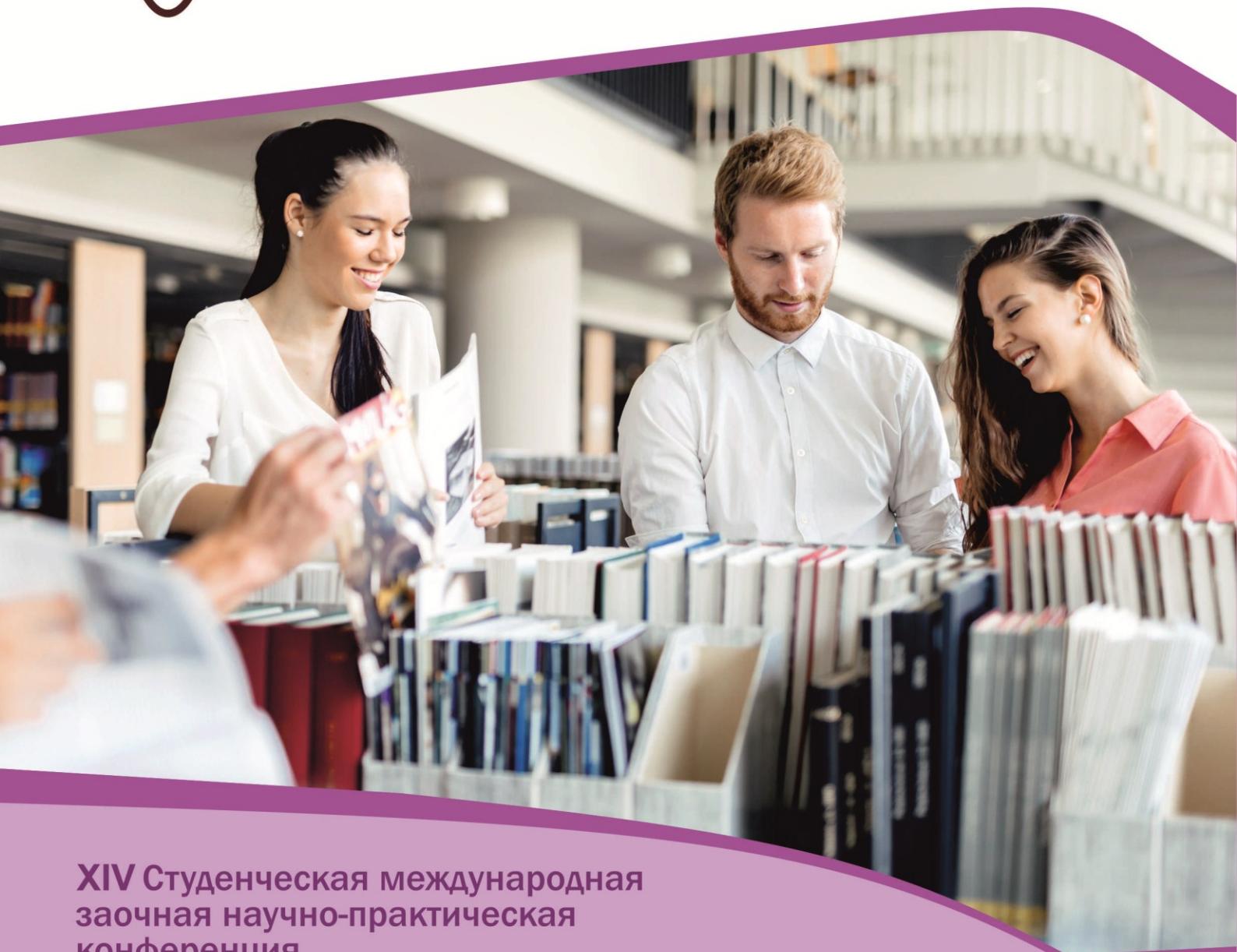




**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN 2618-6845



**XIV Студенческая международная
заочная научно-практическая
конференция**

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ.
СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ**
№ 3(14)

г. МОСКВА, 2019



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам XIV студенческой
международной научно-практической конференции*

№ 3 (14)
Март 2019 г.

Издается с февраля 2018 года

Москва
2019

УДК 009
ББК 6\8
Г94

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Волков Владимир Петрович – кандидат медицинских наук, рецензент АНС «СибАК»;

Елисеев Дмитрий Викторович – кандидат технических наук, доцент, начальник методологического отдела ООО "Лаборатория институционального проектного инжиниринга";

Захаров Роман Иванович – кандидат медицинских наук, врач психотерапевт высшей категории, кафедра психотерапии и сексологии Российской медицинской академии последипломного образования (РМАПО) г. Москва;

Зеленская Татьяна Евгеньевна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики в Югорском государственном университете;

Карпенко Татьяна Михайловна – кандидат философских наук, рецензент АНС «СибАК»;

Копылов Алексей Филиппович – кандидат технических наук, доц. кафедры Радиотехники Института инженерной физики и радиоэлектроники Сибирского федерального университета, г. Красноярск;

Костылева Светлана Юрьевна – кандидат экономических наук, кандидат филологических наук, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва;

Попова Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии института детства НГПУ;

Г94 Гуманитарные науки. Студенческий научный форум. Электронный сборник статей по материалам XIV студенческой международной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2019. – № 3 (14) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/3\(14\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/3(14).pdf)

Электронный сборник статей XIV студенческой международной научно-практической конференции «Гуманитарные науки. Студенческий научный форум» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной науки.

Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития современной науки.

Оглавление

Секция 1. Культурология	5
ЗНАЧЕНИЕ ОБРЯДА СИДОШ (ТРЕХ ДНЕЙ) В ЖИЗНИ ЗОРОАСТРИЙЦЕВ	5
Веремеюк Константин Васильевич Коленда Артур Николаевич	
РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В КОНТЕКСТЕ ДИАХРОНИЧЕСКОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ	10
Перова Милана Владимировна Винникова Алена Михайловна Заескова Светлана Викторовна	
Секция 2. Педагогика	15
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	15
Бачеева Валерия Сергеевна	
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ФГОС НА УРОКАХ ИСТОРИИ	20
Бут Елена Александровна Мазанова Елена Александровна Хлопкова Виктория Александровна	
ВКЛАД А.Д. БУТОВСКОГО В ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКИХ ВОЕННО- УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	27
Джумагалиева Асель Алексеевна Заикина Ольга Анатольевна Дзержинская Людмила Борисовна	
ВОЛОНТЕРСТВО – КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ АКТИВНОСТИ	31
Лебедь Анастасия Андреевна Неживенко Вячеслав Николаевич	
СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ДШИ	34
Овчинникова Татьяна Эдуардовна	
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	38
Пивоварова Анастасия Юрьевна Чугунова Светлана Александровна	

ОБУЧЕНИЕ СХЕМАТИЗАЦИИ И МОДЕЛИРОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ	45
Егиазарян Марине Геворговна Калайтанова Анастасия Александровна Риккер Юлия Андреевна Вендина Алла Анатольевна	
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗО В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	52
Рыбкина Анастасия Алексеевна Жуков Денис Александрович	
ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (НА ПРАКТИКЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ)	60
Сорокина Софья Андреевна Ботя Марина Валерьевна	
Секция 3. Филология	66
ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА СКАЗКИ ОСКАРА УАЙЛЬДА «СОЛОВЕЙ И РОЗА»	66
Пигнастая Дарья Григорьевна	
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОХОТНИЧЬЕГО СОЦИОЛЕКТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА JÄGERSPRACHE	70
Сударева Виктория Сергеевна Дубинин Сергей Иванович	

СЕКЦИЯ 1.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

ЗНАЧЕНИЕ ОБРЯДА СИДОШ (ТРЁХ ДНЕЙ) В ЖИЗНИ ЗОРОАСТРИЙЦЕВ

Веремеюк Константин Васильевич

*студент, Гомельский государственный медицинский университет,
Республика Беларусь, г. Гомель*

Коленда Артур Николаевич

*научный руководитель, старший преподаватель,
Гомельский государственный медицинский университет,
Республика Беларусь, г. Гомель*

Введение. Известный учёный-патологоанатом С. С. Вайль писал: «Под смертью надо понимать необратимое прекращение функций организма, делающее невозможным существование его как единой целостной системы». Данное утверждение как нельзя точно отражает причину возникновения страха перед смертью. Нежелание принимать такой исход заставило людей прошлого прийти к формированию концепции души, которая стала олицетворять «жизнь за гробом» [1].

Для подготовки к этой новой жизни каждый зороастриец должен был соблюдать обряд сидош (трёх дней).

Цель. Изучение причины проведения обряда сидош, а также основных изменений души в первые три дня после смерти зороастрийцев.

Материалы и методы. Написание статьи осуществлялось путём анализа как самих религиозных текстов зороастризма, так и научной литературы по данной теме.

Результаты исследования и их обсуждение. Есть ли жизнь после смерти? Этот вопрос задавали представители всех древних цивилизаций. Чтобы ответить на этот вопрос они стали создавать различные религиозные верования. Последние, объединившись общей фабулой, дали начало развитому

религиозному культу. Однако всякая развитая религия может существовать только в развитом обществе. А во всяком развитом обществе должны быть хорошо представлены концепты морали, что в наибольшей степени хорошо представлено в зороастрийском обществе. Противостояние создателя «аша» – Ахура-Мазды и создателя «друга» – Ангра-Майнью, а также почитающих их людей привели к созданию концепта рая, ада и хамистакана (аналог католического чистилища). Если умерший при жизни совершал больше добрых поступков, то он попадал в рай, если больше злых дел – в ад, если же количество добрых и злых дел было одинаково то он попадал в хамистакан. Хорошо развитые представления о жизни за гробом дали возможность всем членам арийского общества подготовиться к ней. И основным способом подготовки являлся обряд сидош. Смысл этого обряда заключается в проведении последовательного освобождения («авадигинишник») – церемонии в честь ангела-психопомпа Сроша. Сама церемония заключается в зажигании перевязанной связки барсмана. При этом в каждый из трёх дней должно проводиться не менее пяти церемоний в честь Сроша. Кроме того, каждый день на рассвете необходимо освящать дроны (священный хлеб). На четвёртый день необходимо петь ту часть Висперада, которая восславляет фраваша. Кроме того, в этот день необходимо принести возлияния ближайшему огню [5]. Обряд сидош необходим для того, чтобы умерший мог получить защиту от дэвов в первые три дня после смерти, которая могла настичь в любое время и в любом месте [2, 3, 4, 5].

Когда оканчивается жизнь благочестивого человека, душа, облачённая в белые одеяния, три дня пребывает рядом с его головой. По обычаям зороастрийцев, у головы умершего в этот период всегда должен гореть огонь. Это необходимо, чтобы дэвы Ангра-Майнью, Визареша, Аз, Асто-Видхату, Вайя и др. не смогли принести страданий этой душе и увести её в ад. По верованиям зороастрийцев, душа в эти три дня повторно переживает свой рост. Так, в первый день она предстаёт в виде младенца, на второй – в виде семилетнего ребёнка, а на третий – в виде пятнадцатилетнего взрослого. Кроме

того, душа умершего в первую ночь получает удовольствие от своих добрых мыслей и досаду за свои злые мысли, во вторую – удовольствие от добрых слов и дискомфорт от злых, в третью ночь – удовольствие от своих добрых дел и воздаяние за злые поступки. Все эти три дня душа, ощущая всю радость и воздаяния за деяния, имевшие место при жизни, испытывает страх и панику, видя, как тело распадается. Несмотря на то что она осознаёт, что при Последнем Обновлении жизнь вновь соединится с телом, но душа всё равно не теряет надежды на сиюминутное воскрешение, считая, что ещё есть шанс вернуться в тело [2, 3, 4]. Однако, понимая своё положение, душа не отчаивается и каждую ночь поёт Гату Уштавайти:

По воле тому, кто по воле всему,
Мазда властен даровать Ахура:
Долговечность и силу прошу я,
Истины мне дай для держания
Даром даяния жизнь Здравомыслия.
(Я. 43.1).

В этой гате умерший просит дать ему сил и долговечности, которые необходимы для служения Ахура-Мазде в новой жизни. При этом для праведного человека «новая жизнь» будет проходить в области бесконечного света [2, 3, 4]. Все вышеперечисленные переживания праведной души возможны только в том случае, если умерший при жизни совершал обряд сидош. Если же он пренебрегал им, то злопагубные дэвы нападали и терзали душу усопшего, принося ей невыносимые страдания.

Когда оканчивает жизнь грешный человек, его душа, одетая в вонючее тряпье, также три дня пребывает рядом с головой умершего. Однако она будет испытывать всю горечь, какую испытала в своей жизни. И ещё раз узреет все свои грехи и преступления, которые она совершила при жизни. Осознавая свою будущую обитель, душа грешника на первый день теряет покой из-за своих злых мыслей, на второй – из-за злых слов, на третий – из-за своих злых деяний. Однако в мире не существуют безгрешные и абсолютно грешные люди,

поэтому в первую ночь душа грешная ощущает счастье и отвагу, благодаря Духу своих Добрых мыслей, на вторую ночь – благодаря Духу Добрых слов, на третью ночь – благодаря Духу Добрых дел [2, 3, 4]. При этом каждую ночь она напевает Гату Кима:

Куда бежать? Идти в какую землю?

От родичей, племени прогоняют.

Селение меня не принимает,

Ни лживые правители страны.

Как, Мазда, ублажу Тебя, Ахура?

(Я. 46.1)

Из-за того, что умерший вёл жизнь грешника, ангел Срош не обеспечивал его защиту в первые три дня, даже несмотря на проведённый обряд сидош. Осознавая свою судьбу, душа грешная ещё более страстно, чем душа праведного алчет вернуться в тело для того, чтобы искупить свои грешные мысли, слова и поступки. Однако жизнь, как известно, вернётся в тело только при Последнем Обновлении, из-за чего душа грешная, лишившись надежды, ждёт четвёртого дня, когда она предстанет перед судьями загробного мира на мосту Чинвад [2, 3, 4].

Выводы. Исходя из проведённого исследования, следует, что проведение обряда сидош является важной частью в жизни любого зороастрийца, так как именно этот обряд позволяет обеспечить защиту души Срошем. Однако соблюдение этого обряда не даёт стопроцентную гарантию на помощь Сроша после смерти, что заставляет зороастрийцев вести праведную жизнь, уменьшая количество злых мыслей, слов и дел, тем самым повышая моральные качества представителей данной конфессии. После смерти душа обитает возле головы умершего в течение трёх дней, испытывая при этом радость за свои добрые мысли, слова и поступки, а также воздаяние за их злые аналоги. Каждую ночь душа поёт Гаты Заратуштры, желая при этом вернуться в лишённое жизни тело, хотя она и осознаёт, что время для этого не пришло. Страх, паника, ужас, боль, радость, отвага – эти и другие чувства, которые испытывает душа в первые три

дня после смерти, на четвёртые сутки исчезают, так как душа пребывает на суд за гробом, который проходит на мосту Чинвад. И уже от этого суда будет зависеть окончательное место пребывания души в загробном мире – рай, ад или хамистакан.

