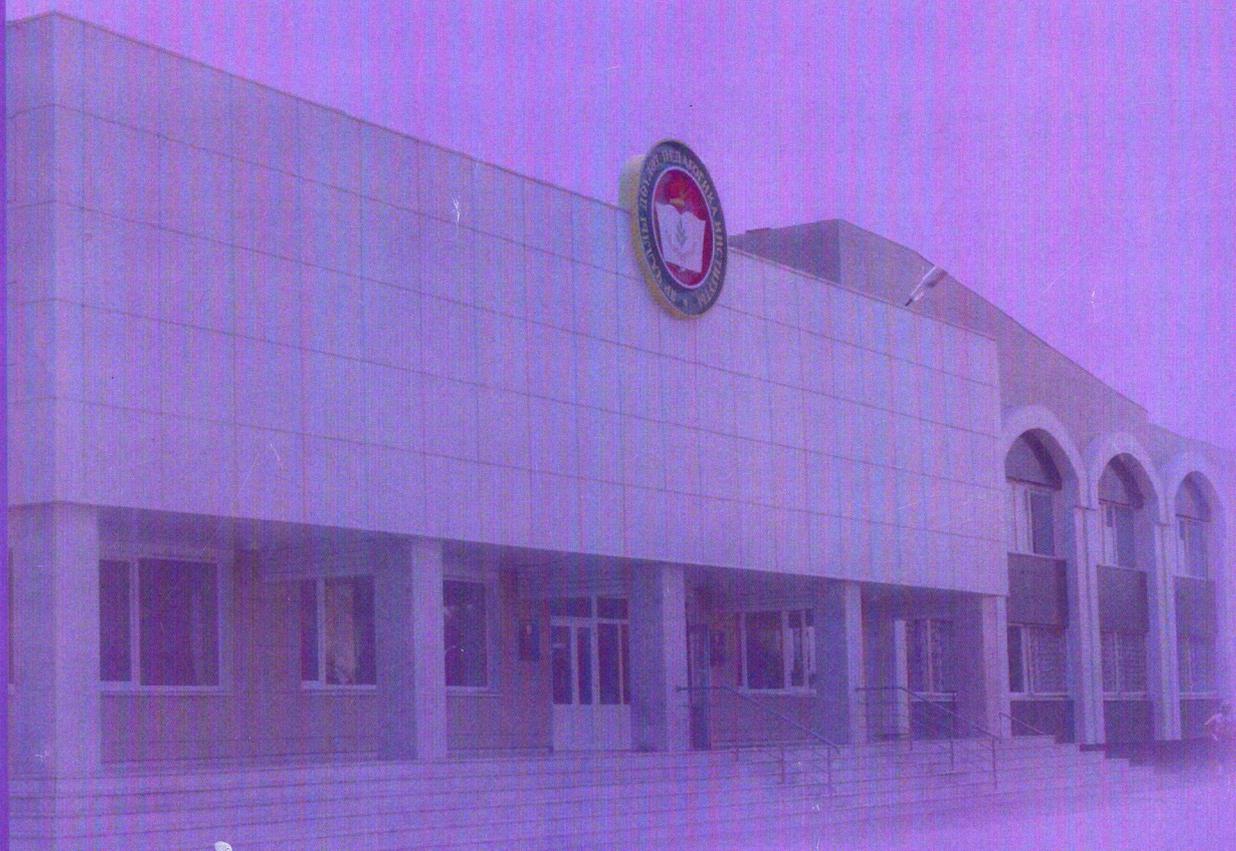


74.48

№ 38

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФГБОУ ВПО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ИНСТИТУТ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И РЕСУРСОВ»

Вестник НИГПИ



Выпуск 23

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФГБОУ ВПО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ИНСТИТУТ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И РЕСУРСОВ»

ВЕСТНИК ИГПИ

Сборник научно-методических трудов

Выпуск 23

Набережные Челны
2014

ББК 74 р + 74.58
В 38

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Набережночелнинского института социально - педагогических технологий и ресурсов

Главный редактор

Ректор НИСПТР Ф.З. Мустафина

Редакционная коллегия:

Ахметов А.М.	Мухаметзянов Р.Р.
Бадаев В.С.	Тулвинский В.Б.
Габбасов Н.С.	Хакимова Н.Г.
Гильманов Д.Ш.	Шакирова Р.Д.
Миронов А.В.	Шарипов А.М.

В 38 Вестник НГПИ: сборник научно-методических трудов. Вып.23.-Набережные Челны: НИСПТР, 2014. – 139 с.

В очередном выпуске научно-методического сборника НИСПТР опубликованы статьи преподавателей, аспирантов и студентов института. Как всегда, Вестник открыт для исследовательских работ учителей СОШ и воспитателей ДОУ г. Набережные Челны, в том числе из других городов и районов РТ. Значительную часть публикаций составляют статьи преподавателей Мамадышского профессионального колледжа № 87 - это результат активной деятельности Е.Н. Галиуллиной, заместителя директора колледжа по научной работе, бывшего сотрудника НИСПТР .

Наш сборник остается привлекательным и для иностранных коллег.

ББК 74 р + 74.58
ISBN 978-5-98452-115-4

© Коллектив авторов
© ФГБОУ ВПО «НИСПТР», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

НОВОЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Галиуллина Е. Н.</i> Научно-исследовательская работа в Мамадышском профессиональном колледже №87.....	5
<i>Галямова Э.Х.</i> Формирование универсальных учебных действий через решение "открытых" задач с экологическим содержанием	8
<i>Кагуй Н.В., Миннемухаметова А.Р.</i> О формировании лексических навыков в обучении английскому языку в условиях раннего билингвального образования	11
<i>Ломака Г. Л.</i> Формирование познавательной деятельности учащихся на уроках кулинарии методом открытых задач (из опыта работы)	17

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Мануйлова Т.А.</i> Метод проектов на уроках технологии (трудового обучения) в начальной школе	23
<i>Мардашова Р.С.</i> Опыт решения вопроса преемственности между дошкольной и школьной ступенями образования в Российской практике (на материале России и Татарстана)	28
<i>Хабибуллина Л.К.</i> Креативность как универсальная творческая способность	35

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Ахмеров Р.А., Шакирова Г.И.</i> Соотношение субъективной продуктивности и счастья жизни	43
<i>Гайсин А.А., Хабибуллина Л.К.</i> Педагогическое содержание категории "толерантность"	49
<i>Сематюк Л.В.</i> Развитие звуковой стороны речи дошкольников	55

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Мухаметзянов Р. Р.</i> Реализация мессивов в С#.....	62
<i>Николаева Э.Р.</i> Решение открытых задач по физике	66
<i>Сафуанова И.Н.</i> Методические рекомендации для учителей-предметников по подготовке учащихся к ЕГЭ.....	68
<i>Сидоркова Л.Р.</i> Исторический комментарий устаревших форм существительных в «Песне про купца Калашникова»	80
<i>Тимербаева Н.З., Мингалеева Р.Н.</i> Применение открытых задач при обучении студентов колледжа русскому языку и литературе	84

ВУЗОВСКАЯ НАУКА

<i>Галиуллин Р.Р.</i> Особенности и проблемы жанра утопия и антиутопия.....	87
<i>Исламова А.И.</i> Антонимы в романе У.С. Моэма "Театр"	95
<i>Моисенко Л.Р.</i> Типы инферентивных значений и способы их актуализации в современном английском языке.....	98
<i>Сафонова С. Г.</i> Термин "концепт" в современной лингвистике. Концепт "богатство" в русских народных пословицах	103
<i>Шакиров И.И., Шакиров И.А.</i> О некоторых приложениях одной функции ядерного типа	107

ПИСЬМА В РЕДАКЦИЮ

<i>Михневич А.А.</i> В редакцию "Вестника НГПИ"	112
<i>Роберт А. ДЭЙ.</i> Как написать и опубликовать научную статью.....	113
Комментарии В.Б. Тулвинского	134

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	137
---------------------------	-----

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ.....	139
--	-----

НОВОЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Галиуллина Е. Н.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В МАМАДЫШСКОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ № 87

...Нельзя птицу учить летать в клетке. Нельзя выращивать «творческий мускул», не вылетев на простор заданий «открытых» – допускающих разные подходы к решению, разную степень углубления в существо проблемы, разные варианты ответов...

Анатолий Александрович Гин

Современная жизнь ставит человека в чрезвычайно изменчивые условия, требует от него решения все новых и новых задач. Эффективное решение этих задач невозможно без определенного опыта деятельности по поиску подходов к проблеме, проигрыванию ситуации в уме, прогнозированию последствий тех или иных действий, проведению анализа результатов, поиску новых подходов [1]. Мы считаем, что этот опыт нужно приобретать еще в школе и далее развивать его в колледжах и институтах. Но традиционные уроки не способствуют этому. На них ученик – пассивный слушатель, поглотитель информации, он если и решает задачи, то это задачи типично школьные, задачи - упражнения, которые имеют очень мало общего с теми,

которые ожидают его во взрослой жизни. В связи с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта преподавание в школах вступает на позицию развивающего обучения, с деятельностным подходом, с требованием формировать у учащихся ключевые компетенции, с требованием учить детей учиться.

Традиционное обучение в колледжах как передача студентам знаний, умений и навыков стало недостаточно эффективным. В колледжах порой работают преподаватели и мастера производственного обучения, не подготовленные к работе в новых условиях. Возрастает противоречие между ростом требований к проявлению творчества современным человеком, в том

числе студентом, и профессиональной подготовленностью преподавателей и мастеров производственного обучения.

С целью преодоления данного противоречия в сентябре 2012 года в нашем колледже начала работу «Школа повышения профессиональной компетенции преподавателей и мастеров п/о». Одной из задач создания в нашем колледже этой школы была подготовка педагогов и мастеров производственного обучения, способных формировать студентов как творческую личность через организацию занятий по обучению решению открытых задач. Открытая задача, по определению А.А.Гина [2], характеризуется размытым условием, которое учащемуся необходимо осмыслить, трактовать, дополнить самому. Она может иметь множество решений, вероятный (а не точный) ответ, что является естественным следствием многовариантности формулировки условия и отсутствия известных заранее способов решения. А.А. Гин формулирует принцип открытости следующими словами: «Использовать в обучении открытые задачи; не только давать знания, но еще показывать их границы; сталкивать ученика с проблемами, решения которых лежат за пределами изучаемого курса». В школе решают закрытые задачи типа «Из

пункта А в пункт В», а жизнь ставит перед человеком открытые задачи, и в зазор между первыми и вторыми «зачастую проваливается интерес учеников и, соответственно, наши образовательные усилия» [2]. А. А. Гин считает, что особый интерес представляет решение творческих, эвристических задач в *группах*. Такие задачи принято называть открытыми, они наиболее успешно развивают креативность мышления.

Использование открытых задач способствует реализации принципа деятельности, когда преподаватель решает задачи вместе со студентами. Именно открытые задачи смогут улучшить обратную связь. «Может, именно тогда и начнет реализовываться основная задача современного образовательного учреждения: не просто давать детям знания, а жить вместе с ними здесь и сейчас» [2]. К сожалению, подавляющее большинство задач в существующих учебниках являются традиционными, закрытыми задачами.

Возникает вопрос – какие задачи можно считать закрытыми? В.А. Ширяева отвечает на него так: «Закрытая задача, – это «классическая» учебная задача, в которой обязательно оговаривается, что дано и что неизвестно, ставится четкий вопрос, что требуется найти. Действия и

решения производятся в соответствии с алгоритмом, освоенном на уроке, и имеется, чаще всего, один ответ» [3]. Именно в этом, традиционном направлении и шло обучение в нашем колледже. Поэтому, составляя план научной работы, мы остановились на проектной деятельности с открытым подходом и применением в обучении открытых задач. Было решено провести экспериментальную работу по данной теме, целью которой было изучение возможности включения открытых задач в учебный процесс колледжа. Нами была выдвинута гипотеза – предполагаем, что:

1. Открытые задачи возможны по всем предметам, изучаемым в колледже.
2. Открытые задачи активизируют студентов, повышают логическое мышление, профессионализм.

На первом этапе была поставлена задача: познакомиться с видами открытых задач, изучить методику работы с ними. Нами был прочитан курс лекций на данную тему на занятии «Школы повышения профессиональной компетенции ...», проведены индивидуальные консультации.

Список литературы:

1. Галиуллина Е.Н. Теория и практика методико-математической подготовки студентов педагогических факультетов к обучению младших школьников решению «открытых» задач. Методическое пособие. – Набережные Челны, 2009.

На втором этапе преподаватели и мастера производственного обучения должны были найти или составить открытые задачи по своему предмету и апробировать их на своих занятиях. Практически по всем предметам – и общеобразовательным, и профессиональным – были найдены, или составлены открытые задачи, которые решались на занятиях со студентами. Следовательно, первая часть нашей гипотезы получила подтверждение.

На третьем этапе преподаватели и мастера производственного обучения подготовили к публикации очень интересные статьи из опыта своей работы с открытыми задачами.

На четвертом этапе каждая группа колледжа выбрала тему проекта (а это тоже открытая задача), над которой будет работать. В апреле 2013 года на научно-практической студенческой конференции состоится защита этих проектов. В конце учебного года мы планируем проведение научной конференции с преподавателями и мастерами производственного обучения, на которой будут подведены итоги нашей исследовательской работы.

2. Гин А. А. Теория открытых задач: проблематизация [Электронный ресурс] // Сайт ЛОТ «Универсальный решатель»: [сайт]. [2011]. URL: <http://trizway.com/> (дата обращения: 13.06.2011).
3. Ширяева В. А. Развитие системного логического мышления учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ): Диссертация кандидата педагогических наук, 2001 г.

Галямова Э.Х.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ "ОТКРЫТЫХ" ЗАДАЧ С ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ

Статья посвящена выявлению условий реализации новых требований к результатам обучения согласно Федеральному государственному образовательному стандарту. С целью формирования универсальных учебных действий на уроках математики разработана серия «открытых» задач экологического содержания, основные виды которых приведены в качестве примеров. В рассматриваемой статье представлены требования к формулировкам «открытых» задач.

Содержание образования в современном понимании основывается на представлении определенной системы интегрированного знания, в процессе овладения которым создаются условия для формирования и развития личности. В новом Федеральном стандарте в качестве основных результатов обучения выделены метапредметные результаты, которые включают в себя умения самостоятельно определять цели и составлять планы, использовать различные ресурсы для достижения целей, владение навыками

познавательной учебно-исследовательской и проектной деятельности, способность к самостоятельному поиску методов решения практических задач.

Согласно новому стандарту в процессе проектирования процесса обучения особое внимание следует уделять формированию универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных. В широком значении универсальные учебные действия означают совокупность способов действий учащегося,

обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Универсальные учебные действия (УУД) тесно связаны с достижением метапредметных образовательных результатов, так как подразумевают формирование таких способов действий, которые позволят учащимся принимать решения не только в рамках заданного учебного процесса, но и в различных жизненных ситуациях. В этих условиях необходимы знания в рамках единой картины мира.

В современных исследованиях утверждается, что в процессе решения «открытых» задач происходит достижение метапредметных результатов (межпредметных понятий и УУД) [1]. «Открытые» задачи – это задачи, предполагающие различные варианты решений, ответов, исследований, изображений и т.д. Понятие "открытости" связывается с возможностью изменения формулировки условия (перечня данных или вопроса), а также с неопределенностью метода решения. В настоящее время проблема овладения учащимися УУД через решение «открытых» задач рассмотрена недостаточно. В этой связи возникает

необходимость исследовать способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания и умения в процессе решения «открытых» задач.

В последнее время акцентируется внимание на экологическом воспитании школьников, ведь успехи в решении экологических проблем – как мировых, так и региональных – зависят от всеобщей экологической грамотности и культуры населения. Включение в содержание обучения математике «открытых» задач с экологическим направлением позволит обобщить знания, полученные из разных областей. Такие задачи способствуют формированию системы конкретных представлений о единстве природы и развитию мировоззрения учащихся.

Использование «открытых» задач позволяет обучить школьника поиску вариативных решений, выбору лучших результатов и формированию способности и готовности к решению практических задач. Одним из направлений методико-математической подготовки будущего учителя может стать обучение приемам переформулировки «закрытых» задач в «открытые». В современных исследованиях выделяются следующие требования к формулированию «открытых» задач:

- формулировка должна отражать цель исследования;
- предполагается развитие рассуждения, приводя к обобщению;
- формулировка позволяет замечать некоторые закономерности, сталкиваться с проблемой, выдвигать и проверять гипотезы;
- создает возможность пользоваться разными математическими методами;
- формулировка вынуждает вести нестандартные рассуждения;
- она побуждает проводить работу по уточнению данных и т.д. [2].

Решая «открытую» задачу с экологическим содержанием, учащийся должен проявить следующие умения интеллектуального характера: уметь понимать зависимости, извлекать необходимую информацию из условия задачи, видеть скрытые данные, обобщать факты и делать выводы, уметь анализировать, сравнивать, осуществлять выбор, находить закономерности, строить математические модели. Применение математического моделирования к изучению процессов естествознания требует владения математическими знаниями и умений работать с алгебраическими объектами.

Разработанный нами комплекс задач способствует формированию таких

универсальных учебных действий, как выявление причинно-следственных связей, классификация, моделирование, самостоятельный поиск информации и т.д. Рассмотрим несколько примеров.

Пример 1. Сформулируйте различные требования так, чтобы получилась задача, решение которой требовало бы применения знаний из области экологии. При необходимости внесите в задачную ситуацию недостающие данные. Задачная ситуация. *Бензовоз за два дня прошел путь в 560 км. В первый день он прошел 30% пути, пройденного им во второй день.*

Пример 2. Листья ивы за летний период могут осаждают на своей поверхности 26 кг пыли, клена – на 5 кг меньше, ясеня – на 5 кг меньше, чем клена, вяза – на 5 кг меньше, чем ясеня, сирени – на 8 кг меньше, чем вяза, акации – на 1 кг 800 г меньше, чем сирени. Поставьте несколько вопросов к этой задаче и ответьте на них.

Пример 3. Пчела за 1 минуту опыляет до 12 цветков. В сутки она трудится около 10 часов. В одной пчелиной семье живет до 50 тыс. рабочих пчел. Составить алгебраическую модель, описывающую количество опыленных цветков в зависимости от количества пчел.

Пример 4. На нефтеперерабатывающем заводе произошла утечка вредных отходов в реку. В первую минуту разлив примесей с нефтью составил 100 м². Каждые 2 минуты эта площадь увеличивалась в 2 раза. Через какое время площадь разлива составит 10000 м²? Исследуйте модели, с помощью которых можно решить задачу.

Решение «открытых» задач позволит учащимся принимать активное участие в процессе обучения, проявить свое творческое начало, создаст важную психологическую атмосферу радости от преодоления трудностей и осознания своих возможностей.

Список литературы:

1. Миронов А.В. Как построить урок в соответствии с ФГОС. – Набережные Челны: НИСПТР, 2011.
2. Галиуллина Е.Н. Методическая подготовка будущих учителей начальных классов к обучению младших школьников решению «открытых» задач: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Набережные Челны, 2006. – 198 с.

Кагуй Н.В., Миннемухаметова А.Р.

О ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РАННЕГО БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: раннее билингвальное образование; иноязычный лексический навык; иноязычный активный лексический минимум младшего школьника; критерии, показатели и уровни сформированности иноязычных лексических навыков младших школьников в условиях раннего билингвального образования.

Современное человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости стран, народов, языков и культур. Мир, вступивший в эпоху билингвизма, по

утверждению В.В. Кабакчи, требует от каждого человека владения как минимум двумя языковыми системами – системой родного языка и системой какого-либо ещё иностранного языка [7].

Взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной/иноязычной культуры, развитие обучаемых как двуязычной и бикультурной (поликультурной) личности и осознание ими своей двуязычной бикультурной компетенции, их подготовка к межкультурной коммуникации посредством использования родного и иностранного языков в качестве основного инструмента образования и самообразования – всё это в настоящее время понимается рядом исследователей (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев) как *билингвальное образование* [2, 3].

Н.Н. Горлова рассматривает «*раннее билингвальное образование*» как раннее начало овладения иностранным/вторым языком на основе интуитивно-практического подхода с момента рождения ребенка до его поступления в школу [5]. Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко говорят о раннем билингвальном образовании как об обучении младших школьников иностранным языкам в начальной школе [4].

Н.В. Кагуй считает, что раннее билингвальное образование можно рассматривать как процесс овладения

иностранном языком или языками детьми младшего школьного и дошкольного возраста, так как коммуникативно-игровая основа обучения характерна для обеих образовательных ступеней, как и сюжетная линия содержания обучения [8].

Цель и результат раннего билингвального образования представляется исследователями стратегиями развития обучаемого в трех аспектах:

- 1) овладение языком как средством общения и соответствующей иноязычной «техникой»;
- 2) усвоение различной внеязыковой информации (то есть не связанной непосредственно с языком);
- 3) развитие таких качеств, которые необходимы для адекватного общения и взаимопонимания представителей разных культур, т.е. элементарных черт вторичной языковой личности [4, с. 84].

Овладение иностранным языком как средством общения и соответствующей иноязычной «техникой» предусматривает, прежде всего, развитие иноязычных лексических навыков. *Иноязычные лексические навыки*, представляя лексическую сторону речи, являются компонентами речевых умений и образуют фундамент для обеспечения использования языка как средства

общения. Этот фундамент «строится» в процессе усвоения так называемого лексического минимума, который разрабатывается для каждой образовательной ступени.

По определению Е.Н.Солововой [11], *активный иноязычный лексический минимум* – это та лексика, которой человек постоянно пользуется в устном речевом общении, т.е. те слова, которые находятся на кончике языка, как говорят англичане. Если слово долго не употребляется, то оно переходит в пассивный словарь: пассивный лексический минимум может быть узнан при чтении и аудировании, но не используется в речи. Границы между ними очень подвижны и могут меняться в зависимости от ряда условий.

Лексические навыки обладают следующими характеристиками:

1) автоматизированность (низкий уровень напряженности, достаточная скорость выполнения действия, плавность);

2) гибкость (возможность функционирования навыка в новых ситуациях общения на новом речевом материале);

3) сознательность (способность к самоконтролю и самокоррекции);

4) устойчивость (прочность);

5) самостоятельность;

6) интерферирующее влияние системы родного языка (воздействие со стороны навыков родного языка).

Принципы отбора активного лексического минимума:

1) семантический принцип, заключающийся в том, что отбираемые слова должны выразить наиболее важные понятия по той тематике, с которой встречается учащийся, изучая иностранный язык. В соответствии с этим принципом все термины и более частные понятия не подлежат включению в словарь-минимум, кроме самых необходимых, которые нельзя передать описательно другими словами;

2) принцип сочетаемости, согласно которому слова с большой сочетаемостью предпочтительнее слов с редкой сочетаемостью, так как при ограниченном объеме обязательной лексики они позволяют выразить и понимать более разнообразное содержание;

3) принцип стилистической неограниченности указывает на принадлежность слова к нейтральному, литературному, разговорному и книжно-письменному стилям языка и не позволяет включать слова, относящиеся к категории диалектизмов, профессионализмов, жаргонизмов и т.п.;

4) принцип частотности, в соответствии с которым в словарь-минимум включаются наиболее употребительные и литературно-разговорные слова и обороты речи;

5) принцип исключения синонимов подразумевает, что в словарь-минимум из синонимического ряда включается только одно слово, самое употребительное и нейтральное;

6) принцип словообразовательной ценности определяет наиболее продуктивные в словообразовательном отношении слова, от которых с помощью аффиксов можно образовать наибольшее количество других слов;

7) принцип исключения интернациональных слов (производных и сложных), которые полностью совпадают в иностранном и родном языках [11].

Программа по обучению английскому языку в начальной школе под редакцией З.Н. Никитенко представляет *иноязычный лексический минимум младшего школьника* (продуктивный) в составе не менее 450 единиц, рецептивный лексический минимум – не менее 550 единиц, включая продуктивную лексику. При этом младшие школьники усваивают к концу обучения в начальной школе:

- простейшие устойчивые словосочетания (типа wait for);

- формулы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка;

- интернациональные слова (например, tennis, stop);

- словообразовательные средства, например:

- аффиксация: суффиксы числительных -teen, -ty, -th; суффиксы существительных -er, -or;
- словосложение;
- конверсия (например, to fly – a fly) [10].

Каков уровень сформированности лексических навыков у младших школьников в условиях раннего билингвального образования в образовательном пространстве современной начальной школы? Было проведено тестирование учащихся 2 класса МОУ Прогимназия № 64 города Набережные Челны для выявления уровня сформированности лексических навыков у младших школьников.

Дата проведения тестирования: 13 марта 2013 г.

Количество учащихся, присутствующих на тестировании: 13.

Количество заданий теста: 10.

Лексические темы для тестирования:

Тема 1. «Hello, English!».

Тема 2. «Welcome to our theatre!».

Тема 3. «Let's read and speak English!» [1].

Структура теста: 5 заданий к каждой лексической теме по учебнику английского языка для 2 класса, авторами которого являются М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанева [1].

Исходя из того, что контроль в лексике реализуется в двух направлениях: как контроль процесса усвоения и как контроль результатов усвоения, за *критерии сформированности иноязычных лексических навыков младших школьников в условиях раннего билингвального образования* были приняты умения ребенка в соответствии с определенной системой:

1) правильно подобрать английское слово / лексическую единицу по трем изученным темам иноязычного общения;

2) правильно включить данную лексическую единицу в сочетание;

3) правильно включить слово / лексическую единицу в высказывание [6, с. 3-8].

В качестве *показателей сформированности иноязычных лексических навыков младших школьников в условиях раннего билингвального образования* – правильности выполнения указанных операций при контроле уровня

развития лексических навыков были приняты:

1) факт адекватного и спонтанного выбора слова для его конкретного использования в определенной ситуации общения;

2) безошибочность использования слова не только адекватно ситуации общения, но и в плане грамматической правильности – структурного и морфологического оформления;

3) правильность сочетания слов между собой;

4) достаточное количество использованных словосочетаний для реализации цели высказывания в конкретной ситуации общения, а также корректное грамматическое оформление словосочетаний [9, с. 63-68].

На основании выявленных критериев и показателей были определены *уровни сформированности иноязычных лексических навыков младших школьников в условиях раннего билингвального образования*:

1. Высокий уровень (Vс) владения активным лексическим минимумом предполагает до 84 % выполнения заданий теста.

2. Средний уровень (Ср) владения активным лексическим минимумом

предполагает до 74 % выполнения заданий теста.

3. Низкий уровень (Нз) владения активным лексическим минимумом предполагает до 62 % выполнения заданий теста.

Анализ результатов тестирования обнаружил, что:

Высокий уровень сформированности лексических навыков имеют только 3 ученика в группе (до 23 %).

Средний уровень сформированности лексических навыков имеют 9 учащихся (до 69,5 %).

Низкий уровень сформированности лексических навыков выявлен у 1 младшего школьника (до 7,5 %).

4. Необходимо внести коррективы в организацию раннего билингвального образования для повышения уровней сформированности иноязычных лексических навыков у младших школьников.

5. Разработать программу (систему уроков / занятий) для повышения уровней сформированности иноязычных лексических навыков младших школьников в условиях раннего билингвального образования в начальной школе.

Список литературы:

1. Биболетова М. З. Английский язык: Английский с удовольствием / Enjoy English: Учебник для 2 кл. общеобраз. учрежд. [Текст] / М. З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанева. – Обнинск: Титул, 2008. – 128 с.: ил.
2. Гальскова Н.Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 12-16.
3. Гальскова Н.Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 3-6.
4. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие [Текст] / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с. – С. 5-7.

5. Горлова Н.А. Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия [Текст] / Н.А. Горлова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 10-17.
6. Догондзе Н.Р. Контроль сформированности лексических навыков говорения: Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в средней школе. Сборник научных трудов НИИ школ [Текст] / Н.Р. Догондзе. – М., 1985. – С. 3-8.
7. Кабакчи В.В. Английский язык межкультурного общения – новый аспект в преподавании английского языка [Текст] / В.В. Кабакчи // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 84–89.
8. Кагуй Н.В. Стратегии развития раннего билингвального образования как основа интеграции личности в систему мировой и национальной культур [Текст] / Н.В. Кагуй // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ : Издательство Бурятского государственного университета, 2010. – С. 203-208.
9. Коростелев В.С. Функциональный контроль лексических единиц при обучении говорению: Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в школе. Сборник научных трудов НИИ школ [Текст] / В.С. Коростелев. – М., 1985. – С. 63-68.

Ломака Г. Л.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ КУЛИНАРИИ МЕТОДОМ ОТКРЫТЫХ ЗАДАЧ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Творчество – вот ключ!

И в мир познаний,

и к вершинам мастерства.

Одним из приоритетных рыночной экономики проблема направлений государственной политики в подготовке конкурентоспособного, сфере российского образования является творческого специалиста, способного к повышению качества профессионального постоянному профессиональному образованию. В современных условиях саморазвитию и самообразованию,

умеющего принимать ответственные решения, приобретает особую важность. Поэтому сегодня основным требованием педагогической деятельности становится целенаправленное, систематическое и результативное содействие в становлении творческой личности учащегося с целью его максимального развития и подготовки к выполнению основных социальных задач. Сложившаяся обстановка в стране требует от профессионального выпускника умения реализовывать свои реальные и потенциальные возможности, использовать свои знания, умения и навыки, делать ценностный выбор и, как следствие, быть востребованным на рынке труда.

Цель профобразования заключается в том, чтобы помочь обучаемым найти свое место в жизни, не ошибиться в выборе профессии, которая бы приносила не только материальный достаток, но и удовольствие, давала возможность реализовывать свой творческий потенциал.

Главной задачей, стоящей перед преподавателем, является вовлечение студента в творческий учебный процесс. Поэтому обучение проводится таким образом, чтобы у студента пробуждался интерес к знаниям, возрастала потребность в более полном и глубоком усвоении изучаемого материала, развивалась

инициатива и самостоятельность в работе. Чтобы в процессе обучения студенты не только овладевали установленной системой научных знаний, умений и навыков, но и развивали свои познавательные способности и творческие силы.

К решению этих задач мы подходим с большой ответственностью. На проводимых занятиях со студентами колледжа применяются многообразные формы и методы обучения, которые ориентированы на разностороннее развитие личности, гармоничное сочетание учебной и производственной деятельности, в ходе которой формируются базовые знания, умения и навыки. Применяемые формы и методы сочетаются с творческой деятельностью, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи.

Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих занятий, направленных на развитие памяти, внимания, пространственного воображения студента, является одной из важнейших задач, которые я решаю в повседневной работе, обучая профессиональному мастерству своих учеников. Обучение проводится

таким образом, что у обучающихся пробуждается интерес к знаниям, возрастает потребность в более полном и глубоком усвоении материала, развивается инициатива и самостоятельность в работе.

