гг.: участники — интеллигенция и рабочие. В 1970-е гг. было малочисленным, «клубным» (клубы трезвости). В это время активизировались сторонники «теории умеренного питья», благодаря которым началось массовая алкоголизация страны.

В 60-х годах прошлого столетия начинает зарождаться *пятое трезвенническое движение*, связанное с именем выдающегося академика, хирурга Ф.Г. Углова, который с 1981 года начинает изучать проблему алкоголизма. Ученый опубликовал масштабный доклад «Медицинские социальные последствия употребления алкоголя в СССР», с которым выступил на всесоюзной конференции по профилактике алкоголизма. Несмотря на запрет распространения этого доклада, он стал основой пятого патриотического трезвеннического движения. Массовое трезвенническое движение продолжает свое функционирование, привлекает все больше желающих вести трезвый образ жизни.

На территории РФ продолжают функционировать современные движения, пропагандирующие трезвый образ жизни [4]. Так, например, 25 сентября 2015 г. на площадке масштабной сети «ВКонтакте» начала свое функционирование группа «Здоровая жизнь-союз трезвых сил». Там публикуются новости, связанные с мероприятиями, которые проводятся на территории разных регионов России, обсуждаются важные проблемы общества со стороны трезвого населения. Предпринимаются меры по уменьшению процесса алкоголизации населения.

Говоря о Ростовской области, нельзя не упомянуть об открытом интернет ресурсе «Трезвый Дон». «Трезвый Дон» – это общественная организация утверждения и сохранения трезвости в Ростовской области, созданная инициативными гражданами, выступающими за трезвый и здоровый образ жизни.

В Центральном Федеральном Округе проводится не менее активная работа. Например, с 21-23 августа 2015 года в Москве проходила выездная школа актива под названием «Трезвый русский». Формы деятельности школы разнообразны: тренинги, лекции, творческие и спортивные мероприятия. Представители Северо-западного округа в Санкт-Петербурге производили агитацию за трезвый образ жизни 1 мая 2016 года. Общественная организация «Трезвый Петербург» и её сторонники прошли единой колонной трезвенников.

Общественная организация «Союз трезвых сил» с высокой скоростью распространяется по территории РФ. Благодаря точно слаженной работе проводятся трезвые уроки в школах разных федеральных округов и регионов, проводятся агитационные и пропагандирующие мероприятия, которые помогают современному населению сделать правильный выбор.

Чтобы узнать отношение современной молодежи к трезвенническим движениям и трезвости в целом, нами была разработана анкета. Выборку составили 50 студентов (среди них учащиеся первого, второго, третьего курса бакалавра и первого курса магистратуры) ТИ им. А. П. Чехова филиал РГЭУ (РИНХ) факультета психологии и социальной педагогики. Студентам было предложено высказать свое мнение по поводу мер, которые они бы

предприняли, чтобы ослабить алкоголизацию нашего народа. 40% студентов затруднились ответить на этот вопрос или же считают, что ничего не следует предпринимать. Были и иные мнения по поводу борьбы с алкоголизацией населения. Например, студенты считают, что ввод более ужесточенного сухого закона поможет в решении этой сложной задачи; что рациональная организация досуга людей, участие в различных кружках и секциях, помогающих вести ЗОЖ, проведение пропагандирующих мероприятий и т. п. поможет справиться с данной проблемой. Стоит отметить, что большинство студентов (90%) ТИ им. А. П. Чехова филиал РГЭУ (РИНХ) факультета психологии и социальной педагогики ведут трезвый образ жизни и хотели бы принимать участие в деятельности трезвеннических организаций и движений.

Таким образом, можно утверждать, что трезвенническое движение в Российской Федерации продолжает активно функционировать и имеет перспективы дальнейшего развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Lexicon of alcohol and drug terms published by the World Health Organization. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/158745> (Дата обращения: 13.02.2018).
2. Дроздов И.В. Геннадий Шичко и его метод. URL: <http://litresp.ru/chitat/ru/%D0%94/drozdov-ivan-vladimirovich/gennadij-shichko-i-ego-metod/2> (Дата обращения: 13.02.2018).
3. Афанасьев А.Л. Трезвенное движение в России в период мирного развития: 1907—1914 годы: опыт оздоровления общества: монография / А.Л. Афанасьев. Томск: Томский гос. ун-т. систем управления и радиоэлектроники, 2007. 196 с. С. 102-107
4. Кольцо ресурсов о трезвости России. URL: <http://trezvost.pro/category/ug> (Дата обращения: 03.04.2018).