Список литературы:

1. Судебная медицина [Электронный ресурс] : учебник / под ред. Ю. И. Пиголкина. – 3-е изд., перераб. и доп. - М. : ГЭОТАР-Медиа, 2015. – Режим доступа –URL: <http://www.studmedlib.ru/book/ISBN9785970433409.html> (Дата обращения 23.03.2019).
2. Гаты Заратуштры / пер. с авестийского, вступ. ст. коммент. и приложения И. М. Стеблин-Каменского. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2009. – 192 с.
3. Паври Д. Д. К. Зороастрийская доктрина загробной жизни. С момента собственной смерти и до моста Чинват. М. : Амрита-Русь, 2004. – 144 с.
4. Зороастрийские тексты. Суждения Духа разума (Дадестан-и меног-и храд). Сотворение основы (Бундахишн) и другие тексты / подг. текстов О. М. Чунаковой. – М. : Издат. фирма «Восточная литература» РАН, 1997. – 352 с.
5. Dadestan-i Denig [Electronic resource]. – 2019. – Mode of access : <http://www.avesta.org/mp/dd.htm>. – Date of access : 24.03.2019.

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В КОНТЕКСТЕ ДИАХРОНИЧЕСКОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ

Перова Милана Владимировна

*студент, Новосибирский государственный технический университет-НГТУ,
РФ, г. Новосибирск*

Винникова Алена Михайловна

*студент, Новосибирский государственный технический университет-НГТУ,
РФ, г. Новосибирск*

Заескова Светлана Викторовна

*научный руководитель, старший преподаватель,
Новосибирский государственный технический университет-НГТУ,
РФ, г. Новосибирск*

Речевой этикет играет значительную роль в жизни носителей языка всех возрастов и социального статуса. Речевой этикет - это система правил речевого поведения, применяемых в определенных условиях. Данный термин часто соотносят с понятием «хорошие манеры». С раннего возраста прививаются манеры поведения, соответствующие этическим нормам. Воспитанному человеку необходимо следовать нормам поведения, принятым в обществе. Владение знаниями об этикетном поведении позволяет чувствовать себя комфортно в любой социальной среде. Впервые слово «этикет» было употреблено во Франции при дворе короля Людовика XIV. Этикет (от фр. *étiquette* — этикетка, надпись) — правила поведения людей в обществе[1]. Несмотря на то, что этот термин впервые был употреблен в конце XVII в., определенный свод норм и правил поведения существовали с древнейших времен. Древнеегипетское литературное произведение «Поучения Кагемни» жанра поучение создано в эпоху Древнего царства и излагает правила хорошего тона в виде наставлений взрослого человека молодому поколению.

Известно, что речевой этикет реализуется в определенных коммуникативных ситуациях, а именно: установление контакта, знакомство, обращение, совет, предложение, выражение благодарности и т.д.[2] Проанализируем часто используемые ситуации применения речевого этикета. Каждая страна имеет

свой сформированный речевой этикет со своими особенностями и национальными традициями. Например, во Франции акт приветствия представляет собой формулу: аппелятив для привлечения внимания «Pardon!»(Извините) + само приветствие «Bonjour/Bonsoir» (Здравствуй/Доброго времени суток) + аппелятив для усиления вежливости и обращения «Monsieur/Madame»(Сэр/Мадам), при прощании используют выражение «Aurevoir»(До свидания). Данная формула подходит для формального обращения, а для неформального обращения можно ограничиться обычным приветствием, таким как «Salut»(Привет/Пока). При обращении к человеку необходимо ориентироваться на статус, пол и возраст. При формальном обращении не принято фамильярничать, поэтому после приветственного выражения стоит добавить слово, обозначающее пол человека. В английской речевой традиции существует следующая формула: приветственное слово должно соответствовать определенному времени суток «Goodmorning/afternoon/evening»(«Доброе утро/день/вечер») + упоминание фамилии, как правило, с аппелятивом, носящим выраженный гендерный характер, обращение к даме также учитывает ее социальный статус – замужем / не замужем «Mr./Mrs./Miss»(Мистер/Миссис/Мисс(не замужем)), при прощании используются фразы, подходящие как для формального, так и для неформального общения «Goodbye/Bye». Как уже было сказано, при обращении необходимо употреблять фамилию и социальный статус. В данных странах Европы при приветствии используют рукопожатия как при встрече, так и при прощании. Перечисленные формулы речевого этикета являются устойчивыми во французском и английском языках в течение длительного времени, что, на наш взгляд, обусловлено устойчивостью государственной и политической системы в названных странах. Язык же, как социальное явление, активно отражает все социальные и политические изменения, происходящие в жизни страны и общества. Мы предполагаем, что некоторая несформированность формул русского речевого этикета напрямую связана с изменениями, которые претерпело русское государство и общество в XX в. Рассмотрим русский

речевой этикет с точки зрения диахронической социолингвистики. Форма «сударь/сударыня» существовала в русском речевом этикете до Октябрьской революции 1917г., но со сменой государственного и политического устройства претерпела изменения. Были сформированы следующие формы обращения: «гражданин/гражданка», «товарищ». Обращение «товарищ» стерло гендерную квалификацию обращения, а «гражданин/гражданка» стало ассоциироваться с судебным деломпроизводством. Русский речевой этикет, так и не сформировавшись с точки зрения гендерного и социального статуса, вновь претерпел изменения, которые принесла перестройка в конце XX в. Носители языка, к сожалению, не могут выработать формулы обращения, которые бы были бы адекватны в современной речевой ситуации. «Сударь/сударыня» звучит старомодно, обращение «товарищ» в силу социального статуса ушло из речи носителей русского языка. Ситуация до сих пор остается неразрешенной. Но все-таки некоторые формулы речевых обращений можно констатировать. Чаще всего при обращении к кому-либо, если неизвестна фамилия, многие носители языка просто используют аппелятив для привлечения внимания «извините!», потому что использование таких обращений, как «женщина!/мужчина!» не всегда корректны с точки зрения этического поведения коммуникантов. Хотя, при формальном обращении зафиксирована всем известная формула приветствия: стоит начинать с общепринятого слова «здравствуйте»+ «имя /отчество» того, к кому направлено обращение, далее следует сам разговор, но если «имя /отчество» неизвестны, следует вместо аппелятива приветствия назвать свое «имя /отчество», тем самым представиться. При неформальном обращении можно ограничиться одним словом «привет». При прощании зачастую заканчивают так: «до свидания!/пока» в зависимости от возраста человека, социального статуса коммуникантов. Нами был проведен социолингвистический эксперимент в форме анкетирования среди студентов НГТУ (67чел., гендерная характеристика-60% девушки, 40% юноши; возраст от 17-21 г.) Таблица. Результаты социолингвистического эксперимента

Вопросы:	Варианты ответов:		
1. Как вы обращаетесь к своим родителям?	На «Ты»	На «Вы»	
2. Как вы обращаетесь к своим бабушкам и дедушкам?	На «Ты»	На «Вы»	
3. Как вы обращаетесь к знакомому вам человеку (старше вас)?	Имя Отчество	Считаете обращение по имени отчеству грубоватым и неловким, поэтому избегаете прямого обращения	Другое
4. Как вы обращаетесь к незнакомому человеку (женского пола)?	Женщина!/ Девушка!	Извините!	Пытаетесь привлечь внимание с помощью касания до плеча/руки
5. Как вы обращаетесь к незнакомому человеку (мужского пола)?	Мужчина!/ Парень!	Извините!	Пытаетесь привлечь внимание с помощью касания до плеча/руки
6. Считаете ли вы правильным, использование обращение «товарищ», которое функционировало до перестройки? Ответ мотивируйте.	Да, так было проще	Нет, это неправильно, должно быть гендерное различие	
7. Как вы считаете, может ли русская этикетная система использовать обращения, принятые в странах Западной Европы?	Да	Нет	
8. Как вы считаете, при обращении правильное смотреть на пол (м/ж) человека, как во Франции и Англии или принять другие формулы обращения?	Да	Нет	
9. Комфортно ли вам с формами обращений, которые функционируют в настоящее время?	Да	Нет	
10. Хотите ли вы исправить ситуацию, которая сложилась в русском речевом этикете в настоящее время? Ответ мотивируйте.	Да	Нет	

Анализ данных, полученных в ходе опроса респондентов, можно представить в виде следующих выводов. Выяснилось, что 100% обращаются к своим родителям на «ты», это говорит о близких отношениях коммуникантов. Однако в случае с бабушками и дедушками лишь 89,5% обращаются «ты»,

остальные 10,5% сохранили традиции в обращении на «вы». 57,9% считают, что обращаться к знакомому им взрослому человеку по имени отчеству неловко, поэтому избегают прямого обращения, но 31,6% обращаются по имени отчеству; остальные 10,6% находят другие варианты в обращении к знакомым им людям. В ситуации с женским полом использование безличной фразы для привлечения внимания «извините» выбрали 52,6% респондентов, но 42,1% прямо обращаются «женщина/девушка»; 5,3% не находят ничего лучше, чем просто использовать тактильный контакт для привлечения внимания. Как ни странно, но в ситуации с представителями мужского пола использование безличной глагольной форме у опрашиваемых больше (57,1%); 38,1% пользуются прямым обращением «мужчина/парень», а 4,8% привлекают внимание с помощью прикосновений к руке/плечу. Интересно, что 57,1% считают употребление слова «товарищ» не подходящим для обращения к представителям м./ж. пола, а 42,9% согласны с этим обращением. Исходя из данных социолингвистического опроса, для носителей русского языка больше подходит обращения, принятые во Франции, где принимается во внимание гендерная дифференциация коммуникантов. Хочется отметить, что 76,2% отметили современную форму речевого обращения, как комфортную, лишь 23,8% испытывают дискомфорт, используя современные этические модели. 38,1% принявшие участие в социальном опросе, хотели бы изменить сложившуюся ситуацию в современном русском речевом этикете. Некоторая несформированность формул русского речевого этикета (например, обращения) напрямую связана с изменениями, которое претерпело русское государство и общество в XX в. По нашему мнению, русский речевой этикет нуждается как в разумной реставрации, так и в бережном сохранении национальных этикетных традиций.

Список литературы:

1. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Научно-редакционный совет издательства «Советская энциклопедия», Институт языкознания АН СССР, 1990.
2. Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. Москва, 2002.

СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИКА

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Бачеева Валерия Сергеевна
студент, Удмуртский государственный университет,
РФ, г. Ижевск

PEDAGOGICAL CREATIVITY: PROBLEMS OF DEVELOPMENT AT THE PRESENT STAGE

Valeria Bacheeva
student, Udmurt state University,
Russia, Izhevsk

Аннотация. В данной статье говорится о педагогическом творчестве, о проблемах его развития на современном этапе. Специфика педагогического творчества заключается прежде всего в том, что объектом и результатом его является создание человека. Особое место в характеристике черт современного художественного педагога занимает такое качество, как способность видеть проблему, и своевременно найти оптимальные пути решения этих проблем. А воображение являются важными источниками мышления человека.

Abstract. In this article it is spoken about pedagogical creativity, about problems of its development at the present stage. The specificity of pedagogical creativity lies primarily in the fact that the object and the result of it is the creation of man. A special place in the characteristics of the features of the modern art teacher is such a quality as the ability to see the problem, and in a timely manner to find the best ways to solve these problems. And imagination are important sources of human thinking.

Ключевые слова: творчество; педагог; ученик; искусство; современное творчество; пути решения проблемы.

Keywords: creativity; teacher; student; art; modern creativity; ways of solving the problem.

Искусство является высшим выражением творчества, результатом в разнообразии его форм, будь то живопись, музыка, танец и т.д.

Само искусство – синтез ремесла и творчества, и это естественно.

Хорошо, когда они гармонируют друг с другом.

Творчество - одно из самых сложных и загадочных явлений человеческой жизни.

Современная наука дает следующее определение творчества: деятельность, которая порождает нечто качественно новое и отличается самобытностью, оригинальностью и социально-исторической уникальностью [2].

Академик В.А. Энгельгард писал, что творчество в его первоисточнике является результатом врожденной физиологической потребности, «результатом некоего инстинкта, ощущаемого так же сильно, как потребность птицы петь и летать или желание рыбы плыть против течения бурной горной реки»[1].

В И. Андреев, определяя творчество как вид человеческой деятельности, отмечает ряд особенностей, которые характеризуют его как целостный процесс:

- наличие противоречивости проблемной ситуации или творческого задания;
- социальная и личностная значимость и прогрессивность, которая способствует развитию общества и личности (антиобщественная деятельность даже в самой своей изобретательской форме - не творчество, а вопиющее варварство);
- наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- наличие субъективных (личностных качеств - знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- новизна и оригинальность процесса или результата [1].

Специфика педагогического творчества заключается прежде всего в том, что объектом и результатом его является создание человека.

Это очень метко подметил известный русский учитель В.П. Вахтеров: «Если обучение - это искусство, то оно является высшим из всех искусств, потому что оно касается не мрамора, не льна и красок, а живых людей. И тогда школа является высшей художественной мастерской ... »[2].

К тому же перед учителем огромное число непредсказуемых факторов, влияющих на формирование личности.

Все это, с одной стороны, создает большие трудности в работе, но с другой стороны, - предоставляет ему большой простор для творческой деятельности.

Особое место в характеристике черт современного художественного педагога занимает такое качество, как способность видеть проблему, и своевременно найти оптимальные пути решения этих проблем.

А воображение и творческая фантазия являются важными источниками эвристического мышления человека [2].

Современного творческого учителя отличает стремление достичь наиболее эффективных результатов для конкретных условий, даже если условия труда неблагоприятные.

Учителя противоположные творчеству ищут причины неудач, прежде всего, в объективных трудностях, например, ленивые дети, дети, сложные семьи, перегруженные программы, нехватка материальных ресурсов и т.д.

Говоря о креативе, можно сказать, что многие считают его синонимом творчества.

Пытаясь разделить смысловое значение творчества и креатива, можно сделать вывод, что определение слова творчество - процесс создания чего-то нового, а креативность - непосредственно способность создавать нечто новое.

Но, можно рассматривать креативность, как составляющую часть творчества.

Творческие люди, со всеми трудностями, которые возникают на их пути, ищут причины, прежде всего в самих себя, в методах своей работы и начинают

улучшать, модернизировать, развивать, решать все эти трудности и в конечном итоге достигают лучших результатов.

Успехи в педагогической деятельности сопровождаются только теми учителями, которые обладают общечеловеческими качествами и общей культурой личности [4].

Творчество в деятельности педагога характеризуется разными уровнями. В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров выделяют следующие уровни педагогического творчества:

-уровень элементарного взаимодействия с классом: педагог использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, но он действует "по методичке", по шаблону", по опыту других учителей; - уровень оптимизации деятельности в классе, начиная с его планирования, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного преподавателю содержания, методов и форм обучения;

- эвристический, когда учитель использует творческие возможности живого общения со студентами;

- высочайший уровень творчества учителя, характеризующийся его полной автономией, использованием готовых приемов, но воплощающих личное начало, поэтому они соответствуют его творческой индивидуальности, характеристикам личности ученика и конкретный уровень развития класса [3].