Одним из методов активизации познавательной деятельности является метод открытых задач и создание проблемных ситуаций. Не будет большим преувеличением сказать, что вся наша жизнь состоит из задач: больших и маленьких, грандиозных и обыденных, простых и сложных. Найти работу, помириться с другом, спланировать вечерний отдых с друзьями, но успеть взять ребенка из детсада, понравиться начальству, но не потерять контакт с сослуживцами, написать служебный проект... Решаем мы эти задачи с той или иной мерой успешности, за решением одной всегда встают следующие задачи. Таким образом, в жизни человеку часто приходится самостоятельно выделять для себя те задачи, которые он будет решать в первую очередь. В этом проявляется наибольшая степень свободы и активности человека. Он самостоятельно ставит перед собой цели, адекватные его жизненным интересам. Считается, что именно в данном направлении воспитания творческих и ответственных работников движется экономика в развитых странах.

Конечно, не каждая жизненная задача является открытой по цели: как минимум, на рабочем месте каждому приходится достигать целей, которые поставлены начальником. Считается, что на воспитание «исполнителя» направлено классическое образование, а на создание «творца» ориентировано так называемое развивающее обучение.

Применение открытых задач делает процесс обучения осмысленным для студента. Это происходит по нескольким причинам. Во-первых, открытые задачи предъявляются с тем, чтобы в ходе решения этих задач, в ходе столкновения с определенной проблемной ситуацией студент закономерно и самостоятельно пришел к открытию необходимого по программе способа решения.

Преподаватель управляет условиями задания проблемной ситуации и направляет ход ее разрешения студентом. В связи с этим те или иные способы решения задач возникают не из ниоткуда, не задаются извне, не являются чем-то искусственно привнесенным преподавателем. Как раз наоборот, студент сам осознает необходимость данного метода в момент столкновения с вполне реальной проблемой, и далее, с помощью преподавателя этот метод студент самостоятельно открывает. Следовательно,

само возникновение изучаемого способа решения оказывается логичным и понятным. При этом логичность обеспечивается тем, что проблемные ситуации подбираются близкими к реальной кулинарии. На материале собственного опыта и полученных знаний студент и учится определять, какие из условий необходимы и достаточны для применения данного способа решения. Кроме того, при такой организации учебного процесса студенты приобретают способность не пасовать перед возникающими трудностями, а относиться к проблемным ситуациям творчески. Возникает возможность научить их не просто обращаться к помощи преподавателя, но самим проявлять активность и изобретательность при самостоятельном открытии способа решения вставшей проблемы.

Современная кулинария не стоит на месте, она постоянно совершенствуется с учетом новых технологий, развития технологического оборудования, разнообразия сырья и так далее. Все чаще развивающиеся предприятия выпускают готовую продукцию не как раньше, используя единый сборник рецептур блюд, а разрабатывая и внедряя новые фирменные оригинальные блюда, опираясь на требования, предъявляемые

современной кулинарией. Поэтому в настоящее время предприятиям общественного питания требуются специалисты с высокими профессиональными знаниями и умениями. От того, каким придет в ресторан или кафе молодой специалист, насколько он окажется готовым к активной творческой деятельности, сформированы ли у него потребности самосовершенствования и профессионального роста, зависит успешность и результативность его работы.

В работе со студентами в настоящее время используются различные методы и технологии, обеспечивающие качественное обучение и формирование у них умений и навыков. При этом студенты могут достичь высокого уровня квалификаций, которые позволяют им быть востребованными на рынке труда. Обеспечить полноценную подготовку специалистов, отвечающих требованиям сегодняшнего дня, невозможно без формирования у них творческих умений.

На теоретических уроках и на занятиях производственного обучения происходит формирование профессиональных умений и навыков приготовления, оформления и подачи блюд, причем оформление блюд несет в

себе художественную сторону в цветовом сочетании продуктов, уложенных на блюдо, создается поле деятельности для творческого самопроявления всем студентам, следовательно, развивается творческий подход к делу. Деятельность студентов направлена на формирование комплексных знаний, умений и навыков, развитие обонятельных, вкусовых и температурных ощущений.

Я часто предлагаю своим студентам по заданному набору продуктов (ставлю задачу) экспромтом придумать блюдо, не используя сборники рецептов. И самое интересное, что даже не очень активные студенты выполняют это задание. И особенно приятно для меня, преподавателя, когда они своё придуманное блюдо готовят, могут оформить его с элементами своего художественного представления. Приносят пошаговые рецепты и даже блюда на дегустацию. Я предлагаю придумать названия, задавая определённые критерии. А потом провести конкурс «У кого лучше?», с обоснованием своей оценки.

И надо отметить, что во всех случаях происходит развитие творчества обучающегося, вырабатывается профессионализм, творческий подход.

Итак, открывать мир новых знаний лучше всего через решение специально

подобранных открытых задач, а полнее его осваивать и закреплять как с помощью традиционных закрытых задач, так и различного типа открытых — вот одна из главных стратегий развития продуктивного мышления в профессиональном обучении.

Для дальнейшего развития творческих профессиональных способностей обучающихся необходимо находить новые пути, приемы и методы проведения занятий производственного обучения, активнее внедрять инновационные педагогические технологии, сохраняя наработанные годами традиционные педагогические технологии.

Сегодняшний выпускник учреждения профессионального образования должен быть профессионально грамотным, обладать коммуникативными и лидерскими качествами, навыками социального взаимодействия, умением строить партнёрские отношения, брать на себя обязательства и выполнять их, иметь творческий подход к делу. Только обладая этими качествами он будет успешным в работе и, как следствие, востребован на рынке труда.

Список литературы:

1. Амельченко А.Ф. Модульные технологии в системе начального и среднего профессионального образования: методическое пособие. – 2001.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников. – М., 2000.
3. Новиков А.М. Процесс и методы формирования трудовых умений. - М.: Высш. шк., 1986.
4. Пономарёв Я.А. Психология творчества. – М., 1987.
5. «Среднее профессиональное образование». Журнал № 2, 5 (2001), №3,11 (2002).
6. Интернет-ресурсы:
http://www.planetadisser.com/see/dis_46611.html
<http://chesly.narod.ru/>
<http://pedsovet.org/forum/index.php?showtopic=1982>

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Мануйлова Т.А.

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ (ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ) В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

На данном этапе преобразования современной начальной школы образовательная область «Технология» ставит перед собой несколько взаимосвязанных задач:

1. Повысить интеллектуальный потенциал, образовательный и профессиональный уровень будущих членов общества, способных не только освоить, но и творчески использовать достижения научно-технического прогресса.

2. Обеспечить творческий подход к формированию системы обучения, учитывая познавательные способности и возможности школьника.

3. Воспитать учащегося как личность, способную добиться успеха.

Именно поэтому в курсе обучения технологии (трудового обучения) четвертую четверть рекомендуется отводить под проектную деятельность учащихся, которая при правильной реализации призвана не только проверить уровень ЗУН, усвоенный за год или

несколько лет каждым ребенком, но и способствовать повышению интеллектуального потенциала школьников, развитию их общеучебных умений, стимулировать познавательную активность, развивать творческие способности.

Метод проектов (с греч. «путь исследования») - это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов.

В связи с вышесказанным **учебный творческий проект** - это разработка и изготовление изделия (от идеи до ее реализации), обладающего субъективной новизной и выполненного под руководством учителя. Содержание учебных проектов для младших школьников - это система задач и способов их решения по выбору проектного задания (тематики проекта), его выполнения, качественного анализа и возможностей реализации конечного результата проектной

деятельности. Особенностью содержания метода проектов является его исследовательская сущность. Вся деятельность школьника должна ориентироваться на формирование его мышления, в основе которого лежит личный опыт. Учащийся, пробуя и ошибаясь и вновь находя правильный путь в поиске, пропускает через себя все, что пригодится в дальнейшей деятельности. Школьнику предоставляются возможности испытать себя в разных сферах, выявить что-то более близкое и интересное для себя и сконцентрировать на этом свои силы, способности, возможности. Разрабатывая обоснование проекта, ученики не только привлекают все свои знания и жизненный опыт, не только познают что-то новое, но и учатся четко, правильно и красиво выражать свои мысли (работа по развитию речи); проводя, пусть элементарный, расчет себестоимости, количества необходимого материала, ученики не только усваивают основы экономических знаний, но и учатся правильно считать (закрепляют изученные математические действия); обдумывая, какие необходимы для выполнения проекта материалы, и экологически обосновывая свой замысел, углубляют знания о богатствах родного края,

задумываются об экологических проблемах.

Нами была разработана общая структура проектной деятельности в начальной школе, состоящая из следующих этапов: организационно-подготовительного, технологического и заключительного.

Рассмотрим наполняемость этих этапов:

1. Организационно-подготовительный этап.

Цель данного этапа - обобщение и систематизация изученного в течение года или нескольких лет, отработка общеучебных умений. *Средства деятельности на этом этапе* - личный опыт детей, родителей, учителя, все рабочие инструменты и приспособления, которыми пользуются учащиеся на этом этапе.

Результат деятельности - приобретение новых знаний и умений (в процессе исследования проблемы, поиска оптимальной конструкции), а также готовые графические документы (эскизы, рисунки, схемы, чертежи, графики, технологическая карта и др.).

Содержание данного этапа:

1. Поиск проблемы: осознание нужд и потребностей во всех сферах деятельности человека.

2. Выбор проекта и его обоснование: осознание, зачем и почему надо выполнить этот проект, каково его значение, какова основная задача предстоящей работы (предметом деятельности выступает не только создаваемый материальный продукт, но также ЗУН), анализируется степень важности проекта, его полезность для общества и личная польза, у учащихся формируются познавательные и социальные мотивы.

3. Обобщение и систематизация ранее изученного материала, имеющего отношение к проекту, осознание готовности его выполнить, определяется посильность проекта, ограниченность ресурсов в школе и дома, экономическая и экологическая целесообразность.

4. Выбор и анализ конструкции изделия, его воплощение в графических документах (эскиз, рисунок, чертеж) - рассматриваются разные варианты конструкций, производится выбор оптимального варианта, который станет основой будущего проекта.

5. Выбор материалов, инструментов, приспособлений, необходимых для работы.

6. Составление алгоритма (плана) предстоящей работы (составление технологической карты).

7. Определение критериев контроля за качеством.

8. Организация рабочего места.

2. Технологический этап.

Цель данного этапа – качественное и правильное выполнение трудовых операций.

Предмет деятельности – создаваемый материальный продукт, а также ЗУН, получаемые и закрепляемые в процессе его создания.

Средства деятельности – инструменты и приспособления, с которыми работает учащийся, личный и социальный опыт.

Результат деятельности – приобретение ЗУН, причем особенно навыков, и само изделие.

Содержание данного этапа:

1. Выполнение технологических операций при соблюдении технологической и трудовой дисциплины, культуры труда.

2. Поэтапный самоконтроль за качеством.

3. Заключительный этап.

Цель данного этапа – анализ проделанной работы, окончательный контроль за качеством.

Предмет деятельности – документация по проекту.

Средства деятельности – личный и коллективный опыт, чертёжно-измерительные инструменты и оформительские средства. **Результат деятельности** – защищенный проект.

Содержание данного этапа:

1. Окончательный контроль за качеством проекта.
2. Испытание и корректирование проекта.
3. Экономические расчеты (4-й класс).
4. Разработка товарного знака и рекламного проспекта (по желанию).
5. Анализ проделанной работы и результат труда.

Защита проекта перед одноклассниками.

Учащиеся разрабатывают проекты начиная с 4-й четверти 2-го класса. До этого периода детей надо подготовить к проектной деятельности. Этому способствуют:

1. Организация процесса обучения на основе продуктивных методов: частично-поискового, исследовательского.
2. Активное и осознанное вовлечение учащихся в процесс технологического анализа задания, выполняемого на уроке (анализ образца

изделия, выбор материалов, инструментов, планирование этапов работы, организация рабочего места, контроль и самоконтроль процесса и результатов труда).

3. Дизайн-упражнения: творческие задания по усовершенствованию предлагаемого учителем объекта труда в трёх основных направлениях (полезность изделия, его надёжность и эстетичность).

4. Составление «звездочки обдумывания», которая может использоваться при разработке проекта.

В центре схемы «звездочки» пишут название изделия, а «лучики» указывают на те факторы, которые влияют на выполнение изделия, его качество. Учитель стимулирует творческий поиск детей, фиксирует поэтапное выполнение работы, помогает отобрать и обосновать рациональные идеи.

Во 2-м классе лучше выбирать проекты, которые выполнялись бы микрогруппами, чтобы приучить учащихся к особенностям проектной деятельности. В процессе выполнения проектов у второклассников должна быть возможность опираться на алгоритм проектной деятельности, отражающий основные этапы работы. В процессе неоднократных исследований проектной деятельности школьников разными авторами предлагались различные ее

алгоритмы, ориентированные на разный возраст детей, на различный уровень подготовки к проектной деятельности. Мы хотели бы предложить **обобщенный алгоритм проектной деятельности для учащихся начальной школы:**

1. Поиск проблемы.
2. Варианты решения проблемы.
3. Подготовка к реализации ее решения:
 - выбор материалов;
 - выбор инструментов (с учетом техники безопасности);
 - выбор оптимальной конструкции.
4. Исполнение проекта.
5. Рефлексия (самоконтроль).

6. Доработка и усовершенствование проекта.

7. Защита проекта.

Наибольшую трудность для учителя представляет оценка предметной деятельности учащихся. Она должна включать в себя совокупность анализа и оценки всех этапов выполнения творческого проекта на основании выбранных критериев. Оценивание проекта дает учителю возможность выяснить степень усвоения учениками учебного материала, выявить проблемы в ЗУН, обнаруженные конкретными учениками, и т.д.

:

Контрольный лист проекта

Школа _____ класс.

ФИО _____

Этапы выполнения	Что оценивать	Степень самостоятельности	Оценка проекта
Организационно-подготовительный	Выбор и обоснование проекта (проспект). Анализ конструкции изделия (рисунки, чертежи, эскизы, схемы). Планирование технологического процесса (технологическая карта)		
Технологический	Организация труда. Выполнение трудовых операций. Соблюдение правил техники безопасности		
Заключительный	Готовое изделие. Документация по проекту. Защита проекта		

Систематическое наблюдение и контроль за выполнением проекта, поощрение за хорошую работу и критика плохой побуждает учащихся к добросовестному выполнению работы, формированию у них положительных морально-волевых качеств (самостоятельности, организованности, старательности, инициативности, способности преодолевать трудности и т.д.).

Оценка проекта должна иметь интегративный характер и включать в себя все этапы его выполнения. Учителю необходимо вести записи – например, в контрольном листе проекта

В заключение необходимо отметить, что проектный метод имеет огромный развивающий потенциал. С его помощью можно значительно облегчить осуществление задач, поставленных современным образованием перед начальной школой.

Мардашова Р.С.

ОПЫТ РЕШЕНИЯ ВОПРОСА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНОЙ И ШКОЛЬНОЙ СТУПЕНЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ПРАКТИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИИ И ТАТРСТАНА)

В 60-е гг. XIX в. развитие промышленного капитализма в России и общий подъём общественной мысли способствовали пробуждению интереса к вопросам воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Активное проявление такого интереса объяснялось тем, что состояние образования в стране находилось в резком противоречии с потребностями развивающейся капиталистической промышленности, которая в изменяющихся условиях не могла удовлетвориться прежней подготовкой рабочей силы и требовала

новых квалифицированных кадров. Для передовой части российского общества встал вопрос, как изменить систему народного просвещения и как приспособить школу к интересам растущей капиталистической экономики.

С этого времени в печати начинают публиковаться статьи с резкой критикой недостатков семейного и школьного воспитания. Крупные педагоги, представители либеральной буржуазии и революционной демократии 60-х гг. требовали коренных изменений в системе образования, а именно указывали на

необходимость реформы семейного и школьного воспитания, развития женского образования, создания народной школы.

Выдвигались новые принципы и в первоначальном воспитании. Опыт работы школы в новых условиях конца XIX в. показал, что успех школьного обучения во многом зависит от наличия и правильной постановки дошкольного дела. Доказательством того, что данный вопрос приобретал всё большее значение, является рассмотрение его и на государственном уровне. Так, в 1908 г. Министерство Народного Просвещения, признавая важность и необходимость дошкольного воспитания как подготовительной к школе ступени, подаёт в Государственную думу записку о необходимости расширения сети детских садов. В записке говорится: «Духовное развитие ребёнка в дошкольном возрасте имеет громадное значение для всего дальнейшего развития личности вообще и для того или иного воздействия школы на ребёнка – в частности. Весьма важно, чтобы дети поступали в начальную школу уже с развитым вниманием, развитой способностью к наблюдениям, с навыком к умственному напряжению и с привычкой к дисциплине». Чуть позднее это требование прозвучало в докладе депутата Государственной Думы Дзюбинского на

первом Всероссийском съезде по народному воспитанию (22.12.1913–4.01.1914), где говорилось: «Правильная постановка педагогического дела зависит от соответствующей постановки дошкольного воспитания. Наша начальная школа получает совершенно неподготовленный материал к классным занятиям. Обстановка школы, её методы находятся в полном несоответствии с умственным развитием ребёнка...» [2].

В связи с такими заявлениями в печати всё чаще начинает звучать требование о расширении сети детских садов. Однако практическое осуществление идеи общественного дошкольного воспитания шло медленно. Всего к началу Октябрьской революции 1917 г. по России дошкольных учреждений вместе с платными детскими садами было 287.

Что касается Казанской губернии, то здесь нужно сказать следующее: первый опыт реализации идеи дошкольного воспитания осуществлялся за счёт действий частных лиц. Благодаря их действиям в Казани в период с 1905 по 1915 гг. открываются три платных русских детских сада. Первый семейный детский сад был организован в 1905 г. в квартире профессора Самойлова для его детей и детей его знакомых. В дальнейшем в 1907

г. он превращается в трёхгрупповой частный детский сад Анны Александровны Самойловой, который обслуживал детей профессоров, врачей, адвокатов. Второй детский сад – семейный (на 20 детей) открывается Антониной Захаровной Феофилактовой 26 августа 1911 г.; третий – Фитиной Капитоновной Салтовской 30 августа 1915 г. [1].

Содержание работы первых детских садов включало в себя: пение, танцы, подвижные игры, рисование, лепку, строение из кубиков и кирпичиков, вырезание фигур из бумаги, плетение и т.д. Вместе с тем программы занятий в детских садах включали: Закон Божий, русский язык (чтение и пересказ), арифметику (4 арифметических действия в пределах 20), французский язык (обучение разговору). Такие программы сочетали в себе программы детского сада и школы, а потому работали в платных детских садах учительницы с высшим педагогическим образованием, для приобретения которого в Казани к этому времени имелись условия.

В сельской местности каких-либо определённых шагов по их созданию в Казанской губернии не предпринималось. Их устройство в деревне считалось ненужной затеей. И если для города признавалось, что детские сады

необходимы, так как развивают детей и служат «приготовительной» ступенью к школе, то в отношении воспитательных дошкольных учреждений в деревне вопросом в губернии не поднимался и не решался.

И, тем не менее, несмотря на малочисленность дошкольных учреждений в целом по России и в её отдельных регионах (Казанской губернии), в практике педагогической работы с детьми дошкольного возраста ещё до начала советского периода сложился такой тип детского учреждения, как подготовительные классы к школе. Эти классы посещали дети от 6–7 до 8 лет. В них детей готовили для поступления в 1-й класс средних учебных заведений: учили грамоте, письму, счёту, Закону Божию. Надо сказать, эти учреждения могли посещать дети всех сословий, национальностей и разного вероисповедания. Однако такие классы были платными, их посещали дети чиновников и интеллигенции.

Проблема подготовки детей к школе сохраняет свою актуальность и после 1917 г. После I Всероссийского съезда по народному образованию (1918) был взят курс на организацию детских садов при школах. Здесь детей начинали обучать с 6 лет. В начале 20-х гг.

положение этого дела несколько изменилось, так как работа переходных групп стала больше строиться согласно данным возрастным психофизиологическим особенностям дошкольников.

В соответствии с первым официальным документом по работе детских дошкольных учреждений – «Инструкцией по ведению очага и детского сада» (1919), детские сады и очаги должны были обслуживать детей от 3 до 7 лет. В начальную же школу дети принимались с 8 лет. Назревала необходимость в решении вопроса: что делать с детьми, кому исполнилось 7 лет и кто мог посещать школу? Этот вопрос был поднят на II Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию в 1921 г. В резолюции по докладу «Переход от детского сада к школе (работа с семилетками)», с которым выступила на съезде М. Х. Свентицкая, были приняты следующие решения:

«1. В целях создания действительно единого воспитательного учреждения, захватывающего весь мир ребёнка, съезд считает необходимым детей-семилеток не выпускать в школу, а оставлять их в детских учреждениях до восьми лет, усиливая работу в них соответственно интересам данного возраста.

2. В настоящих условиях дети, не получившие общественного дошкольного воспитания, должны приниматься в специальные дошкольные группы при школе» [6].»

Таким образом, переходные группы предполагались двух типов: при детских садах и при школе.

На съезде были определены задачи переходной группы при детском саде: систематизация знаний и представлений, приобретённых в детском саду; подведение детей к навыкам грамотности, какие можно дать в данном возрасте; привитие необходимых трудовых и специальных навыков, лежащих в основе самоуправления. Вместе с задачами были определены основные принципы организации работы в переходной группе: все занятия в переходной группе должны вестись одним лицом, каковым должен являться педагог с дошкольным образованием; число детей в группе не должно превышать 20 человек; занятия с детьми должны проводиться систематически и по плану.

Вопрос о работе нулевых групп широко обсуждался на IV Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию. Термин «нулевые группы» к этому времени входит в употребление. С докладом «Ориентировочная программа

работы в нулевых группах» на съезде выступила зав. кафедрой дошкольной педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена Н. А. Альмединген [7]. Эти группы, подчёркивалось в докладе, особенно необходимы в рабочих и крестьянских районах, где население не может предоставить детям возможности посещать дошкольные учреждения. Их организация рекомендовалась не только при школах, но и при различных культурно-просветительных учреждениях: клубах, избах-читальнях, жилтовариществах и т.д.

При обсуждении доклада определялись задачи нулевых групп: 1) способствовать устранению второгодничества в школах; 2) создать связь дошкольных учреждений и школы; 3) расширить охват общественным воспитанием дошкольников.

Снова была подтверждена необходимость руководительнице такой группы иметь профессиональную «дошкольную» подготовку. Продолжительность пребывания детей устанавливалась в 4–6 часов, продолжительность занятия от 15 до 30 минут. Однако изменения коснулись количества детей, обслуживаемых этой группой. Теперь уже считалось

возможным увеличить число детей от 20 до 30 человек.

Что касается методов работы в переходных группах, то указывалось, что методы и приёмы в этих группах должны соответствовать применяемым в дошкольных учреждениях. Наряду с тем, что «большое место должно быть отведено свободной организации детей на свободном материале», одновременно должны были использоваться и приёмы обязательной работы, к каким относились обязательные занятия.

Признавая важность поднимаемой проблемы, в других регионах, в том числе и в Татарстане, предпринимаются соответствующие действия. Уже в начале 20-х гг. ставятся вопросы об открытии дошкольных учреждений, где имелись бы переходные группы. В 1921 г. в столице – Казани – планируется открытие детских садов, а в с. Усады – одного дошкольного очага с переходной школьной ступенью. В это же время принимается решение о составлении Инструкции, которая должна была служить руководством в установлении «необходимого контакта и связи в работе как между отделами дошкольного и школьного сектора, так и между учреждениями отдельных секторов социального воспитания Наркомпроса» [3].

Однако в силу резкого сокращения сети детских садов в первой половине 20-х гг. работа в этом направлении была приостановлена. Вернуться к решению данного вопроса смогли лишь через несколько лет.

Чтобы осуществить работу «по увязке дошкольных учреждений со школой и создать безболезненный переход детей в школу из сада», намечено было организовать школу I степени при центральном учреждении, которое начало свою работу в 1924 г. [4]. Для этой цели «Коллегия центрального учреждения своевременно наметила план организационной работы по созданию I группы из детей детсада, приобрела соответствующие школьному возрасту мебель, пособия». Через два года при этом же учреждении была организована вторая школьная группа. Работая углубленно над проблемой связи дошкольных учреждений со школой, центральный детский сад № 4 создаёт специальную дошкольную комиссию по связи со школой, которая занимается обследованием детей-дошкольников, выявляет уровень их подготовки к школе, проводит большую методическую работу, знакомит воспитателей городской сети с итогами своей работы.

Что касается дошкольных групп при школах, то первая такая группа была создана при школе № 24 в г. Казани в 1926 г. В 1928 г. дошкольные группы были организованы уже при 11 школах столицы республики. В районах этот тип дошкольного учреждения появился намного позже.

Понимая, что здоровье детей является залогом успешного обучения детей, в 1924 г. в республике при школах создаются школьные амбулатории. Школьные амбулатории, обслуживая школы и дошкольные учреждения своего района, являлись учреждениями, где проводилось всестороннее обследование ребёнка. Предполагалось, что принцип работы школьных амбулаторий «...сразу же устранил бы из нормальной школы детей, нуждающихся или в специальном лечении, или в помещении их в особые школы (лесные колонии), соответствующие умственной и физической природе каждого ребёнка» [5, л.10].

Школьные амбулатории, работая в тесном контакте со школьно-санитарными врачами, занимались бесплатной раздачей медикаментов, рыбьего жира и, главное, обследованием физического здоровья детей. Так, в 1924 г. они работали над выявлением степени распространения

трахомы среди воспитанников школ и детских дошкольных учреждений г. Казани. Результаты проводимых обследований вносились в санитарные карты, заведённые на каждого ребёнка, и отражали изменения в состоянии здоровья детей в течение учебного года.

Таким образом, из приведённого анализа проблемы возникновения и путей обеспечения преемственности между дошкольным воспитанием и начальной школой можно сделать вывод, что данный вопрос возник с самого начала появления

воспитательных учреждений для детей дошкольного возраста. Более того, из имеющихся мотивов, приводящих к мысли о необходимости открытия детских садов и о расширении их сети, главным мотивом выступало рассмотрение дошкольных учреждений как подготовительной ступени к школьному обучению. Понимание важности этого вопроса нашло отражение в опыте организации и функционирования соответствующих типов дошкольных учреждений в рассматриваемые годы.

Список литературы:

1. Колосовская З.М. Двадцатилетие детских садов Татарской АССР / З.М. Колосовская // Дошкольное воспитание. – 1945. – 8/9. – С.30-33.
2. Лебедеко А.А. Очерки по истории дошкольного воспитания в дореволюционной России : дис. ... канд. пед. наук / А.А. Лебедеко. – Казань, 1942. – С. 43.
3. НА РТ. Ф. 3682. Оп.1. Д. 145. 1921. Протоколы заседания инструкторской коллегии дошкольного отдела.
4. НА РТ. Ф. 3682. Оп. 1. Д. 1210. 1926. Отчёты о дошкольной работе Главсоцвоса при Наркомпросе ТАССР за 1925-1926 уч. год.
5. НА РТ. Ф. 3682. Оп. 1. Д.737. 1924-1925. Инструкции, уставы и положения об уплате за обучение в дошкольных учреждениях.
6. Резолюции по докладам Второго Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию (25 ноября – 2 декабря 1921 г.). – М. : Гос. изд-во, 1921.
7. Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию (IV, 1928). – М. - Л.: Гос. изд-во, 1929. – 64 с.

Хабибуллина Л.К.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ

На протяжении многих лет проблема развития творческих способностей учащихся привлекает к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания: философии, педагогики, психологии, лингвистики и других. Это связано с постоянно возрастающими потребностями современного общества в активных личностях, способных ставить новые проблемы, находить качественные решения в условиях неопределенности, множественности выбора, постоянного совершенствования накопленных обществом знаний.

Значительные трудности развития креативных способностей связаны с общепринятым, бытовым пониманием этих терминов. Креативность - это общая творческая способность к преобразованию знаний (с ней связаны воображение, фантазии, происхождение гипотез). Если мы обратимся к толковым словарям, то увидим, что очень часто термины «воображение», «творчество», «фантазии», «талантливый» употребляются как синонимы и отражают степень выраженности креативных способностей. Но еще более важно подчеркнуть, что

понятием «талантливый» подчеркиваются природные данные человека. Так, в толковом словаре В.Даля «творчество» характеризуется как «создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей, это человек, который, создал что-нибудь творчески».

В философской литературе творческие способности рассматриваются как «...качественный уровень развития способностей, выражающийся понятием таланта и гениальности. Их различие обычно проводится по характеру полученных продуктов деятельности. Талантом называют такую совокупность способностей, которая позволяет получить продукт деятельности, отличающийся новизной, высоким совершенством и общественной значимостью. Гениальность - высшая ступень развития таланта, позволяющая осуществлять принципиальные сдвиги в той или иной сфере творчества» [4].

При определении понятия «талант» подчеркивается его врожденный характер. Талант определяется как дарование к чему-либо, а дарование - как способность, данная природой. Иными словами, талант - это врожденные способности,

обеспечивающие высокие успехи в деятельности. В словаре иностранных слов также подчеркивается, что талант (*гр. talanton*) - выдающееся врожденное качество, особые природные способности. Креативность рассматривается как состояние таланта, как степень выраженности таланта. Именно по этой причине этот термин как самостоятельное понятие отсутствует в словаре Даля, в словаре С.И. Ожегова, и в Советском энциклопедическом словаре, и в толковом словаре иностранных слов. Говоря о креативных способностях, подчеркивают прирожденный характер данного качества (креативности) человека. Вместе с тем, креативные способности проявляются в успешности деятельности.

В современных педагогических исследованиях В.И. Зягвизинский, М.Р. Львов, М.И. Махмутов, А.И. Савенков, А.В. Усова, А.В. Хуторской и др. рассматривают креативные способности как результат целенаправленного обучения творческой деятельности учащихся. По мнению И.Я. Лернера, «...подлинная проблема состоит не в возможности обучать творчеству - ответ однозначен, а в том, чтобы выяснить условия, при которых такое обучение оптимально» [5].

Мы придерживаемся позиции обозначенных нами выше ученых,

выделяющих креативные способности как самостоятельный фактор, развитие которых является результатом обучения творческой деятельности школьников.

Под творческими (креативными) способностями учащихся в современной педагогической литературе понимают «... комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на созидание им новых образовательных продуктов». Предпосылками творческого развития и становления творческой личности являются: доминирующая роль познавательной мотивации; исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; возможность прогнозирования; способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих эстетические, нравственные и интеллектуальные оценки.

Другая позиция на определение творческих (креативных) способностей учащихся содержит такие качества личности, как способность к сотрудничеству, познавательные способности, независимость, стремление к открытиям, находчивость, вдохновенность.