Педагог всегда творит в соавторстве с учениками, что позволило В.А. Кан-Калику и Н.Д. Никандрову описать варианты сотворчества педагога с учащимися:

- педагог не соотносит свой творческий процесс с деятельностью учащихся, творит для себя и от себя;

- педагог соотносит свое творчество с деятельностью класса, управляет общим творческим процессом;

- педагог учитывает нюансы деятельности отдельных учащихся;

- педагог создает общую концепцию урока, учитывает особенности отдельных учеников, обеспечивает им индивидуальный подход [4].

Осознание и принятие педагогом того факта, что формирование творческой личности должно стать основной и, пожалуй, самой ключевой функцией обучения, а учет различий в темпах развития у учащихся главное условие самореализации, очень часто становится важным стимулом, мотивом самосовершенствования личности самого педагога.

В то же время самостоятельные усилия по освоению достижений психолого-педагогической науки, неформальному творческому сотрудничеству преподавателей воспитательной работы являются основные факторы, влияющие на профессиональный рост, умение и мастерство учителя [3].

Вывод: творчество учителя представляется как высшая форма педагогической деятельности по трансформации педагогической реальности, в центре которой находится ученик [4].

Педагогическое творчество – это всегда поиск и нахождение чего-то нового. Художественный педагог борется за новые преобразования и сам в этом деле принимает активное участие.

Список литературы:

1. Азаров Ю.П. «Искусство воспитывать»: Кн. Для учителя - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1985. - 448с.
2. Вахтеров В.П. «Свобода учительского творчества»: Народный учитель. 1914. - №1. –с.3.
3. Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2001
4. Моисеев А.М. «Современный стиль мышления учителя: сущность и основные черты». – М.:1985. – с.22-42.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ФГОС НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Бут Елена Александровна
студент ФГБОУ ВО «АГПУ»,
РФ, г. Армавир

Мазанова Елена Александровна
студент ФГБОУ ВО «АГПУ»,
РФ, г. Армавир

Хлопкова Виктория Александровна
научный руководитель, канд. ист. наук, доцент, ФГБОУ ВО «АГПУ»,
РФ, г. Армавир

Современная российская школа работает в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО) и подготовки к введению федеральных государственных стандартов среднего общего образования (ФГОС СОО) [2].

Главной задачей преподавания истории является формирование личности школьника. Для решения этой задачи Президиум Российского исторического общества принял «Концепцию нового учебно-методического комплекса по отечественной истории», основой которого является Историко-культурный стандарт (ИКС) [5].

Одной из наиболее целесообразных и продуктивных форм планирования и организации деятельности старшеклассников при изучении истории является тематический блок (модуль).

Основными блоками занятия являются: организационный → мотивационный → информационный → аналитический → оценочный → рефлексивный.

1. Организационный блок может включать следующие элементы: целеполагание (цели, т.е. ради чего будет изучаться тема, и задачи, т.е. что будет сделано), инструкции и пояснения для выполнения заданий, вводное слово учителя, распределение по группам, критерии оценивания.

2. Мотивационный блок является ключевым в системе деятельности. Известный отечественный исследователь Л.С. Выготский называл это «якорением», т.е. якорем, который делает работу осмысленной («крючок», «интрига»). Специфика мотивации в учебной деятельности состоит в её связи с постановкой проблемы. Именно она задаёт определённое противоречие, которое будет рассматриваться, показывает различие позиций, обращает внимание на самое главное в занятии. Другими словами, формулирование проблемы является существенной частью каждого урока, задаёт направление деятельности учащихся. Использую и другие приёмы мотивации: интересные факты, примеры, метод провокаций, фотографии, карикатуры, а также высказывания, афоризмы, по которым учащиеся определяют тему и задачи урока.

3. Информационный блок ориентирован на получение информации из разных источников: текстовые документы, схемы, диаграммы, электронные ресурсы, видеоматериалы, статистика, иллюстрации и др. Главное, чтобы информация была чёткой, иллюстративной, корректной, представляющей разные позиции, доступной.

4. Аналитический блок позволяет более глубоко рассмотреть полученную информацию, сделать обобщение, провести обсуждение, сформулировать выводы. И здесь использую деятельностный подход: учащиеся выделяют ключевые положения документа, лекции, интерпретируют, определяют альтернативные решения, участвуют в дискуссии, составляют сравнительные таблицы, тезисы, схемы. Роль учителя: подбор материала для изучения; формулировка и разъяснение задания; инструктирование школьников о способах деятельности

5. Оценочный блок – это не только выставление отметок, но и оценка (учитель хмурится, кивает и улыбается, поддержка ученика словами или критика), а также самооценивание, взаимооценивание. При этом нужно помнить, что оценка не должна посягать на достоинство человека, следует оценивать учебные результаты, а не личные особенности. Важно открыто

устанавливать и совместно обсуждать критерии оценок и отметок, чтобы оценка мотивировала к учению. Роль учителя: наблюдение за работой и корректировка; проверка, анализ и оценка результатов.

6. Рефлексивный блок.

Значительная роль в учебном процессе отводится самостоятельной работе учащихся. При этом функции учителя сводятся к руководству самостоятельной деятельностью учащихся, то есть доведение до каждого учащегося задач, целей выполняемой работы через так называемые рабочие листы с заданиями и презентации, помощь в самостоятельном изучении учебного материала, пояснение сложных вопросов, организация дискуссий, диспутов, а также объективная оценка знаний, умений и навыков учащихся.

Основные идеи технологии: блочно - тематический принцип планирования уроков; активизация познавательной деятельности учащихся через мотивацию и проблемные задания; преобладание самостоятельной, продуктивной деятельности учащихся на уроках под руководством учителя через организацию их индивидуальной и групповой деятельности.

Поскольку активизация познавательной деятельности предполагает взаимодействие учителя и ученика, поэтому главным методом обучения учащихся являются учебные задания (задачи), то есть проблемы.

Процесс решения учебной задачи состоит из 5 этапов:

Первый этап целеполагания: мотивация; совместное обсуждение задач учебной работы (на уроке, нескольких уроках темы); создание проблемной ситуации, постановка проблемы (познавательной задачи); выбор учащимися заданий и способов деятельности (развитие мотивации и интереса к учению); при отборе познавательных заданий использую методический аппарат учебников (в начале параграфа; сопровождающие авторский текст; обращённые к документам, картам, иллюстрациям; в конце параграфа; в конце глав или разделов), дидактические материалы (задачи из пособия Степанищева А.Т.).

Второй подготовительно-организационный этап: обсуждение плана работы; выработка алгоритма действий – совместное составление памяток; т.е. анализ проблемы.

Третий этап выполнения учебной работы (содержательно-организационный): поиск решения проблемы; использование активных диалогических форм (беседа с постановкой проблемы, эвристическая); вариативность (чередование) форм работы; использование приёма представления информационного блока (текст параграфа, другие источники: документ, справочный материал, карты, схемы); использование приёмов персонификации (презентации учащихся); обращение к региональному материалу (презентации по истории ЯНАО, например: «Родной край в первой половине XIX в.», «Вклад ЯНАО в победу в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.»);

Четвёртый этап проверки и коррекции: коллективное обсуждение результатов, полученных группами и отдельными учениками; учащиеся развивают умения излагать и аргументировать свои выводы и, что также немаловажно, обмениваются информацией по всему спектру изучаемых вопросов;

Пятый этап оценки результатов: по традиционной пятибалльной системе или в зачётных баллах, накопительной системе; самооценка («завершающая мотивация») [4].

Реализацию проблемного подхода к изучению исторического материала осуществляю через создание проблемных ситуаций; поиск и решение сложных вопросов, требующих актуализации, анализа, применения знаний и умений учеников в новых условиях. Каждое задание несёт алгоритм самостоятельного поиска информации на основе трансформации, переноса усвоенных знаний и умений. Задания и вопросы начинаются со слов: установите, объясните, определите, докажите. Например: Докажите противоречивость и незавершённость попыток демократического обновления общества в середине 1950-х - первой половине 1960-х гг.

Структура изучения тематического блока:

1. Вводная лекция (обзорная, информационная или проблемная), где формулирую задачи, определяю актуальность её изучения, выделяю основные проблемы темы, различные точки зрения в современной исторической науке, или беседа.

2. Уроки совершенствования знаний, умений и навыков (лабораторная работа с учебником, историческими источниками; практикумы, семинары, конференции, «круглые столы»; диспуты; тренинги, презентации, видеофильмы, Интернет-ресурсы), на которых учащиеся самостоятельно прорабатывают выделенные вопросы, ищут решения поставленных проблем, при необходимости осуществляют коррекцию результатов своей продуктивной деятельности. Роль учителя: подбор материала для изучения; формулировка и разъяснение задания; инструктирование школьников о способах деятельности, наблюдение за работой и корректировка.

3. Контрольные уроки, где провожу обобщение результатов работы (семинар, «круглый стол», конференция), проверяю усвоение знаний и умений в форме зачётов (в формате КИМ ЕГЭ).

Материал изучается крупными блоками, что позволяет сопоставлять особенности, характерные черты каждого этапа исторического развития, прослеживать изменения, происходящие в различных сферах жизни общества.

Переход к гражданскому обществу ориентирует человека на готовность осуществлять тот или иной выбор. С этой целью на каждом уроке стараюсь создать ситуацию выбора, то есть знакомя учеников с различными, в том числе альтернативными точками зрения по изучаемой проблеме, организую исследование, когда ученики анализируют, сравнивают, делают осознанный выбор и аргументируют его. Например: Пакт Молотова - Риббентропа: успех или ошибка советской внешней политики?; Внезапность нападения Германии на СССР: миф или реальность?

Особое внимание уделяю развитию прогностических умений учащихся. На групповых и семинарских занятиях учащиеся получают задания,

ориентированные либо на построение общественных моделей, либо на осмысление альтернатив исторического развития, например: альтернативы развития России в 1917 г.; НЭП и индустриализация. Так у учащихся закладываются основы теоретического мышления.

При работе с источниками развиваю у учащихся умения и навыки исторического мышления: задавать вопросы, видеть «подтекст» документа, сравнивать подходы, разрабатывать собственную интерпретацию («делать историю»). В этом случае главное значение придаю не знаниям как таковым, а формированию на их основе навыков исторического, в том числе и критического мышления. Ученик выступает как исследователь, развивающий собственное представление о прошлом на основе работы с источником, письменным или визуальным (деятельностный и компетентностный подходы).

Проблемно - теоретический подход и блочно - тематический принцип изложения материала позволяют реализовать интеграцию истории России с всеобщей историей (что очень важно в условиях реализации историко-культурного стандарта, подготовки учащихся к сдаче единого государственного экзамена) и обществознанием (например, понятие «цивилизация»).

Таким образом, практически все уроки в старшей школе носят проблемный характер. Причём, если в основной школе основными методами проблемного обучения являются проблемное изложение и частично поисковый или эвристический методы, используемые для подготовки учащихся к самостоятельному решению познавательной задачи, то в старшей школе используются исследовательские методы, когда учащиеся самостоятельно решают новые для них познавательные проблемы. Именно умение ученика решать задачи позволяет в первую очередь судить о том, насколько глубоко он усвоил тему, научился применять полученные знания.

Проблемно - теоретический подход в сочетании с деятельностным и компетентностным подходами способствуют развитию у учащихся целостного миропонимания и научного мировоззрения.

Список литературы:

1. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993г [Электронный ресурс]URL: <http://www.constitution.ru/>
2. Закон "Об образовании в Российской Федерации". - М.: Сфера, 2016. - 192 с.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы
4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования: приказ от 17.05.2012 № 413 // Вестник образования России. - 2012. - № 15, 16, 17,18. - Изм. и доп. от 29.12.2014г. см.//ОДО.2015.№12.С.5-66.
5. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ от 17.12.2010 № 1897 // Вестник образования. - 2011. - № 4. - С.10-77. - // Администратор образования. 2011. № 5. С.32-72.

ВКЛАД А.Д. БУТОВСКОГО В ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Джумагалиева Асель Алексеевна

*студент, Волгоградская государственная академия физической культуры,
РФ, г. Волгоград*

Заикина Ольга Анатольевна

*студент, Волгоградская государственная академия физической культуры,
РФ, г. Волгоград*

Дзержинская Людмила Борисовна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
Волгоградская государственная академия физической культуры,
РФ, г. Волгоград*

Россия - одна из немногих стран, стоявших у истоков олимпийского движения. В первый состав Международного олимпийского комитета вошел и представитель России - генерал Алексей Дмитриевич Бутовский.

Однако, знакомство с этой исторической личностью, внесшей огромный вклад в развитие теории и практики физической культуры, в рамках учебных дисциплин «История физической культуры» и «Олимпийское образование», изучаемых в вузах физкультурного профиля, на этом и заканчивается.

Данный факт и побудил нас изучить деятельность А.Д. Бутовского более обстоятельно.

Как следует из литературных источников, А.Д. Бутовский, будучи человеком военным, свои научные интересы и практические устремления в большей степени направил к военно-профессиональному образованию.

В этой связи наше исследование коснулось только одного аспекта его многогранной деятельности – организации и содержания физической подготовки в российских военно-учебных заведениях.

По мнению большинства авторов, основной вклад А.Д. Бутовский внес в решение проблемы подготовки учителей гимнастики.

Следует отметить, что во второй половине XIX века термин «гимнастика» носил обобщенный характер и обозначал понятие «двигательная активность» [2].

Изучая состояние проблемы на практике, а также зарубежный опыт, который он приобрел в 90-х годах XIX века в служебных командировках в Германии, Швеции, Франции, Австрии и других странах, он пришел к выводу, что система подготовки не дает положительных результатов из-за низкого интеллектуального уровня тех, кого набирали на эти курсы.

Сформулированные в этой связи основные положения в отношении преподавателей гимнастики, разработанные А.Д. Бутовским, сводятся к следующему:

- во-первых, специалист по гимнастике должен сам владеть практическими двигательными умениями и навыками (иными словами уметь качественно выполнять упражнения);

- во-вторых, знать теоретические основы техники выполнения гимнастических упражнений, их влияния на строение и функционирование организма занимающегося, что предполагало освоение целого ряда медико-биологических дисциплин [4].

Кроме того, по мнению профессора А.А. Горелова на основе научных взглядов П.Ф. Лесгафта и А.Д. Бутовского к концу XIX века и была сформирована идея дифференциации гимнастических упражнений в зависимости от воинской специальности [2]. Данная идея нашла свое выражение в разработке наставлений отдельно для флота и артиллерии и оказала существенное влияние на содержание образования в военно-учебных заведениях.

Основные теоретико-методологические положения указанных выше идей в полной мере были реализованы в открытом в 1909 году первом государственном военном физкультурном заведении - Главной гимнастическо-фехтовальной школы. Выпускники данной школы, пополняя ряды офицерского состава армии, содействовали совершенствованию физической подготовки военнослужащих русской армии.

А.Д. Бутовский подготовил свыше 70 трудов по физической подготовке, разрабатывал руководящие документы, программы.

Из изданных пособий наиболее известны «Опыт руководства для обучения плаванию в кадетских корпусах» (1889 год), «Заметки о военной гимнастике» (1897 год), «Телесные упражнения и внеклассные занятия в кадетских корпусах» (1998 год) и др.

Все изданные пособия отличаются методической грамотностью, глубиной и теоретической подготовленностью.

Так, например, в пособии «Опыт руководства для обучения плаванию в кадетских корпусах» А. Д. Бутовский описывает такие важные аспекты, как: 1) пособия и принадлежности, необходимые при обучении плаванию; 2) состав учителей и их обязанности; 3) разделение воспитанников на группы, количество учебных часов, определяемых для уроков плавания; 4) систему обучения; 5) меры предосторожности; 6) меры поощрения и контроль [1].

Серьезное научное осмысление роли и значения использования подвижных игр как отрасли физического образования в кадетских корпусах, а также их широкое использование в практике физического воспитания в кадетских корпусах, военных и юнкерских училищах, положили начало системе централизованных спортивных состязаний в военно-учебных заведениях [3].

В некоторых военно-учебных заведениях спортивные состязания проводились с 1905 г. Но первый опыт проведения спортивных соревнований был получен в 1909 г., когда в Санкт-Петербурге и Москве прошли состязания по гимнастике и фехтованию между военно-учебными заведениями страны. Опыт был настолько удачным, что с этих пор соревнования стали регулярными, и ежегодно в них принимали участие все больше учебных заведений [5].

Следует отметить, что А.Д. Бутовский являлся сторонником внедрения различных видов спорта в практику внеклассной воспитательной работы с воспитанниками кадетских корпусов, подчеркивая их важность и значение в гармоничном формировании личности будущего офицера.

Таким образом, в деятельности А.Д. Бутовского выделяют три направления: педагогическое, научное и организационное.

Масштаб научно-педагогической деятельности А.Д. Бутовского и его вклад в становление и развитие физической культуры и спорта в нашей стране позволяет поставить его на одну ступень с выдающимся ученым Петром Францевичем Лесгафтом. Значимость научно-педагогического наследия А.Д. Бутовского огромна не только для методики и организации физической подготовки войск, теории военно-физкультурного образования, но и для общей теории физической культуры и спорта.

В этой связи, изучение наследия А.Д. Бутовского при изучении дисциплин «История физической культуры» и «Олимпийское образование» в вузах физкультурного профиля не должно сводиться только лишь к освещению его деятельности в рамках олимпийского движения, а должно содействовать формированию у студентов правильного представления о масштабах личности этого выдающегося человека и его вклада в развитие отечественной теории и организации физического воспитания.

Список литературы:

1. Бутовский А.Д. Опыт руководства для обучения плаванию в кадетских корпусах. Собрание сочинений: в 4-х т. - К.: Олимпийская литература, 2009. - Т. 2. - С.103-124.
2. Горелов А.А. О роли П.Ф. Лесгафта и генерала А.Д. Бутовского в становлении военно-физкультурного образования в России // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2017. - №3. – С. 3-7.
3. Ефимов Д.Г. Становление и развитие физической культуры и спорта в государственных учреждениях России (1861 - 1917гг.): автореф. дисс. канд. истор. наук. – СПб., 2000. – 24 с.
4. Миронов В.В. Развитие гимнастики в войсках и вузах России на рубеже XIX-XX веков // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2016. - №4. – С. 19-24.
5. Николаев А.В. Развитие физического воспитания в военно-учебных заведениях России во второй половине XIX - начале XX вв.: автореф. дисс. канд. истор. наук. – М., 2004. – 23 с.

ВОЛОНТЕРСТВО – КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ АКТИВНОСТИ

Лебедь Анастасия Андреевна

*студент, Кубанский государственный технологический университет,
РФ г Краснодар*

Неживенко Вячеслав Николаевич

*научный руководитель, старший преподаватель,
Кубанский государственный технологический университет,
РФ, г Краснодар*

В современном мире все большее внимание уделяется такой форме социальной активности как волонтерство.

Волонтеры или добровольцы, с точки зрения закона Российской Федерации — физические лица, осуществляющие добровольческую деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг на мероприятиях или же в фондах помощи разным слоям населения.

Не случайно утверждение о проявлении социальной активности и ответственности сравнивается в высшей формой проявления человечности и добродетели в обществе.

В нашей стране все большее и большее значение уделяется этому течению.

На многих форумах и конференциях, посвященных социальной жизни молодежи, поднимаются темы важности волонтерства – как современного, перспективного и развивающегося направления.

Президент Российской Федерации много раз затрагивал эту тему на своих пресс-конференциях.

Волонтерство способствует развитию и реализации важнейших культурно-массовых и научных мероприятий. А так же помогает различным некоммерческим организациям, действующим на благо общества.

Волонтерское движение играет значимую роль не только для общества, но и для каждого индивида в целом.

Для человека это всегда хорошая возможность проявить свои таланты, реализоваться в обществе, а так же получить новые знания и навыки, которые принесут важный опыт, который важен для молодых людей.

Волонтерство оказывает огромную роль на современную систему образования школьников и студентов, так как способствует формированию активной общественной жизненной позиции, повышает уровень эмоционально-психического равновесия, развивает коммуникационные навыки, а так же помогает улучшить уровень интеллектуального развития.

Место и роль волонтерства в современной России

Активное развитие волонтерское движение в нашей стране получило в конце 80-х, начале 90-х годов.

В современной России направление опирается на основные положения Конституции, Гражданского кодекса, а так же таких законов РФ, как “Закон о благотворительных организациях и благотворительной деятельности”, “Закон об общественных деяниях”. Так же существует проект о “Филантропии, меценатстве и волонтерстве”, который был разработан союзом благотворительных организаций России.

В нашей стране актуальную роль занимает проблема сиротства детей, безнадзорности и распространения преступности среди молодежи, увеличение числа одиноких пожилых людей, рост числа наркозависимости и алкоголизма, многие экологические проблемы, а так же проблемы бездомных животных. По отношению к ним, волонтерские организации находят собственный подход. В этой области они становятся важнейшим инструментом социализации населения и помощью государству.

При сравнении статистики вовлечения добровольцев в различные мероприятия, а так же социальные программы Россия занимает одно место, наравне с такими странами, как Швеция, США, Нидерланды, Бельгия и др. Чей уровень вовлечения волонтеров в ВВП страны составляет около 100млрд рублей в год. Однако недостаточное финансирование, создание хорошей

материально-технической базы, образовательных программ для волонтеров не дают России занять ведущие позиции в мировом рейтинге.

Государственное финансирование, которое должно вносить основные материальные вложения в различные благотворительные и социальные организации часто носит всего лишь временный характер.

Крупнейшие волонтерские организации в нашей стране расположены в Москве, Санкт-Петербурге, Краснодарском крае, Республики Карелии и Пермской области и др.

Главные направления волонтерского движения в Российской Федерации – это помощь детям-сиротам, оставшимся без родительской опеки, а так же поддержка одиноких стариков. Большую роль для таких направлений играет эмоционально-психологическая составляющая и желание оказать любую помощь нуждающимся.

Заключение:

Таким образом, волонтерское движение является одним из важнейших социальных направлений в мире и нашей стране. Необходимо оказывать материальную поддержку волонтерским организациям, а так же всячески награждать ее участников. Трудно привить идеи добровольчества, когда у части населения существует стереотип, что если человек, занимается честным трудом, на благо обществу и безвозмездно, то, по меньшей мере, он странный.

То есть создание позитивного имиджа волонтера, популяризация идей волонтерства является одной из актуальных для России задач. [1]

Список литературы:

1. Бурчакова Марина Анатольевна, Хожемпо Валерий Владимирович. Волонтерство как форма проявления социальной ответственности государства, общества и бизнеса// Современные технологии управления. ISSN 2226-9339. — №4 (52). Номер статьи: 5203. Дата публикации: 2015-04-08
2. Хожемпо В.В. Управление социально ориентированным развитием экономики Беларуси: сб. ст. Первой Всероссийской научно-практической конференции «Менеджмент и маркетинг: современные тенденции развития теории и практики» 30 – 31 октября 2008. – М.: Изд-во РУДН. – С. 590-603.

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ДШИ

Овчинникова Татьяна Эдуардовна
студент, Удмуртский государственный университет,
РФ, г. Ижевск

THE COMPONENTS OF THE STAGES OF FORMATION OF COMPOSITIONAL THINKING IN THE LESSONS OF FINE ARTS IN DSHI

Tat'yana Ovchinnikova
student, Udmurt state University,
Russia, Izhevsk

Аннотация. В данной статье ставится задача рассмотрения эффективности взаимосвязей этапов мыслительной, теоретической и практической деятельности при формировании композиционного мышления на уроках изобразительного искусства в ДШИ. Композиция рассматривается не как составляющая основных предметов, живописи и рисунка, а как исток познавательной учебной дисциплины, как процесс работы над произведением с осмыслением каждого этапа работы.

Abstract. This article aims to consider the effectiveness of the interrelations between the stages of mental, theoretical and practical activities in the formation of compositional thinking in the lessons of fine arts in DSHI. Composition is considered not as a component of the main subjects, painting and drawing, but as a source of cognitive discipline, as a process of work on the product with the understanding of each stage of work.

Ключевые слова: композиция; мышление; композиционное мышление; метапредмет; метапредметное обучение.

Keyword: composition; thinking; compositional thinking; MetaTrader; interdisciplinary training.

В настоящее время существует множество определений композиции, непосредственно связанных с изобразительным искусством. Чаще всего в литературе встречается определение Н. Н. Волкова: «Композиция произведения изобразительного искусства есть замкнутая структура с фиксированными элементами, связанная единством смысла» [1]. Исходя из этого определения, есть возможность сделать вывод, что композицию можно рассматривать как познавательную учебную дисциплину, как процесс работы над произведением.

Композиция, как учебный предмет, тесно связана с мышлением, его развитием на каждом этапе создания работы. Мышление - это познавательная деятельность человека. Оно является опосредованным и обобщённым способом отражения действительности. Результатом мышления является мысль (понятие, смысл, идея)[2]. Следовательно, композиционное мышление можно определить как процесс поэтапного создания художественной работы, с осознанием каждой ее ступени. Несомненно, композиционное мышление помогает избежать слепого копирования действительности - оно развивает способность изображать не только конкретные мысленные компоненты, но и образы, отсутствующие в полной мере в сознании. Чаще всего мыслительный процесс выступает, как необходимая предпосылка к любому другому виду деятельности и неразрывно связана с ней по своему происхождению и методам функционирования. Например, теоретической, которая определяет последовательность и практической деятельности позволяющей применить полученные знания в работе. Эволюционируя и развиваясь, мышление порождает новые формы умственной работы – процессы развития, воображение, воспитание. Так же в определенном возрасте формируются навыки, которые являются основой формирования интеллекта ребенка, впоследствии готового к решению более сложных задач.

Также стоит отметить, что композиционное мышление развивает как рациональную "рацио", так и эмоциональную "эмоцио" мыслительную деятельность, способствуя избежать одностороннего развития ребенка. Так знание законов композиции и строгое следование им не гарантирует отсутствие неудачи.

При этом композиция - это и не хаос. Здесь рождается третье звено - интуиция, которую необходимо пробуждать и раскрепощать, поощряя её проявления в ученике. Тем самым форма передачи смыслов зависит не только от следования законам построений, но и от пробуждения бессознательной интуиции.

Так Максимилиан Анатольевич Пресняков в книге «Композиционное мышление, художественный образ и познание» 2010 года издания рассуждает о рисунках и фигурках древних людей, в которых угадываются образы современных самолетов, ракет, скафандров. Так же и художники, работающие в жанре фантастики, по его представлениям, способны среди своих странноватых идей «срисовать» то, что будет создано, открыто или исследовано только по прошествии времени. "Приписывать искусству возможность изображения или вернее примитивного копирования только лишь чувственно и физиологически ощущаемого означает не понимать существа художественного мышления, образного мышления и композиционного мышления в частности", - полагает автор книги [3].

Большая часть исследователей подходит к изучению композиции, через структуру произведения искусства, познание композиции, как предмета связано и с рисунком, с живописью и ДПИ. Стоит заметить, что изучение композиции через призму других предметов не дает полного развития композиционного мышления. Стандартная схема изучения теории и применения ее на практике не позволяет в полной мере научиться выражать свои мысли и эмоции. Для создания полноценного произведения ученику потребуется не только знание этапов теоретической и практической части, но и осознание важности мыслительного процесса в ходе проделанной работы.

Для того, что бы полноценно развивать художественно - образное мышление, композицию стоит рассматривать, как метапредмет. Метапредметность, в первую очередь, способ мышления и получения универсального знания, не привязанного к отдельным предметам и в тоже время включающий их. Так же метапредметность можно определить как, обращение к истокам предметов, что ведет к целостному восприятию мира. При

формировании композиционного мышления именно смыслы, а не сами знаки играют главную роль. Следовательно для того, что бы создать произведение искусства, а не просто красивую картинку, нужно вложить в нее некий смысл.

Для подтверждения данной теории был проведен эксперимент среди учащихся 4 класса ДШИ. Для изучения были сформированы две группы, одна занималась по стандартной системе обучения (программа О. А. Гильмутдиновой), вторая изучала те же темы, но без лекций, а с помощью погружения в тему.

Погружение в искусство – это формирование определенной среды для творчества. Создание условий, в которых учащийся будет максимально приближен к изучаемой теме.

Для этого используется свет, музыка, рассказы, стихи.

Первая группа детей выполняла все задания, но работы были одинаковые, пустые, не все законы композиции были соблюдены, несмотря на долгое изучение теоретической части. Работы второй группы отличались оригинальностью и необычным подходом, в ходе работы были выбраны различные материалы.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что метапредметное обучение, при формировании композиционного мышления, может сыграть ключевую роль. Благодаря данной методике учащийся научится видеть и понимать не только законы, приемы и средства композиции, но так же сможет, применять их на практике осознано, и в любом из направлений творчества. Ведь композиция существует не только в картине, музыке или литературе, она существует в нашей жизни.

Список литературы:

1. Н.Н. Волков. Композиция в живописи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/> (дата обращения: 19.02.19).
2. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nauchforum.ru/rules-writing-articles> (дата обращения: 10.03.19).
3. М.А. Пресняков. Композиционное мышление, художественный образ и познание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://max-presnyakov.ucoz.ru/> (дата обращения: 21.02.19).

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Пивоварова Анастасия Юрьевна

*магистрант, ФГБОУ ВО "Брянский государственный университет
им. академика И.Г. Петровского",
РФ, г. Брянск*

Чугунова Светлана Александровна

*научный руководитель, д-р филол. наук, профессор,
ФГБОУ ВО "Брянский государственный университет
им. академика И.Г. Петровского",
РФ, г. Брянск*

В конце XX века произошло радикальное изменение социокультурного контекста изучения иностранных языков в России. Развитие личных и деловых контактов, расширение политических и экономических связей между странами способствовали появлению новых потребностей в изучении не только языков, но и иноязычных культур.