Некоторые исследователи отмечают такие особенности творческого воображения (фантазии), как:

произвольность (по собственному желанию, усилием воли вызывать у себя соответствующие образы); способность создавать парадоксальные образы и понятия; универсальная способность, обеспечивающая человеческому сознанию возможность отражать действительность и одновременно творить ее; представление результата труда до его начала; сопряжение с решением специфических творческих, проблемных задач. Выделенные особенности творческого воображения демонстрируют, на наш взгляд, степень значимости его развития у учащихся.

Как и отдельные способности, креативность может быть специальной (к конкретной деятельности) или общей (к различным видам деятельности). Очень важно исследовать вопрос о том, какие способности являются «ключевыми», ведущими для каждого вида деятельности. Это помогает найти действенные методы формирования у людей таких способностей и повышения общей культуры и результативности труда. Качественное своеобразие креативных способностей человека обязательно сказывается на особенностях его деятельности. В жизни трудно найти людей, одинаково успешно занимающихся одной и той же творческой деятельностью.

Но еще труднее выделить из них хотя бы двух, которые выполняли бы ее одинаковым способом.

Таким образом, благодаря качественному своеобразию сочетания способностей у различных людей для всякого творчества характерны его индивидуальность и самобытность. Без этого были бы немыслимы творческий прогресс, все многообразие продуктов творчества людей. Поэтому в процессе воспитания и обучения детей надо не игнорировать появляющееся у них качественное своеобразие способностей и одаренности, а развивать его, применяя к учащимся различные методы индивидуального воздействия.

Креативность - это своего рода мера генетических и опытно-предопределенных способностей человека адаптироваться к жизни.

Основные функции креативности - нахождение решения во всех случаях, когда создаются новые, непредвиденные проблемы, требующие именно творческого подхода.

Специальная креативность характеризуется наличием у субъекта четко проектируемых вонне (проявляющихся в деятельности) возможностей: мнений, навыков, быстро и конкретно реализуемых знаний,

проявляющихся через функционирование стратегий планирования и решения проблем.

В целом же можно представить креативность как систему, включающую следующие компоненты: биофизические, анатомо-физиологические задатки; сенсорно-перцептивные блоки, характеризующиеся повышенной чувствительностью; интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы; эмоционально-волевые структуры, предопределяющие длительные доминантные ориентации и их искусственное поддержание; высокий уровень продуцирования новых образов, фантазии, воображения и целый ряд других.

Д.Б. Богоявленская, анализируя всё разнообразие точек зрения ученых, выделила два наиболее общих подхода к процессу креативности: как к процессу, протекающему в отдельной личности в отдельный момент времени (этой точки зрения придерживается большинство исследователей), или как к процессу, зависимому от системы социальных связей, проблемных сфер, критериев оценок креативного продукта, то есть в широком социальном и историческом контексте; при этом процесс креативности

не теряет своей связи с индивидуальностью творца, но требует иного подхода к анализу процесса и его созревания [2].

Различные исследователи делают акцент на разных составляющих процесса креативности, либо ставя во главу угла одну составляющую, которая признается центральной, либо выстраивая сложную систему взаимодействующих процессов.

Многие исследователи считают, что процесс креативности специфичен для разных сфер деятельности и знаний. Однако некоторые общие требования к процессу креативного мышления можно выделить. Креативный процесс – независимо от проблемы, на которую он направлен – необходимо включает следующее:

1. Изменение структуры внешней информации и внутренних представлений с помощью формирования аналогий и соединения концептуальных проблем.

2. Постоянное переформулирование проблемы.

3. Применение существующих знаний, воспоминаний и образов для создания нового и применения старых знаний и навыков в новом ключе.

4. Использование невербальной модели мышления.

5. Процесс креативности требует внутреннего напряжения, которое может возникать тремя путями: в конфликте между традиционным и новым в каждом шаге креативного процесса; в самих идеях, в различных путях решения или предполагаемых продуктах; оно может создаваться между хаосом неопределенности и стремлением перейти на более высокий уровень организации и эффективности внутри индивидуальности или общества в целом. Возможно, что все три вида напряжения возникают на разных этапах креативного процесса.

В исследованиях, посвященных проблемам развития творческих (креативных) способностей, творческая деятельность определяется на основе понятия «творчество». В трудах философов, психологов и педагогов понятие «творческая деятельность» трактуется как деятельность, направленная на создание нового, ранее не существовавшего.

Анализ основных психологических новообразований и характера ведущей деятельности у школьников позволяет предположить возможность организации таких видов творческой деятельности, как познание, создание и преобразование конкретных объектов, ситуаций, явлений. Необходимо также учитывать современные требования к организации

обучения как творческого процесса, в котором ученик вместе с учителем будут в определенном смысле творцами тех событий, в которые они включены и которые строят сами; ориентацию в этом возрасте на предмет деятельности и способы его преобразования, в связи с чем особую важность приобретает умение школьниками творчески применять накопленные в процессе обучения знания.

В результате анализа психолого-педагогической литературы по данной проблематике мы остановились на следующих определениях, раскрывающих сущность творческих видов деятельности и рассмотренных нами в аспекте изучаемой нами проблемы:

1.Познание - «...образовательная деятельность ученика, понимаемая как процесс творческой деятельности, формирующий их знания».

2.Преобразование - творческая деятельность учащихся, являющаяся обобщением опорных знаний, служащих развивающим началом для получения новых учебных и специальных знаний.

3.Создание - творческая деятельность, предполагающая конструирование учащимися образовательной продукции в изучаемых областях.

4. *Творческое применение знаний* - деятельность учащихся, предполагающая внесение учеником собственной мысли при применении знаний на практике.

5. *Творческая деятельность школьников* - это продуктивная форма деятельности учащихся школы, направленная на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности, организованной педагогом.

По мнению В.И. Андреева, в теории и практике развивающего обучения недостаточное внимание уделяется развитию творческого мышления: «Творческое мышление шире и глубже охватывает, отражает объективную действительность, чем теоретическое мышление» [1].

Возвращаясь к характеристикам творческого процесса, можно отметить немалую роль времени в процессе креативности: как долго он длится. Одни подчеркивают длительный период созревания идей. Например, описывая процесс открытия роли естественного отбора в эволюционном процессе Ч. Дарвиным, Х. И. Грубер подчеркивает, что инсайты (озарения) в процессе работы

случались часто, но не имели решающего значения для построения концепции в целом [2].

Другие признают центральным моментом креативного процесса вспышку инсайта. Феномен инсайта остается в фокусе внимания исследователей и вызывает споры по поводу определения самого понятия и его роли в творческом процессе.

Другой обсуждаемый исследователями вопрос: что служит толчком для развертывания креативного процесса?

Первая дихотомия (способ образования взаимоисключающих подразделов одного понятия или термина) мнений разворачивается в вопросе о роли целеполагания в креативности. Большинство исследователей считают, что креативный процесс - это форма активности в проблемном поиске, сознательная и целенаправленная попытка расширить существующие границы знаний, разрушить существующие ограничения. С другой стороны, существует точка зрения, согласно которой креативные продукты есть результат случайных изменений стадий порождения и отбора в креативном процессе. Промежуточная позиция состоит в том, что креативный процесс

инициируется неудачной попыткой в объяснении или не подтверждающейся гипотезой, либо попыткой включить новые идеи в существующие знания, либо попыткой прорваться с помощью самоорганизации через существующий хаос.

Еще одна проблема - уровни проявления креативного процесса у разных людей. Говорят как о «большой» креативности, вносящей изменения или дополнения в существующее знание, так и «малой» (например, умение украшать комнату цветами или умело подбирать цветовую гамму в интерьере). А. Эйнштейн, например, был высочайше креативен, никто из ученых его времени не достиг его уровня. По мнению Д. Фелдмана, уровень креативности может быть определен только в исторической перспективе [3].

Спорным представляется также вопрос: является ли креативный процесс «нормативным», но имеющим более сильные и слабые проявления, или он доступен только определенным индивидам (Эдисону, Пикассо, Моцарту и другим) в редкие моменты времени? Сторонники есть и у той, и у другой точки зрения. Если креативность признается нормативным процессом, то она присуща любому - взрослому, ребенку.

С этой точки зрения креативный процесс можно тренировать, и это полезно знать каждому, так как повышаются шансы всего общества на выживание. Однако Ф. Баррон, Х. Грубер и С. Девис, Б. Хеннеси и Т. Амабель считают, что креативность тренировать нельзя, потому что креативный процесс возникает только в результате благоприятных сочетаний многих факторов: структуры индивидуальности, необходимых навыков, наличия проблем, специального окружения, знаний [3].

Наконец, важный вопрос - наличие сознательных и бессознательных компонентов в процессе креативности. Многие считают, что умение выражать приходящие из подсознания идеи - ключ к креативному процессу. Креативность достигается тогда, когда бессознательные идеи вносятся в сознательные утверждения. Сами творцы и носители выдающейся креативности подчеркивают активность бессознательного в творческом процессе. Другие авторы игнорируют роль бессознательного в креативности. Консенсус лежит посередине: взвешенная точка зрения отводит бессознательным процессам в креативности определенную роль.

Теоретический анализ состояния проблемы развития креативных

способностей учащихся позволяет нам утверждать, что развитие креативных способностей является результатом целенаправленного обучения творческой деятельности школьников, которую мы определили выше.

Также креативность как общая универсальная способность в структуре способностей проявляется в четырех контекстах, а именно: в процессе, в результате (продукте творческого процесса), в характеристиках (свойствах) личности (как принадлежности к креативному типу личности), в социальном окружении (среда развития).

Сущность развития креативных способностей учащихся заключается в

накоплении знаний, жизненного опыта, которые реализуются как в познавательных процессах, так и в поведении.

Таким образом, высокая ценность и важность креативности для каждого индивида, как и для человечества в целом, неоспорима. С одной стороны, это универсальный исторический эволюционный фактор, с другой - индивидуальный потенциал, дающий взрослому человеку и школьнику возможность не только решать проблемы и ориентироваться в новых ситуациях, но и активно изменять окружающую среду, свою жизнь [3].

Список литературы:

1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития./ В.И.Андреев. - 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 608 с.
2. Богоявленская, Д.Б Проблемы диагностики креативности/ Д.Б. Богоявленская// Психологическая диагностика. - 2004. - №3. - С. 38-45.
3. Рождественская, Н.В. Креативность: пути развития и тренинги./ Н.В.Рождественская. - СПб.: Речь, 2009. - 320 с.
4. Философский энциклопедический словарь.-2-е изд./ Гл.ред. С.С. Аверинцев. - М.: Сов.энцикл., 1989. - 815 с.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Ахмеров Р.А., Шакирова Г.И.

СООТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ И СЧАСТЛИВОСТИ ЖИЗНИ

В нашем исследовании мы рассмотрим соотношение продуктивности и счастья жизни. Всегда ли продуктивные периоды жизни являются счастливыми? Выделяют два вида продуктивности жизни: объективную, то есть социально значимую, и субъективную, то есть лично значимую. Исследования показали, что объективная и субъективная продуктивность жизни тесно связаны между собой [4]. По сути, субъективная продуктивность жизни и есть отражение личностью ее социальной продуктивности жизни. Е.И. Головаха под продуктивностью жизни понимает совокупность жизненных успехов и достижений человека [4]. Для измерения субъективной продуктивности жизни применяется методика «Оценивание пятилетних интервалов» - ОПИ [5]. В данной методике субъективная продуктивность жизни оценивается по степени насыщенности значимыми событиями пятилетних интервалов жизни

до ожидаемой продолжительности жизни в десятибалльной шкале.

В.Татаркевич, отмечая многозначность понятия «счастье», выделяет четыре разных понятия счастья. Первое значение счастья – благоприятные события, которые случаются с кем-либо (везение, удача). Второе – приятные переживания. Третье - счастье как обладание благами. Четвертое значение счастья – удовлетворение жизнью в целом [6, с. 31-32].

Р.М.Айдинян, анализируя семантическое (смысловое) поле понятия счастья, выделяет такие же четыре значения (блока), как и В.Татаркевич. При этом он понимает счастье как обладание разного вида благами [1].

Известный исследователь психологии счастья Майкл Аргайл отмечает, что в исследовании счастья существует множество трудностей в выборе критериев, методов его измерения, которые можно было бы считать универсальными для людей разных стран и

культур. М.Аргайл счастье рассматривает как единый фактор человеческого опыта. По его мнению, оно состоит из трех независимых факторов: удовлетворенности жизнью, положительных эмоций и отсутствия отрицательных эмоций [2, с. 33].

Для измерения степени переживания счастья применяются различные методики-опросники и шкальные методики. При этом содержание вопросов касается различных конкретизированных аспектов понимания счастья авторами методик [2]. Р.А.Ахмеровым на основе методики ОПИ была предложена идея измерения «счастья жизни» (представлений человека о счастливых периодах жизни) по степени насыщенности событиями счастья пятилетних интервалов жизни до ожидаемой продолжительности жизни в десятибалльной шкале [3]. В этой методике понятие «счастье» не конкретизируется. Каждый человек оценивает свои пятилетия жизни по степени насыщенности счастливыми событиями, согласно своему пониманию счастья. Методика называется «Оценивание пятилетних интервалов счастья» - ОПИС. Методика измеряет так называемую «субъективную счастливость

жизни», т.е. насыщенность жизни счастливыми событиями.

Преыдушие исследования соотношения субъективной продуктивности и счастливости жизни на студенческой выборке показали, что студенты свое детство и пенсионный период жизни в будущем оценивают более счастливыми, чем продуктивными [3]. Степень выраженности счастливости и продуктивности жизни совпадают для них лишь для периода жизни с 20 до 40 лет. Этот период человеческой жизни является и продуктивным, и счастливым. В данной работе мы решили проверить особенности соотношения субъективной продуктивности и счастливости жизни на взрослой выборке.

При формулировке гипотезы мы ориентировались на результаты эмпирического исследования соотношения субъективной продуктивности и счастливости жизни на выборке студентов [3]. Гипотеза: детский и пенсионный периоды своей жизни люди, находящиеся во взрослом периоде жизни, представляют в большей степени счастливым, чем продуктивным.

Методы: Оценивание пятилетних интервалов (ОПИ) [5], Оценивание пятилетних интервалов счастья (ОПИС) [3]. Данные, полученные методиками ОПИ

и ОПИ счастья вводились в компьютерный вариант – в программу Bios – и обрабатывались встроенной в нее программой статистической обработки. Корреляционный анализ провели в компьютерной программе статистического анализа данных SPSS 19.

Методики ОПИ и ОПИС выявляют графики продуктивности и счастья жизни и 17 психобиографических показателей. Это средняя оценка прошлого, будущего и всей жизни, среднее изменение оценок, оценка первого и последнего пятилетия, оценка текущего пятилетия и ее уровень (уровень текущей оценки), ожидаемая продолжительность жизни (ОПЖ), реализованность замыслов, психологический и хронологический возраст, коэффициент взрослости, оптимизм, количество вершин и

десятибалльных оценок, удовлетворенность жизнью.

Выборку исследования составили 60 человек, среди них 30 женщин и 30 мужчин, в возрастном диапазоне от 34 до 46 лет.

Результаты расчетов представлены на рис.1. Как видно из рисунка, графики продуктивности и счастья жизни имеют значимые различия для следующих возрастных периодов: с рождения до 5 лет, при $p < 0,001$; с 55 до 60 лет при $p < 0,05$; с 66 до 75 лет, при $p < 0,01$; для последнего пятилетия жизни, при $p < 0,001$ (рис. 1). В период жизни с 6 до 54 лет значимых различий в продуктивности и счастья жизни не обнаружили. Графики хотя и коррелируют друг с другом (сходство графиков), коэффициент ранговой корреляции Спирмена r не равняется единице (табл. 1).

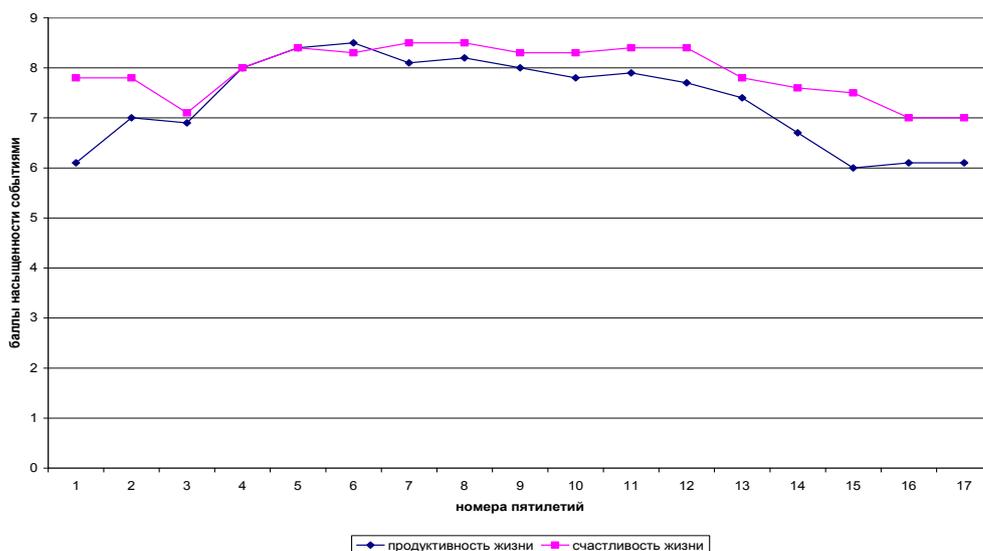


Рис.1. Графики продуктивности и счастья жизни

В целом средняя оценка будущего и всей жизни по счастью значимо выше, чем по продуктивности жизни (табл. 1):

Таблица 1

Показатели субъективной продуктивности и счастья жизни

№	Показатели методики ОПИ	Продуктивность	Счастье	Уровень значимости
1.	Средняя оценка будущего	7,1	7,8	$p < 0,01$
2.	Средняя оценка всей жизни	7,4	7,9	$p < 0,01$
3.	Количество десятков	4	5,1	$p < 0,01$
4.	Удовлетворенность жизнью	73,8	77,7	$p < 0,01$
5.	Сходство графиков	$r = 0,874$		$p < 0,01$

Таким образом, детские и пенсионные периоды жизни оцениваются людьми взрослого периода жизни более счастливыми, но и менее продуктивными. В сравнении с продуктивностью для оценки счастья жизни применяется большее количество десятибалльных оценок. Большое количество «десяток» (максимальные баллы) ставят люди, склонные к иррациональному восприятию человеческого бытия, больше доверяющие своим чувствам, чем рассудочному мышлению. Наши результаты указывают на то, что счастье жизни оценивается в большей степени чувствами, чем рассудочным мышлением.

Показатели удовлетворенности продуктивными и счастливыми периодами жизни значимо различаются (табл. 1). Удовлетворенность счастливыми

периодами жизни выше, чем удовлетворенность продуктивными периодами жизни. Счастливые периоды жизни вызывают большую удовлетворенность, чем продуктивные периоды жизни.

Гендерный аспект продуктивности и счастья жизни. В гендерном аспекте в графиках продуктивности жизни и по другим показателям методики ОПИ значимых различий мы не обнаружили. Сходство графиков мужчин и женщин по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена равно $r = 0,898$, при уровне значимости $p < 0,01$.

В целом график счастья жизни у женщин для детского и пенсионного периодов жизни выше, чем у мужчин. Имеются гендерные различия в графиках счастья жизни в оценке

первого пятилетия жизни. У женщин счастье жизни в раннем детстве выше, чем у мужчин (8,6 баллов у женщин и 6,9 у мужчин, при $p < 0,05$). Выше счастье жизни у женщин также в периоды с 6 до 10 лет, при уровне значимости $p < 0,01$, и с 75 до 80, при $p < 0,05$. Сходство графиков по счастью жизни меньше, чем по продуктивности: коэффициент корреляции $r = 0,78$, при $p < 0,01$. Получается, что

женщины в большей степени переживают счастье в детстве и после окончания трудовой деятельности, чем мужчины. Возможно, это связано с тем, что девочки в детстве получают больше любви и заботы, чем мальчики. После выхода на пенсию они счастливы в заботе над внуками и внучками, больше времени посвящают семье, заняты и востребованы для внуков, внучек.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа по формуле ранговой корреляции Спирмена показателей методик ОПЖ и ОПЖ счастья

№	Характеристики продуктивности жизни по методике ОПЖ	Характеристики счастья жизни по методике ОПЖ	Кор-ция	Уровень значимости
1.	ОПЖ	ОПЖ	$r = 0,990$	$p < 0,01$
2.	Реализованность	ОПЖ	$r = 0,532$	$p < 0,01$
3.	Реализованность	Реализованность	$r = 0,740$	$p < 0,01$
4.	Психологический возраст	Реализованность	$r = 0,512$	$p < 0,01$
5.	Психологический возраст	Психологический возраст	$r = 0,635$	$p < 0,01$
6.	Хронологический возраст	Реализованность	$r = 0,631$	$p < 0,01$
7.	Количество десятков	Количество десятков	$r = 0,524$	$p < 0,01$

Согласованные изменения показателей продуктивности и счастья жизни. В результате корреляционного анализа по формуле Спирмена было получено большое количество корреляций (всего 75 корреляций) умеренной силы (от 0,3 до

0,499). Для анализа мы в данной статье взяли лишь корреляционные связи средней силы (0,5 – 0,69) и сильные (0,7 и выше): см. табл. 2.

Показатель «ожидаемой продолжительности жизни» (ОПЖ) у людей совпадает при проведении как

методики ОПИ, так и ОПИС (табл. 2). Это говорит о том, что ожидаемая продолжительность жизни – устойчивый феномен внутреннего мира человека, или же устойчивая психобиографическая характеристика (корреляция № 1). Чем выше реализованность в социуме, тем меньше ожидаемая продолжительность жизни (корреляция № 2). Эта корреляция логична тем, что реализованность в социуме связана с продолжительностью жизни человека. При этом реализованность продуктивности и реализованность счастья жизни изменяются согласованно (корреляция №3). Это говорит о тесной связи счастья жизни с достижениями и успехами в жизни. Ибо человек в целом, конечно, стремится к достижениям (обладанию такими благами), которые он считает для себя значимыми. Поэтому и психологические возрасты по продуктивности и счастья жизни так же изменяются согласованно (корреляция № 5). Косвенно на это указывает и согласованное изменение психологического возраста по продуктивности жизни и реализованности счастья (корреляция № 4). Чем выше хронологический возраст, тем больше реализованность счастья (корреляция № 6). Это логично потому, что чем меньше

остается жить, тем меньше остается времени для переживания счастья.

На согласованную связь между продуктивными и счастливыми периодами жизни человека указывает корреляция между показателями «количество десятков» по продуктивности и счастья жизни (корреляция № 7). Содержательно это говорит о том, что чем выше продуктивность, тем выше счастье жизни.

Согласованные изменения показателей продуктивности и счастья жизни указывают на их определенную связь, но не полную тождественность понятий *продуктивность* и *счастье жизни*. По графикам продуктивности и счастья жизни можно сказать, что эти понятия связаны между собой в большей степени для среднего периода жизни, периода наибольшей социальной активности человека.

Выводы.

Понятия «продуктивность» и «счастье» жизни изменяются согласованно друг с другом, но не тождественны друг другу.

Детский и пенсионный периоды своей жизни люди, находящиеся во взрослом периоде жизни, представляют

себе более счастливыми, чем продуктивными.

По субъективной продуктивности жизни между мужчинами и женщинами во взрослом периоде жизни значимых различий не обнаружено.

По субъективной счастливости жизни женщины свое детство и преклонный возраст оценивают выше, чем мужчины.

В целом наши результаты исследования на выборке взрослых людей

совпадают с результатами исследования на студенческой выборке [3]. Можно говорить о том, что существуют общие тенденции в оценке и переживании продуктивных и счастливых периодов жизни независимо от возраста. Во всяком случае, это касается людей, не вышедших на пенсию. Соотношение продуктивных и счастливых периодов жизни у людей, находящихся на пенсии, требует отдельного исследования.

Список литературы:

1. Айдинян Р.М. Трактат о счастье. – СПб.: Алетейя, 2008. – 88 с.
2. Аргайл М. Психология счастья. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
3. Ахмеров Р.А. Насыщенность, продуктивность, счастливость жизни // Проблемы психологии управления в современных условиях: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции. - Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2003. – С. 35-40.
4. Головаха Е.И. Критерии продуктивности жизни // Жизнь как творчество. – Киев: Наукова думка, 1985. – С. 256-265.
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1984. – 208 с.
6. Татаркевич, В. О счастье и совершенстве человека / В.Татаркевич. – М.: Прогресс, 1981. – 367 с.

Гайсин А.А., Хабибуллина Л.К.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КАТЕГОРИИ "ТОЛЕРАНТНОСТЬ"

В последние десятилетия тема толерантности стала одной из наиболее

актуальных и широко востребованных во всем мире. Она обсуждается на различных

уровнях, в разных аспектах, включает пласт разных проблем, связанных с отношениями людей. Толерантность понимается как терпимость к инокультуре, инакомыслию, инаковоерию, доверительность, соответствующее понимание, как сосуществование разного в рамках определенных отношений, в том числе и в процессах взаимодействия. Необходимо питать уважение к инаковости. Но все же обычно происходит иначе: чужих, иных, других мы не понимаем, не признаем и не принимаем. Человек - существо неповторимое и парадоксальное. В нем живет страх перед другим человеком, но вместе с тем и стремление к нему. Собственно говоря, он не может без другого жить. Но при этом имеет желание сделать другого человека таким же, как сам, ничем не отличающимся от него. Нам удобнее общаться с людьми, которые мыслят и реагируют так же, как мы сами, мы себя в общении с ними чувствуем комфортнее. Именно такая привычка, установка порождает проблему толерантности в условиях поликультурного открытого общества.

Понятие толерантности формировалось на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор. Во многих культурах «толерантность»

является своеобразным синонимом «терпимости»: лат. - *tolerantia* - терпение; англ. - *tolerance, toleration*, нем. - *Toleranz*, фран. - *tolerance*. Этимология термина «толерантность» восходит к латинскому глаголу *tolero* — «нести», «держат», «терпеть». Глагол применялся в тех случаях, когда было необходимо «нести», «держат» в руках какую-нибудь вещь. При этом подразумевалось: для того чтобы держать и переносить вещь, человек должен прилагать определенные усилия, страдать и терпеть. Однако свое широкое распространение термин «толерантность» получил в английской интерпретации – *tolerance*, где наряду с терпимостью он означает также «допускать». Сопоставление обоих значений показывает, что с помощью данного термина выражается идея меры, границы, до которой можно терпеть другого человека или явление, даже если они непонятны, вызывают недоумение, неприятие или сопротивление.

На сегодняшний день понимание толерантности неоднозначно и неустойчиво, различно его толкование разными народами в зависимости от их исторического опыта, культуры и традиций. Так, в английском языке толерантность означает «готовность и способность без протеста воспринимать

личность или вещь», во французском языке этот термин понимается как «уважение свободы другого, его образа мыслей, поведения, политических и религиозных взглядов». В китайском языке проявлять толерантность - значит «позволять, допускать, проявлять великодушные в отношении других». Наиболее широкую гамму чувств и отношений понятие «толерантность» выражает в арабском языке, где оно может употребляться в значении «прощение, снисхождение, мягкость, сострадание, благосклонность к другим людям», в то время как в персидском языке толерантность понимается как «терпимость, выносливость, готовность к примирению с противником» [1].

В «Советском энциклопедическом словаре» приводится многозначное толкование этого понятия: «Толерантность - иммунологическое состояние организма; способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [2, с. 876].

В Декларации принципов толерантности (подписана 16 ноября 1995 года в Париже 185 государствами-членами ЮНЕСКО, включая и Россию) в ст.1 «Понятие толерантности» записано:

▪ «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность - это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность - это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

▪ Толерантность - это не уступка, снисхождение или притворство. Толерантность - это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности, толерантность должны проявлять отдельные люди, группы, государства.

▪ Толерантность - это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка. Толерантность - это понятие, означающее отказ от догматизма,

от абсолютизации истины и утверждающее нормы, установленные в международных правовых актах в области прав человека.

▪ Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих убеждений или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый человек свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим» [3, с. 133-134].

Это определение, наиболее широкое, подразумевает терпимое отношение к иным национальностям, расам, цвету кожи, полу, сексуальной ориентации, возрасту, состоянию здоровья, языку, религии, политическим или иным мнениям, национальному или социальному происхождению, собственности и пр. На русский язык с английского декларация была переведена как «Декларация принципов терпимости», так как в русском языке наиболее близким по значению понятию «толерантность» является именно

термин «терпимость», что в обыденном употреблении означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей».

В. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» дает следующую трактовку терпимости: «Терпимость — выносить, переносить, сносить, нуждаться, страдать, крепиться, мужаться, держаться, стоять не изнемогая, не унывая; ожидать, выжидать чего-то лучшего, надеяться, быть кротким, смиряться, снисходить, допускать, послаблять, потакать, давать повадку; не спешить, не торопить, не гнать» [4, с. 701].

Сложность и противоречивость термина толерантность зависит от смыслового оттенка, который мы ему придаем. На уровне общества, институтов и групп М.С. Мацковский [5] выделяет следующие основные сферы толерантности:

▪ Гендерная толерантность - непредвзятое отношение к представителям другого пола, недопустимость априорного приписывания человеку недостатков другого пола, отсутствие идей о превосходстве одного пола над другим. Экстремистское проявление гендерной интолерантности представляет собой сексизм - формы политики,

индивидуального или группового поведения, дискриминирующие женщин в их правах на полноценное участие в профессиональной деятельности и общественной жизни, - основывается на предположении, что по личным характеристикам мужчины превосходят женщин.

- Возрастная толерантность - непредвзятость к априорным «недостаткам» человека, связанным с его возрастом (неспособность стариков понимать молодежь, отсутствие у молодежи опыта и знаний и т. д.). Возрастная толерантность вполне может сочетаться с принятым во многих культурах уважением к лицам преклонного возраста.

- Образовательная толерантность - терпимое отношение высокообразованных людей к высказываниям и поведению людей с более низким образованием.

- Межнациональная толерантность - отношение к представителям различных наций, способность не переносить недостатки и негативные действия отдельных представителей национальности на других людей, относиться к любому человеку с позиции «презумпции национальной невиновности». Крайние проявления межнациональной интолерантности:

- этноцентризм - дискриминация на основе культурных или языковых характеристик индивида или группы. Базируется на убеждении в «превосходстве» одних культур над другими;

- ксенофобия - страх и неприятие иностранцев и представителей других культур; убежденность в том, что «чужаки» принесут вред.

- Расовая толерантность - отсутствие предубеждений к представителям другой расы. В своем крайнем проявлении расовая интолерантность представляет собой расизм - дискриминацию людей по расовому принципу.

- Религиозная толерантность - отношение к догматам различных конфессий, религиозности, особенностям литургии и т. д. со стороны верующих и неверующих, представителей различных конфессиональных групп.