Полноценное общение на межкультурном уровне подразумевает не только умение построить речь в соответствии с нормами изучаемого языка, но и умение правильно извлечь информацию из воспринимаемой речи (устной и письменной). Обращая внимание на изменение статуса иностранных языков, появилась необходимость не просто знать язык, но и уметь использовать его в реальном общении. Для решения поставленной цели страноведческий подход стал одним из основных принципов обучения иностранному языку.

В настоящее время большую популярность обретает лингвострановедческий подход, предлагающий всеобъемлющее внимание к социальной среде и культуре изучаемого языка. Сторонники этого метода уверены, что язык теряет жизнь в момент, когда преподаватель и студенты ставят целью на изучение «безжизненных» лексико-грамматических форм, а не изучение языка как целостного организма. Стоит заметить, что язык, как и личность, – продукт культуры, поэтому необходимо изучать и культурную составляющую страны, в которой на нем говорят [Семенова 2012].

Лингвострановедческий материал является неотъемлемым рычагом для появления и поддержания интереса к изучению иноязычной культуры и иностранных языков и включает в себя два аспекта:

- обучение языку;
- предоставление сведений о стране.

Благодаря страноведческому материалу учащиеся получают информацию о географии, культуре, истории, образовании, а также знакомятся с реалиями страны изучаемого языка. Более того, у обучающихся развиваются речевые и интеллектуальные способности, культура речи.

Изучение иностранного языка не мыслится без культуроведческого материала, поэтому на первое место выдвигается ознакомление с культурой страны изучаемого языка. В нашей стране раздел со сведениями о том или ином государстве принято называть страноведением, тогда как в США существует курс языка и территорий (Language and Area), в Англии используется теория лингвокультурных исследований (Linguacultural Studies).

Основная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в международной коммуникации, прежде всего через восприятие оригинальных текстов и собеседника.

Лингвострановедческий метод включает два аспекта общения – межкультурное и языковое. При изучении иностранного языка важно не только получить высокий уровень письма, чтения и перевода (в основе лежит комплексное формирование лексических, грамматических, фонетических навыков), но и овладеть «лингвострановедческой компетенцией» («знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка ту же страноведческую информацию, что и его носители, и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации») [Азимов 2009: 124].

Одной из основных целей изучения иностранного языка – формирование грамматических навыков как важного компонента говорения, чтения, письма и

аудирования. В статье пойдет речь о формировании грамматических навыков под влиянием лингвострановедческого аспекта [Томахин 1999].

«Грамматический навык – есть синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [Пассов 1991: 150–151].

Исследователем Г.К. Селевко было отмечено, что в качестве ведущего подхода к обучению иностранному языку принято считать коммуникативный метод. Несмотря на это, многие учителя продолжают планировать учебные занятия в рамках принципов «грамматико-переводного» метода, а также используют пособия, которые не подразумевают перехода к коммуникации. В результате учащиеся боятся вступать в диалоговое общение [Селевко 2005].

Построить грамотно собственное высказывание можно используя ограниченный набор грамматических структур. Однако стоит заметить, что это не гарантирует понимание речи собеседника, так как он может использовать более сложные конструкции в речи. Это станет серьезной проблемой для понимания не только главной мысли высказывания, но и тонкостей социолингвистического характера, которые передают возможный подтекст сказанного предложения. Реальность такова, что полноценное общение невозможно без достаточного понимания высказывания. Недостаточный уровень знания грамматики становится непреодолимым барьером в языковой, социокультурной и речевой компетенции [Воловин 1985].

В большинстве случаев грамматика становится своего рода камнем преткновения в процессе обучения английскому языку, однако это тот фундамент, на котором держится грамотный английский язык. Услышав слово «грамматика», учащиеся представляют много нудных, скучных, неинтересных правил, которые необходимо зазубрить для того, чтобы выполнить большое количество упражнений.

В процессе усвоения грамматического материала Е.И. Пассов выделяет 3 вида работы:

- экспозиция;
- презентация нового грамматического материала;
- автоматизация речевого материала [Пассов, Кузовлева: 2010].

Все три вида «плавно» перетекает из одного в другой.

В процессе экспозиции материала самым главным является показ его функционирования в речевой деятельности и осознание данного грамматического материала учащимися. На данном этапе важность темы может быть показана через лингвострановедческий материал (аутентичные тексты, заметки в газетах, отрывки из телевизионных программ, песни и т.д.). Наглядно увидев или услышав конструкции изучаемой грамматической темы, лингвострановедческий аспект помогает преподавателю заинтересовать учащихся, чтобы они хотели изучить новую тему.

Например, на занятии, тема которого “Past Indefinite Passive Tense”, учитель обращается к статье о доисторическом памятнике Стоунхендж, расположенном на территории современной Англии: *Recently I've read a very interesting article about Stonehenge. It is written that Stonehenge is the most mysterious place in England. What do you know about this sightseeing?*

В презентации преподаватель наглядно показывает на страноведческом материале, как и в каких ситуациях используется та или иная конструкция. На основе страноведческого материала создаются правила-инструкции. В дальнейшем ученики могут самостоятельно выводить «формулу» на основе пройденного материала. Правила-инструкции содержат информацию о форме и структуре изучаемой конструкции и помогают сформулировать высказывание на определенную тему. Например, после ответов учащихся следует пересказ статьи. В пересказе необходимо употреблять конструкции пассивной формы прошедшего времени; сказав форму, преподавателю необходимо записывать ее на доске.

It was built...

It was first mentioned...

It was made...

Пример пересказа: *Stonehenge is a real mystery. It was first mentioned as the wonder of Britain. Stonehenge was built about seventy years after the Norman Conquests. There are many theories who built it and why it was made. The most popular ones are the following. Stonehenge was created as an astronomical observatory or a sacred site for burial of citizens.*

Перед пересказом ученикам можно раздать карточки с новыми словами, а слабым ученикам положить на парту текст пересказа для того, чтобы они следили и замечали новые конструкции. После пересказа учащиеся самостоятельно стараются выявить формулу нового времени и сформулировать правило употребления новой грамматической формы.

Последний этап – автоматизация. Осознав грамматическую конструкцию или форму, ученик попытается воспроизвести речевой образец. Основываясь на лингвострановедческом подходе к обучению английскому языку, отсутствуют механические упражнения. В основе лежат игровые ситуации, работа в команде, различные упражнения на поиск соответствия и сравнение, поиск ошибок, включающие не только логику, но и образное мышление. Комплекс приемов направлен на создание англоязычной среды, в которую студенты погружаются: общаются, читают, участвуют в играх, излагают мысли и делают выводы. Погружение в ситуацию помогает также включить изучаемую тему в речь, благодаря чему ученик видит расширение его знаний и важность их приобретения. Например, учитель сообщает следующее:

Now when you know how to form and use this grammar form, let's imagine that you are guides. Choose sights and tell us about them. Try to use the new form that we have learnt today (учащиеся выбирают достопримечательность и стараются рассказать о ней, употребляя прошедшую форму пассивного залога).

В процессе формирования грамматического навыка учащиеся изучают не только форму конструкции, но и ситуации, когда их следует употреблять. Е.И. Пассов выделяет два составляющих действия:

- выбор модели, адекватный замыслу говорящего в ситуации;

- оформление речевых единиц, заполняющих модель в соответствии с нормами изучаемого языка и определенным временным параметром [Пассов: 1991].

Рассматривая первое действие, можно понять, что формировать грамматические навыки необходимо с точки зрения лингвострановедческого подхода. Лингвострановедение изучает язык с точки зрения его культурной функции. Под этим понятием кроется не только знание о предметах культуры, но и знания об общепринятых нормах поведения в стране изучаемого языка, т.е. этикете. Речевой этикет имеет свои национальные особенности и обладает рядом универсальных черт, общих для различных народов. Важной частью этикета являются коммуникативные запреты – табу на употребление определенных выражений или затрагивание тем в той или иной коммуникативной ситуации [Варламова [http](http://)].

Второе действие – правильное оформление речевых единиц. С этой целью учащимся необходимо изучать правила грамматики, чтобы не только грамотно построить высказывание, но и понимать речь собеседника.

Таким образом, лингвострановедческий аспект необходим в обучении иностранного языка, в данном случае английского, как фактор повышения и поддержания мотивации на занятиях. Более того, изучение истории, культуры, традиций и реалий помогает понять ценность языка и культуры страны, в которой на нем говорят. В ходе изучения происходит сравнение культур, родной и изучаемой, тем самым формируется понятие о роли изучаемого языка (как элемента культуры народа), а также потребность пользоваться им в качестве основного общения.

Список литературы:

1. Варламова В.А. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – №7. – С. 920–923 // URL: <https://moluch.ru/archive/87/16865/> (дата обращения: 28.07.2018).

2. Воловин А.В. Коммуникативный подход к изучению иностранных языков в методических системах Великобритании и США: сб. науч. трудов. – Вып. 275. – М.: Издательство, 1985. – С. 19–32.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению – М.: Просвещение, 1991. – 276 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
6. Семенова Е.В. Введение в страноведение и лингвострановедение – Красноярск, 2012. – 121 с.
7. Томахин Г.Д. США. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык, 1999. – 576 с.

ОБУЧЕНИЕ СХЕМАТИЗАЦИИ И МОДЕЛИРОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ

Егуазарян Марине Геворговна

*студент, Ставропольский государственный педагогический институт,
РФ, г. Ставрополь*

Калайтанова Анастасия Александровна

*студент, Ставропольский государственный педагогический институт,
РФ, г. Ставрополь*

Риккер Юлия Андреевна

*студент, Ставропольский государственный педагогический институт,
РФ, г. Ставрополь*

Вендина Алла Анатольевна

*научный руководитель, канд. физ.-мат. наук,
Ставропольский государственный педагогический институт, РФ, г.
Ставрополь*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования последнего поколения выдвигает требования к овладению обучаемыми не только предметными, но и метапредметными умениями, основу которых составляют коммуникативные, познавательные, регулятивные и личностные универсальные учебные действия (УУД) [6, с. 7]. Математика как учебный предмет представляет собой полигон для формирования познавательных УУД, к числу которых, прежде всего, относят: действия схематизация, моделирования и конструирования, логические УУД, постановка и решение проблемы, работа с информацией, представленной в различных формах (вербальной, иллюстративной, схематической, табличной и условно-знаковой) [1].

Особую роль в формировании обозначенных нами умений занимает обучение младших школьников решению математических задач. Под математической задачей понимают проблемную ситуацию, которую решают путем использования математических методов и приемов. Среди математических задач выделяют текстовые задачи, представляющие собой

описание на естественном языке некоторого явления, ситуации или процесса. В текстовой задаче обычно описывается не все явление в целом, а лишь некоторые его стороны и, главным образом, его количественные характеристики. С точки зрения моделирования, текстовая задача уже есть словесная модель некоторой реальной ситуации [2].

Моделирование в решении текстовых задач начинается с построения высказывательной модели: здесь учащиеся выявляют, о каких объектах идет речь в задаче, устанавливают исходные (известные) и подлежащие определению величины, определяют условия (утверждения) и требования, то есть вопрос, на который необходимо найти ответ.

На начальном этапе обучения решению текстовых задач, в связи с тем, что у детей младшего школьного возраста преобладает наглядно-образное мышление, учитель в качестве наглядности использует вспомогательные схемы и модели, которые можно разделить на схематизированные и знаковые по видам средств, используемых для построения [4]. Схематизированные модели, в свою очередь, делятся на вещественные и графические, в зависимости от того, какое действие они обеспечивают. Вещественные модели текстовых задач обеспечивают физическое действие с предметами. Графические модели используются, как правило, для обобщенного, схематического воссоздания ситуации задачи. К графическим следует отнести следующие виды моделей: рисунок, условный рисунок, чертеж, схематичный чертеж, блок-схему [5, с. 185].

Рассмотрим на конкретном примере для 1 класса, каким образом реализуются описанные нами модели при решении младшими школьниками текстовых задач.

Задача. Диана прочла за летние каникулы 5 книг, а Света на 3 книги меньше. Сколько всего книг прочли девочки?

Для данного примера высказывательная модель принимает следующий вид:

– *объекты*: книги;

– *утверждения*: 1) Диана прочла 5 книг. 2) Света прочла на 3 книги меньше;

– *требования*: 1) Сколько книг прочла Света? 2) Сколько всего книг прочли девочки?

Составим вспомогательные модели для данной задачи:

1. Рисунок.

Рисунок изображает реальные предметы, о которых говорится в задаче (рис. 1).

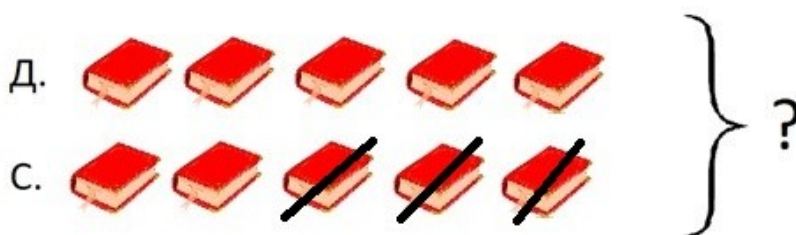


Рисунок 1. Графическая модель: рисунок

Знак фигурной скобки означает, что необходимо найти общее количество книг, прочитанных девочками, то есть сложить количество книг, прочитанное Дианой и количество книг, прочитанное Светой. Таким образом, на рисунке мы также можем использовать знаки и символы.

2. Условный рисунок: предметы заменены геометрическими фигурами.

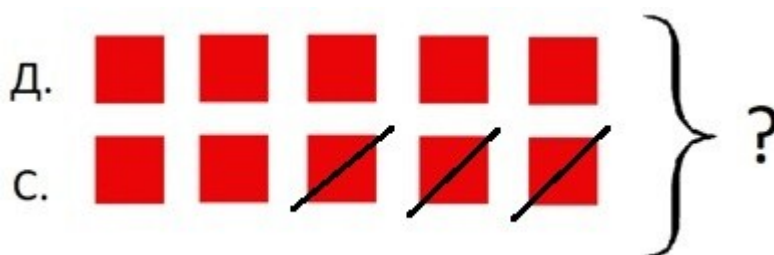


Рисунок 2. Графическая модель: условный рисунок

3. Чертеж, представляющий собой условное изображение предметов, взаимосвязей между ними и взаимоотношения величин с помощью отрезков и с соблюдением определенного масштаба. На рис. 3 один отрезок означает 1 книгу.

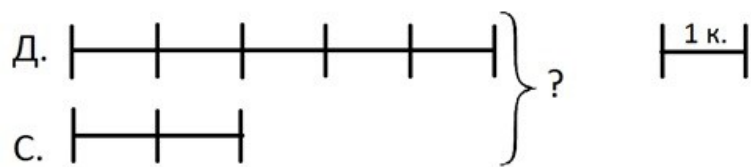


Рисунок 3. Графическая модель: чертеж

4. Схематичный чертеж (или просто схема) – это чертеж, на котором все взаимосвязи и взаимоотношения величин передаются приблизительно без соблюдения масштаба (рис. 4).

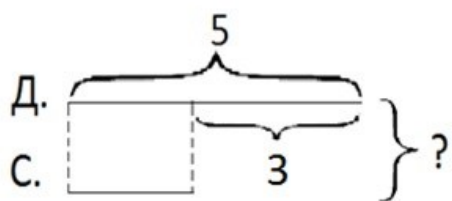


Рисунок 4. Графическая модель: схема

5. Блок-схема.