- Географическая толерантность - непредвзятость к жителям небольших или провинциальных городов, деревень и других регионов со стороны столичных жителей, и наоборот.

- Физиологическая толерантность - отношение к больным, инвалидам, физически неполноценным, лицам с внешними недостатками и т. д.

▪ Политическая толерантность - отношение к деятельности различных партий и объединений, высказываниям их членов. Крайними формами проявления политической интолерантности являются фашизм и свойственная тоталитарным режимам политика репрессий.

▪ Маргинальная толерантность – толерантность по отношению к маргиналам: к бомжам, нищим, наркоманам, алкоголикам, заключенным и т. д.

▪ Социально-экономическая толерантность - отношение к представителям разных социально-экономических слоев и групп населения.

Таким образом, понятие «толерантность», хотя и отождествляется большинством источников с понятием «терпимость», подразумевает более существенную активную направленность человека, обладающего толерантностью как личностным качеством.

Трудность достижения толерантности как результата образования в том, что она одновременно и необходима (ведь жить нам вместе на одной планете и решать многочисленные общие проблемы), и как бы невозможна (приходится принимать во внимание взгляды, поступки, образы жизни глубоко чуждые, отталкивающие своей

«непохожестью»). Толерантность нужна только в отношении того, с чем невозможно мириться. Понимание существует до тех пор, пока есть непонимание, но совершенно насущное, необходимое для моего бытия, моего мышления. Согласие, консенсус необходимы там, где взаимодействуют люди с прямо противоположными интеллектуальными, нравственными, политическими, религиозными, культурными убеждениями, а альтернативы совместной работе и совместному проживанию нет.

Воспитание толерантности и согласия должно стать одной из центральных тем образования наступившего века. *Как воспитывается толерантность? Как научиться принимать бесконечное разнообразие людей и идей? Каковы границы терпимости? Где кончается толерантность и начинается беспринципность и нравственное преступление? На чем основана терпимость и какие формы она принимает?* Убедительные и полные ответы на все эти вопросы пока еще трудно представить.

Толерантность формируется через содержание образования и воспитания, использование определенных методов обучения и воспитания, развивающих

навыки толерантного поведения, через формирование самосознания человека. Проблема воспитания толерантной личности в образовательном пространстве может быть решена при соблюдении следующих условий: необходимы знакомство учащихся с традициями, культурой, историей своего народа; соответствующая педагогическая культура преподавателей, реализующих воспитательную функцию обучения;

отсутствие давления со стороны международных, национальных, религиозных, профессиональных сообществ.

Целенаправленная деятельность по воспитанию толерантности при соблюдении обозначенных выше условий приобретает глубокий смысл и обеспечивает реальную действенность в формировании высококультурных отношений.

Список литературы:

1. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгорова, О.Д. Шарова. - М.: Генезис, 2000. – 620с.
2. Советский энциклопедический словарь/ Гл. ред. А.М. Прохоров - 2-е изд.- М.: Советская энциклопедия, 1983. — 1600с.
3. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 6.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995/ Век толерантности: Научно-публицистический вестник. - М.: МГУ, 2001. – С.131-137.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка/ В. Даль. - М.: Гос. изд-во иностр. и национальных словарей, 1955. – 701с.
5. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования: Межкультурный диалог: исследования и практика / Под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой. - М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. - 255с.

Сематюк Л.В.

РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и

развития всех сторон речи: фонематической, лексической, грамматической. Полноценное овладение

родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем. Уже с рождения ребенка окружает множество звуков: речь людей, музыка, шелест листьев, щебетание птиц и т. п. Но из всех звуков, воспринимаемых ухом ребенка, лишь речевые звуки, и то только в словах, служат целям общения его со взрослыми, средством передачи различной информации, побуждения к действию. А прежде чем ребенок научится понимать и произносить отдельные слова, он реагирует на интонацию. Если к малышу обратиться со словами неодобрения, но произносить их ласково, он будет улыбаться, и наоборот, ласковые, доброжелательные слова, произнесенные сердитым тоном, вызовут у него отрицательные эмоции. Два слова, одно из которых выражает одобрение, а второе – угрозу, но произнесенные одинаково, ребенок будет и воспринимать совершенно одинаково, не различая их по смыслу.

Постепенно малыш начинает вслушиваться в слова, сопоставлять их звучание, пытаясь повторить их, он начинает также слышать и различать звуки

родного языка, т.е. обращать внимание на звуковую сторону слова. Уже на третьем году жизни малыши в состоянии заметить неправильность произношения у своих сверстников и даже делают попытки исправлять их. Со временем у детей формируется критическое отношение не только к чужой, но и к своей речи.

Ребенок не всегда может правильно произнести услышанное слово: сохранить в нем слоговую структуру, четко выговаривать все звуки. Внятность и чистота речи зависят от многих факторов, и в первую очередь – от состояния и подвижности артикуляционного аппарата. Неправильное строение артикуляционного аппарата, неразвитость, вялость мышц языка, нижней челюсти, мягкого нёба, губ нередко являются причиной плохого произношения. Наиболее активно участвует в образовании звуков и произнесении слов язык. От его положения, от того, какую форму он принимает (распластан и образует желобок, кончик языка сужен и касается верхних резцов и т. п.), зависит правильное произношение большинства звуков русского языка. Поэтому необходимо 3–4 раза в неделю проводить артикуляционную гимнастику.

Например, упражнение «*часики*»:

Наш веселый язычок

Повернулся на бочок.

Смотрим влево,

Смотрим вправо.

Или упражнение *«маляр»*:

Красить комнаты пора.

Пригласили маляра.

Челюсть ниже опускаем,

Маляру мы помогаем.

Упражнение *«чашечка»*:

Язык широкий положи,

А края приподними.

Получилась чашечка.

Чашечку в рот занесём,

Её бока к зубам прижмём.

(Для звука [ш]).

Упражнение *«лошадка»*:

Я лошадка – Серый Бок!

Я копытцем постучу,

Если хочешь – прокачу.

Посмотри, как я красива:

Хороши и хвост и грива.

(Для звука [р]).

Упражнение *«киска сердится»*:

На скамейке у окошка

Улеглась и дремлет кошка.

Кошка глазки открывает,

Кошка спинку выгибает.

(Для звука [с]).

Чистота произношения обеспечивается, прежде всего, за счет правильного произношения согласных звуков. Овладение происходит в течение

нескольких лет. Сначала дети усваивают наиболее простые в артикуляционном отношении звуки: гласные (и то не все, а в основном звуки **а, у, и**: *«кукла плачет»*, *«ауканье в лесу»*); согласные: **м, п, б, к, г** и др. На следующем этапе дети овладевают звуками **ы, э, х**, твердыми свистящими (**с, з**), звуком **ль**. И в последнюю очередь дети усваивают звуки, требующие более сложной работы артикуляционного аппарата, - это звук **ц** (*«белка цокает»*), группа шипящих звуков (**ш, ж, ч, щ**: *«воздух выходит из проколотой шины и шипит»*, *«жук жужжит»*, *«кузнечик стрекочет»*, *«змея шипит»*), звуки **л** (*«самолет летит»*), **рь, р** (*«собака рычит»*).

Практика работы с детьми доказывает, что большое значение для правильного развития произносительной (звуковой) стороны речи имеет хорошо развитое речевое дыхание, именно оно обеспечивает нормальное звуко- и голосообразование. Например, в группе некоторые дошкольники неправильно произносят звук **р** лишь потому, что не могут сделать достаточной силы выдох, необходимый для приведения в колебательное состояние кончика языка при произношении **р**. Поэтому даём детям такие упражнения, как *«фокус»* (сдуть ватку с кончика носа).

Мы заметили, что правильное речевое дыхание обеспечивает наилучшее звучание голоса. Своевременный вдох и последующий плавный выдох создают условия для непрерывного и плавного звучания речи, для свободного скольжения голоса по высоте, для перехода от тихой речи к громкой и наоборот. Нарушение речевого дыхания (короткий или слабый выдох, речь на вдохе, неэкономное расходование воздуха, несвоевременный его добор и т. д.) может явиться причиной недостаточно громкого произнесения слов, неправильной модуляции голоса, нарушения плавности речи и т. п.

Чтобы научиться говорить, чисто и правильно произносить слова, ребенок должен хорошо слышать звучащую речь. Снижение слуха ведет к ослаблению слухового самоконтроля, что может быть причиной нарушения звукового оформления слов; привести к нарушению интонационной стороны речи, снижению словарного запаса, к появлению в речи ошибок грамматического плана.

Процесс развития речи во многом зависит от развития фонематического слуха, т. е. умения отличать одни речевые звуки (фонемы) от других.

Из всего сказанного следует: для того, чтобы выработать у ребенка хорошую дикцию, обеспечить четкое и

благозвучное произнесение им слов и каждого звука в отдельности, необходимо совершенствовать его артикуляционный аппарат, речевое дыхание, фонематический слух, учить его слушать речь, различать звуки не только при произношении, но и на слух, правильно воспроизводить их в слове.

Вслушиваясь в звучащие слова, играя с ними, дети развивают свой слух, укрепляют артикуляционный аппарат, улучшают произношение. Опираясь на слух, малыш контролирует свою артикуляцию и стремится приблизить, «подогнать» свое произношение к произношению окружающих.

В младших группах нужно брать потешки: *«водичка, водичка, умой моё личико...»*, *«кисонька – мурысенька»*, *«петушок – петушок, золотой гребешок»*, *«расти коса до пояса»* и т.д. Потешки используются для развития у детей внимания к звучащей речи.

Считалки рекомендуются как упражнения голосового аппарата, а также для выработки отчетливой дикции: *«мы делили апельсин, много нас, а он один»*.

Загадки–добавлялки помогают воспитателю приучить детей слушать стихотворение, подбирать слова не просто близкие по звучанию, но и подходящие по смыслу: *«Верещунья, белобока, а зовут её»*

... (сорока)», «Серый волк в густом лесу встретил рыжую ... (лису)».

Загадки помогают развивать у детей слуховое внимание, заучивание загадок способствует закреплению правильного произношения детьми звуков в словах, т.е. способствует развитию хорошей дикции:

«Белая скатерть всё поле покрыла ... (снег)»,

«Четыре братца под одной крышей стоят ... (стол)».

Чистоговорки и скороговорки закрепляют произношение детьми звуков наиболее трудных (*с-з, ц-т, ж-ч*), отрабатывают дикцию, а также рекомендуются и в качестве тренировочных упражнений для развития голосового аппарата (произносить громко, тихо, шепотом), темпа речи (быстро, медленно): *са-са-са – в лесу бегают лиса, со-со-со – у Вовы колесо, су-су-су – было холодно в лесу.*

Большую роль играют конструкторы, различные застежки с пуговицами, замками, сапожки–шнуровки. Все эти игрушки–добавлялки разрабатывают мелкую мускулатуру рук, пальцев, а значит – и мышление.

Конечно, такие характеристики звуковой культуры речи, как темп, громкость, дикция, во многом зависят от индивидуальных особенностей ребенка,

его темперамента, условий воспитания и той речевой среды, которая окружает ребенка. Поэтому необходима специальная работа, чтобы научить ребенка в зависимости от речевой ситуации менять как силу голоса, так и темп речи, чтобы пользоваться выразительными средствами речи уместно и осознанно. И эта работа должна проводиться систематически.

Ребенок пятого года жизни расширяет сферу своего общения, он уже в состоянии рассказать не только непосредственно воспринимаемые обстоятельства, но и то, что было воспринято (или сказано) раньше. Начинаются активное употребление определений, изменения в строении речи.

Именно на пятом году жизни у ребенка совершенствуются элементы звуковой стороны слова, необходимые для оформления высказывания: темп, дикция, сила голоса и интонационная выразительность.

В работе с детьми средней группы используем термины «звук» и «слово» (с термином «звук» они познакомились в младшей группе). Для этого проводятся игры и упражнения «Как слово звучит», «Найди первый звук», в которых дети обучаются умению находить слова, близкие и разные по звучанию. Например: *коса-коза, жук-лук, лейка-скамейка,*

сорока-белобока. Дети могут подобрать слова на заданный звук, установить наличие или отсутствие звука в слове. Они начинают понимать, что звуки в слове разные, подбирают те или иные игрушки и предметы, в названиях которых есть определенный звук. В средней группе учим детей измерять протяженность слов, а также различать на слух твёрдые и мягкие согласные звуки (игра «камень-вата»).

Детям пятого года жизни дается понятие, что слова и звуки произносятся в определенной последовательности. Им показывается «звуковая линейка», которая демонстрирует последовательность произнесения звуков (**а ... у = ау**).

Основной задачей с детьми шестого года жизни по усвоению фонематической стороны речи и правильному произношению всех звуков родного языка является дальнейшее совершенствование речевого слуха, закрепление навыков четкой, правильной, выразительной речи.

В специальных упражнениях, включенных в занятие, детям предлагают для дифференциации пары звуков: [с] - [з], [с] - [ц], [ш] - [ж], [ч'] - [щ'], [с] - [ш], [з] - [ж], [ц] - [ч'], [л] - [р], т.е. проводится различение свистящих, шипящих и сонорных звуков, твердых и мягких звуков – изолированных в словах, во фразовой

речи. Сначала детей учат вычленять из фразы слова с одним из дифференцируемых звуков, а затем им предлагают поочередно вычленять слова оппозиционными звуками. Так, например, сначала они называют слова, в которых звук [с] находится в начале, середине и конце слова (санки, колесо, автобус), затем дети находят звук [з] в начале и середине слова (заяц, ваза). И только после этого дается предложение, в котором встречаются эти звуки, сначала звонкий – [з], потом звук [с].

Дети учатся подбирать не только слова, сходные по звучанию, но и целые фразы, ритмически и интонационно продолжающие заданное предложение:

«Где ты, белочка, скакала?» - Я орешки собирала!

«Зайчик-зайчик, где гулял?» - На полянке танцевал.

Детей приучают изменять силу голоса, темп речи – в зависимости от условий общения, от содержания высказывания. Им предлагают произнести скороговорки или двустишия, придуманные самими детьми, не только четко и внятно, но и с различной степенью громкости (шёпотом, вполголоса, громко) и скорости (медленно, умеренно, быстро). Специальные задания побуждают детей пользоваться вопросительной,

восклицательной и повествовательной интонацией, а это умение необходимо им при построении связного высказывания.

Задачи воспитания звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста можно сформулировать следующим образом:

1. Работа над звуковыми и интонационными характеристиками речи.

2. *Формирование представлений детей о линейных звуковых единицах* : звук – слог – слово – предложение – текст.

3. Различение звуков по их качественной характеристике – гласные и согласные (звонкие и глухие, твердые и мягкие).

4. Обучение звуковому анализу слова (выделение звука в начале, середине и конце слова), вычленение шипящих и свистящих звуков в начале слова, нахождение одинакового звука в разных словах.

5. Развитие умения анализировать слова различной смысловой структуры: название слов с одним, двумя, тремя звуками, определение количества слогов.

Нахождение слов, сходных и различных по звучанию.

Формирование звукового анализа слова (умение вычленять в словах или фразах определенные звуки, слоги и

ударение), ознакомление с фонетической структурой слова оказывает серьезное влияние на воспитание интереса к языковым явлениям: составление детьми загадок и рассказов о словах и звуках является показателем их лингвистического мышления.

В будущем в школе процесс изучения звуковой структуры слова потребует от ребенка уже сформированного восприятия звучащей речи, четких знаний о звуковом строении слова как основной единицы языка. При обучении чтению и правописанию он уже должен определять, какие звуки слышны в анализируемом слове, устанавливать порядок их исследования.

Ознакомление детей со звуковой стороной слова – это не просто подготовка к обучению их грамоте, но и важнейшее условие усвоения ими грамматического строя русского языка, морфологической системы, а также предпосылка к развитию чувства рифмы и ритма, восприятия музыкально-ритмического строя речи. Умение вслушиваться в звучащее слово является основой овладения словообразованием, осознания связей между родственными словами, попыток самостоятельно объяснять и толковать значения слов.

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Мухаметзянов Р. Р.

РЕАЛИЗАЦИЯ МАССИВОВ В C#

Изучение массивов является одной из наиболее сложных тем в курсе не только школьной информатики и ИКТ, но и при изучении программирования в вузе. В то же время обойти стороной эту тему нельзя, так как большинство прикладных задач по программированию реализуется именно через массивы. В своей статье мы бы хотели сосредоточить внимание на особенностях реализации и работы с массивами в языке программирования C#.

Язык C# является наиболее новым из широко известных языков программирования. Язык C# создавался как язык компонентного и объектно-ориентированного программирования. Фактически это означает, что все в программе является классом или экземпляром класса. Исключение не составляют и массивы.

C#-массивы имеют существенные отличия: они относятся к ссылочным типам данных и реализованы как объекты, так как язык сам по себе является объектно-ориентированным. Имя массива в C# является ссылкой на область кучи

(динамической памяти), в которой последовательно размещается набор элементов определенного типа. Выделение памяти под элементы происходит на этапе инициализации массива. За освобождением памяти следит специальная система сборки мусора, то есть неиспользуемые массивы автоматически утилизируются данной системой. Изучение массивов традиционно проводится в два этапа: сначала изучаются одномерные массивы, затем – двумерные.

Одномерный массив в C# реализуется как объект, поэтому его создание представляет собой двухступенчатый процесс. Сначала объявляется ссылочная переменная на массив, затем выделяется память под требуемое количество элементов базового типа, и ссылочной переменной присваивается адрес нулевого элемента в массиве. Базовый тип определяет тип данных каждого элемента массива. Количество элементов, которые будут храниться в массиве, определяет размер массива.

Для объявления одномерного массива в C# можно воспользоваться одним из следующих форм записи:

базовый_тип [] имя_массива;

Например:

int [] MyArray;

базовый_тип [] имя_массива = new базовый_тип [размер];

Например:

double []MyArray=new double [15];

базовый_тип[]

имя_массива={список инициализации};

Например:

int []MyArray={5,15,20,25};

Массивы в языке C# реализованы как объекты. Базовым классом для всех массивов является класс *Array*, определенный в пространстве имен *System*. Данный класс содержит различные свойства и методы. В таблице приведены самые популярные из них:

Таблица 1

Элемент	Описание
<i>Length</i>	Количество элементов массива (по всем размерностям)
<i>BinarySearch</i>	Двоичный поиск в отсортированном массиве
<i>Clear</i>	Присваивание элементам массива значений по умолчанию
<i>CopyTo</i>	Копирование всех элементов текущего одномерного массива в другой массив
<i>GetValue</i>	Получение значения элемента массива
<i>Reverse</i>	Изменение порядка следования элементов на обратный
<i>Sort</i>	Упорядочивание элементов одномерного массива (сортировка)

Необходимо отметить, что все методы можно разделить на две группы: статические и экземплярные. Вызов статических методов происходит через обращение к имени класса: например, *Array.Sort(MyArray)*. В данном случае мы обращаемся к статическому методу *Sort* класса *Array* и передаем данному методу в качестве параметра объект *MyArray* - экземпляр класса *Array*. Обращение к

свойству или вызов экземплярного метода производится через обращение к экземпляру класса: например, *MyArray.Length*. Наличие класса *Array* и его замечательных свойств и методов позволяет легко сортировать массив, изменять порядок его элементов на обратный, находить нужный элемент и т.д. С одной стороны, это облегчает труд программиста, с другой, как некоторые

опытные преподаватели могут заметить – не нужно изучать базовые алгоритмы поиска, сортировки и т.д., без которых трудно представить современный курс программирования. Следует заметить, что при желании можно и сортировку, и поиск, и другие важные операции с массивами реализовать традиционным образом, то есть через операторы цикла и условия. В этом отношении язык C# настолько демократичный, что предоставляет нам право выбора.

Следующим ключевым моментом при изучении массивов является изучение многомерных массивов. Многомерные массивы имеют более одного измерения. Чаще всего на практике используются двумерные массивы, которые представляют собой таблицы. Поэтому мы подробнее остановимся именно на них. Каждый элемент двумерного массива имеет два индекса: первый определяет номер строки, второй – номер столбца, на пересечении которых находится элемент. Нумерация строк и столбцов двумерного массива в C# всегда начинается с нуля. Этот факт отличает C# от языка Pascal, который традиционно изучается в школе и даже в вузе.

Объявить двумерный массив в C# можно одним из следующих способов:

```
тип [,] имя_массива;
```

```
тип [,] имя_массива = new тип  
[размер1, размер2];
```

```
тип [,] имя_массива={{элементы  
1-ой строки}, ..., {элементы n-ой строки}};
```

```
тип [,] имя_массива= new тип  
[,]{элементы 1-ой строки}, ... , {элементы  
n-ой строки}};
```

Например:

```
int [,] MyArray;
```

```
double [,] MyArray= new  
double[4,6];
```

```
int [,] MyArray={{10, 15, 20}, {35,  
40, 45}};
```

```
int [,] MyArray= new int [,]{ {3, 4, 5},  
{6, 7, 8}};
```

Следующей особенностью языка C# является наличие нового вида массивов. Их называют по-разному: ступенчатые, рваные, зубчатые и т.д. В ступенчатых массивах количество элементов в разных строках может быть различным. В памяти ЭВМ ступенчатый массив хранится в виде массива массивов.

Например:

```
int [][]MyArray = new int [4][];
```

```
MyArray [0]=new int [2];
```

```
MyArray [1]=new int [3];
```

```
MyArray [2]=new int [10];
```

```
MyArray [3]=new int [5];
```

Другой способ выделения памяти для ступенчатого массива:

```
int [][]MyArray = {new int [2], new
int [3], new int [10], new int [5]};
```

Так как каждая строка ступенчатого массива фактически является одномерным массивом, то с каждой строкой можно работать как с экземпляром класса `Array`. Это является преимуществом ступенчатых массивов перед двумерными массивами.

Для работы с массивами очень удобно использовать оператор цикла `foreach`. Этот оператор цикла вообще отсутствует в языке `Pascal`. Удобство цикла `foreach` заключается в том, что нам не требуется определять количество элементов в группе и выполнять перебор по индексу - мы просто указываем на необходимость перебрать все элементы группы.

Синтаксис оператора следующий:

```
foreach (<тип> <имя> in
<группа>) <тело цикла>,
```

где *имя* определяет локальную по отношению к циклу переменную, которая будет по очереди принимать все значения из указанной *группы*, а *тип* соответствует базовому типу элементов *группы*. Ограничением оператора `foreach` является то, что с его помощью можно только просматривать значения элементов в группе данных, но нельзя их изменять.

Изучение массивов с использованием объектно-ориентированного языка `C#` имеет много преимуществ. Среда разработки `MS Visual Studio Express Edition`, в которой можно создавать как консольные, так и `windows-приложения` на языке `C#`, распространяется бесплатно. Поэтому, на наш взгляд, есть все предпосылки для изучения языка `C#` и особенно массивов в этом языке уже в школьном курсе информатики и ИКТ.

Список литературы:

1. Биллиг В.А. Основы программирования на `C#`. - М.: Бином. Лаборатория знаний, 2008. - 483 с.
2. Павловская Т.А. `C#`. Программирование на языке высокого уровня. Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2007. - 432 с.
3. Тузовский А.Ф. Высокоуровневые методы информатики и программирования / А.Ф. Тузовский. - Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2008. - 200 с.
4. Шилдт Г. Полный справочник по `C#`. — М.: Издательский дом «Вильямс», 2008. — 752 с.

Николаева Э.Р.

РЕШЕНИЕ ОТКРЫТЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ

Цель: развить навыки решения нестандартных открытых задач по физике.

Задачи:

1. Развитие у студентов естественной потребности познания окружающего мира, заложенной природой.

2. Формирование мышления, основанного на законах развития.

3. Формирование навыков самостоятельного поиска и получения нужной информации.

4. Формирование навыков работы с информацией, которую студенты получают из окружающей действительности.

Работа со студентами в таком подходе вызывает у них большой интерес. Основная трудность в подобной работе - большие затраты времени на подготовку занятия, необходимость постоянной самоподготовки преподавателя, умение владеть дисциплиной на уроке при "включении" инициативы обучающихся.

Примеры открытых задач по физике

1. Конфеты сложно изготовить из-за того, что густой малиновый сироп трудно залить в шоколадную бутылочку.

2. Однажды собрались учёные, чтобы обсудить способы борьбы с жуком-долгоносиком. И вот оказалось, что условия существования этого жука ещё слабо изучены. Никто не знал, например, какова температура тела долгоносика. Как измерить её?

3. В длинной резиновой трубке нужно было проделать много очень точных отверстий диаметром 10 мм. Как это сделать?

4. Представьте себе, что нужно сжать пружину (длина 10 см, диаметр 2 см), положить её плашмя между страницами книги, а затем закрыть книгу, не допуская при этом, чтобы пружина разжалась. Ваше решение?

5. Дан параллелепипед из стекла. Как непосредственно измерить его большую диагональ, не разрушая его и не прибегая к вычислениям?

А теперь рассмотрим фрагмент решения одной из этих задач:

Задача: В длинной резиновой трубке нужно было проделать много очень точных отверстий диаметром 10 мм. Как это сделать?

Фрагмент диалога:

Преподаватель: Ребята, давайте попробуем найти ответ на этот вопрос. Как вы думаете, возможно ли это сделать?

Студенты: Да, конечно возможно.

Преподаватель: А как же мы это отверстие просверлим, ведь резина гибкая?

Студенты: Можно растянуть или сжать.

Преподаватель: Но тогда отверстие не будет точным, так как резина восстановит свои первоначальные размеры и форму после прекращения действия силы, которая вызывает эту деформацию.

Студент: А резиновые трубки бывают разных типов.

Преподаватель: Да, а какие?

Студенты: Теплостойкие, морозостойкие, пищевые...

Преподаватель: Молодцы, всё верно. А ещё кислотощелочестойкие, маслобензостойкие. От чего зависят свойства этих изделий?

Студенты: От условий их эксплуатации.

Преподаватель: Верно. А для чего используются резиновые трубки?

Студенты: Для подачи по ней воздуха.

Преподаватель: Правильно, а ещё?

Студенты: Для подачи по ней жидкостей и других газов.

Преподаватель: Совершенно верно. А есть ли ещё мнения?

Студенты: Также она может применяться как уплотнитель.

Преподаватель: Правильно, в качестве уплотняющего элемента неподвижных соединений. А теперь вернемся к нашей задаче и попробуем найти решение.

Студенты: Некоторые резиновые трубки можно заморозить, а затем проделать много отверстий.

Преподаватель: Молодцы. Но, а если резиновая трубка морозостойкая?

Студенты: Возможно, можно просверлить.

Преподаватель: Это делать нежелательно, так как резиновая трубка может лопнуть или порваться.

Студенты: А если взять трубку нужного диаметра, заточить край по кругу и ударить молотком?

Преподаватель: Молодцы. Я с вами полностью согласна. Только давайте уточним, какой именно трубкой возможно это сделать.

Студенты: Прочной трубкой, чтобы не плющилась и не погнулась при ударе молотком.

Преподаватель: Да, совершенно верно. Есть ещё трубчатые торцевые ключи, они очень прочные. Стальные!

Технологические особенности:

1. Включение в урок нестандартных открытых задач работает на развитие мышления и студентов, и преподавателя, а также на сам учебный предмет – на его совершенствование.

2. Вносит в урок эмоциональность.

Приобретаемые навыки: В ходе решения студенты овладевают основными навыками решения открытых задач.

Список литературы:

1. Мякишев Г.Я. Физика 10 класс: Учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый и профил. уровни / Г.Я. Мякишев, Б.Б. Буховцев, Н.Н. Сотский; под ред. В.И. Николаева, Н.А. Парфентьевой. – 17-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2008.
2. Дмитриева В.Ф. Задачи по физике: учеб. пособие для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования / В.Ф. Дмитриева. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2011.
3. Дмитриева В.Ф. Физика: учебник. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования. 15-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2011.
4. Электронные ресурсы.

Сафуанова И.Н.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ
ПО ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ**

«Учить всех, учить каждого» – вот основной принцип методики В.Ф.Шаталова. Именно этот принцип я взяла в основу проведения уроков русского языка. Ученик только тогда будет грамотно писать, когда хорошо усвоит теорию. А школьные выпускные экзамены — первая по-настоящему серьезная проверка эффективности той работы,

которой ученик занимался одиннадцать лет школьной жизни. И хотя принято говорить, что подготовка к выпускным экзаменам начинается с первого школьного дня, надо смотреть на вещи более реалистично: время основной подготовительной работы приходится на самый ответственный и трудный для школьника 11-й класс. За этот год ученику

необходимо не только успеть повторить пройденное, но и настроить себя на экзамен, на ту степень сконцентрированной ответственности и свободы в поиске ответа, решения, которая способна обеспечить успех.

Хотя нет необходимости в специальной подготовке к Единому государственному экзамену, если ученик последовательно, год за годом, осваивал школьную программу, все-таки повторение курса русского языка

необходимо для того, чтобы систематизировать, обобщить полученные за годы обучения знания, на новом уровне понимания освоить теоретический материал, закрепить умение применять свои знания на практике. В течение учебного года я готовлю своих учащихся к сдаче ЕГЭ не только на уроках русского языка, но и на занятиях кружка по русскому языку. Занятия проходят по следующей авторской программе.

Программа интенсивной подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

Пояснительная записка

Данный курс предназначен для учащихся 11 классов. Программа рассчитана на 36 часов.

Программа включает в себя 3 модуля:

Модуль I. Теоретический.

Модуль II. Практический. Тесты.

Модуль III. Сочинение-рецензия.

Модуль I. Теоретический.

Рассчитан на обобщенное повторение теории школьного курса русского языка.

Модуль II. Практический. Тесты.

Рассчитан на выявление пробелов в знаниях обучающихся и ликвидацию их путем практических занятий, на

формирование навыков работы с тестами по русскому языку.

Модуль III. Сочинение-рецензия.

Рассчитан на формирование умений анализировать предложенный текст, выявляя его особенности, высказывать свое мнение и создавать сочинение-рецензию.

Трехчастное построение курса предполагает свободный выбор обучающимися как всего курса, так и отдельных его частей.

Цель данного курса – способствовать эффективной подготовке обучающихся к сдаче ЕГЭ по русскому языку.

Программа курса призвана способствовать решению следующих **задач:**

- обобщение, систематизация теоретических знаний по русскому языку;
- ликвидация имеющихся пробелов в знаниях обучающихся;
- умение работать с тестами по русскому языку;

- создание сочинения-рецензии.

В результате изучения данного курса обучающиеся должны **уметь:**

- применять теоретические знания на практике;
- работать с тестами по русскому языку;
- писать сочинение-рецензию по предложенному тексту.

Содержание программы

1. Введение. Структура ЕГЭ по русскому языку. 3 части экзамена, их особенности. Знакомство с демонстрационными материалами.

2. Модуль I. Теоретический.

Орфоэпия. Графика. Орфография. Ударение. Нормы произношения. Орфоэпические словари.

Морфология. Орфография. Самостоятельные и служебные части речи.

Морфемика. Словообразование. Орфография. Основные морфемы. Основные способы образования слов. Сложные слова, сложносокращенные слова. Морфемный и словообразовательный разборы.

Синтаксис и пунктуация. Словосочетания, виды связи словосочетаний. Типы предложений. Члены предложения. Простые

осложненные предложения. Сложные предложения. Знаки препинания в простых и сложных предложениях. Синтаксический и пунктуационный разборы.

Текст. Его признаки. Типы и стили текста. Виды связи предложений в тексте. Грамматические основы предложений в тексте. Порядок предложений в тексте. Тема и основная мысль в тексте.

Лексика и фразеология. Орфография. Лексическое значение. Многозначность. Синонимы, антонимы, омонимы. Фразеологизмы. Орфография, связанная с омонимами, фразеологизмами. Лексические и фразеологические словари. Лексический разбор.

Культура речи. Нормы речи: орфоэпические, лексические, словообразовательные, морфологические,

синтаксические и пунктуационные, стилистические.

3. Модуль II. Практический. Тесты.

Тесты по орфоэпии, графике.

Умение различать ударные слоги, соблюдать орфоэпические нормы.

Тесты по морфемике, словообразованию, орфографии. Умение членить слово на морфемы, определять способы образования слов. Правописание приставок. Правописание корней (орфограммы гласные и согласные). Правописание Ъ и Ь. Правописание сложных слов.

Тесты по лексике и фразеологии.

Орфография. Умение различать лексическое значение слова, синонимы, антонимы, омонимы, паронимы. Правописание слов-омонимов и паронимов.

Тесты по морфологии и орфографии. Умение различать самостоятельные и служебные части речи. Знать правописание окончаний существительных, прилагательных, причастий и глаголов, правописание гласных и согласных в суффиксах прилагательных, причастий, отглагольных прилагательных, деепричастиях. Правописание НЕ и НИ с разными частями речи. Слитное, раздельное и дефисное

написание самостоятельных и служебных частей речи.

Тесты по синтаксису и пунктуации, по анализу текста. Умение выделять словосочетание, определять тип связи: согласование, примыкание, управление. Умение выделять грамматическую основу предложения: способы выражения подлежащих и разных типов сказуемых, выделение второстепенных членов предложения. Типы простых предложений. Предложения, осложненные однородными членами предложения, вводными конструкциями и обращениями. Обособленные и уточняющие члены предложения. Пунктуация в простом осложненном предложении.

Виды сложных предложений. Пунктуация в сложном предложении. Прямая речь. Цитирование. Знаки препинания при прямой речи, в диалоге.

Умение определять тип, стиль текста, выразительные средства.

Тесты по культуре речи. Знать нормы современного русского языка, умение редактировать словосочетания и предложения.

4. Модуль III. Сочинение-рецензия.

Требования к сочинению-рецензии.

Критерии и нормативы оценки сочинения-рецензии.

Средства художественной выразительности: эпитет, сравнение, метафора, олицетворение, гипербола, антитеза, градация, оксюморон, синтаксический параллелизм, лексический повтор, риторический вопрос, риторическое восклицание, риторическое обращение. Умение выделять средства выразительности и определять их роль в тексте.

Создание сочинений-рецензий.
Умение отражать и комментировать

основные мысли автора предложенного текста, излагать свое мнение, называть языковые средства, характерные для анализируемого текста, объяснять их роль в тексте, композиционное единство при создании собственного текста, использовать богатство и выразительность языка, соблюдать орфографические, грамматические и пунктуационные, речевые нормы современного языка.

Пример: Урок русского языка в 11 классе.

«Разграничение частиц НЕ и НИ»

Цели: обобщить и систематизировать знания по разграничению частиц НЕ и НИ; формировать умения различать и правильно писать НЕ, НИ (с использованием дифференцированного обучения); воспитывать любовь и интерес к народным традициям и обычаям.

Оборудование: тетради, учебники, карточки для самостоятельной работы, текст для анализа, мультимедийный проектор, компьютер.

Ход урока

I. Организационный момент.

II. Орфоэпическая разминка (устная) (слова выводятся на экран).

В каком ряду во всех словах ударение падает на первый слог?

- 1) Донизу, включена, лгала
- 2) Свекла, поручни, взято
- 3) Деспот, портфель, эксперт
- 4) Поняли, звонит, отняла

В каком ряду ударение падает на первый слог?

- 1) Живность, овен, дзюдо
- 2) Лечо, дефис, дралась
- 3) Древко, созыв, оптовый
- 4) Сливовый, бездарь, статуя

В каком ряду ударение падает на второй слог?

- 1) Прибрала, алфавит, аноним
- 2) Апостроф, одолжит, ожила

3) Прислала, ломота, израильский

4) Повторит, диалог, диспансер

III. Словарный диктант с последующей взаимопроверкой (слова выводятся на экран).

Никого не видел, недоумеваю, нечем помочь, ни о чём не спросил, недисциплинированный ученик, ни на что не смотрел, проявить недоверчивость, ничем не рисковал, незадолго до встречи, не у кого узнать, незапоминающееся лицо, ни за что не отвечал, нечему радоваться, никем не замаскированный.

IV. Усвоение темы:

1). Послушайте шуточное стихотворение, найдите устойчивые сочетания с НЕ и НИ и выпишите их:

Светило солнце в вышине

Ни бледно и ни ярко,

И в результате было мне

2). Работа с текстом.

Ни холодно ни жарко.

К доске я вышел отвечать,

Стоял я перед классом:

Ни дать ни взять, ни сесть ни встать,

Ни рыба и ни мясо.

- Какие устойчивые словосочетания вы нашли? С какой частицей написали? - Посоревнуемся: кто последний назовёт устойчивое сочетание с НЕ или НИ, тот - победитель! (ни встать ни сесть, ни к селу ни к городу, ни много ни мало, ни свет ни заря...).

- Давайте подумаем, в какой ситуации, в каком стиле употребляются эти сочетания?

- Конечно, в разговорном стиле. Народ придумывает традиции, обряды и слова, которыми их можно обозначить. А сейчас обратимся к тексту и познакомимся с одной удивительной традицией.

- Возьмите карточку № 1.

Карточка № 1

Вставьте пропущенные буквы, расставьте недостающие знаки препинания в сложных предложениях.

(1)Иногда люди хотят чтобы их (н...) узнавали (н...) соседи, (н...) чужие. (2)Раньше в Чехии существовал обычай согласно которому в день Масленицы горожане, встав (н...) свет (н...) заря, отправлялись к деревообделочнику за карнавальными масками. (3)Кто только (н...) хотел примерить красивый деревянный капюшон! (4)Кто (н...) приходил в этот день в домик к мастеру всякий получал чудесное облачение. (5)Но как (н...) старался этот скромный труженик (н...) одна из его работ (н...) доживала до следующего праздника потому что, по обычаю, всё сгорало в огромном костре. (6)(Н...) раз обижался мастер на эту традицию но (н...) разу никому (н...) жаловался ведь он дарил людям радость.

- Прочитайте текст (текст и вопросы к нему выводятся на экране).

- Определите тему, основную мысль, придумайте заголовок.

- Какое слово или сочетание слов является подлежащим в одном из предложений?

- 1) день (предложение 2)
- 2) капюшон (предложение 3)
- 3) труженик (предложение 5)
- 4) радость (предложение 6)

- В каком предложении есть производный предлог?

- 1) 3
- 2) 2
- 3) 5
- 4) 1

- Какое устойчивое сочетание вы встретили?

- Что оно обозначает?

3). На сегодняшнем уроке мы должны обобщить, систематизировать и закрепить знания по теме «Различение частиц НЕ и НИ». У вас на столах имеется раздаточный материал, где напечатаны предложения, в которых употреблены частицы НЕ и НИ с пропущенными буквами. На экране будут выводиться условия употребления частиц НЕ и НИ; эти условия мы будем комментировать. Сразу же вы должны будете подобрать из раздаточного материала соответствующие примеры и записать их, вставив пропущенные буквы и расставив знаки препинания.

<p>Частица НЕ – отрицательная частица. Она служит для отрицания того, что выражено словом, к которому она относится.</p> <p>Частица НИ – усилительная частица. Она служит для усиления как положительного, так и отрицательного смысла.</p>
<p>1. У отрицательных местоимений и неопределённых местоимений и наречий под ударением пишется НЕ, без ударения – НИ:</p> <p>никто не отвечал - некто ответил</p> <p>никогда не был - некогда прийти</p>
<p>2. Если в предложении употреблены отрицательные глагол-сказуемое, причастие или деепричастие, то со всеми другими словами этого предложения употребляется НИ:</p> <p>Не отзывался ни сторож, ни его помощник.</p> <p>Гость, не сказавший ни слова, заговорил.</p> <p>Он, не говоря ни слова, вышел.</p>

<p>3. НИ может усиливать отрицание, которое подразумевается (отрицательное слово пропущено):</p> <p>На небе ни тучки (нет, не было).</p> <p>Иногда НИ выражает отрицание вполне самостоятельно. В такой роли НИ употребляется в восклицательных предложениях для выражения полного запрета или настойчивой просьбы:</p> <p>Ни с места!</p> <p>Прошу, ни слова!</p> <p>Но в вопросительно-восклицательных предложениях употребляется частица НЕ:</p> <p>Кому не известно это произведение!</p> <p>Вам ли не знать об этом?</p>
<p>4. Если необходимо выбрать НЕ или НИ перед глаголом-сказуемым придаточного предложения, следует поступать по схеме:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подставить подходящий по смыслу вопрос от главного предложения к придаточному; - отвечая на него положительно, выбираем частицу НИ; отвечая отрицательно, выбираем частицу НЕ: <p>(Когда я ни зайду к нему), [он всегда занят].</p> <p><i>Захожу ли я к нему? Да. - Выбираем НИ.</i></p> <p>(Когда я не зайду), [он беспокоится и звонит].</p> <p><i>Захожу ли я к нему? Нет. – Выбираем НЕ.</i></p>
<p>5. Если в предложении употреблено составное глагольное сказуемое, перед которым пишется частица НЕ, и нужно выбрать частицу перед неопределённой формой, то поступаем по правилу:</p> <p>пишем НЕ, когда перед нами одна неопределённая форма;</p> <p>пишем НИ, когда неопределённых форм две или больше:</p> <p>Он не мог не знать об этом.</p> <p>Из-за болезни он не мог ни есть, ни пить, ни спать.</p>
<p>Обратите внимание:</p> <p>1. Следует различать сочетания:</p> <p>ни один (никто) – не один (много);</p> <p>ни разу (никогда) – не раз (много раз).</p>

2. Повторяющаяся частица **НИ** может использоваться как сочинительный союз при однородных членах и по значению равняться сочетанию И НЕ (запятая ставится между однородными членами):

На душе ни весело, ни грустно.

3. Повторяющаяся частица **НИ** может употребляться в устойчивых оборотах(запятая между частями оборотов не ставится):

ни бе ни ме; ни больше ни меньше; ни днём ни ночью; ни себе ни людям; ни жив ни мёртв; ни пуха ни пера; ни туда ни сюда и др.

4. Запомните обороты, в которых пишется **НИ**:

куда ни шло, откуда ни возмись, во что бы то ни стало, как ни в чём не бывало, что бы то ни было, в каком бы то ни было, что ни говори, что ни шаг.

5. Запомните обороты, в которых пишется **НЕ**:

пока не, только не, едва не, едва-едва не, едва ли не, чуть не, чуть-чуть не, чуть ли не, уж не.

6. Частица **НЕ** входит в состав сложных союзов:

не то..., не то

не только..., но и

не то чтобы не..., а

если не..., то

Предложения для анализа

Раскрыть скобки, вставить пропущенные буквы, расставить запятые.

1. (Н..)когда он (н..) стеснялся (н..)чьим пр..сутствием.

2. Что (н..) говори а во..жи которыми правят люди сплет..ны из железа и золота.

3. Мы (н..) смогли (н..) купат..ся (н..) заг..рать так(как) погода и..портилась и весь день лил дождь.

4. (Н..) петухи (н..) лай собаки (н..) скрип ворот (н..) могли вывести его из столбняка.

5. Он был (н..)обычайно пр..ветлив и радушен со всеми своими подч..нё..ными какие(бы) посты они (н..) зан..мали.

6. Он (н..)раз помогал мне но (н..)разу (н..)предоставлял возможности ответить ему тем(же).

7. Он был видимо взволнован но пил свой остывший чай (н..)обращая (н..) (на) кого внимания.

8. Я уверен что это было (н..) что иное как пр..творство.

9. Кто из охотников (н..) волновался перед открытием сезона?

10. (От)куда (н..)воз..мись налетел ветер который (н..)только мешал нашему продвижению (в)перёд но и нагнал на (пол)неба туч..грозящих нам (н..)то снегом (н..)то дождём.

V. Формирование навыков:

- Для выполнения работы выберите карточку в соответствии с уровнем усвоения темы (дифференцированное обучение):

Карточка №1 для тех, кто считает, что достаточно хорошо усвоил тему и помнит пунктуацию в сложном предложении.

Карточка №2 содержит подсказку: расставить знаки препинания, ориентируясь на подчёркнутые сказуемые.

Карточка №3 для тех, кому тема показалась трудной, можно использовать карточку-подсказку.

Карточка № 2

Вставьте пропущенные буквы, пользуясь блоком-таблицей, расставьте недостающие знаки препинания в сложных предложениях, ориентируясь на подчёркнутые сказуемые.

Иногда люди хотят чтобы их не узнавали (н...)соседи, (н. .)чужие. Раньше в Чехии существовал обычай согласно которому в день Масленицы горожане, встав (н...) свет (н...)заря, отправлялись к деревообделочнику за карнавальными масками.

Кто только (н...) хотел примерить красивый деревянный капюшон! Кто (н...) приходил в этот день в домик к мастеру всякий получал чудесное облачение. Но как (н...) старался этот скромный труженик (н...) одна из его работ (н...) доживала до следующего праздника потому что, по обычаю, всё сгорало в огромном костре. (Н...) раз обижался мастер на эту традицию но (н...) разу никому (н...) жаловался ведь он дарил людям радость.

Карточка № 3

Вставьте пропущенные буквы, пользуясь блоком-таблицей и подсказками.

Иногда люди хотят, чтобы их (н...) узнавали (*если опустим частицу, смысл изменится на противоположный*) (н...)соседи, (н. .)чужие(*частицу можно опустить*). Раньше в Чехии существовал обычай , согласно которому в день Масленицы горожане, встав (н...)свет (н...)заря(*фразеологизм*), отправлялись к деревообделочнику за карнавальными масками. Кто только (н...) хотел примерить красивый деревянный капюшон! (*простое восклицательное предложение*) Кто (н...) приходил в этот день в домик к мастеру, всякий получал чудесное облачение. (*предложение сложное, частицу можно опустить*). Но как (н...) старался (*предложение сложное, частицу можно опустить*) этот скромный труженик ,(н...) одна(*-ничто*) из его работ (н...)доживала(*Если опустим частицу, смысл изменится на противоположный*) до следующего праздника ,потому что, по обычаю, всё сгорало в огромном костре. (Н...) раз (= *много раз*)обижался мастер на эту традиции, но (н. .) разу (= *никогда*) никому (н...) жаловался(*если опустим частицу, смысл изменится на противоположный*) ведь он дарил людям радость.

Различение НЕ и НИ (карточка-подсказка)

НЕ	НИ
<p>Если опустить частицу, смысл изменится на противоположный. (Не выучил - выучил)</p>	<p>Если опустить частицу, смысл не изменится. (Его не остановят ни горы, ни реки - Его не остановят горы, реки)</p>
<p>В вопросительных и восклицательных предложениях. (Кто не слышал об этом?- Куда он только не обращался!)</p>	<p>В сложных предложениях с уступительным оттенком значения для усиления утвердительного смысла. (Сколько ни смотри на море, оно никогда не надоест) Придаточная часть начинается словами: Что ни..., кто ни..., чего ни..., сколько ни...,куда ни..., о чём ни..., где ни... С существительными в родительном падеже. (На небе ни облачка. Не слышно ни шороха.)</p>

В устойчивых выражениях (не по себе, не в духе, и т. д.)	В устойчивых выражениях (ни свет ни заря, ни пуха ни пера, и т. д.)
--	--

VI. Итоги урока.

- Для чего служит частица НЕ? А частица НИ?
- Вспомните условия употребления частицы НЕ в простом предложении.
- Как определить написание частиц НЕ и НИ в придаточном предложении?
- Рассказать о написании частицы при составном глагольном сказуемом.

VII. Домашнее задание.

- 1 вариант: написать мини-сочинение о татарских народных обычаях,

традициях или праздниках, используя в предложениях частицы НЕ и НИ.

2 вариант: написать мини-сочинение о Сабантуе, используя следующие конструкции:

Кто не слышал о _____? Кто ни оказывался _____, всякий _____ ни жив ни мёртв. Требовался не один день, чтобы _____, против которой не устоит ни _____.

Сидоркова Л.Р.

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ УСТАРЕВШИХ ФОРМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В «ПЕСНЕ ПРО КУПЦА КАЛАШНИКОВА»

Обращение к историческому комментированию устаревших слов и словоформ в творчестве М.Ю.Лермонтова обусловлено недостаточным исследованием причин и механизмов процесса архаизации лексем, неоднозначным решением вопроса о критериях архаизации, типах устаревших слов, а также назревшей необходимостью анализа и систематизации значительных лексических пластов и грамматических форм, функционирующих в литературных произведениях.

«Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» (1837, напечатана в 1838-м) стала первой опубликованной поэмой Лермонтова. Она до сих пор является единственной в своём роде стилизацией фольклора в большой эпической форме: стих «Песни...» приближен к народной поэзии, в ней использованы характерные для фольклора зачины, «перехваты», повторы.

Идейно-тематическое содержание «Песни про купца Калашникова»

обусловило и подбор лексико-грамматических средств в нем. Продолжая демократизацию литературного языка, М.Ю.Лермонтов ориентируется на общенародные элементы, избегая областных и узкоспециальных слов и выражений. Поэт ценил народную поэзию с ее напевным языком и старался овладеть его старинными формами. С необходимой глубиной он воспроизводил их в «Песне про купца Калашникова». Здесь фольклорный стиль не имитируется, а творчески воссоздается путем органической ассимиляции фольклорных элементов литературным языком, оставаясь при этом в пределах литературной нормы.

Поскольку в анализируемом произведении описываются события глубокой древности в истории русского народа и государства, автору необходимо было использовать большое количество устаревших слов и словоформ.

Среди грамматических архаизмов большое место занимают устаревшие падежные формы имен существительных, связанные с унификацией в их типах склонения.

В первую очередь это касается окончаний родительного падежа единственного числа слов мужского рода. В современном русском языке основным

окончанием в этой форме является *–а* при вариантном *–у*: *виноград – винограда и винограду, сахар – сахара и сахару*. Окончание *–а* восходит к флексиям существительных древнерусского II склонения на **-ǫ, -jǫ* мужского и среднего рода типа *столь, конь, село, поле*. Окончание *–у* является реликтом старого III склонения существительных на **-й* типа *сынъ, домъ, полъ, верхъ* и т.п. В истории русского языка старый III тип склонения исчез, совпав со II склонением. Однако следы его сохранились в виде вариантного окончания родительного падежа ед.ч. *–у*, которое функционирует в определенных значениях у вещественных и собирательных существительных. В остальных случаях это окончание считается архаичным.

В «Песне...» мы встречаемся именно с устаревшими формами на *–у*:

А из роду ты ведь из Скуратовых
... [3, С.516]

Хочешь золота али жемчугу? [3,
С.521]

Оцепили место в 25 сажень,
Для охотничьего бою, одиночного.
[3, С. 524]

Не позорил я чужой жены,
Не разбойничал ночью темною,
Не таился от свету небесного... [3,
С.525]

Такие формы наряду с оттенком устарелости несут на себе еще и разговорно-просторечную окраску, характерную для фольклорного стиля.

Характерна для грамматики анализируемой поэмы и устаревшая форма творительного падежа единственного числа существительных на **-ою, -ею**:

Вот об землю царь стукнул палкою... [3, С.516]

Не сробейте, братцы любезные!

Вы моложе меня, свежей силою... [3, С.523]

...А из роду ты из Скуратовых,

И семьею ты вскормлен Малютиной!... [3, С.516]

...Вольной волею или нехотя

Ты убил насмерть мово верного слугу... [3, С.526]

Это окончание было характерно для существительных I склонения с основой на *-ā, -jā типа *сестра, воля, воевода, дядя*. Со временем оно изменилось в **-ой, -ей** в результате действия тенденции к сокращению конечных слогов. Древнерусские окончания **-ою, -ею** содержали на конце йотированный гласный, после утраты которого в словоформе стало на один слог меньше.

Интересной является в поэме форма *за прилавкою*, воспринимаемая, судя по окончанию, как существительное женского

рода единственного числа творительного падежа:

За прилавкою сидит молодой купец,

Статный молодец Степан Парамонович... [3, С.519]

В современном русском языке употребляется форма **за прилавком**, так как существительное **прилавок** относится к мужскому роду. Однако это существительное образовалось из сочетания **при лавъке** и этимологически восходит к форме женского рода. М.Ю.Лермонтов использует данную словоформу именно с целью стилизации под старину, так как на рифму и ритм она не оказывает никакого влияния по сравнению с современным вариантом.

Исторического комментария требуют и формы множественного числа. Так, вместо современной формы именительного падежа множественного числа **татарин – татары** автор использует форму **татаровья**:

И разделят по себе злы **татаровья**

Коня доброго, саблю острую... [3, С.51]

Появление подобной формы можно объяснить законом морфологической аналогии: влиянием форм **сын – сыновья**. Форма **сыновья** возникла наряду с исконной формой **сыны** и восходит к

более древнему варианту **сынове**, который, в свою очередь образовался под влиянием собирательных существительных на **-ия > -ья** (типа **братия – братья**). Поскольку формы **сын – сыны** и **татарин - татары** созвучны и сходны морфологически, то вариант типа **сын – сыновья** привел и к появлению варианта **татарин – татаровья**.

Для древнерусского языка позднего периода характерна форма множественного числа **друг – други**. В исходной системе древнерусского словоизменения форма множественного числа от **друг** была **друзи**, где отмечается чередование [г]//[з], вызванное II палатализацией заднеязычных согласных. Однако со временем чередование заднеязычных со свистящими устранилось, возникла форма **други**. В современном русском языке она тоже является устаревшей и поэтому использована М.Ю.Лермонтовым для передачи старинного обращения к нескольким лицам:

...Уж вы, братцы мои, **други**
кровные,

Поцалуемся да обнимемтесь... [3,
С.527]

Устаревшей в современном русском языке является и словоформа **между плеч**:

...**Между** сильных **плеч** пробежал
мороз,

На раскрытых устах слово
замерло... [3, С.525]

Ее функционирование и изменение связано с синтаксическими особенностями предлога **между**. В древнерусском языке **между** требовал после себя формы родительного падежа множественного или двойственного числа – **между плечь**. В современном же русском языке предлог **между** сочетается с творительным падежом множественного числа - **между плечами**.

Таким образом, грамматические архаизмы, в частности, устаревшие формы имен существительных, в поэме «Песня про купца Калашникова» были необходимы автору для создания колорита древности при изображении эпохи Ивана Грозного и решения конкретных задач: усиливать выразительность речевых характеристик персонажей, бытовых сцен, стилизовать их под типовую ситуацию общения или под социально-речевые особенности времени. Все эти задачи входят в широкие рамки общей целевой установки: воскрешение речевого колорита эпохи. Кроме того, архаизмы и историзмы способствуют не только реализации идейно-художественного замысла автора, но и выступают как

средство создания ритма стиха и хорошей рифмовки.

Список литературы:

1. Иванов В.В., Потиха З.А. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
2. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. -М.: Просвещение, 1990. – 399 с.
3. Лермонтов М.Ю. Сочинения. Т.1. – М.: Правда, 1990.- С.515-528.

Тимербаева Н.З., Мингалеева Р.Н.

ПРИМЕНЕНИЕ ОТКРЫТЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

В нашем Мамадышском профессиональном колледже №87 с сентября этого учебного года работает «Школа повышения профессиональной компетентности преподавателей и мастеров производственного обучения», руководителем которой является заместитель директора по научной работе, кандидат педагогических наук Галиуллина Евгения Николаевна.

На одном из заседаний нашей «Школы...» Евгения Николаевна провела занятие, посвящённое «открытым» задачам. Она доступно, с примерами рассказала нам о том, что задачи бывают «закрытые» и «открытые», что детям в школе в основном дают «закрытые задачи», где ясно, четко даётся вопрос и требуется один ответ. А у «открытых задач» нет полной определенности в

условиях, способе решения и конечном ответе. Очень часто открытые задачи могут иметь не одно, а много решений и ответов, среди которых бывает сложно, а порой просто невозможно выделить лучшее.

При подготовке студентов к решению открытых задач необходимо научить их создавать или выделять проблемные ситуации. Столкновение человека с ситуацией, вмещающей неизвестные элементы или неуточнённые данные, влечёт за собой необходимость творческого мышления. Творческое мышление случается во время решения проблем (творческих заданий). Творческое задание - такое задание, решение которого нельзя получить непосредственно, путём логического умозаключения, потому что оно требует конструирования новых

способов деятельности или своеобразного употребления уже известных способов.

Создать проблемную ситуацию – означает ввести противоречие, столкновение с которым вызывает у учеников эмоциональную реакцию удивления, ощущение творческого затруднения. Выход из проблемной ситуации заключается в осознании противоречия и формулировании проблемы. Решение открытых задач развивает творческое мышление, так как сами открытые задачи уже являются какими-то проблемами.

На своих уроках русского языка и литературы мы часто применяем открытые задачи. Рассмотрим один из примеров их применения.

Тема: Фонетика.

В целях проверки орфографической грамотности проводится словарный диктант. Чтобы активизировать студентов, дается открытая задача. Задание это проводится на заключительном уроке по разделу «Фонетика».

Словарный диктант:

Каска, открывается, обаяние, объясниться, долг, слог, осудить, вечер, предвидеть.

Задание. Сгруппируйте слова. По каким признакам можно сгруппировать эти слова?

Ответы: **1). По значению.**

Существительные: каска, обаяние, долг, слог, вечер; глаголы: открывается, объясниться, осудить, предвидеть.

2). По количеству слогов.

Односложные: долг, слог.

Двусложные: каска, вечер.

Трехсложные: осудить, предвидеть.

3). Соответствие количества звуков и букв. Слова, в которых количество букв и звуков не совпадает: открывается, обаяние, объясниться, предвидеть.

4). По твердости и мягкости гласных. Слова, в которых все гласные твердые: каска, долг, слог.

Слова, где есть и твердые гласные, и мягкие гласные: обаяние, открывается, объясниться, осудить.

5). По ударному слогу. Ударение падает на 1 слог: каска, долг, слог, вечер; ударение падает на 3 слог: открывается, обаяние, осудить, объясниться.

На уроке литературы мы дали студентам тему сочинения с необычной формулировкой: «Почему Обломов стал таким?» Это был урок - контроль после большой темы «Роман И. А. Гончарова «Обломов»». Ответы были самые разные. Кто-то написал: «Виновато дворянское общество». Возникает вопрос: «А почему тогда выходцы из дворянских семей А. С.

Пушкин, М. Ю. Лермонтов, И. С. Тургенев не такие, как Обломов?» Значит, не только общество виновато. И наши студенты приводили много разных ответов, основываясь на содержании самого романа, опираясь на историю того времени. Особенно интересно было слушать их сравнение с современным обществом. Это было замечательно!

В результате мы пришли к выводу, что студентам очень нравится работать с открытыми задачами, так как они не только помогают формированию их грамотности, но также развивают логическое мышление, память, креативность.

Список литературы:

1. Гин А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя.- М.: Вита – пресс, 1999.- 88с.
2. Галиуллина Е.Н. Теория и практика методико-математической подготовки студентов педагогических факультетов к обучению младших школьников решению «открытых» задач. – Методическое пособие. - Набережные Челны, 2009.

ВУЗОВСКАЯ НАУКА

Галиуллин Р.Р.

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ЖАНРА УТОПИЯ И АНТИУТОПИЯ

Мы исходим из того положения, что литературная утопия и антиутопия – это *жанр*, хотя мнения исследователей по данному вопросу разноречивы.

Из огромной литературы о жанре выделим близкие нам суждения, которые помогут определить жанр утопии оптимально. В.Е.Хализев пишет: «Литературные жанры - это группы произведений, выделяемые в рамках родов литературы. Каждый из них обладает определенным комплексом устойчивых свойств» [Хализев, 1999, С. 319].

Конкретно касающийся нашей темы жанровый интерес ставит перед нами вопрос о соотношении *утопии как литературного жанра и утопии как определенного образа мышления*. Е.Шацкий видит в этом соотношении достаточно четкое разделение: *утопический жанр – это «говорящие картины» как форма высказывания*; все же прочие утопии – это *отвлеченные рассуждения* [Шацкий, 1990, С. 20-21].

В своей многовековой истории утопия все более утверждалась как

«формульная» литература. Дж.Г.Кавелти определяет «формульную» литературу как «средство обобщения свойств больших групп произведений путем выделения определенных комбинаций культурного материала и архетипических моделей повествования» [Кавелти Дж., С. 36]. У каждого жанра есть свои законы, но эти законы – прежде всего эстетические, и любое их нарушение сразу позволяет обнаружить развоплощение образа. Сравнительно с «большой» литературой, эстетическое поле которой почти беспредельно, утопия ограничена директивами пограничных (в том числе не эстетических) «проектов», определенно-целевых замыслов, сужающих эстетическое пространство, на котором нелегко разместить необходимый художественный мир. И вот парадокс: слово «утопия» пришло в жизнь из литературы и с невероятной легкостью перешло на все уровни общественной мысли, великолепно прижилось также и на бытовом уровне (хотя и с пренебрежительным оттенком).