При изучении текстовых задач блок-схемы используются в процессе составлении плана решения задачи, как, например, на рис. 5. Выполняя последовательно действия снизу вверх (нижняя ступень – первое действие, верхняя ступень – второе действие), ученики находят, сколько всего книг прочли девочки.

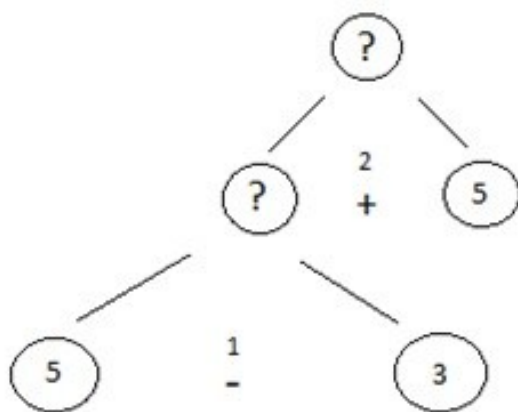


Рисунок 5. Графическая модель: блок-схема

Рисунки, схемы, чертежи и блок-схемы не только помогают учащимся в осознанном выяснении скрытых зависимостей между величинами, но и

побуждают детей активно мыслить, искать наиболее рациональные пути решения задачи, применять знания и умения на практике. Схематизация дает возможность более полно увидеть отражение зависимостей между данными и искомыми в задаче, увидеть задачу в целом, помогает обобщить теоретические знания.

Знаковые модели могут быть выполнены как на естественном, так и на математическом языке. К знаковым моделям, выполненным на естественном языке, относят краткую запись задачи и таблицы.

Таблица как вид знаковой модели используется главным образом тогда, когда в задаче имеется несколько взаимосвязанных величин, каждая из которых задана одним или несколькими значениями. Табличный метод широко используется при решении задач на различные процессы [3].

Краткая запись есть представление в лаконичной форме содержания задачи, выполненное с помощью опорных слов, простых математических выражений. В краткой записи представлены значения исходных величин и связи между данными и искомыми величинами (рис. 6). Краткая запись должна наглядно представлять высказывательную модель: отражать объекты, условия и требования.

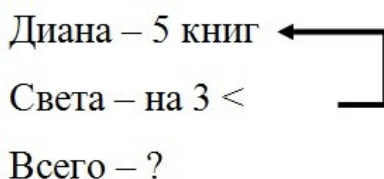


Рисунок 6. Графическая модель: краткая запись

К знаковым моделям относятся и так называемые памятки-сигналы (табл. 1), которые должны помочь учащимся в выборе правильного действия.

Таблица 1.

Памятки-сигналы

Ключевые слова в задаче	Арифметическая операция
На ... меньше	Вычитание «-»
На ... больше	Сложение «+»
Сколько всего?	Сложение «+» (обозначение – «}»)

Математическая модель представляет собой вид знаковой модели. В начальной школе в процессе решения текстовых задач используются следующие математические модели:

– решение задачи по действиям с пояснениями, без пояснений или с вопросами (арифметический способ решения задачи);

– решение задачи в виде выражения (арифметический способ решения задачи);

– решение задачи с помощью составления уравнения (алгебраический способ решения задачи).

Для нашей задачи математические модели принимают вид:

1) $5 - 3 = 2$ (кн.) – прочла Света.

2) $5 + 2 = 7$ (кн.) – прочли обе девочки;

или

$(5 - 3) + 5 = 7$ (кн.) – прочли обе девочки.

Ответ: 7 книг.

В заключение отметим, что схематизация и моделирование являются весьма эффективным и наглядным средством обучения школьников решению текстовых задач и способствует включению в учебный процесс всех учащихся класса. Схемы и модели, способствующие организации деятельности, дают возможность школьникам овладеть следующими видами УУД:

– регулятивные: самостоятельная постановка цели, планирование деятельности, осуществление самоконтроля и рефлексии, коррекция действий на каждом этапе построения модели;

– коммуникативные: формулировка целей и задач, планирование деятельности и проговаривание плана во внешней речи, постановка вопросов к задаче и формулирование ответов на них;

– личностные: осмысленное исследование реальных жизненных ситуаций, формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей;

– познавательные: составление и преобразование моделей, логические действия (анализ, классификация, обобщение и др.), информационные

действия: поиск недостающей информации, восполнение информационных пробелов, определение существенной и несущественной для решения задачи информации.

Таким образом, решению текстовых задач в начальной школе следует уделять повышенное внимание, так как использование различных приемов моделирования и составления схем позволяет сформировать у младших школьников целый спектр УУД, что положительно сказывается на освоении учащимися программного материала.

Список литературы.

1. Вендина А.А., Малиатаки В.В., Богомолов Е.В. Формирование информационной грамотности учащихся на уроках математики в начальной школе как средство реализации требований ФГОС // Мир педагогики и психологии. 2017. № 11 (16). С. 69-75.
2. Вендина А.А. Моделирование при решении текстовых задач в начальной школе // Проблемы и перспективы развития образования в России. Сборник материалов XLVII Всероссийской научно-практической конференции / Под общей редакцией С.С. Чернова. 2017. С. 59-63.
3. Вендина А.А. Пропедевтика функциональной линии в начальном курсе математики // Мир педагогики и психологии. 2018. № 7 (24). С. 12-23.
4. Киричек К.А. Классификация текстовых задач начального курса математики // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 1 (53). С. 98-101.
5. Стойлова Л.П. Математика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2013. 464 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 20.03.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗО В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рыбкина Анастасия Алексеевна

*магистрант Института Изящных Искусств МПГУ
РФ, Москва*

Жуков Денис Александрович

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент Института Изящных Искусств
МПГУ
РФ, Москва*

Аннотация. научная статья по художественному образованию и педагогике, автор статьи — Рыбкина Анастасия Алексеевна. В статье раскрываются аспекты, связанные с формированием навыков композиционного мышления учащихся на занятиях ИЗО в системе дополнительного образования. Рассматривается исторический аспект данной темы. Анализируются оригинальные методы, нацеленные на эффективное проведение уроков ИЗО.

Ключевые слова: дидактические методы/ методика преподавания/ композиция/ динамические пособия/ композиционные принципы/ целостность/ художественный образ.

Рисование, как часть изобразительной деятельности занимает большое место в жизни ребёнка, оно для него, по мнению Сухомлинского В.А., - средство познания мира, самопознания и самовыражения.

Уже с раннего возраста, по содержанию замысла детский рисунок становится сюжетным. Ребёнок изображает предметы, расположенные в пространстве, в их взаимосвязях и отношениях. Но ему ещё многое нужно освоить - например, доступные приёмы построения общей композиции рисунка: научиться располагать предметы-изображения на двухмерной плоскости листа так, чтобы это выражало, хотя бы приблизительно, расположение этих предметов в реальном трёхмерном пространстве. Эти

приёмы условны, их придумывало человечество в течение многих сотен лет, но они являются незаменимыми в обучении дошкольников.

Прежде чем перейти к методам формирования композиционного мышления, следует проанализировать что такое композиция. Термин «композиция» является производным от латинского слова *composition*, что означает «сочинение, расположение, составление».

Композиция – это построение художественного произведения, обусловленное его содержанием, характером и назначением; важнейший, организующий компонент художественной формы, придающий произведению единство и целостность, соподчиняющий его элементы друг другу и целому. В хорошей композиции нет ничего лишнего, не должно создаваться впечатление, что что-то нужно добавить или, наоборот, убрать – всё должно быть гармонично.

Сочинение художественного произведения в любой области искусства невозможно без композиционного построения. Поэтому в художественных учреждениях композиция по значимости и сложности не уступает таким дисциплинам как рисунок и живопись.

Любой предмет, любая форма, которая заинтересовала и которую хочет изобразить художник своими средствами, каждое прикосновение к бумаге – это композиция. Без композиционного мышления творческий человек не может создать серьезное произведение искусства, выразить свое отношение к процессам, проходящим в этом мироздании.

Чувство композиции у человека формировалось постепенно. Уже древний художник подмечал, что в природе существуют определённые прочные закономерности, такие как смена времён года, симметричность в построении растений, и перенимал их. Так, хаотичное, беспорядочное расположение объектов на плоскости сменилось строгим порядком. Позже появились орнаментальные композиции, закономерности которых были либо подражанием природе, либо обуславливались утилитарными и ритуальными особенностями изображения.

Каждая последующая эпоха отличалась от предыдущей в решении композиционных задач, однако, считается, что первые серьёзные научные композиционные поиски появляются в монументальных фресках художников Раннего Возрождения.

Творцам этого периода удалось достичь больших успехов в композиции, поскольку искусство Ренессанса развивалось в тесной взаимосвязи с теорией и практическим применением композиционных правил в изобразительном искусстве на основе знания таких наук как перспектива, пластическая анатомия, математика.

Одним из первых, кто теоретически подкрепил и попытался дать определение композиции был Леон Батиста Альберти. Он писал: «Под композицией я понимаю то разумное основание живописания, благодаря которому части складываются в живописное произведение». В своём труде «Три книги о живописи» он описывает методику как правильно вести работу

над художественным произведением от компоновки до завершения. Он считал, что самое важное и трудное в композиции для художника – это передача движения – основа жизни и искусства, форма существования материи. Без движения немислима гармония, движение выражает время, а, самое главное – жизненность, которую можно передать через время и движение, не случайно есть знаменитая фраза Аристотеля «Движение – это жизнь». Также Альберти назвал семь направлений движения объекта в пространстве: вверх, вниз, вправо, влево, приближаясь, удаляясь, по кругу.

Леонардо да Винчи в своих сочинениях уделял большое внимание выражению статики и динамики в художественном произведении. Он доказал, что в изобразительном искусстве необходимо учитывать законы зрительного восприятия человека. Зная определённые композиционные приёмы, можно направлять взгляд человека и усиливать движение в картине.

Интересны критические размышления из «Дневника» Э.Делакруа, который с помощью структурного анализа произведений известных художников, отмечал некоторые композиционные правила, которые использовали они в

своих работах. Он считал, что в картине необходимо делать правильные акценты, так как перегрузка деталей второстепенной важности дробит общий строй произведения и теряется мысль автора.

В XVIII веке композиция вводится как учебная дисциплина. Последующие годы зарубежные и отечественные художники-педагоги обобщали и систематизировали знания, выводили чёткие законы и искали наиболее выразительные композиционные схемы. Некоторые приёмы композиции стали классическими, но время шло вперёд, и появлялись новые подходы в построении сюжета, которые отражали суть настоящего, тенденции развития общества. Например, художники XIX-XX веков, наоборот, стремились избавиться от жёстких канонических схем и использовать свободные композиционные приёмы. Так или иначе, творческий опыт художников многих поколений послужил фундаментом современного предмета «композиция».

В процессе художественной практики сформировались закономерности, правила, приёмы и средства построения композиции. Они взаимосвязаны и действуют на всех этапах разработки композиционного решения. Уникальное соотношение разных средств позволяют художникам создавать индивидуальные и оригинальные произведения.

Как правило, композиция начинается с выбора определённого формата. И тут важна масса, как она будет соотноситься с краями изобразительной плоскости. В зависимости от размера холста или бумаги будет меняться ритмическая организация внутри поверхности. Сюжет определяет формат. Например, если это морской берег, то такой пейзаж предполагает вытянутую прямоугольную горизонтальную композицию, а если это портрет человека в полный рост, то, соответственно, наиболее удачным будет вытянутый вертикальный формат.

Мастера прошлого говорили о том, что наиболее важные по сюжету элементы изображения размещаются не хаотично, а образуют простые геометрические фигуры (прямоугольник, квадрат, треугольник и круг), а основные направления линий стягиваются к центру.

Правильный выбор композиционной схемы помогает решить многие задачи, так, например, расположив правильно элементы картины, можно показать события, имеющие протяжённость во времени, начало и завершение сюжета (фризовые композиции с ярусным расположением).

В теоретических основах композиции как один из главных аспектов выделяют основные законы композиции: цельности, контрастов, жизненности и подчиненности всех средств композиции идейному замыслу, а также закон новизны.

Рассмотрим каждый закон композиции подробнее.

Цельности или неделимости – первый и важнейший закон композиции.

Суть закона заключается в невозможности восприятия ее как сумму нескольких, хотя бы в малой степени самостоятельных частей. неделимость закладывается в композиции через нахождение художником так называемой конструктивной идеи, которая способна объединить в одно целое все компоненты будущего произведения.

Не менее значимым композиционным законом является закон контрастов. Если кратко охарактеризовать сущность данного закона, то она заключается в резком различии, противоположности сторон. Если речь идет о изобразительном искусстве, то в первую очередь это контраст цвета, тона, величин предметов. При наличии контрастов тона или цвета линий и фона в линейных рисунках, даже при низком уровне рисующего, навряд ли передается форма изображаемого предмета, пусть и неточно. Рассматривая живописные и, в особенности, графические произведения искусства, можно сделать вывод, что основным контрастом выступает тоновой контраст. На основе этого выступают и действуют другие виды контрастов, а именно - контрасты форм, размеров, линий, идейные и сюжетные контрасты.

Закон подчиненности всех средств композиции идейному замыслу обязывает художника создавать цельное по восприятию, замыслу и идейному содержанию художественное произведение. Через композицию художник выражает свое отношение к изображаемому, дает нравственную и эстетическую

оценку. Без применения данного закона произведение искусство превращается в пустое копирование действительности, а значит ремесло.

Новизна выступает как всеобщий закон искусства, проявляющий свое действие в том, что художественный образ - это всегда новое в искусстве, как по содержанию, так и по форме.

Наиболее глубоко термин художественный образ раскрыт в работе Шорохова Е.В. "Композиция". Художественный образ - это такой сплав эмоционального и рационального в познании и отражении объективной реальности, который призван воздействовать на чувства и умы людей

Те композиционные приемы, которые были сформулированы великими мастерами и исследователями прошлого, современному педагогу необходимо донести до учеников.

Переходя к педагогическому аспекту необходимо рассмотреть, часто встречающиеся, композиционные ошибки в работах детей начального уровня подготовки. В частности это различного рода фризковые композиции, отсутствие приема загораживания, отсутствие тональных отношений, прямой линейной перспективы, а также линии горизонта в пейзажных композициях.

По итогу, ребенок должен овладеть определенными принципами построения композиции на листе. Данный вопрос неоднократно поднимался в трудах различных исследователей, что говорит о его актуальности. Так, Игнатъев С.Е. в своей работе «Закономерности изобразительной деятельности» выделяет композиционные принципы, которыми должен овладеть ребенок в ходе учебной деятельности:

- 1.Правильный выбор положения листа бумаги.
- 2.Гармоническое заполнение поверхности бумаги.
- 3.Связь между изображаемыми объектами.
- 4.Элементы ритмичности.
- 5.Наличие художественного замысла.
- 6.Элементы симметричности.

7. Упорядоченность пространственной ориентации:

- а) загораживание;
- б) расположение на одной линии;
- в) наличие границы земли и неба.