Об этой особенности утопического произведения пишет Э.Блох: «Думать о лучшем – есть первоначально сугубо внутренний процесс «Я». Животные ничего подобного не знают; лишь человек... обуреваем утопиями... И все именно человеческое существование содержит больше смятенного бытия; больше сумеречного на своей верхней грани и в верхнем слое. Здесь что-то как бы осталось полым, возникло новое покое пространство: Оно заполняется мечтами, и возможное (которое, скорее всего, никогда не сможет стать действительным) живет внутри» [Блох, 1991, с. 49-50]. Блох высоко ценит утопию как искусство. «Действительность без реальной возможности не совершенна, а мир без черт, несущих в себе будущее, так же мало заслуживает внимания искусства, науки, как мир обывателя. *Конкретная утопия стоит на горизонте любой реальности; реальная возможность охватывает до конца открытое диалектическое единство тенденции-латентности.*»

«Страны «Утопия», – пишет В.Кононов, – (или острова с таким названием, описанного основоположником утопизма Т.Мором) не существовало никогда. Это было чисто литературное произведение, но с тех самых пор мы все никак не привыкнем отделять

теоретический, «умозрительный», подход от бытового, где все несбыточно-безнадежное обыденно называем утопическим» [Кононов, 1992, с. 72]. Выстраивая цепочку великих утопистов в мировой истории (Т.Мор, Кампанелла, Мерсье, Сен - Симон, Фурье, Оуэн, Маркс, Энгельс, Ленин), Кононов подставляет к ним имена столь же великих практиков утопии (Сталин, Мао, Пол Пот) как разрушительную закономерность в отношениях теории и практики. Вопрос: почему из той или иной вполне «человеческой» теории на практике жизни прорастает нечто подобное сталинизму или полпотовщине? – есть вопрос антиутопии. Как жанр, она не имеет самостоятельной площадки эстетической деятельности, поскольку возникала не на пустом, а на обжитом пространстве Великой Утопии и на всем протяжении истории человечества упорно шла по ее следам.

Наша позиция относительно единой жанровой природы утопии и антиутопии подтверждается рядом факторов. Антиутопия произошла из утопии, как в любой другой сфере из одного и того же явления появляются pro и contra. Антиутопия появилась как *реакция* на утопию, как *необходимая полемика* с ней, порожденная или спровоцированная ею же

для упрочения своих позиций, как недостающая опора для прямостояния конструкции. Появляются, формируются и закрепляются на всем большом пути эволюции общие черты, определившие и составившие специфику жанра утопии.

Одно из первых определений утопии, а точнее – своего рода «матрицы» для определения, принадлежит польскому исследователю Я.Свентоховскому. Он писал: «Утопия как идеал общественных отношений представляет собой наиболее всеобщий элемент в духовном мире. Входит она в состав всех религиозных верований, этических и правовых теорий, систем воспитания, поэтических произведений – одним словом, всякого знания и творчества, дающего образцы человеческой жизни. Невозможно представить себе ни одной эпохи, ни одного народа, даже ни одного человека, который не мечтал бы о каком-то рае на земле, который бы не был в большей или меньшей степени утопистом. Где только существует нищета, несправедливость, страдание, - а существуют они всегда и везде, – там должно появиться также искание средств для искоренения причин зла» [Цит. по Шацкий, 1990, с. 28]. Е.Шацкий, анализируя это рассуждение, оценивает его как «необычайно широкое», на уровне синонима мыслящего человека.

«Но в таком случае, - пишет он, - не понадобилось бы особое слово и не было проблемы утопии, отличной от проблемы общественных идеологий как таковых» [Шацкий, 1990, с. 29].

В настоящее время существует множество определений и истолкований сущности утопии. Утописты в сущности разнимают мир на части и, абстрагируясь от своего конкретного исторического времени, они вновь «собирают» мир, который уже утратил прежние связи, синтезируют его, чтобы создать целостную картину на основе других, произвольных связей. Так формируется еще один парадокс утопии: логика утопии – логика произвола, потому что иначе сделать «рационализаторское» изобретение для социума невозможно.

Следует помнить, что официальные определения утопии в советской общественной мысли строились только на западном материале. В «Философском энциклопедическом словаре» 1983 года (и в нескольких последующих изданиях) прямо на это указывалось: «Антиутопия, идейное течение совр. обществ., мысли на Западе, которое, в противоположность у т о п и и, отрицает возможность достижения социальных идеалов и установления справедливого обществ. строя, а также, как правило, исходит из

убеждения, что любые попытки воплотить в жизнь справедливый обществ. строй сопровождаются катастрофич. последствиями» [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 29].

В этом контексте весьма любопытной представляется точка зрения на утопию французского философа Э.М.Чорана. В статье «Механика утопии» (из книги «Механизм утопии», 1960) он толкует о двух сторонах утопии: недостатках и достоинствах. Говоря о недостатках утопии, он указывает на отсутствие в ней психологизма, «обыкновенного чутья». «Ее герои – автоматы, игрушки, символы: они всегда неправдоподобны, всегда послушно исполняют роль куклы, идеи, затерянной в безликом мире. Кто в утопиях абсолютно неузнаваем, так это дети. В социетарном государстве Фурье они до того невинны, что им и в голову не приходит взять что-нибудь чужое... В противоположность Ларошфуко, изобретатель утопий – это моралист, видящий в людях одно бескорыстие, самопожертвование, самозабвение. Лишенные плоти и крови, безупречные и никакие, растоптанные общественным благом, свободные от изъянов и пороков, объемов и контуров, знать не знающие о реальной жизни, об искусстве... изощряться в самообвинениях

и самомучительстве, они не подозревают об удовольствии, которое приносят человеку горести ему подобных...» [Чоран, 1996, с. 8]. Позиция Чорана относительно утопии поражает отчетливо личным ее неприятием (подобно человеку, лично немало пострадавшему от собственных иллюзий, в которых пришлось жестоко разочароваться), он судит об утопии с точки зрения явно завышенных требований к ней как к целостной художественной системе, не имеющей при этом своей особой специфичности. Но ведь утопия – именно специфическая часть не только литературы, а и всего комплекса гуманитарной мысли человечества.

Во всех известных определениях утопии присутствуют два ключевых понятия: особое пространство, с жестко определенными признаками изоляции от большого мира (город, остров... чем далее – тем разнообразнее, как это мы увидим в утопии XX века), и время, также изолированное от текущего, - будущее, оба с обусловленными смыслами: места никакого нет, а будущее простирается нереально далеко, что тоже ставит под сомнение наличие временной конкретности. «Утопия литературная – художественное произведение, содержащее воображаемую картину будущего общества» [Краткая советская

энциклопедия, 1973, Стлб. 854].
 Дополнительный смысловой оттенок содержится в определении А.Осипова: «Антиутопия - разновидность фантастики, выступающая как антитеза утопии» [Осипов, 1999, с. 28]. «Утопия - одна из старейших разновидностей фантастики, в основе которой лежит попытка рассказать об идеале, изложить систему взглядов об идеальном общественном устройстве» [Осипов, 1999, с.30].

Г.Уэллс, сам великий утопист и фантаст, в лекции об утопии, с которой он выступил в Австралии в 1939 г., говорит об утопии как «отражении наших несчастий». Сходное с уэллсовским понимание утопии высказывает Ф.Джеймсон: «Суть утопии, литературы, сходной с научной фантастикой, в том, что она никогда не представляла и не воображала настоящее будущее. Ее целью было провозгласить нашу беспомощность в достижении будущего, нищету нашего воображения, неспособность выработать конкретное видение реальности...» [Цит. по Ильин, 1996, с.142].

Нетрудно заметить, что с течением исторического и литературного времени постоянное взаимодействие утопии и антиутопии приводит к тому, что принципиальное различие между ними становится все более проблематичным,

менее заметным на поверхности текста. «В контексте новейшей русской и мировой антиутопии, значительно пошатнувшей эстетический канон утопии, подобное взаимоположение утопии и антиутопии кажется особенно драматичным, потому что новая антиутопия буквально принуждает по-новому же прочесть утопию, чтобы попытаться уловить в ней информацию, ускользнувшую в контекстах прежних прочтений. Например, возникает вопрос: возможна ли утопия после антиутопии (или параллельно с ней)? И другой: нет ли практического, реального резона в контексте современных научных открытий в тех средствах и методах, которые предлагает классическая утопия для достижения совершенного общества (конечно, с поправкой на современную парадигму относительно всех утопических проектов в истории человечества)?» [Воробьева, 2010, с. 89].

Парадоксальность утопии заключается как раз в том, что ее собственные «туда» и «так» изначально несбыточны с точки зрения реального, пусть антиутопического мира, но, с другой стороны, утопические проекты вполне реализуемы, воплощаясь в идеологии, которая всегда утопична – на наш взгляд, хотя бы потому, что она не способна по определению учесть все факторы своих

практических осуществлений, то есть предугадать, на каком моменте, в какой ситуации соприкосновения с реальной действительностью она может быть неузнаваемо искажена.

Такое свойство утопического проекта, сопровождаая процесс идеологического строительства, позволяет идеологии достаточно четко определить собственное пространство действий, на котором она может сформулировать свои цели и средства политического воздействия. Отсюда мы можем представить себе структурный состав утопии. Главный компонент в этой структуре - проект будущего, который должен быть составлен умело и занимательно (все зависит от таланта утописта-проектировщика). Второй компонент - культурный, происходящий из идейно-философской, социальной и пр. парадигмы эпохи, из которой должен исходить утопист, придумывая свои проекты. Здесь важно отметить, что реальная духовная и интеллектуальная (включающая уровень научно-технических достижений) атмосфера эпохи является плацдармом для включения фантазии, без которой немислима ни одна утопия и которая тоже входит ведущим компонентом ее структуры. Эпоха может

способствовать или сдерживать появление утопий.

Можно предположить, что занимательность и привлекательность представляемых в утопии проектов не имели бы такого заразительного эффекта, если бы в тексте утопии не был заложен специальный заряд магнетизирующего воздействия умелой дидактики, вдохновенного учительства.

«Антиутопия, органически вырастая из духа отрицания утопии, соответственно логике всякой противодействующей и равнодействующей силе, должна эту мечту перечеркнуть, а для этого - разоблачить ее с помощью всевозможных средств из критического арсенала (сатира, гротеск, гипербола, фантастика и т.д.). Арсенал утопии - тоже в общем критический - до этого момента (до разоблачения) явно слабеет, теряет свое самое действенное оружие (мечту), идея ее тускнеет в контексте антиутопического «ядовитого» сарказма и терпит сокрушительное поражение. Пример тому - все выдающиеся антиутопии XX века, которые обозначим как *классическую* антиутопию. Это, по общему признанию, негативная утопия, или дистопия, которая изображает «идеально плохое» общество, тем нейтрализуя мечту об идеальном хорошем

обществе. Антиутопия становится противоположностью утопии» [Воробьева, 2010, с. 91].

Так сложился основной закон эстетики антиутопии – низвержение утопии. Таким образом, утопия сыграла свою провокационную роль, не только ради появления антиутопии, но и, как покажет дальнейшая история жанра, ради самой себя, потому что оппозиция утопии - антиутопии представилась идеальной почвой для их последующего совместного движения. Мечта возобновляется с новой силой на руинах антиутопической атаки; восставая из пепла подобно Фениксу. И сделать это было тем легче, чем безысходнее и пессимистичнее автор антиутопии разбивал очередной проект светлого будущего. Классическая антиутопия предлагала именно пессимистический исход своих сюжетов – *апокалипсис*, который тут же вступал в невыносимое противоречие с естественным желанием читателя увидеть *продолжающийся* мир, а не погибающий. Даже в антиутопиях, предлагающих гармонически организованную жизнь общества: сытую, обеспеченную, приятную, в определенной точке сюжета наступает «момент истины», когда, как это описано в романе А.Азимова «Конец вечности», «Любая система, которая

позволяет кучке людей принимать решение за все человечество, его будущее, неизбежно приводит к тому, что высшим благом начинают считать умеренность и безопасность - синонимы посредственности. В такой реальности звезды недостижимы» [Воробьева, 2010, с.239-240].

С другой стороны, «звезды» могут парадоксально трансформироваться в обычные земные устои, простые и естественные правила поведения и отношений в человеческом мире, нравственные и даже материальные – там, где их нет. И такие «звезды» притягивают самих авторов антиутопий с еще более неодолимой силой.

Антиутопия же обычно направлена на развенчивание утопических тенденций, высмеивает увлечение НТР. Отсюда проистекает еще одна нить тесной связи утопии и антиутопии: как только антиутопия слегка отойдет от своего регламента и, поставив «диагноз», предложит способ исправления «плохого» общества, то есть сделает хотя бы намек на возможность светлого исхода, тут же она оборачивается новым утопическим проектом.

Для современного определения утопии, ее сущности и смысла появления вообще в культурном обиходе

человечества важна позиция (довольно распространенная) «чистоты фантазии» как главного признака утопии.

Противоположное мнение по поводу воображения и утопии высказывает М.Эпштейн: «Воображение – главная из освободительных сил, двигавших вперед человечество; но когда, как вагоны к локомотиву, к воображению прицепляются такие архаические инстинкты, как жажда власти или всеобщего уравниательства, тогда воображение превращается в утопию, кладет предел самому себе, утверждаясь на какой-то одной, незыблемой и абсолютно «правильной» картине будущего. Утопия – это самоубийство воображения: созывая массы людей на переделку мира, она превращает их в могильщиков своего будущего» [Эпштейн, 1987, с. 25].

Вопрос об *отношениях* литературы с реальной действительностью всегда был важен для определения природы художественного образа, и этот вопрос решался на уровне всех эстетических концепций, направлений, школ, художественных открытий. Несомненно, что в отношениях утопии и реальной действительности может быть скрыт особый тип художественного осмысления жизни – осмысления *коллективного*, или от имени коллектива, то есть *квази-*

коллективного. А.Латынина, сопоставляя утопию и антиутопию по признакам их отношения к реальной действительности, видит в них специфику утопической идеологии. «Если утопия рисует действительность такой, какой она хочет ее видеть, то антиутопия – идеал таким, каким он воплощен в действительности. И тогда оказывается, что любая абсолютизированная идея обречена на то, чтобы обратиться в свою противоположность. Так, отрицание собственности становится равносильным возведению ее в превосходную степень, когда государство претендует не только на имущество граждан, но и на их мысли и желания, а изобразив труд как магический способ преобразования природы, мы превращаем его в обряд. Главный парадокс утопической идеологии в том, что это идеология достигнутого и завершенного идеала. Между тем идеала нельзя ни достичь, ни воплотить его без того, чтоб он не перестал быть идеалом, а стал чем-то другим: идолом или догмой, например...поэтому первые антиутопии появились тогда же, когда и первые утопии: представление об аде ничуть не моложе представления о рае» [Латынина, 1989, с. 186 - 187].

Все это говорит о необходимости исследовать утопию и антиутопию во

взаимном контексте, то есть в ближнем друг для друга, и в контексте других литературных явлений. Контекст времени создания утопии тоже чрезвычайно важен:

сегодняшняя антиутопия через какое-то время может представиться вполне доброй и светлой утопией.

Список литературы:

1. Блох Э. Принцип надежды // Утопия и утопическое мышление. Антология зарубежной литературы. – М.: Прогресс, 1991. – С.49-78.
2. Воробьева А.Н. Русская антиутопия в контексте мировой антиутопии. – М., 2010. – 328 с.
3. Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М.: Интрада, 1996. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Ilin_Post/index.php
4. Кавелти Дж.Г. Изучение литературных формул // НЛЮ. – 1996. – №22. – С.33-64.
5. Кононов В. Нужна ли нам утопия? // Литературное обозрение. –1992. – №3-4.– С.71-75.
6. Краткая литературная энциклопедия. Т.7. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – 1008 с.
7. Латынина А. В ожидании Золотого Века // Октябрь. – 1989. - №6. – С.177-187.
8. Осипов А. Фантастика от А до Я. Краткий энциклопедический справочник. – М.: Дограф, 1999. – 352 с.
9. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов.энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999. – 398 с.
11. Чоран Э.М. Механика утопии // Иностранная литература. – 1996. - № 4. URL: <http://magazines.russ.ru/inostran/1996/4/choran2.html>
12. Шацкий Е. Утопия и традиция. – М., 1990. – 456 с.
13. Эпштейн М. Теория искусства и искусство теории // Вопросы литературы. – 1987. – №12. – С. 18-34.

Исламова А.И.

АНТОНИМЫ В РОМАНЕ У.С. МОЭМА "ТЕАТР"

Художественное произведение – это сплав литературных образов и образных

речевых срезов и, следовательно, любая языковая единица в нем может стать

стилистически значимой и превратиться в средство художественной изобразительности и выразительности. В перечне выразительных средств языка не последнюю роль играют и антонимы. Антонимы – это слова одной и той же части речи, имеющие противоположное значение. Например, «правда» – «ложь», «добрый» – «злой», «громко» – «тихо» и т. д. Антонимы обычно составляют в языке парную корреляцию. Однако это не значит, что то или иное слово может иметь один антоним. Антонимические отношения позволяют выражать противопоставление понятий и в «незакрытом», многочленном ряду, ср.: конкретный – абстрактный, отвлеченный; веселый – грустный, печальный, унылый, скучный [1].

В русском языке антонимы по структуре делятся на разнокорневые (*день - ночь*) и однокорневые (*приходить - уходить, революция - контрреволюция*) [1]. Данное распределение антонимов также характерно и для антонимов в английском языке. Например: **happy** (счастливый) – **unhappy** (несчастливый); **regular** (постоянный) – **irregular** (непостоянный); **order** (порядок) – **disorder** (беспорядок); **useful** (полезный) – **useless** (бесполезный) [2]. Однокорневые антонимы могут выражать как полярные понятия (так

называемые **полярные антонимы**), так и понятия промежуточные (в этом случае антонимы называются **градуальными**). Однако противопоставление возможно и без привлечения слова другого корня, путем добавления аффикса, придающего основе того же корня противоположное значение. В подобных случаях признак не исчерпан и полярность значения не достигается, т. е. антонимы градуальны, выражают несходные понятия; по способу образования они противопоставлены корневым и именуются **деривационными антонимами**. В литературе отмечаются также и другие виды отношений противопоставления. Прежде всего, это так называемые **дополнительные**, или **комплементарные антонимы**, т. е. пары слов, выражающие противопоставление двух видов одного рода: **mother** (мать) – **father** (отец) – родовое понятие «**parent**»; **employer** (работодатель) – **employee** (работник) – родовое понятие «**person at work**», и т. п.). К антонимам относят и пары слов, описывающие одно и то же явление, но с противоположных позиций, называемые **конверсивами**: **give** – **take** (передача – прием объекта); **lay** – **lie** (активность – пассивность объекта) и т. п. [2].

У.С. Моэм – один из выдающихся английских писателей XX века,

подаривший миру такие романы, как «Лиза из Ламбета» («Liza of Lambeth», 1897), «Бремя страстей человеческих» («Of Human Bondage», 1915), «Луна и грош» («The Moon and Sixpence», 1919), «Пирог и пиво» / «Пряники и эль» («Cakes and Ale», 1930), «Разрисованный занавес» («The Painted Veil», 1925), «Театр» («Theatre», 1937), «Остриё бритвы» («The Razor's Edge», 1944) и другие. Моэм был не только замечательным романистом, но также и успешным автором короткого рассказа.

Целью нашей работы явилось выявление антонимов в романе Моэма «Театр». Отметим некоторые пары: To fall in love (влюбиться) – to fall out of love (разлюбить); stick (глупый) – sensible (разумный); to be as dull as ditch water (почувствовать свою слабость) – to feel one's oats (почувствовать свою силу); to think of bread and butter (жить в нищете) – to make money (зарабатывать деньги); grief (горе) – delight (радость); exhilarated (веселый) – dull (скучно); to leave smb. to one's own (отказаться помогать) – to give a helping hand (протянуть руку помощи); malicious (вредоносный) – virtuous (добродетельный); to take a fancy to smb.

(полюбить кого-либо) – to take a dislike to smb. (ненавидеть кого-либо); to be at one's wit's end (потеряться) – to know one's own mind (разобраться в своих мыслях) [3].

Таким образом, антонимы позволяют расцветивать язык, находить наиболее точные смысловые или эмоциональные оттенки одних и тех же значений. Также они являются важным средством создания риторического приема антитезы (от греч. “antithesis” – «противоположение»). Явление антонимии используется также в оксюморе (от греч. “οξυμορον” – «остроумно-глупое») – риторическом приеме, совмещающем несовместимые значения для получения нового неожиданного и ярко окрашенного смысла. Антонимы помогают сделать нашу речь красивой и употребляются авторами художественных произведений в своих работах для удовлетворения стилистических требований, а именно – придать высказыванию эмоциональные оттенки, избежать повторений, обогатить язык и т.д. Рассмотрев произведение Моэма «Театр» и учитывая богатство языка его работ, мы можем без сомнения отметить, что автору удалось достичь поставленных целей.

Список литературы:

1. Колесников, Н.П. Словарь синонимов и антонимов русского языка / Л.А. Введенская, Н.П. Колесников, В.И. Зимин. – М.: АСТ, Астель, 2009. – 762 с.

2. Комиссаров В.Н. Словарь антонимов современного английского языка / В.Н. Комиссаров. – М.: Международные отношения, 1964. – 288 с.
3. Maugham, W.S. Theatre / W.S. Maugham. – СПб.: КОРОНА, КАРО, 2006. – 384 с.

Моисенко Л.Р.

ТИПЫ ИНФЕРЕНТИВНЫХ ЗНАЧЕНИЙ И СПОСОБЫ ИХ АКТУАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Описанная в начале XX века американским этнолингвистом Ф. Боасом языковая категория «эвиденциальность» (от англ. *evidence* - «свидетельство») и по сей день входит в круг научных интересов многих зарубежных и отечественных лингвистов.

Существуют различные подходы к трактовке данного понятия, однако все они главным образом восходят к основам теоретических исследований категории засвидетельствованности Р. О. Якобсона, чья работа «Шифтеры, глагольные категории и русский глагол» выявила специфику изучаемой категории [Якобсон, 1972: 101]. Так, Н. А. Козинцева, исходя из идей Р. О. Якобсона, провела масштабный типологический анализ на материале разноструктурных языков, который позволил ей определить категорию эвиденциальности (засвидетельствованности) в качестве одного из семантических параметров высказывания, отражающего субъективное

отношение говорящего к сообщаемому, а именно как отсылку к источнику информации [Козинцева, 1994: 92].

При этом, как отмечает автор, такими источниками информации могут быть: а) собственные наблюдения говорящего (прямое свидетельство); б) сведения из вторых рук, умозаключение (непрямое, или косвенное свидетельство) [Храковский, 2007: 14].

Дальнейшее изучение оппозиции прямых и косвенных свидетельств позволило лингвистам выделить различные группы источников информации. Так, В. А. Плунгян к прямым источникам информации относит визуальные (говорящий зрительно наблюдал ситуацию), прочие сенсорные (говорящий воспринимал ситуацию слухом, обонянием и т.д.) и так называемые «эндофорические» (внутренние ощущения говорящего, такие как страх, голод и др.). Косвенные же источники информации, по определению

автора, составляют две группы: инферентивы (говорящий делает вывод о ситуации по ее результатам) и презумптивы (говорящий делает вывод на основании логических соображений общего характера) [Плунгян, 2003: 323].

Рассмотрим подробнее группу инферентивных значений высказываний.

Непосредственно понятие «инферентив» (от англ. *inference* - вывод, заключение) трактуется большинством лингвистов (О. А. Хадарцев, В. А. Плунгян, С. Г. Татевосов, Н. А. Козинцева, Th. Willett и др.) одинаково, как утверждение, основанное на некоем логическом выводе. При этом вывод о ситуации может быть сформулирован как на основе непосредственного наблюдения ее результатов, так и на основе прошлого опыта, интуиции говорящего. Последнее утверждение создает основы для разработки различных классификаций типов инферентивных значений.

К примеру, О. А. Хадарцев на материале персидского языка выделяет три типа инферентивных значений высказываний: а) прототипические (вывод основан на собственных наблюдениях говорящего); б) инферентивные высказывания, допускающие наличие различных выводов на основе одной и той

же ситуации; в) инферентивные высказывания, не предполагающие истинность сообщения [Хадарцев, 2001: 115-135].

Тем не менее, многие лингвисты (В. А. Плунгян, С. Г. Татевосов и др.) настаивают на выделении двух основных типов инферентивных значений высказываний в зависимости от того, был ли сформулирован вывод на основе наблюдения следов той или иной ситуации или на базе имеющегося жизненного опыта говорящего, его интуиции.

В лингвистике перечисленные типы инферентивных значений именуется по-разному. Так, например, С. Г. Татевосов называет инферентивное значение, при котором основанием для вывода говорящего служит наблюдение им фактов, свидетельствующих о той или иной ситуации, экспериенциальной инферентивностью (от англ. *to experience* - испытывать, чувствовать). О. А. Хадарцев относит данные значения в группу прототипических инферентивных высказываний.

Вслед за Р. Д. Шакировой в данной работе указанные типы инферентивных значений будут именоваться соответственно перцептивной и неперцептивной (общей)

инференциальностью [Шакирова, 2010: 89-93].

Как отмечает Р. Д. Шакирова, о перцептивной инференциальности можно говорить в том случае, когда определенное событие восстанавливается говорящим благодаря восприятию его косвенных данных. Такое восприятие чаще всего сводится к визуальному обозрению фактов, на основе которых можно сделать те или иные выводы, реже учитываются данные, полученные в ходе аудитивного восприятия, а также посредством иных органов чувств [Шакирова, 2010: 123-126].

Прежде чем рассматривать примеры, иллюстрирующие специфику изучаемой категории, необходимо отметить, что не во всех языках имеются специальные средства передачи инферентивных значений высказываний. Так, опираясь на данные исследований С. И. Буглак, можно предположить, что в современном английском языке в качестве средств выражения инферентивных значений используются модальные глаголы во вторичной функции, модальные слова и особые модально-эвиденциальные наречия [Буглак, 2012: 84-91].

Итак, визуальное восприятие следов той или иной ситуации позволяет говорящему ее восстановить. Например,

главная героиня романа Кадзуо Исигуро «Не отпускай меня» в своих воспоминаниях предполагает, что в описываемый солнечный день, вероятно, все же шел дождь, так как она видела, как солнце сверкало на грязной поверхности травы: *There was bright sunshine, but it must have been raining earlier that day because I can remember how the sun was glinting on the muddy surface of the grass.* (K. Ishiguro, 10). Кроме того, необходимо отметить, что употребление модального глагола *must* в данном предложении свидетельствует о высокой степени уверенности говорящего в своем предположении.

В качестве оппозиции перцептивной инференциальности выступают неперцептивные инферентивные высказывания, то есть те, в которых выводы о ситуации делаются говорящим не на основе чувственного восприятия, а на основе жизненного опыта, логики, знаний или интуиции.

Средствами выражения данного типа инферентивных значений в современном английском языке также являются модальные глаголы во вторичной функции, модальные слова и модально-эвиденциальные наречия.

Так, в романе Ханифа Курейши «Сказать тебе кое-что» рассказчик объясняет источник доходов одного из

героев исходя из простой логики: «любая услуга должна быть оплачена»: I say that I don't know how Bushy made a living out of cab driving, but I suppose Miriam must have paid him a percentage of her earnings (К. Ханиф, 43).

Кроме того, необходимо отметить, что одна и та же ситуация может привести к различным выводам и заключениям. В том случае, когда жизненный опыт, знания, логические рассуждения говорящего позволяют сформулировать несколько вариантов развития описываемой ситуации, мы можем говорить об ее альтернативности и обозначить такие высказывания, вслед за Р. Д. Шакировой, как мультиинферентивные [Шакирова, 2011: 138]: After days of this I started to think more solidly. If the pencil case hadn't come from Miss Geraldine, where had it come from? She might have got it from another student, but that was unlikely (К. Исигуро, 92). В данном примере главная героиня романа рассуждает о происхождении пенала, подаренного ее подруге. Сомнения говорящего в конкретном примере передаются, кроме прочего, и при помощи модального глагола *might*, выражающего высокую степень неуверенности.

В противовес мультиинферентивной инференциаль-

ности, в случае, когда говорящий не рассматривает другие возможные варианты развития ситуации, рассматриваются безальтернативные инферентивные высказывания.

Существуют также случаи, когда прошлый опыт, знания, кругозор говорящего недостаточны для формулировки того или иного вывода из наблюдаемой ситуации или ее следов. Тогда на первый план выходит интуиция говорящего, а высказывания данного типа именуют интуитивными неперцептивными высказываниями: We stopped again further down the street, talking excitedly all at once. Except for Ruth, that is, who remained silent in the middle of it. It was hard to read her face at that moment: she certainly wasn't disappointed, but then she wasn't elated either. She had on a half-smile, the sort a mother might have in an ordinary family, weighing things up while the children jumped and screamed around her asking her to say, yes, they could do whatever (К. Исигуро, 247).

В данном примере главная героиня романа Кадзуо Исигуро «Не отпускай меня», не имея возможности определить по лицу настроение своей подруги, предполагает, что она находится в состоянии фрустрации, эмоциональной опустошенности, сравнивая ее с матерью,

которая в раздумьях не обращает внимания на шалости детей. Наличие жизненного опыта также отрицается контекстом, так как обе подруги никогда не жили в семьях.

Помимо рассмотренных типов неперцептивных инферентивных высказываний, лингвисты выделяют в отдельную группу так называемую отрицательную инференциальность, которая обозначает отрицание говорящим восстановленной ситуации.

Так, в том же романе Кадзуо Исигуро главная героиня отрицает напрашивающийся вывод о состоянии ее друга, который можно было бы сделать благодаря наблюдениям за его поведением. Она утверждает, что дело было не в отсутствии желания ехать на встречу. В данной ситуации речь идет о страхе, ведь у них появился хрупкий шанс отсрочить свою смерть: *Tommy gave a sigh and put his head deeper into my shoulder.*

Someone watching might have thought he was being unenthusiastic, but I knew what he was feeling. We'd been thinking about the deferrals, the theory about the Gallery, all of it, for so long — and now, suddenly, here we were. It was definitely a bit scary (K. Ishiguro, 375).

Таким образом, в современной лингвистике выделяется следующая оппозиция типов инферентивных значений: перцептивная и неперцептивная инференциальность. В рамках перцептивной инференциальности дальнейшее подразделение возможно в соответствии с участием тех или иных органов чувств в восприятии информации (визуальная, аудитивная и т.д.). Тогда как среди подтипов неперцептивной инференциальности выделяют безальтернативные, мультиинферентивные, интуитивные высказывания, а также отрицательную инференциальность.

Список литературы:

1. Буглак, С. И. Инферентивные значения модальных глаголов в английском языке / С. И. Буглак // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. - С.-Петербург, 2012. - Т. 1. Филология. - С. 84-91.
2. Козинцева, Н. А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) / Н. А. Козинцева // Вопросы языкознания. - Москва, 1994. - Вып. 3. - С. 92-104.