На этой системе должны базироваться критерии оценивания детских работ.

Стоит отметить, что на организованность и выразительность композиции рисунков детей положительно влияют и другие законы и принципы изобразительного искусства. Например, умение относительно правильно показывать пропорции основных частей объектов изображения, определять величину и положение предметов по отношению друг к другу и к размеру листа бумаги. Важную роль играет и способность детей применять линейную перспективу в своих рисунках.

Существуют определенные педагогические приемы и методы, благодаря которым материал будет максимально доступен и усвоен детьми. Достигнуть данную цель поможет применение на уроке наглядного материала, в частности динамический пособий. Данные пособия могут нести в себе не только познавательную функцию, но и игровую.

Для грамотной работы с детьми необходимо применять дидактические принципы и методы обучения, а так же учитывать возрастные особенности школьников. Особую роль при проведении уроков, нацеленных на формирование композиционных навыков играет принцип наглядности, выражающийся в объяснительно-иллюстративном методе проведения уроков. Для его реализации необходимо применение поэтапных, динамических пособий, демонстрации репродукций работ старых мастеров.

Проблемный метод изложения материала также стимулирует внимание и работу детей на уроке. Он включает ряд вопросов, наводящих на проблему, ответы на которые дети ищут посредством вербального общения с учителем.

В совокупности, применяемые методы при грамотном объяснении педагога дают положительные результаты при формировании композиционных навыков у детей.

Список литературы:

1. Бурмистрова С.В. Особенности предпечатной подготовки в станковой графике// Журнал «Новые технологии». - №2 - 2010 - 154-157 с.
2. Ванслов В. В. Проблемы композиции: Сборник научных трудов М. : Изобразит. искусство, 2000. 292 с.
3. Виппер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства М.: Изобразительное искусство, 1985. 580 с.
4. Игнатьев СЕ. Закономерности изобразительной деятельности детей: Учебное пособие для вузов. — М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2007. — 208
5. Каракаш Т. К. В мире искусства. М.: Искусство в школе, 2001- С. 185
6. Кузин В.С. Основы обучения изобразительному искусству в школе М.: Просвещение, 1977. 208с.
7. Подласый И.П. Педагогика Т.1. М.: ВЛАДОС, 1999. 464 с.
8. Пьянкова Н.И. Изобразительное искусство в современной школе М.: Просвещение, 2006. 176 с
9. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе Учебник. М.: Агар, 2000 . 251 с.
10. Шорохов Е. В. Композиция: Учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 207 с: ил.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (НА ПРАКТИКЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ)

Сорокина Софья Андреевна

*студент, Удмуртский государственный университет,
РФ, г.Ижевск*

Ботя Марина Валерьевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, директор ИИИД,
Удмуртский государственный университет,
РФ, г.Ижевск*

AGE FEATURES OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES (IN PRACTICE OF VISUAL ACTIVITY OF CHILDREN)

Sofya Sorokina

*student, Udmurt state University,
Russia, Izhevsk*

Marina Boca

*Candidate of pedagogical Sciences, Director of IIIId, Udmurt state University,
Russia, Izhevsk*

Аннотация. В статье рассматриваются возрастные особенности развития творческих способностей детей. Так же, рассматривается вопрос влияния педагога при формировании компетенций в определенном возрасте ребенка.

Abstract. The article deals with the age features of the development of creative abilities of children. Also, the question of influence of the teacher at formation of competences at a certain age of the child is considered.

Ключевые слова: особенность; развитие; возрастная категория; этапы творчества; творческий прогресс.

Keywords: feature; development; age category; stages of creativity; creative progress.

Изобразительная деятельность ребенка - одно из главных средств его самовыражения. Процесс рисования является одним из способов познания

сложного мира. Через рисунок ребенок пытается осмыслить интересующие его явления и события действительности, он несет в себе большую психологическую наполненность, выявляет особенности мышления, воображения и эмоционального состояния ребенка.

Если для годовалого ребенка рисование - больше процесс получения удовольствия и развития мелкой моторики, то уже к 3 – 4 годам ребенок начинает видеть связь между формами, которые он рисует, и физическим миром, в котором он живет. Круги и линии можно представить как людей или предметы, которые окружают его. На этом этапе ребенок начинает устанавливать связь с миром, в том числе, через свои рисунки.

Уроки рисования, предназначенные для маленьких детей, преследуют определенную цель: они стремятся побудить детей **использовать свое воображение** и свои творческие способности. Под руководством педагога дети узнают о цвете и пространстве, овладевают художественными приемами. Уроки для детей этого возраста сосредоточены больше на том, чтобы доставить детям радость творчества и позволить им свободно выразить свое мнение.

Дети дошкольного возраста (4-7 лет) уже осознанно подходят к простейшим изображениям на бумаге, четко определяют формы объектов, способны выработать план построения рисунка. На этом этапе в рисунках прослеживается четкое разделение между небом и землей, хотя небо - это всего лишь полоска синего цвета в верхней части бумаги, а земля - полоса зеленого в нижней его части. Объекты уже размещаются на земле, а не плавают в космосе. Происходит градация объектов по степени их значимости: важные объекты рисуются крупнее, чем объекты меньшей важности.

Задача педагога на этом этапе - создать развивающую среду для самовыражения детей в творческой деятельности, а также использовать разные формы художественной деятельности: коллективное творчество, самостоятельную деятельность по освоению разнообразных техник изображения.

По принятому мнению, творчество младших школьников (начальная школа), у которых абстрактное мышление только формируется, называют

этапом «реализма». На этой **ступеньке творчества** дети начинают более критично относиться к своей работе, хотя общий уровень **художественного развития условно характеризуется, как «низкий»**. Дети затрудняются самостоятельно найти источник замысла для рисунка, они способны действовать только по образцу или указанию учителя. Образы наблюдений и представлений достаточно скудны. Как показывают психологические исследования [1], обычно в этом возрасте дети редко связывают свой жизненный опыт с рисованием, изображают только то, что умеют, что уже рисовали раньше или что показывали им взрослые. На их рисунках, независимо от задания, повторяются одни и те же объекты, изображенные почти одинаково: солнышко с краю листа, домик-конура с трубой, дерево-морковка, цветочки-ромашки; фигуры людей отличаются в лучшем случае, одеждой и прической и т.п.

Вместе с тем, на этом этапе у детей появляется осознанное внимание к мельчайшим деталям рисунка, которые становятся неотъемлемой частью создания реалистичных работ, и дети начинают стремиться к совершенствованию своей техники на более глубоком уровне. Искусство уже становится средством выражения личности. От пейзажного рисунка до натюрморта и абстрактных работ – есть много возможностей для начинающих художников.

Задача педагога на этом этапе – помочь ребенку, развить способность школьника испытывать радость от процесса и результата творческой работы. При планировании своей деятельности, педагог должен соблюдать принцип обучения от простого к сложному, учитывать возраст и индивидуальные способности детей.

Следующий этап, характерный для подростков 14 – 16 лет, можно назвать периодом «натурализма». Идет познание мира не только через изучение форм, но и игру света и тени, яркость красок и многообразие цветовых оттенков. Уровень большинства рисунков на этом этапе принято условно характеризовать как «средний»: запас образов наблюдения и воображения актуализируется

только в том случае, если определенный замысел подростку был неявно подсказан. Из предложенного взрослыми образа ребенок выбирает то, что соответствует опыту его наблюдений и впечатлений, и в этом случае получаются интересные и оригинальные рисунки. Если такой подсказки не было, ребенок оперирует шаблонами.

В этом возрасте подросткам нравится изучать приемы и методы рисования мультфильмов, комиксов и карикатур. Они не только учатся рисовать лица, руки и пейзажи, но также учатся **рассказывать истории** с помощью рисования.

Педагогу нужно помнить, что дети на этом **этапе художественного развития** становятся критичны к собственному успеху. Разочарование является обычным явлением, поэтому крайне важно поощрять и одобрять творчество учеников, не загонять их в шаблоны и стандарты. Наоборот, важно развивать детское воображение. Как сказал Альберт Эйнштейн: «В своем воображении я свободен рисовать как художник. Воображение важнее знания. Знание ограничено. Воображение охватывает весь мир».

Развитое воображение способствует рождению композиционного замысла и предполагает целенаправленное изучение объектов изображения. Существуют приемы и методы, пробуждающие творческое восприятие ребенком окружающей действительности. Начать можно с объектов живой и неживой природы. Например, предметы постановок, которые учащийся должен изучить не только в рамках целей и задач изобразительной грамотности - форма, конструкция, объем, тон и т.д., а должен уметь абстрагироваться от этих задач, учиться решать задачи творческого характера: увидеть в обычном бытовом предмете образ, необычный и оригинальный. К примеру, преподаватель, используя в качестве объекта обычный чайник, может предложить учащимся через такие средства выразительности, как цвет и стилизация формы создать «характер» чайника «кипящего от ярости» или «добродушного». Другими словами, обычный предмет натюрмортной постановки должен стать средством решения различных задач, как

академических, так и эмоционально-образных. По мере обучения эти задачи (образные, композиционные, колористические) должны усложняться. [2]

Развивать образное мышление помогает формирование динамического, подвижного образа. Для достижения этой цели важно изучить объект со всех сторон, как видимых, так и невидимых. Зарисовки объектов со всех сторон должны обязательно входить в занятия по изобразительному искусству. Краткосрочный рисунок (набросок) до сих пор остается практически неостребованным видом деятельности в художественной школе, в то время как привязанность ученика к определенному месту и рассмотрение предмета только с одной точки зрения, определенной этим местом, совершенно не способствует изучению объекта. Поэтому объект для изображения следует постоянно поворачивать, а учащихся менять местами.

Поскольку в своем рисунке подросток пытается передать не конкретные зрительные впечатления, а совокупный результат личного знания о мире, то чем эти знания полноценнее и богаче, тем более убедительным будет художественный образ. Задача педагога – стать проводником в мир большого искусства, вывести ученика за рамки учебного класса. Для этого могут быть использованы формы внеклассной деятельности: выставки, музеи, театры и пленэры. Найти новое прочтение известных произведений искусства, разгадать загадку абстрактного сюжета и построить свой неожиданный образ – все это способствует развитию воображения, которое по выражению А. Эйнштейна «важнее знания».

После 16 лет наступает этап принятия решения в отношении продолжения развития художественного творчества для перехода на профессиональный «высокий» уровень. Подростки решают: продолжить им рисовать, или рассматривать этот процесс, как занятие «без заслуг». Из-за уровня самокритики, присущей на этом этапе, дети (теперь уже взрослые), не чувствующие в себе особых способностей, начинают относиться к рисованию, как к занятию для собственного удовольствия, или вообще отказываются от

него. Верность рисованию сохраняют, как правило, только художественно одаренные дети.

Тем не менее, исследования психологов доказывают, что в подростковом и более взрослом возрасте изобразительное искусство остается важнейшим средством интеллектуального и психического развития, поэтому задача педагога – увлечь подростка, сделать рисование если не профессиональным занятием, то хотя бы увлечением на всю жизнь. Какими качествами должен обладать педагог, чтобы его ученик полюбил творчество и сохранил эту любовь на долгие годы?

Во-первых, он должен находить удовольствие в занятиях с детьми и знать, как привлечь их внимание. Обучение детей – это то, что педагог уже хорошо умеет, или должен усердно работать, чтобы достичь этого.

Во-вторых, сделать уроки увлекательными и соответствующими той возрастной категории, в которой находятся обучаемые (презентация о происхождении кубизма интересна, но не совсем подходит для детей младшего школьного возраста).

В-третьих, быть объективным, побуждать мотивацию ребенка к творчеству. Чтобы совершенствоваться, детям нужна поддержка, поэтому важно, чтобы учителя, по возможности, находили альтернативы негативным словам.

Уроки рисования должны, прежде всего, доставлять удовольствие детям, позволяя им использовать свое творчество, чтобы раскрыть свои таланты. Рисование дает детям возможность **отдохнуть вне академической среды школьных занятий**, лучше узнать себя, развивая свои наблюдательные и художественные навыки. Ведь кто знает, может именно этот ребенок может стать следующим великим художником!

Список литературы:

1. Кузин, В.С. Вопросы изобразительного творчества. [Текст] / В.С. Кузин. - М.: Просвещение, 1978
2. Виды искусства и их взаимодействие Пособие для учителя – М.: ИХО РАО, 2001 Редактор-составитель - (13 п.л.)

СЕКЦИЯ 3. ФИЛОЛОГИЯ

ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА СКАЗКИ ОСКАРА УАЙЛЬДА «СОЛОВЕЙ И РОЗА»

*Пигнастая Дарья Григорьевна
студент Евпаторийского института
социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»,
РФ, г. Евпатория*

У Оскара Уайльда были собственные эстетические взгляды, которые отразились в его произведениях.

Его читают эстетом и мастером художественного слова. Его называли «принц эстетов», что характеризовало его как мужчину с собственными эстетическими установками, которые заинтересовали и занимали современно общество. Для рассмотрения вопроса проблематики сказки, стоит дать определение самому жанру. Советский энциклопедический словарь указывает, что «сказка – один из основных жанров фольклора, эпического, преимущественно прозаического произведения, волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел» [3, с. 1210].

Как внутренние составляющие, так и внешний облик писателя были оригинальными и необычными для 2 пол. XIX в. Например, К. И. Чуковский так писал об Оскаре Уайльде: «Он выступил в литературе, как «апостол эстетики», и, кажется, принял все меры, чтобы быть осмеянным и ненавидимым.

Он нарядился зачем-то в особый «эстетический костюм»: брюки до колен, шелковые чулки, бархатная куртка, и в таком виде, с подсолнечником в руке, являлся не раз перед публикой. «Немудрено, – говорит его биограф: – что над ним издевался весь Лондон».

И к тому же Уайльд вменил себе в обязанность взирать на этот подсолнечник с видом величайшего восторга!» [4]. На этот счет драматург и

романист Бернард Шоу говорил, что «он был настолько влюблен в стиль, что не отдавал себе отчета, какая опасность кроется в желании откусить больше, чем можешь прожевать. В желании, иначе говоря, взвалить на содержание больше формы, чем оно способно выдержать» [1]. Неординарность, яркость были важными аспектами при создании собственного образа для Оскара Уайльда. Его называли «принц эстетов», что характеризовало писателя как мужчину с собственными эстетическими установками, которые заинтересовали и занимали современно общество. Литературный критик К. И. Чуковский так писал об Оскаре Уайльде и его сказке: «Величайшая красота – в отречении от красоты, это пишет Уайльд в ту самую пору, когда с особенной страстью защищает свою бессмысленную, бесчувственную, бездуховную красоту-декорацию, красоту-узор, – и разве не против себя выступает он в своей романтической сказке о «Соловье и Розе», о том, как поэт-соловей хотел создать прекрасную песнь и для этого грудью прижался к острому, колючему шипу, и шип вонзался все глубже, и по каплям сочилась живая кровь, и только кровью, только смертью, только жертвой, только последним страданием была осуществлена красота» [4].