3. Плунгян, В. А. Общая морфология. Введение в проблематику : учебное пособие / В. А. Плунгян. - М. : УРСС Эдиториал, 2003. - С. 384.
4. Татевосов, С. Г. Эвиденциальность и адмиратив в багвалинском языке / С. Г. Татевосов // Эвиденциальность в языках Европы и Азии: Сборник статей памяти Натальи Андреевны Козинцевой / Ин-т лингвистических исслед. РАН; отв. ред. В.С. Храковский. - СПб.: Наука, 2007. - С. 373.
5. Хадарцев О. А. Эвиденциальные значения перфекта в персидском языке / О. А. Хадарцев // Исследования по теории грамматики. - Москва, 2001. - Т. 1. Глагольные категории. - С. 115-135.
6. Храковский, В. С. Эвиденциальность в языках Европы и Азии. Сборник статей памяти Натальи Андреевны Козинцевой / Ин-т лингвистических исслед. РАН; отв. ред. В. С. Храковский. - СПб. : Наука, 2007. - 634 с.
7. Шакирова, Р. Д. Перцептивная инференциальность и способы актуализации в современном немецком языке / Р. Д. Шакирова // Вестник Бурятского государственного университета. - Улан-Удэ, 2010. - Вып. 11. - С. 123-126.
8. Шакирова, Р. Д. Инференциальная эвиденциальность и ее разновидности в современном немецком языке / Р. Д. Шакирова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Филология и искусствоведение. - Киров, 2010. - № 2 (2). - С. 89-93.
9. Шакирова, Р. Д. Типы неперцептивных инферентивных высказываний (на примере немецких модальных глаголов) / Р. Д. Шакирова // Вестник Бурятского государственного университета.- Улан-Удэ, 2011. - № 11. - С. 136–139.
10. Якобсон, Р. О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол / Р. О. Якобсон // Принципы типологического анализа языков различного строя. - М.: Наука, 1972.

Сафонова С. Г.

**ТЕРМИН "КОНЦЕПТ" В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ.
КОНЦЕПТ "БОГАТСТВО" В РУССКИХ НАРОДНЫХ ПОСЛОВИЦАХ**

Цель работы: рассмотреть «богатство» в русских народных смысловое наполнение концепта пословицах.

Язык связан с картиной мира любого народа, а значение языковых единиц отражает особенности менталитета носителей и оказывает влияние на их мировоззрение и поведение. Менталитет носителя языка отражается в концепте [6].

Рассмотрим понятие «концепт». Этот термин до сих пор не имеет единого определения, хотя он прочно утвердился в современной лингвистике.

Концепт, по определению Е. Кубряковой, автора многих научных трудов по когнитивной лингвистике, - это оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы мозга (*lingva mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике [2].

В. А. Маслова отмечает, что «концепты - ментальные сущности, которые имеют имя в языке и отражают культурно-национальные представления человека о мире» [3].

Н.Д.Арутюнова трактует **концепты** несколько иначе, объясняя их как понятия практической (обыденной) философии, возникающие "в результате взаимодействия таких факторов, как национальная традиция и фольклор, религия и идеология, жизненный опыт и образцы искусства, ощущения и системы ценностей" (см. в [3]).

Таким образом, термин "**концепт**" в лингвистике рассматривается двояко: в узком понимании "**концепт**" приравнивается к понятийному компоненту значения слова, называемому разными исследователями по-разному: денотат, десигнат, сигнификат, лексическое понятие, референт; в широком - термин "**концепт**" используется в связи с когнитивным подходом в лингвистике. В таком понимании "**концепт**" трактуется как "разносубстратная единица оперативного сознания" [5] или термин, служащий для объяснения единиц ментальных или психологических ресурсов **нашего** сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека, **концепт** - оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, **концептуальной** системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике. При таком подходе в определение **концепта** вводится и собственно лингвистическая, и культурологическая проблематика.

В качестве примера рассмотрим смысловое наполнение концепта «богатство» в русских народных пословицах.

Определения слову «богатство» дают следующие толковые словари

русского языка: «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, «Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова, «Толковый словарь русского языка» под редакцией Т. Ф. Ефремовой, «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. Наиболее полное определение дают словари С. И. Ожегова и Д. Н. Ушакова. Согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, понятия «богатство», «богатый» имеют несколько значений [4]:

1. Обладающий большим имуществом, деньгами, очень зажиточный. Богатый фермер.

2. Дорогостоящий, роскошный. Богатая обстановка.

3. То же, что и обильный; содержащий в себе много чего-нибудь ценного. Богатый урожай, богатое собрание рукописей.

4. Содержащий много ценных качеств (переносное значение). Богатый голос.

Итак, на основе анализа определений можно сделать вывод, что семантика концепта «богатство» имеет пять вариантов:

1) изобилие материальных ценностей, имущества, денег - это базовый понятийный слой;

2) богатства - природные ресурсы;

3) богатство - все, что представляет субъективную или объективную ценность;

4) богатство - внешняя красота и высокая стоимость предмета;

5) богатство - обилие и разнообразие ценного содержания, материального и нематериального.

Проблема бедности и богатства была, есть и, весьма вероятно, будет. Русские пословицы, связанные с концептом «богатство», пришли из глубины веков. Мы предприняли попытку определить лексико-семантические группы концепта «богатство» в русских народных пословицах [1]:

1). Богатство противопоставляется антонимическому концепту «бедность». *Богатый бедному не брат. Богатство плачет, бедность скачет. Богатый пузатеет, бедный тощает.*

2). Богатство приобретает постепенно, однако материальные средства могут быстро приумножаться. *Деньги дело наживное. Деньга деньгу наживает. Деньги, что гольё (галки): все в кучу сбиваются.*

3). Богатство - это сила, с помощью которой владелец может добиться многого. Единственным непобедимым «соперником» является смерть. *Сила и слава богатству послушны. Денежка дорожку*

прокладывает. Деньга и камень долбит. Богатство человека от смерти не избавит. От смерти не откупишься. Умрем - ничего с собой не возьмем. Одна смерть правдива (не разбирает богатого).

4). Жизнь в богатстве имеет ряд преимуществ:

а) Возможность исполнять свои желания. *Богатому - как хочется, а бедному - как можется. Стоит крикнуть, да денежкой брякнуть - все будет. Денег наживешь - без нужды проживешь.*

б) Уважительное отношение в обществе. *Богаты, так здравствуйте, а убоги - так прощайте. При деньгах Панфил всем людям мил; без денег Панфил никому не мил. У Фомушки денежки - Фомушка Фома; у Фомушки ни денежки - Фомка Фома.*

в) Независимость от других. *Зачем к Варваре, как свое в кармане.*

г) Появление льстецов и угодников. *Есть что покушать, так есть кому хозяина послушать. Богатый врет - никто его не уймет.*

5). Наличие большого богатства предполагает и ряд некоторых проблем, например:

а) Потеря спокойствия. *Богатому не спится - богатый вора боится. Лишние деньги - лишняя забота. Богатому сладко естся, да плохо спится.*

б) Утрата здоровья. *Нищий болезней ищет, а к богатому они сами идут. Богат Тимошка, и кила (грыжа) с лукошко. Богатство гниет, а нищета живет.*

в) Пресыщение благами, потеря интереса к жизни. *Богатый и не тужит, да скучает. Убогого доука (забота, беспокойство), богатого скука одолевает. И то бывает, что и деньгам не рад.*

г) Появление зависимости от денег. *И барину деньга господин.*

б). Но в то же время деньги сами по себе - ничто. *Без хозяина - деньги черепки.*

7). Богатство приобретается и приумножается часто нечестным путем. *От трудов праведных не наживешь палат каменных. Грехов много, да и денег вволю. Пусти душу в ад, будешь богат.*

8). Богатство зачастую отрицательно влияет на человека. *Будешь богат, будешь и скуп. Богатство спеси сродни. Богатый никого не помнит – только себя помнит.*

9). Богатство соответствует определенным возрастным рамкам жизни человека. *Кто в двадцать лет не здоров (не хорош), в тридцать не умен, а в сорок не богат, тому век таким не бывать.*

10). Богатство непрочно и скоротечно. *Деньги пух - только дунь на них - и нет. Богатство - вода: пришла и ушла. Вдруг густо - вдруг пусто.*

11). Богатство, достаток - не самое важное в жизни. *Доброе братство милее богатства. Счастье дороже богатства. Правда дороже золота.*

12). Богатству сопутствует бережливость: *Копейка к копейке — проживет и семейка. Кто не бережет копейки, сам рубля не стоит. Копейка рубля бережет, а рубль голову стережет.*

13). Или, напротив, мотовство. *Щеголять смолоду, а под старость умирать с голоду. Рубль наживает, а два*

проживает. И велика была мошна, да вся изошла.

Итак, концепт «богатство» в русских пословицах ассоциируется с такими понятиями, как «деньги», «уважение», «сила», «скука», «болезнь», «бедность», «скупость» и так далее. Эти абстрактные понятия представляют собой особую форму отражений картины мира, а потому наиболее ярко выражают особенности русского менталитета.

Список литературы:

1. Даль В. И. Пословицы русского народа. I том. – М.:Художественная литература, 1984.
2. Кубрякова Е. С. Горизонты современной лингвистики. Традиции и новаторство. – М., 2009.
3. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. - М., 2001.
4. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ, 1995.
5. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. – М., 1988.
6. Сулейманова Д. Д. Концептуально-семантическое пространство лексемы «благополучие» в русском языке (в соответствии с испанским языком). – Казань, 2011.

Шакиров И.И., Шакиров И.А.

О НЕКОТОРЫХ ПРИЛОЖЕНИЯХ ОДНОЙ ФУНКЦИИ ЯДЕРНОГО ТИПА

При приближении 2π -периодических функций различными агрегатами более простой структуры часто

используют интерполяционные методы. Наиболее употребительными в этом плане являются полиномы Лагранжа [1]-[3],

построенные по равномерно
распределенным на периоде $\tilde{T} = [0, 2\pi]$
узлам интерполирования

$$t_k = 2\pi k / N \quad (k = \overline{1, N}).$$

(1)

$$D_n(t) = \frac{\sin(n+0,5)t}{2\sin 0,5t}, \quad D_n^*(t) = \frac{\sin nt}{2\operatorname{tg} 0,5t} \quad (t \in \tilde{T}). \quad (2)$$

Ясно, что ядра (2) являются
тригонометрическими функциями,
имеющими на концах области \tilde{T}
особенности (критические точки), которые
в данном случае имеют устранимый
характер. При изучении свойств более

$$\sin nt < n \sin t, \quad \operatorname{tg} nt > n \operatorname{tg} t, \quad n \operatorname{ctg} nt < \operatorname{ctg} t \quad (t \in T^0 = (0, \pi/2n); \quad n \geq 2) \quad (3)$$

приходится использовать их редкие обобщения вида

$$\frac{\cos nt}{\cos t} \operatorname{ctg} t < n \operatorname{ctg} nt < \operatorname{ctg} t \frac{\sin nt}{n \sin t} < \operatorname{ctg} t \quad (t \in T^0, \quad n \geq 2). \quad (4)$$

В

данной работе получены следующие
научно-методические результаты,
связанные с приведенными выше ядрами и
неравенствами:

$$y(t) \equiv y_n(t) = \frac{\sin nt}{\sin t} \quad (t \in T, \quad n \geq 2; \quad y(0) = y(0+) = n); \quad (5)$$

получено ее представление через
конечную сумму, состоящую из
комбинации косинусов, и изучены
некоторые свойства;

2) используя полученное в виде
суммы представление функции (5), в
области $T^0 \subset T$ без применения элементов

В случаях нечетного ($N = 2n + 1, n \in \mathbb{N}$) и
четного ($N = 2n$) числа узлов эти
полиномы определяются [1, с 508]
соответственно через ядра Дирихле

сложных функций (функций Лебега),
выраженных через (2) в виде конечной
суммы их модулей с последовательно
смещенными на равные интервалы
аргументами, кроме классических
неравенств

1) в более узкой области
 $T = [0, \pi/n] \subset \tilde{T}$ рассмотрена функция
(далее назовем ее ядрообразующей
функцией или функцией ядерного типа)

дифференциального исчисления получены
новые доказательства общеизвестных
неравенств (3); затем установлена
справедливость неравенств (4);

3) ядра (2) выражены через функцию
 $y(t)$ (на этой основе их свойства могут

быть изучены через известные свойства функции (5).

$$\frac{\sin nt}{\sin t} = \sum_{k=1}^n \cos^{k-1} t \cos(n-k)t \quad (t \in T^0 \vee \tilde{T}; \quad n \geq 2). \quad (6)$$

Доказательство. Последовательно применяя формулу для синуса суммы углов, получим:

$$\begin{aligned} y(t) &= \frac{\sin nt}{\sin t} = \frac{\sin(n-1)t \cos t + \cos(n-1)t \sin t}{\sin t} = \cos(n-1)t + \cos t \frac{\sin(n-1)t}{\sin t} = \\ &= \cos(n-1)t + \cos t \cos(n-2)t + \cos^2 t \frac{\sin(n-2)t}{\sin t} = \\ &= \cos(n-1)t + \cos t \cos(n-2)t + \cos^2 t \cos(n-3)t + \cos^3 t \frac{\sin(n-3)t}{\sin t} = \dots \\ &\dots = \cos(n-1)t + \cos t \cos(n-2)t + \cos^2 t \cos(n-3)t + \dots + \cos^{n-1} t = \sum_{k=1}^n \cos^{k-1} t \cos(n-k)t . \end{aligned}$$

Из (5) и (6) хорошо видно, что $y(0) = y(0-) = y(0+) = n$.

Замечание 1. Представление (6) имеет место для всех $t \in R$. При этом в точках, где $\sin t$ обращается в нуль, учитывается устранимость разрыва функции $y(t)$ в левой части (6). В работе данная функция ядерного типа исследуется и в последующем применяется лишь при значениях t , принадлежащих более узкой области $T^0 (\subset T \subset \tilde{T})$.

Замечание 2. При значении параметра $n = 1$ имеем тривиальный случай, т.е. $y(t) \equiv 1 \quad (t \in \tilde{T})$. Если же в (6) $n = 2$ либо $n = 3$, то из (6) легко получим

$$y(t + \pi) = \frac{\sin n(t + \pi)}{\sin(t + \pi)} = - \frac{\sin(n\pi + nt)}{\sin t} = (-1)^{n+1} \frac{\sin nt}{\sin t} = (-1)^{n+1} y(t); \quad y(t + 2\pi) = y(t) \quad (t \in R).$$

Утверждение 1. Для ядрообразующей функции (5) верно представление

формулы для синуса двойного или тройного аргументов соответственно: $\sin 2t = 2 \sin t \cos t, \quad \sin 3t = 3 \sin t - 4 \sin^3 t$.

Утверждение 2. Функция (5) является 2π -периодической при четных значениях параметра n и π -периодической – при ее нечетных значениях; ее представление (6), рассматриваемое в области T^0 , позволяет последовательно установить неравенства (3) без использования производной.

Доказательство. Первая часть утверждения с учетом замечания 1 следует из следующих равенств:

Докажем вторую часть утверждения.

Предварительно заметим, что в области T^0 все содержащиеся в (6) функции положительны. Для косинусов верны

$$\frac{\sin nt}{\sin t} = \sum_{k=1}^n \cos^{k-1} t \cos(n-k)t < \sum_{k=1}^n 1 = n \Leftrightarrow \sin nt < n \sin t \quad (t \in T^0).$$

Теперь установим второе из неравенств (3):

$$tg nt = \frac{\sin nt}{\sin t} \cdot \frac{\sin t}{\cos t} \cdot \frac{\cos t}{\cos nt} = \frac{\sin nt \cos t}{\sin t \cos nt} tg t = \left\{ \frac{1}{n} \cdot \frac{1 + [\sin(n-1)t] / [\sin(n+1)t]}{1 - [\sin(n-1)t] / [\sin(n+1)t]} \right\} n tg t, \quad (7)$$

где функция в круглых скобках состоит из суперпозиции двух несложно исследуемых без использования производной функций

$$z = \varphi_n(t) = \frac{\sin(n-1)t}{\sin(n+1)t} \quad (t \in T^0); \quad \psi_n(z) = \frac{1}{n} \cdot \frac{1+z}{1-z} = \frac{1}{n} \left(\frac{2}{1-z} - 1 \right), \quad z \in \left(\frac{n-1}{n+1}, 1 \right) \subset \left[\frac{1}{3}, 1 \right] \quad \forall n \geq 2.$$

Действительно, обе эти функции являются монотонно возрастающими в указанных областях определения, а вторая из них имеет в левом конце соответствующей области нижнюю грань, равную n . Следовательно, для функции в круглых скобках имеем оценку

$$\frac{1}{tg nt} < \frac{1}{ntgt} \quad (t \in T^0; \quad n \geq 2) \Leftrightarrow n ctg nt < ctgt \quad (t \in T^0; \quad n \geq 2).$$

Утверждение 3. *Между тригонометрическими неравенствами (3) имеет место более сильная взаимозависимость вида (4).*

Доказательство. Два крайних неравенства в (4) являются следствиями неравенства для синусов. Справедливость среднего неравенства установим,

неравенства:

$$\cos^{k-1} t < 1, \quad \cos(n-k)t < 1 \quad \forall k = \overline{1, n-1}, \quad n \geq 2.$$

. Тогда из (6) получим:

$y = \psi_n(\varphi_n(t)) > 1 \quad (\forall t \in T^0, \quad n \geq 2)$ и на основании соотношения (7) получим справедливость неравенства $tg nt > ntgt \quad (t \in T^0; \quad n \geq 2)$.

Переходя в полученном неравенстве к обратным величинам, легко установим справедливость третьего из неравенств (3):

используя элементы дифференциального исчисления. При этом учитываем положительность в интервале T^0 всех входящих в (4) функций и используем разложения Маклорена функций в последнем из приведенных ниже эквивалентных между собой неравенств:

$$n \operatorname{ctg} nt < \operatorname{ctg} t \frac{\sin nt}{n \sin t} \Leftrightarrow \frac{\cos nt}{\cos t} < \left(\frac{\sin nt}{n \sin t}\right)^2 \Leftrightarrow \cos t \sin^2 nt - n^2 \sin^2 t \cos nt > 0.$$

Этот же результат можно получить, проведя полное исследование функций $y = \cos nt / \cos t$ и $y = \sin^2 nt / (n \sin t)^2$ с

$$D_n(t) = \frac{1}{2}[y_n(t) + y_{n+1}(t)], \quad D_n^*(t) = \frac{1}{2}[y_n(t) + \frac{1}{2}(y_{n-1}(t) + y_{n+1}(t))] \quad (t \in T^0). \quad (8)$$

Доказательство. Для доказательства справедливости первого равенства из (8)

$$D_n(t) = \frac{\sin(n+0,5)t}{2 \sin 0,5t} = \frac{\sin(n+0,5)t \cdot \cos 0,5t}{\sin t} = \frac{\sin nt + \sin(n+1)t}{2 \sin t} = \frac{1}{2} \left(\frac{\sin nt}{\sin t} + \frac{\sin(n+1)t}{\sin t} \right) = \frac{1}{2}[y_n(t) + y_{n+1}(t)] \quad (t \in \tilde{T}).$$

Второе из равенств (8) получим, используя известную зависимость между

$$D_n^*(t) = \frac{1}{2}[D_{n-1}(t) + D_n(t)] = \frac{1}{2} \left\{ \frac{1}{2}[y_{n-1}(t) + y_n(t)] + \frac{1}{2}[y_n(t) + y_{n+1}(t)] \right\} = \frac{1}{2} \left\{ y_n(t) + \frac{1}{2}[y_{n-1}(t) + y_{n+1}(t)] \right\} \quad (t \in \tilde{T}).$$

Замечание 3. Через функцию (5) выражаются и другие известные в теории приближения ядра (например, для ядра Фейера верно представление вида

применением производной.

Утверждение 4. Для ядер Дирихле (2) верны представления:

достаточно преобразовать ядро $D_n(t)$ следующим образом:

ядрами (2) и только что полученный результат:

$J_n(t) = \frac{1}{2n} y_n^2(t/2)$. Они позволяют изучить свойства этих ядер в областях T^0 и T через известные свойства функции ядерного типа (5).

Список литературы:

1. Натансон И.П. Конструктивная теория функций. -М.-Л.: Гостехиздат, 1949. – 688 с.
2. Тиман А.Ф. Теория приближения функций действительного переменного. –М.: Физматгиз, 1960. -624 с.
3. Гончаров В.Л. Теория интерполирования и приближения функций. –М.: ГИТТЛ, 1954. – 327 с.

ПИСЬМА В РЕДАКЦИЮ

Михневич А.А.

В РЕДАКЦИЮ "ВЕСТНИКА НГПИ"

На одном из научно-методических семинаров я выступил перед сотрудниками кафедры с краткими выдержками перевода «Предисловия» и нескольких первых глав книги известного в научном мире учёного биолога Роберта А. Дзя «Как написать и опубликовать научную статью» (Издательство Института научной информации, Филадельфия, 1979 г.). Выступление вызвало неподдельный интерес у моих коллег, а его стенограмма была размножена и с успехом стала применяться ими в работе. В то же время, с полным переводом предисловия и этих глав так никто и не ознакомился до сих пор. А предыстория этого выступления такова. В 80-е годы прошлого столетия, работая младшим научным сотрудником в Дальневосточном геологическом институте (ДВГИ) ДВНЦ АН СССР, я стал испытывать значительные трудности в опубликовании материалов проведённых десяти летних научных исследований в рудных районах Хабаровского (Комсомольском и Николаевском) и Приморского (Кавалеровском) краёв

Дальнего Востока. Как-то, просматривая свежие публикации в зале периодики центральной библиотеки, расположенной в стенах здания нашего института, я случайно натолкнулся на перевод предисловия к вышеупомянутой книге Роберта А. Дзя, помещённый на страницах газеты «Дальневосточный учёный» (№35 за 18 августа 1983 года) – печатного органа в то время ДВНЦ АН СССР, а в настоящее время – ДВО РАН. Он был опубликован под рубрикой «По просьбе читателей». Перевод заинтересовал меня, прежде всего, своей простотой изложения казалось бы азбучных истин. В последующих трёх номерах газеты (№36-38), а она выходит 2 раза в месяц, были опубликованы переводы и четырёх первых глав этой работы, где также в доступной форме изложены все тонкости написания и опубликования научной статьи. Перевод был представлен в редакцию газеты «Дальневосточный учёный» старшим научным сотрудником Института биологии моря (ИБМ) ДВНЦ АН СССР В. Васьковским. Сам же перевод был

выполнен студенткой филологического факультета ДВГУ А. Высоцкой, во время её производственной практики в ИБМ под руководством старшего переводчика этого института И.А. Барсеговой. При этом в роли консультантов выступили зав. лабораторией генетики ИБМ А.И. Пудовкин и уже упоминавшийся В. Васьковский. Я бережно храню газетные вырезки этого перевода. Для меня и многих моих коллег по ДВГИ они были и остаются

"настойной книгой" и при написании и подготовке к публикации научных статей, тезисов, учебно-методических пособий, монографий и т.д. Хотелось бы надеяться, что и нашим преподавателям, аспирантам, студентам и учителям они также окажут неоценимую помощь при подготовке к написанию и опубликованию материалов проведённых ими исследований.

Роберт А. ДЭЙ

КАК НАПИСАТЬ И ОПУБЛИКОВАТЬ НАУЧНУЮ СТАТЬЮ

I. Что такое "Научная статья"

Наш мир держится на четырёх китах: любви, энергии, ресурсах и информации. Мы ощущаем вокруг себя ужасающую нехватку любви, значительную нехватку энергии, возрастающую нехватку ресурсов и безусловный избыток информации.

Мы, люди науки, в силу необходимости должны вносить свой вклад в это информационное изобилие. Так давайте делать это прежде всего с любовью к родному языку, ибо он является основой нашего интеллектуального наследия. Давайте делать это с энергией, чтобы читателю не

приходилось тратить слишком много своей энергии на извлечение информации из нашей статьи. Давайте умело и экономно расходовать наши ресурсы, в том числе и слова с тем, чтобы не тратить впустую непомерные количества бумаги и чернил, пытаясь сказать миру больше, чем мы знаем. Вы можете соглашаться или не соглашаться с общепринятым лозунгом «публикуйся или погибай», однако несомненно, что конечной целью всякого научного исследования является публикация.

Молодой учёный, начиная со студента-выпускника, оценивается не по

умению работать в лаборатории, не по знаниям, которыми он обладает и, разумеется, не по остроумию или обаянию. Он оценивается и получает признание или остаётся безвестным благодаря своим публикациям.

Любой научный эксперимент, каким бы значительным он ни был, не является законченным до тех пор, пока результаты его не будут опубликованы. Действительно, краеугольный камень философии науки покоится на твёрдом убеждении: результаты любого оригинального научного исследования должны быть опубликованы¹. Только так можно установить авторство того или иного научного открытия, чтобы затем присоединить это открытие к уже существующим знаниям, сумма которых именуется наукой.

Водопроводчику не нужно писать о своих трубах, а юристу о своих уголовных делах (за исключением, разве что, их краткой записи). Но труд учёного-исследователя отличается от других прежде всего тем, что учёный должен давать подробный отчет о том, что он сделал, почему он это сделал, как он это сделал и что он при этом узнал.

Таким образом, учёный должен «писать» её (статью). Хотя хорошее владение пером не приводит к публикации

результатов плохого исследования, часто мы видим, что неумение писать может задержать, а то и вовсе помешать публикации результатов хорошего исследования. К сожалению, обучение и подготовка исследователей настолько всецело посвящена науке как таковой, что искусству коммуникации либо уделяется слишком мало внимания, либо им полностью пренебрегают. Одним словом, многие хорошие учёные пишут из рук вон плохо. Несомненно, многие учёные писать не любят. Чарлз Дарвин говорил: «Жизнь естествоиспытателя была бы счастливее, если бы ему приходилось только наблюдать, но не писать».

Цель этих заметок – помочь учёным разных специальностей научиться, как подготавливать свою рукопись, чтобы она с наибольшей вероятностью была принята к печати, а затем – понята читателем. К сожалению, мы не можем предложить вам универсальных рекомендаций, так как требования разных журналов различны. Тем не менее мы попытаемся представить основные требования, предъявляемые к авторам научных статей.

Идея написания подобного рода пособия возникла у меня двадцать лет назад, когда я вёл семинар по стилистическим особенностям языка науки в Институте микробиологии. Я пришёл к

мысли, что начинающие учёные нуждаются именно в практических советах о том, как писать. Когда я объяснил своим слушателям различные грамматические тонкости, они дремали, но стоило мне начать рассказывать, как следует составлять таблицы – они тут же оживлялись. В 1975 году я опубликовал статью, которая основывалась на моём лекторском опыте и прямо рассматривала вопрос «как писать». Эта работа приобрела удивительную популярность: на оттиски этой статьи было получено 3.000 запросов, она девять раз переиздавалась и даже переведена на испанский и японский языки. Поэтому совершенно естественно и логично я пришёл к решению написать на основе этой статьи книгу. Будем надеяться, что это было разумное решение. Я буду считать своё предприятие успешным, если эта книга даст вам необходимую информацию о том, как писать.

Следует отметить, что моя книга является именно практическим руководством к тому, как писать, в то время как большинство других книг по научному стилю посвящено более общим вопросам языка научных работ. Эта книга основана на моём двадцатипятилетнем опыте работы в качестве редактора. Это и

определило практический характер пособия.

При написании этой книги у меня было четыре задачи. Во-первых, я откладывал её написание и публикацию до тех пор, пока не почувствовал полной уверенности в том, что не нарушу кредо редактора: *«Не начинай грандиозных проектов, имея лишь полуграндиозные идеи»*. Во-вторых, я хотел дать определённую информацию о самой научной статье и о том, как её *готовить* (да, да - это, если хотите, поваренная книга). В-третьих, хотя эта книга ни в коем случае не заменяет курса грамматики, я тем не менее постоянно даю рекомендации о правильном и неправильном употреблении слов; такие комментарии встречаются в каждой из глав, а последняя глава даёт обзор по данному вопросу. И, в-четвёртых, поскольку книги такого рода обычно невероятно скучны, их скучно и читать и писать, я старался как-то развлечь моего читателя, рассмешить его. В научных статьях встречается много забавных ляпсусов², и за долгие годы у меня собралась добрая коллекция таких научных и грамматических чудовищ, которыми я сейчас с удовольствием поделюсь с вами. Я старался писать эту книгу так, чтобы получать от этого

удовольствие, и надеюсь, что вы будете читать её тоже с удовольствием.

Заметьте, что я говорю «читать её», хотя выше я назвал эту книгу поваренной. Если бы это был только сборник рецептов, то его едва ли можно было прочесть от корки до корки. Я же попытался организовать материал таким образом, чтобы он логично читался с начала и до конца и в то же время давал бы рецепты для «приготовления» научной статьи. Надеюсь, что книгу могут взять вначале с намерением просто почитать. При этом читатель, особенно начинающий учёный, т.е. только-только оперившийся автор статей, возможно, ощутит вкус и аромат того, что является "навечной" статьёй. А затем книгой можно будет пользоваться как справочником по мере возникновения конкретных вопросов. Книга содержит подробный предметный указатель, который должен помочь читателю быстро найти нужное место в тексте, будь это информация общего (например, вопрос этики двойной публикации) или технического свойства (например, как подготовить фотографию к печати).

В первой главе книги я попытался дать определение научной статьи. Ведь для того, чтобы написать научную статью, автор должен ясно представлять себе, что он делает и почему он это делает. Следует

всегда помнить это, чтобы избежать грубых ошибок, испортивших репутацию не одному автору. Например, двойная публикация или использование работ других авторов³ без соответствующих ссылок являются примерами грубого непростительного нарушения научной этики. Следовательно, точное определение того, что допустимо и что непозволительно при написании научной статьи, имеет первостепенное значение.

В последующих 10 главах анализируются все составные элементы научной статьи: заголовок, введение, резюме и т.д. Ведь научная статья – сумма всех её составляющих, так что нужно рассмотреть их подробнее. К счастью, существуют определённые общепринятые правила относительно построения заглавия, резюме, вступления. Так что если усвоить эти правила однажды, они будут помогать вам в течение всей вашей научной карьеры. Приводятся также сведения по технической стороне дела: подача иллюстрированного материала, порядок представления статьи в печать, порядок рецензирования, процесс публикации и т.д.⁴ Кроме того, даются краткие советы по написанию обзорной статьи, доклада на конференцию, диссертации. В конце книги помещены

приложения, список литературы и алфавитный указатель.

Если вы действительно прочтёте мою книгу, я надеюсь, это чтение доставит вам удовольствие и принесёт пользу.

Конечно, я знаю, что у меня нет готовых рецептов на все случаи. Мне казалось, что они у меня есть, когда я был помоложе. Возможно, какой-то перелом в моём развитии произошёл тогда, когда некий доктор Смит представил в один из редактировавшихся мною журналов удивительно хорошо написанную, прекрасно подготовленную рукопись, в то время как все его предыдущие рукописи были лишь жалкой, плохо организованной писаниной. Ознакомившись с этой рукописью, я написал её автору: «Дорогой д-р Смит, мы рады принять Вашу превосходно написанную статью к публикации в нашем журнале». Однако я не удержался, чтобы не добавить: «Скажите мне, кто Вам её написал?». Д-р Смит ответил: «Я очень рад, что Вы нашли мою рукопись приемлемой для публикации, но скажите мне, кто же Вам её прочёл?». Поэтому с уместной скромностью я попытаюсь рассказать вам кое-что, что может пригодиться вам при написании научных статей.