Вышеуказанные принципы отразились во многих художественных произведения писателя. Сказка писателя «Соловей и роза» интересна своей необычной формой и оригинальным содержанием, которое выразилось в лиризме стиля и проблематике художественного текста. Оскар Уайльд обращался к извечным темам: социальным, культурным, любовным через нетипичные образы. Главные герои сказки «Соловей и роза» – влюбленный Студент и звонкоголосый Соловей. Однажды Соловей услышал, как Студент страдает оттого, что в его саду нет ни одной красной розы. Если бы Студент смог найти красную розу и подарить ее девушке, в которую влюблен, то она бы танцевала с ним весь вечер на празднике.

Начало сказки переносит нас на светлую поляну, где Студент печалится о своей несчастной любви: ведь на завтра у принца намечается бал, а девушка, которую любит Студент, не хочет идти вместе с ним, пока он не принесёт ей красную розу. Да вот беда – в саду Студента нет красных роз, а без них

девушка его не полюбит. Всё это слышит Соловей и проникается к несчастному влюблённому симпатией: «То, о чем я лишь пел, он переживает на деле; что для меня радость, то для него страдание. Воистину любовь – это чудо» [2, с. 201].

Соловей – это образ Художника. Его сердце открыто для Красоты и Чувств, его трогает всё прекрасное. Вокруг Студента кипит жизнь — порхает Бабочка, в траве шуршит Ящерица, благоухает Маргаритка, но их сердца ещё не готовы понять Любовь. «Это смешно» [2, с. 203], – говорят они, и лишь Соловей решает помочь Студенту. Троекратно, как заведено в сказках, он обращается к розовым кустам в поисках прекрасной алой розы. Но первый Куст может дать лишь белую розу, второй – желтую, а третий перемерз за зиму и не может вырастить ни одного бутона. Третий Куст говорит, что есть способ вырастить алую розу, но он так ужасен, что Куст не сразу решается открыть его Соловью. Чтобы вырастить красную розу, Соловей должен петь всю ночь, прижавшись грудью к шипу, его кровь поможет Кусту вырастить бутон и окрасить его в насыщенный алый, но ценой этому станет жизнь птички. Красота требует жертв, вспоминается известная пословица. Искусство требует страданий, не пропустив муки через себя, Художник не достигнет совершенства.

Автор великолепно рассказывает о пении соловья и о том, как лепесток за лепестком распускались розы. Эпитеты и сравнения, использованные им, помогают читателю представить красоту происходящего: «сперва роза была бледная, как легкий туман над рекою, - бледная, как стопы зари, и серебристая, как крылья рассвета». Уайльд не жалеет красок для того, чтобы нарисовать животрепещущую картину. Особенно сильные чувства вызывают повторы, которые показывают, как страдает Соловей: «все крепче и крепче прижимался Соловей к шипу» [2, с. 211]; «все мучительней и мучительней становилась боль, все громче и громче раздавалась пень» [2, с. 211]; а голос Соловья все слабел и слабел» [2, с. 211]. Слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами пробуждают жалость в сердце читателя и свидетельствуют об авторском отношении к своему герою: «милый Соловушка, «крылышки его затрепыхались» [2, с. 211], «глазки заволокло туманом» [2, с. 211]. Все мучения

ему удалось преодолеть, потому что он пел «о той Любви, которая не умирает в могиле» [2, с. 211]. Афористические выражения возвышенного характера настраивают читателя на высокий лад, заставляют задуматься о предназначении человека, о прекрасном в жизни и искусстве, что особенно важно для понимания художественного мира Оскара Уайльда, который считал, что прекрасного в жизни мало.

Образ Студента и девушки (обратим внимание на маленькую букву) противопоставлены образу Соловья. Студент, может быть, еще проснется, ведь он все-таки мечтал о Любви. А вот девушка сильно заражена духом практицизма. Еще не созрели для прекрасного Бабочка, Маргаритка, Ящерица. Для них красота пока солнечный луч, ползание по земле, однако маленькая Ящерица уже «склонна к цинизму» [2, с. 206]. И только Дуб «очень любил эту малую пташку, которая свила себе гнездышко в его ветвях» [2, с. 210]. Он понял его и очень тосковал, когда Соловья не стало.

Вывод. Таким образом, теория эстетизма Оскара Уайльда, при которой красота – абсолют, отразилась и в художественных произведениях.

Образная система произведения Оскара Уайльда «Соловей и Роза» подчинена проблематике текста, в основе которой лежит тема любви и самопожертвования.

Главная мысль сказки заключается в том, что прежде чем жертвовать для других чем-то особо ценным и важным, стоит убедиться, что эта жертва не будет напрасной.

Список литературы:

1. Бернад Шоу Воспоминания об Оскаре Уайльде. Из письма Фрэнку Харрису; [Электронный ресурс], – Режим доступа: http://www.e-reading.club/chapter.php/1033465/33/Livergant_-_Oskar_Uayld.html
2. Оскар Уайльд Избранное. – М.: Художественная литература, 1986. – 639 с
3. Прохоров А. М. Советский энциклопедический словарь. 4-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 1600 с.
4. Чуковский К. И. Оскар Уайльд; [Электронный ресурс], – Режим доступа: <http://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/kritika/oskar-uajld-iz-anglo-amerikanskix-tetradaj>

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОХОТНИЧЬЕГО СОЦИОЛЕКТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА JÄGERSPRACHE

Сударева Виктория Сергеевна
студент, Самарский университет,
РФ, г. Самара

Дубинин Сергей Иванович
научный руководитель, проф., Самарский университет,
РФ, г. Самара

В любой сфере деятельности человека активно формируется своя профессиональная терминология. Степень разработанности понятийного аппарата, многообразие терминов свидетельствуют о глубине исторических корней и ширине «экологической ниши» той или иной сферы деятельности.[1]

Охота, как одно из древнейших человеческих занятий, несомненно, нашла свое отражение в речи человека. Достаточно большое количество охотничьих терминов зафиксировано уже в литературных памятниках Средневековья, например, в «Песнях нибелунгов». Старший из братьев-сказочников Якоб Гримм зафиксировал, исследуя охотничий жаргон, более 10000 специальных терминов.

За почти прошедшее с возникновения жаргона тысячелетие особых изменений в нем не произошло. Социолект получил особое название - **Weidmannssprache** (язык охотников) или **Jägersprache** (язык егерей).

Однако, лексическое многообразие и широта употребления охотничьего жаргона в начале XX в. почти вдвое сократились к концу века – с немногим более 5000 слов и словосочетаний (Riesenthals Jagdlexikon, 1916) до 2000 слов и словосочетаний в конце века (Schwenk, 1999), что в 5 раз меньше, чем во времена братьев Гримм. [5], [6].

Речь современных немецких охотников и егерей довольно специализирована. Даже их соотечественники, не принадлежащие к охотничьей среде, вряд ли смогут понять большую часть специальных выражений.

Существуют охотничьи терминологические справочники, в которых дается подробное толкование специальным словам и выражениям. Яркие примеры:

полиязычный словарь G. Ferlin (1989) на шести языках [3], моноязычный (немецкий язык) иллюстрированный словарь H.Fürst (1888) [4].

Происхождение и название

Название социолекта «Weidmannssprache» происходит от древневерхненемецкого *Waidewerg*, *Waydwerk*, *waydlich* со значением ‚jagdgemäß‘. Существует два варианта написания - *Waidmannssprache* (в южных районах Германии) и *Weidmannssprache* (на севере Германии).

Исторически язык охотников берет свое начало, с одной стороны, в точном описании наблюдений за природой и охотничьей игрой, с другой стороны, в преднамеренном стремлении дворянства обособиться от «простых людей». Начиная с XII века, активно развивался язык профессиональных охотников. В это время, однако, его становление было ограничено областями охоты на оленей или охоты на крупную дичь, названиями охотничьих собак, соколиной охоты и ловли птиц. Только в XXVII – XXVIII веках слова, описывающие условия охоты на мелкую дичь, стали все более употребляемы.[6]

В немецкоговорящих странах охотничий социолект получил большое распространение.

Егеря и охотники используют и поддерживают собственный социолект, потому что он технически служит языком для точного общения между охотниками. Кроме того, это относится к охотничьим традициям. В общении с не-охотниками профессионалы не используют профессиональный язык, дабы избежать коммуникативных проблем взаимопонимания.

Иногда охотники используют так называемую *Jägerlatein* (латынь охотников) - выдуманный язык, который лишь похож на *Jägersprache*. Их цель при этом – шутка, введение незнающего человека в заблуждение или хвастовство. Они рассказывают недостоверные истории из якобы собственного опыта. Таким образом и возникли, например, такие фантастические виды животных как рогатый кролик *Rasselbock* и заяц *Wolpertinger*. [6]

Система терминов и выражений

Охотничий социолект в Германии представляет собою «микромодель немецкого общенационального языка, но со своими лексическо-семантическими особенностями, фразеологией». [2]

Основной способ образования новой лексики – смещение смысловых значение слов с помощью механизмов тропоизации, в особенности – метафоры и эпитетов. В охотничьем социолекте соблюдаются все основные правила немецкой грамматики.

Самые распространённые примеры слов, употребляемых в охотничьем социолекте:

ansprechen: классифицировать добычу по виду, полу, возрасту и состоянию

äugen: видеть (от *Auge* - глаз)

Blume: хвост зайца или кончик лисьего хвоста (от *Blume* – цветок, букет)

bögeln: глагол, обозначающий, что охотничья собака идёт по следу извилистым путем

Einschluss: место на животном, в которое попала пуля

Fallwild: животное, умершее по естественным причинам (от *fallen* – падать, умирать)

Haupt: голова оленя и других копытных животных

Jagdschein: охотничья лицензия

Mümmelmann: заяц

Quersuche: поперечный поиск охотничьей собакой добычи

Rute: хвост собаки (от *Rute* - прут)

Spiegel: белая задняя часть оленя (от *Spiegel* - зеркало)

Waidgerechtigkeit: этические правила, в соответствии с которыми охотник должен действовать и охотиться

Zielwasser: алкоголь, призванный «направить» руку стрелка на цель (от *Ziel* – цель, *Wasser*- вода)

Многие речевые обороты имели широкое использование в течение нескольких веков и были ассимилированы в родном разговорном языке. Они либо целиком, либо частично (отдельные слова) входят в состав ставших уже разговорными в немецком языке выражений. Поэтому отнюдь не каждый немец сейчас сможет сказать о происхождении того или иного фразеологизма.

«**jemandem eins hinter die Löffel geben**» – дать кому-л. пощечину, затрещину (заушину)

В охотничьем жаргоне слово *Löffel* (ложки) использовалось из-за внешнего сходства при обозначении ушей кроликов и зайцев.

«**wissen, wie der Hase läuft**» - знать толк в деле; знать, как взяться за дело; разбираться в деле.

Зайцы славятся тем, что их преследователь не может догнать и поймать их. Опытный охотник, соответственно, распознает направление, в котором бежит заяц, а плутающие заячьи следы не смогут его остановить.

«**zur Strecke bringen**» - загнать, уничтожить (противника)

После того, как охота завершалась, на определенном месте охотники растягивали (*strecken*) и раскладывали всю добычу (шкуры убитых животных) рядами для того, чтобы посчитать ее количество и оценить качество. Следовательно, в охотничьем языке это выражение означало «убить на охоте», «заколоть». Разговорный язык же перенял семантику выражения, сделав акцент на месте совершения действия (*Strecke*).

«**das ist jemandem durch die Lappen gegangen**» - упустить что-л., лишиться чего-л.; что-л. улизнуло, удрало из-под носа

Словом *Lappen* (тряпки) назывались тряпочные сети, которые охотники развешивали в разных местах во время охоты в лесу, чтобы направлять добычу в определённом направлении. Животные могли уклониться и прорваться сквозь них, т.е. улизнуть.

Современность

По данным Deutscher Jagdverband количество сертифицированных охотников в Германии на 2017 составило 383828 человек. Еще никогда в стране количество их не достигало такого числа.[8]

В настоящее время благодаря социокультурным взаимодействиям язык охотников и егерей пополняется специальными словами из иностранных языков.

Интернет позволил профессиональным охотникам и егерям и просто любителям создавать клубы и сообщества, цель которых – обмен накопленным опытом, защита и сохранение здоровой дикой флоры и фауны, забота о продвижении всех отраслей охоты, квалификация охотников, а также популяризация охотничьего сленга.[9]

В Германии проводится крупнейшая в Европе охотничья ярмарка «Jagd und Hund», собирающая, в среднем, 80 000 участников и посетителей 41 различной нации и 800 предприятий.[7]

Заключение

Охотничий социолект немецкого языка, соединяя в себе специфические интересы субкультуры, многовековое развитие понятийного аппарата и широкое употребление охотничьих терминов и выражений в разговорной речи, несомненно, является культурным достоянием народа.

Начав свое развитие в Средневековье и испытав колоссальный подъем в XXVII – XXVIII вв, охотничий жаргон остается важной частью немецкого языка и в современности.

Поскольку концепт охоты в немецкоязычном дискурсе имеет особое (как историческое, так и социокультурное) значение, можно смело утверждать, что данный социолект будет поддерживаться и дальше активно развиваться в немецком языке. Кроме того, его социолингвистические особенности подлежат тщательному изучению в современном языкознании ввиду прогрессирующей интеракции на уровне лексики среди индоевропейских языков, благодаря Интернет-технологиям.

Список литературы:

1. Савельев А.П. Профессиональный сленг охотников и непрофессиональная лексика в охотоведении: несколько примеров. - ГНУ Всероссийский научно-исследовательский институт охотничьего хозяйства и звероводства им. проф. Б.М. Житкова РАСХН, г. Киров
2. Петренко Д.А., Соловьева К.К. Лексические особенности языка охотников германии. – Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И.Вернадского. Филологические науки. Научный журнал. Том 4 (70). №2. С.126
3. Ferlin G. (compil.). 1989. (1st edit. - 1923). Elsever's dictionary of the World's game and wildlife: in English, Latin, French, German, Dutch, and Spanish with equivalentents in Afrikaans and Kiswahili. - Amsterdam; Oxford; N.Y; Tokyo: Elsevier Sci. Publ. B.V 426 p.
4. Fürst H. Illustriertes Forst- und Jagd-Lexikon. Nachdruck des Originals von 1888. – Salzwasser Verlag GmbH, Paderborn. – 2012.
5. Riesenthals Jagdlexikon. 1999. (1.Aufl. - 1882, reprint - 1916). - Augsburg:Weltbild Verlag GmbH. 636 s.
6. Schwenk S. 1999. Die Sprache der Jager // Die Jagd (Herausgeber K.G.Bluechel). - Koln: Koenemann Verl.GmbH. S.646-648.
7. <https://de.m.wikipedia.org/wiki/Jägersprache>
8. <https://www.jagd-und-hund.de>
9. Mehr Jäger in Deutschland – Deutscher Jagdverband <https://www.jagdverband.de>
10. <http://www.ljn.de>

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам XIV студенческой
международной научно-практической конференции*

№ 3 (14)
Март 2019 г.

В авторской редакции

Издательство «МЦНО»
125009, Москва, Георгиевский пер. 1, стр.1, оф. 5
E-mail: humanities@nauchforum.ru

16+