Научная статья – это написанный и опубликованный отчёт о результатах

оригинального исследования. Уточним это краткое определение, добавив, что научная статья должна быть написана и опубликована определённым образом, согласно правилам, выработанным за период трёхсотлетнего развития научной традиции, научной этики, редакторской практики, взаимосвязанности процессов публикации и печати.

Для того чтобы дать более точное определение научной статьи, следует дать определение тому рабочему механизму, который собственно и создаёт статью – полноценную публикацию. Научные рефераты, диссертации, научные доклады и другие разновидности научной литературы тоже публикуются, но подобного рода публикации не соответствуют критериям полноценной публикации. Более того, даже если опубликованная рукопись отвечает всем основным требованиям, предъявляемым к полноценной публикации, она не считается таковой, если она опубликована не там, где следует. Так, опубликованное научное сообщение может быть относительно слабым, но если оно отвечает предъявленным требованиям и опубликовано в подходящем месте (обычно в одном из основных⁵ журналов), то считается действительной полноценной публикацией. В то же время блестяще

выполненная работа не будет являться полноценной публикацией, если она опубликована не там, где нужно. Большинство материалов различных конференций, а также различные местные публикации и другие эфемерные издания не являются полноценной научной литературой.

Многие пытались дать определение полноценной публикации, из которого, в свою очередь, следует определение того, что следует считать научной статьёй. Совет редакторов биологических журналов - ведущая профессиональная организация, по крайней мере, в биологии - дал следующее определение: *«Приемлемая к печати первичная научная публикация должна представлять первое изложение результатов, содержащее достаточно информации, чтобы дать возможность читателю-специалисту: 1) получить общее представление о данном исследовании; 2) повторить эксперимент; 3) дать оценку выводам автора. Кроме того, такая публикация должна быть доступной для чувственного восприятия, существующей в устойчивой форме, доступной для научного сообщества без каких-либо ограничений, а также для обработки одной или несколькими основными информационно-реферативными службами».*

С первого взгляда может показаться, что приведённое определение излишне усложнено, или, по крайней мере, слишком многословно. Но те, кто его составил, тщательным образом взвешивали каждое слово, и мы не думаем, чтобы приемлемое определение могло быть более кратким. Поскольку весьма важно, чтобы исследователи, авторы и редакторы и все другие заинтересованные лица хорошо поняли, чем является и чем не является научная статья, давайте рассмотрим подробно это определение и то, что под ним подразумевается. *«Приемлемая к печати первичная научная публикация»* - вот первая часть этого определения, затем следует группа сказуемого – *«первое изложение»* и далее то, что говорится об этом изложении. Конечно, первое изложение новых полученных данных часто может быть сделано и с кафедры научной конференции, но совет редакторов биологических журналов делает упор на то, что такое изложение – это нечто большее, чем заявление автора: эффективное первое изложение достигается лишь тогда, когда оно представлено в соответствующей форме, позволяющей специалистам той же области знаний сейчас или в будущем

воспринять и воспроизвести приведённые данные.

Значит, достаточная информация должна быть представлена таким образом, чтобы её возможный потребитель мог: 1) получить общее представление о данном исследовании; 2) повторить эксперимент; 3) определить, обоснованы ли выводы автора его данными. Кроме того, это изложение должно быть *приемлемым для восприятия нашими органами чувств*. Такая фраза может показаться даже неуклюжей, поскольку на практике это означает просто публикацию. Однако это определение включает не только изложение в виде визуально воспринимаемого материала (печатное издание, микрофильмы, микрофиши), но, возможно, и материалы в визуально напечатанной форме. Например, «публикация» в виде кассет со звукозаписью, если такая публикация будет отвечать всем другим требованиям, предъявляемым данным определением, сможет считаться полноценной публикацией. Вполне возможно, что в будущем первое изложение результатов исследований будет просто вводиться в банк данных электронно-вычислительной системы⁶.

Независимо от формы публикации, такая форма должна быть

долгохранящейся, должна быть доступна для всех исследователей без каких-либо ограничений, а также доступной для информационных накопительных систем (реферативных журналов, Сайенс сайтайшин индекс и т.д.). Таким образом, публикации в информационных бюллетенях и изданиях для служебного пользования (ДСП), в других местах, многие из которых могут цениться за оперативность или другие ценные качества, не могут служить накопителем научных знаний.

Определение, данное советом редакторов, можно передать и более простыми, но не более точными словами: **научная статья** – это первая публикация результатов оригинального научного исследования, сделанная в форме, которая позволяет специалистам в данной области повторить эксперимент и оценить выводы автора, напечатанная в журнале или другом источнике, легко доступном для научной общественности. Или, как сказал Де-Бейки: «Содержание статьи должно быть новым, правдивым, значительным и доступным для понимания».

Я так подробно остановился на определении научной статьи по двум достаточно веским основаниям: **во-первых**, весь научный мир уже давно

работает с неэффективной, дорогостоящей системой научной коммуникации именно потому, что представители этого мира (авторы, редакторы, издатели) были не в состоянии или не хотели точно определить, что такое **полноценная публикация**. В результате значительная часть научной литературы **погребена** в тезисах совещаний, расплывчатых докладах на конференциях или в книгах и журналах мизерных тиражей⁷.

Некоторые статьи в той же или слегка изменённой форме опубликованы дважды или ещё чаще⁸. Иногда это – результат низкого этического уровня части авторов, но чаще – недостаток точного определения, какие доклады конференций, книги, компиляции являются или должны являться полноценными публикациями, а какие – нет. В результате – дублирование и неразбериха. **Во-вторых**, научная статья, согласно определению, есть особого рода документ, содержащий определённую информацию. Научная статья требует поэтому «точно тех же качеств мышления, которые необходимы науке вообще: логика, ясность и точность». (Е. П. Вудфорд). Таким образом, если начинающий или уже зрелый учёный (и даже некоторые из тех, кто опубликовал много статей) сможет полностью понять

значение этого определения, то их задача при написании статей должна значительно упроститься. Неразбериха возникает от нечёткой постановки задачи. А если вы знаете точно, что нужно сделать и в каком порядке, - ваша задача сильно упрощается.

Организация научной статьи

Без лишних экивоков скажу, что научная статья есть, прежде всего, тренировка организованности. Научная статья сильно стилизована, имеет чёткие ясные компоненты, по крайней мере так должно быть. Всякая научная статья должна иметь в должной последовательности: «Вступление». «Материалы и методы», «Результаты» и «Обсуждение». Любой другой порядок создаёт препятствия для читателя.

Я учил этому порядку организации статьи в течение многих лет. Однако до недавнего времени различные редакторы и издания придерживались различных систем организации материала в научной статье. Лишь с 1972 г. наметилась тенденция к единообразию, когда порядок, приведённый выше, был принят в США в качестве стандарта.

Такой порядок настолько логичен, что им начинают всё больше пользоваться и в других видах публикаций. Ведь о чём бы мы ни писали: о химии, археологии,

экономике или о преступности в городах – самым разумным будет последовательно ответить на основные четыре вопроса: 1) в чём состоит проблема? Ваш ответ на этот вопрос и будет «Введением»; 2) как вы подошли к изучению этой проблемы? И ваш ответ будет «Материалы и методы»; 3) что вы установили? Ваш ответ – «Результаты»; 4) что означает полученный результат? Это – «Обсуждение».

Правильно написанная научная статья должна сообщать данные оригинального исследования, организованные таким образом и изложенные соответствующим языком. В следующих главах я рассмотрю отдельно каждый аспект такой организации, в то время как комментарии о языке будут даны по ходу повествования. Короче, я придерживаюсь такого мнения, что создание научной статьи имеет мало общего с процессом написания как таковым. Скорее, это вопрос организации. Научная статья – не «литература». Её создатель не является автором в литературном смысле слова. Более того, возьму на себя смелость заявить, что если составные части научной статьи хорошо организованы, статья напишется сама собой.

Некоторые из моих консервативно настроенных коллег считают, что научная

статья должна быть полноценной литературой, что стиль и творческая манера автора должны быть сугубо индивидуальными и что такое разнообразие в стиле способствует повышению интереса у читателя. Я с этим не согласен. Я считаю, что учёные могут увлекаться художественной литературой, могут даже сами пробовать писать, но обмен научной информацией – процесс гораздо более прозаический, как сформулировал это Будэ, «красноречию нет места в научных трудах»⁹.

Современный учёный, чтобы не отстать в своей области, должен держать в поле зрения данные, которые приводятся в сотнях и даже тысячах научных статей. Поэтому для меня очевидно, что авторы и, конечно, редакторы должны следить за тем, чтобы система подачи научной информации отличалась единообразием, краткостью и легко воспринималась читателем.

Однажды я услышал: « Научная статья предназначена не для чтения, а для опубликования». В этой остроте есть большая доля правды. Однако если статья отвечает требованиям к публикации, то она должна быть такой, чтобы читатель смог быстро и легко понять её содержание.

Язык научной статьи

Кроме правильной организации, вторым неотъемлемым элементом научной статьи должен быть язык, соответствующий этой организации. Но именно с языком у большинства учёных неблагополучно.

Научные сведения следует сообщать в сжатой, легко доступной форме. При помощи слов, имеющих конкретное значение. Для успешного выполнения этой задачи автор научной статьи должен быть, прежде всего, человеком грамотным. Хорошо заметил по этому поводу декан Колумбийского колледжа Дэвид Б. Трумэн: «При сложности современной действительности специалист, обученный, но не образованный, технически подготовленный, но культурно несведущий, несёт в себе угрозу».

Хотя и общепризнано, что конечной целью любого научного исследования является публикация, многие авторы научных статей пренебрежительно относятся к той ответственности, которую налагает эта цель. Учёный может провести месяцы и даже годы в кропотливой работе над исследованием, а затем беспечно загубить много ценной информации только потому, что его не интересует процесс сообщения этой информации. Он

может тщательным образом провести измерения с точностью до четвёртого десятичного знака – и равнодушно проспит тот факт, что машинистка при перепечатке рукописи случайно изменила микрограммы на миллилитр в миллиграммы на миллилитр, а наборщик ошибочно превратил их в фунты на баррель.

Вовсе не обязательно, чтобы язык научной статьи был трудным. Для научных статей мы считаем: «Лучший язык тот, который передаёт смысл возможно меньшим количеством слов» (изречение, опубликованное несколько лет тому назад в «Правилах для авторов» одного из журналов). Метафоры и другие литературные приёмы только отвлекают читателя от сути сообщения. Ими следует пользоваться как можно реже. Ю. Леонард, крупный организатор науки в Мичигане, однажды сказал: «Доктора наук просто осчастливили бы редакторов журналов, если бы писали просто и без всяких прикрас, как восьмиклассники в своих сочинениях».

Другие определения

Итак, мы определили в этой главе понятие «научная статья». Однако, прежде чем двигаться дальше, следует

остановиться и на некоторых других родственных понятиях¹⁰.

Давайте оставим термин «научная статья» для обозначения сообщения об оригинальном исследовании, чтобы отличить научную статью от различного рода публикаций, представляющих собой лишь некоторое сообщение на конференции или «тезисы совещания».

Обзорная статья может обозревать всё что угодно, чаще всего последние исследования в определённой области, работы какого-то одного учёного или научной группы. Таким образом, обзорная статья предназначена для суммирования, анализа и синтеза информации, которая уже была опубликована ранее (сообщения, напечатанные в научных журналах). Хотя большая часть представленного в такой статье материала уже была ранее опубликована, эффекта двойной публикации здесь обычно не возникает, поскольку обзорный характер статьи очевиден, часто об этом говорит и название самого издания, в котором опубликован обзор.

Сообщение на конференции – это статья, опубликованная в книге или журнале в качестве трудов симпозиума, национального или международного конгресса, семинара, совещания и т. п. Изредка такие конференции

предназначаются для представления оригинальных данных, и тогда их материалы (изданные в виде книг или журналов) рассматриваются как полноценные публикации. Чаще материалы таких конференций являются в сущности обзорами последних работ отдельных учёных или лабораторий. Некоторые из сообщений на таких конференциях (обычно самые увлекательные) имеют форму предварительных сообщений о новых оригинальных данных, сопровождаемых интересными предположениями. Но обычно такие предварительные сообщения не квалифицируются как научные статьи, да и не претендуют на это. Позднее, часто гораздо позднее, такая работа публикуется как полноценная научная статья в научном журнале. К этому времени всё в этой работе выверено, все концы сходятся, все существенные детали уточнены, так что компетентный учёный сможет повторить эксперимент, а предложения становятся выводами.

Таким образом, обширная литература обширных конференций обычно не является первичной. Если в этих материалах представлены оригинальные данные, то они могут и должны быть опубликованы (или опубликованы повторно) в каком-либо

настоящем научном журнале. В противном случае информация вполне может быть утрачена. Если публикация в журнале следует за публикацией отдельных частей этой работы (об этом см. подробнее в гл. 22), то более сложной проблемы двойной публикации в этом случае не возникает.

Тезисы конференции, подобно трудам конференции, могут быть весьма разнообразны. В том, что касается оригинальной информации, они аналогичны сообщениям на конференциях, о чём говорилось выше. Они не являются полноценной публикацией, поэтому опубликование тезисов не должно считаться препятствием для последующего опубликования полного сообщения.

Раньше не возникало никаких недоразумений в отношении тезисов в несколько строк, публикуемых в программах совещаний или конференций. Такие тезисы могут дать столько же информации, сколько даёт полная статья, в них недостаёт лишь экспериментальных подробностей. Однако именно потому, что там не хватает подробностей в описании эксперимента, такие тезисы не могут квалифицироваться как научная статья.

Те из нас, кто связан с публикацией таких материалов, видит всю важность тщательного определения различных

видов научных публикаций. Сейчас всё большее число издателей, организаторов конференций, отдельных учёных начинают соглашаться с этими основными определениями. Эти определения могут в значительной мере прояснить вопрос о первичной и вторичной научной информации.

Я попытался ответить на вопрос: «Что такое научная статья»? Возможно, лучший, или во всяком случае более краткий ответ на это однажды дал один шутник, который определил лекарство как «любое вещество, которое при впрыскивании лабораторной крысе даёт научную статью».

II. Как составить заголовок.

Важность заголовка¹¹

При составлении заголовка научной статьи автору следует помнить одну важную вещь: этот заголовок будут читать тысячи людей. Возможно, что некоторые прочтут и всю статью, но большинство лишь просмотрит её заголовок непосредственно в журнале или же в специальной реферативной и другой справочной литературе. Следовательно, каждое слово в заголовке должно быть выбрано очень тщательно и тщательным образом связано с другими словами. Вероятно, наиболее типичной ошибкой

при составлении заголовков и, конечно, наиболее губительной для понимания содержания является небрежный синтаксис (неправильный порядок слов).

Помните, что реферативная и другая справочная литература целиком полагается на точность заголовка. При неправильно составленном заголовке статья может быть безвозвратно потеряна и никогда не достигнет своего читателя.

Величина заголовка

В моей практике чересчур короткие заголовки встречались очень редко. Однажды в журнал *Journal of bacteriology* была представлена статья под названием «Исследования бруцеллы». Очевидно, что подобный заголовок мало что скажет потенциальному читателю. Что это было за исследование – таксономическое, генетическое, биохимическое или медицинское? Хотя бы это должно быть ясно из заглавия статьи.

Однако часто заголовки бывают чересчур длинными. В слишком длинном заголовке часто бывает меньше смысла, чем в коротком. Слишком длинные заголовки напоминают мне доброе старое время, когда я, молодой библиотекарь, услышал разговор двух студентов у стеллажа со свежими журналами:

- Эй, ты прочёл уже эту статью в *Nature* о структуре рибосом?

- Статью-то прочёл, но никак не могу кончить читать заголовок.

Несомненно, что большинство из слишком длинных заголовков слишком длинны по одной простой причине: в них есть ненужные, лишние слова. Часто такие заголовки прямо с них и начинаются: «Исследования по...», «Некоторые данные...», «Изучение...» и т. д.

Необходимость конкретных заголовков

Давайте проанализируем такой заголовок: «Воздействие антибиотиков на бактерии». Формально это хороший заголовок. Он краток и не перегружен лишними словами. Безусловно, он не станет лучше, если сказать: «Предварительные замечания о воздействии некоторых видов антибиотиков на различные виды бактерий». Но здесь мы подходим к следующему важному моменту: многие из слишком коротких заголовков являются таковыми по той простой причине, что авторы научных статей часто предпочитают пользоваться общими терминами, а не специфическими.

Мы сможем с уверенностью сказать, что в статье, представленной

приведённым выше заголовком, наверняка не говорится о воздействии всех антибиотиков на все виды бактерий. Следовательно, заголовок «Воздействие антибиотиков на бактерии» в сущности не имеет смысла. Если исследовать воздействие какого-либо определённого антибиотика или нескольких антибиотиков, следует точно перечислять в заголовке их названия. Если воздействию подвергался какой-либо отдельный вид бактерий или всего несколько видов, их тоже следует точно указать в заголовке. Если же количество исследуемых антибиотиков или бактерий слишком велико, чтобы перечислить их в заголовке, следует указать хотя бы название группы веществ и организмов. Более приемлемыми будут заголовки типа: «Воздействие стрептомицина на микробактериум туберкулезис», «Воздействие стрептомицина, неомицина и тетрациклина на грамположительные бактерии», «Воздействие полиеновых антибиотиков на бактерии, патогенные для растений».

Хотя подобного рода заголовки приемлемы, их всё же нельзя считать вполне удачными, так как они носят довольно общий характер. Лучше, если автор статьи уточнит, какого рода было это воздействие. Так, первый из

перечисленных выше заголовков, вероятно, лучше было бы заменить на «Подавление роста микробактериум туберкулезис стрептомицином».

Ещё в 30-х годах нашего века целую серию интересных статей под общим названием «Исследование бактерий» опубликовал Говард Гейстрик. В наши дни для подобного рода статьи требуется более конкретный заголовок. Если изучался какой-то организм, то следует указать в заголовке его род и вид.

Синтаксис в заголовках

При составлении заголовков будьте особенно внимательны к синтаксису. Грамматические ошибки в заголовках чаще всего возникают от использования неправильного порядка слов.

В журнал по бактериологии была представлена статья под таким примечательным названием: «Механизм подавления незаразных пневмоний у мышей, возникающих под действием ньюкастлевского вируса». Или автору этой статьи каким-то образом удалось наблюдать явление самозаражения, или же под действием вируса возникали случаи пневмонии, а отнюдь не мыши. И тогда заголовок должен был бы звучать как «Механизм подавления незаразных

пневмоний, возникающих у мышей под действием ньюкастлевского вируса».

Если вы уже не верите, что младенцев приносят аисты, могут предложить вам такой заголовок: «Исследование многочисленных инфекций новорождённых, возникающих в результате имплантации стафилококкус ауреус». Я не хочу шокировать моих читательниц, но есть ещё, кажется, и другие способы забеременеть. Так, в статье (Science 190:865, 1977), посвящённой марихуане, говорится буквально следующее: «Даже большинство наиболее ярых сторонников изменения законодательства о марихуане согласны с тем, что необходимо приложить все усилия, чтобы предупредить подростков и молодых женщин, беременных или могущих стать беременными, от употребления этого средства».

Однажды я наткнулся на другой интересный пример: «Предварительная оценка собаками и клиниками нового противоракового препарата стрептовитацина». Если эти собаки могут оценивать стрептовитацин, то у меня тоже есть некоторые научные проблемы, которыми они могли бы заняться. И не только собаки, даже бактерии бывают весьма сообразительными! Так, в Journal of

clinical microbiology была прислана статья под названием: «Характеристика бактерий, вызывающих мастит методом газожидкостной хроматографии». Разве не удивительно, что бактерии могут пользоваться хроматографией?

Заголовок в качестве этикетки

Заголовок – это «этикетка» статьи. Заголовок не является предложением, поэтому в нём отсутствуют обычные члены предложения: подлежащее, сказуемое, дополнение. Заголовок проще или, как правило, короче предложения, но от этого правильный порядок слов ещё более важен.

Значение и порядок слов в заголовке важны не только для того потенциального читателя, который будет просматривать заголовок в оглавлении журнала. Они одинаково важны для всех тех потенциальных читателей, включая и тех, которые узнают о существовании статьи через вторичные источники, а таких читателей, возможно, большинство. Таким образом, заголовок является «этикеткой», представляющей всю статью. Он также должен быть представлен в форме, удобной для систем машинного индексирования, используемых в Chemical Abstracts, Science Citation Index, Index Medicus и др. Работа реферативно-

справочных служб основана на принципе использования **ключевых слов**. Поэтому при составлении заголовков особенно важно, чтобы автор снабдил его правильно выбранными ключевыми словами. А это значит, что следует ограничиваться только теми словами, которые полностью передают основное содержание статьи в терминах, доступных для понимания и пригодных для обработки в информационных автоматических системах.

Сокращения и жаргон в заголовках

Никогда не следует включать в заголовки сокращения, химические формулы, фирменные названия, жаргон и т.п. При составлении заголовка для научной статьи задайте себе вопрос: «А как я сам стал бы искать эту информацию в справочной литературе?» Если статья касается действия соляной кислоты, то следует ли включать в название полное её наименование «соляная кислота» или гораздо более краткое и легко узнаваемое HCl? Думаю, ответ на этот вопрос очевиден. Большинство из нас будут искать в индексе «сол...», а не «HCl». Кроме того, если некоторые авторы используют сокращение HCl (и редакторы журналов позволяют им это), а другие

пользуются полным наименованием, то те, кто будет пользоваться библиографическими списками, смогут найти только часть опубликованной литературы, не заметив, что есть ещё ссылки под сокращённым названием. Правда, программы автоматических систем поиска крупных справочно-информационных служб составлены таким образом, что они могут совмещать информацию, введённую под разными наименованиями: например, дезоксирибонуклеиновая кислота, ДНК, и даже КДН (кислота дезоксирибонуклеиновая). Однако гораздо лучше авторам и редакторам избегать сокращений в заголовках. Того же правила нужно придерживаться в отношении патентованных фирменных названий научного жаргона: пишите «хлортетрациклин», а не «ауреомицин», «хроматография на бумаге», а не «бумажная хроматография», не пользуйтесь необычной или устаревшей терминологией: пишите «диполярный ион», а не «цвиттерион».

Заголовки серий статей

Большинство редакторов, с которыми мне приходилось беседовать, отрицательно относятся к сериям статей с подзаголовками. Ещё совсем недавно

заголовки типа: «Исследования бактерий. Часть IV. Клеточная оболочка стафилококков» - считались нормой. Сегодня многие редакторы полагают, что для читателя важно, чтобы каждая опубликованная статья «представляла результаты независимого, законченного исследования; серийные нумерованные заголовки не поощряются» (из инструкции для авторов *Journal of bacteriology*).

В прошлом статьи с серийными заголовками были обычно тесно связанными между собой, каждая статья представляла собой лишь часть целого исследования. Читатель мог испытывать серьёзное затруднение, если ему не удавалось прочесть все статьи серии последовательно. Подобная система вызывает раздражение редакторов научных журналов из-за возникающих при этом трудностей с публикацией. Как быть, например, если статья за номером IV уже принята к публикации, а статья за номером III задержана рецензентом или не может быть опубликована вообще?

Кроме того, серийные заголовки почти всегда изобилуют ненужными повторениями. Как правило, первая часть серийного заголовка (до порядкового номера) носит настолько общий характер, что по существу является ненужной.

Двойные заголовки неудобны для машинной обработки.

Более удобной формой заголовка являются заголовки, которые построены по тому же принципу, что и серийные заголовки, только вместо порядкового номера в них стоит двоеточие. Подобные заголовки лишены некоторых недостатков, присущих серийным заглавиям. Вместо с тем они так же, как и серийные заголовки, неудобны для машинно-информационных систем. К сожалению, *Science* (один из ведущих научных журналов) поддерживает использование заголовков этого типа, возможно потому, что важнейшие слова названия попадают в его начало. (Например, «Взаимодействие бактерий с поверхностью растительных клеток: активная иммобилизация сапрофитных бактерий листьями растений»). Иногда эти заголовки могут быть удобны читателю, но, на мой взгляд, они слишком педантичны; часто основной акцент в них делается не на самом важном понятии, а на терминах общего характера; они требуют знаков пунктуации, затрудняют индексацию. В целом такие заголовки менее удобны, чем просто «заголовки-этикетки».

Однако даже самый простой заголовок не избавляет вас от необходимости соблюдать правила

синтаксиса или логическую связь между словами. Например, заголовок «Новые цветовые стандарты в биологии», вероятно, относится к разработке цветковых стандартов для использования их в описании животных и растений. А заголовок «Новые цветовые стандарты для биологов», который был напечатан в журнале *Bioscience* (27:762, 1977), очевидно, может иметь отношение лишь к изучению таксономии самих биологов, позволяя отличать зелёных биологов от голубых.

III. Последовательность фамилий авторов.

Порядок фамилий

Самая лёгкая часть написания научной статьи – это указание фамилий её авторов и адресов. Но не всегда.

Мне ещё не приходилось слышать о дуэли между авторами из-за того, чью фамилию писать первой, но мне известны случаи, когда в целом умные, трезво мыслящие люди становились злейшими врагами только потому, что они не смогли договориться, кого указывать в списке авторов и в каком порядке.

В каком порядке следует писать фамилии авторов научной статьи? К сожалению, здесь нет общепринятых правил. В некоторых журналах требуют,

чтобы фамилии авторов указывались в алфавитном порядке. К сожалению, алфавитная система ещё не стала повсеместной нормой, хотя её можно всячески рекомендовать как наиболее простую и не вызывающую лишних споров.

В прошлом существовала общая тенденция указывать в списке авторов руководителя лаборатории, независимо от того, принимал ли он действительно участие в исследовании или нет. Чаще всего фамилия шефа указывалась последней в списке. Это привело к тому, что последнее место в списке стало вопросом престижа. Так, если из двух авторов статьи ни один не является главой лаборатории и не был выше по званию, учёной степени, оба автора заявили о своих претензиях на второе место в списке.

Ответом на это явилась другая, более современная нам тенденция указывать первой в списке фамилию основного автора публикуемого исследования¹². Даже если первый из авторов статьи является начинающим учёным, а последний в списке является руководителем лаборатории (возможно, даже Нобелевским лауреатом), основным автором статьи принято считать всё же первого из авторов.

К счастью, существующая тенденция обязательно указывать фамилию руководителя лаборатории как одного из авторов всех статей, выходящих из этой лаборатории, постепенно начинают исчезать. Исчезает также тенденция указывать в качестве авторов научной статьи почти всех сотрудников лаборатории, в том числе и лаборантов, чей вклад заключался в том, что вымыли посуду, после того как эксперимент был закончен.

В последнее время среди учёных, уже получивших научное признание, появилась новая, на мой взгляд, очень хорошая традиция: предоставлять право быть указанным первым *начинающему коллеге*. Такое поощрение молодых учёных способствует преемственности в развитии науки.

Определение авторства

Перечень авторов должен включать тех лиц, которые действительно причастны к замыслу данного эксперимента и его исполнению, и порядок перечисления должен зависеть от степени их участия в эксперименте. Так, первый по списку считается основным автором статьи, второй – его непосредственным помощником. Доля участия третьего

автора может быть равна доле участия второго, но обычно она меньше.

Следует признать, что этот вопрос не всегда легко решить. Часто бывает чрезвычайно трудно определить долю интеллектуального вклада в работу. Нередко те, кто в течение нескольких месяцев или лет вместе напряжённо работали над научной проблемой, не могут вспомнить, кому принадлежал первоначальный замысел эксперимента и чья блестящая идея стала ключом к успеху. А что прикажете делать, если всё вдруг стало на свои места лишь после случайного вопроса «парня из соседней лаборатории», который не имел никакого отношения к этому эксперименту?

Подразумевается, что каждый из указанных в списке авторов внёс значительный вклад в публикуемое исследование. «Значительный» с точки зрения представления новой информации, которая и составляет основу оригинальной научной статьи.

Мне доводилось видеть статьи с десятью и более авторами, иногда это были даже не статьи, а небольшие сообщения. Эти статьи часто исходили из таких тесных лабораторий, что десятерым туда даже не войти, не то чтобы вдесятером можно было реально участвовать в эксперименте.

Чем объясняется стремление включать в список целую ораву соавторов? Причин можно найти несколько, но основная из них, несомненно, вызвана болезнью, связанный с подходом «публикуй или умри». Некоторые научные работники всеми мыслимыми способами добиваются того, что становятся соавторами чуть ли не всех работ, выходящих из их лаборатории. Производительность труда таких работников фактически может быть мизерной, зато список их публикаций к концу года будет очень внушительный. В некоторых организациях эти «дутые» списки могут даже помогать продвижению по службе. Таких ловкачей считают весьма практичными, способными добиться финансирования исследования. Подобная практика просто смешна. Возможно, какому-нибудь искателю «лёгкой жизни» и удастся ввести в заблуждение администрацию и добиться для себя временных благ.

Короче говоря, список авторов научной статьи должен включать только тех лиц, которые внесли существенный вклад в исследование. Включение в соавторы большого количества людей неблагоприятно отражается прежде всего на самом исследователе.

Как определить, кто является соавтором?

Возможно, следующий пример поможет уяснить степень научного и технического участия в исследовании, которая и определяет понятие авторства. Предположим, что учёный А планирует серию экспериментов, которые могут привести к получению какого-то важного результата. Он даёт инструкции технику Б, как следует проводить эксперименты. Если работа удалась и в результате получилась статья, то учёный А является её единственным автором, даже если всю работу проделал техник Б. (Разумеется, в разделе Acknowledgements следует отметить техническую помощь со стороны Б).

А теперь предположим, что эксперимент не удался. Техник Б сообщает об отрицательных результатах учёному А и добавляет что-то вроде: «Мне кажется, что мы сможем заставить этот проклятый штамм расти, если повысим температуру инкубации с 24°C до 37°C и добавим в среду сывороточный альбумин». Учёный А соглашается сделать пробу, на этот раз эксперимент удаётся, желаемые результаты достигнуты и их можно публиковать. В этом случае учёный А и техник Б оба являются авторами статьи и в

таком порядке должны быть указаны в качестве авторов.

Продолжим наш пример. Предположим, что эксперимент с 37°C и альбумином удался, но учёный А чувствует, что здесь что-то не сходится. Наличие роста при таких условиях, казалось бы, должно означать, что исследуемый организм является патогенным, хотя до этого считалось, что организм не является патогенным. Предположим, что учёный А обращается за помощью к коллеге В, специалисту в области патогенной микробиологии, и просит его исследовать данный организм на патогенность. Учёный В быстро делает стандартную пробу, которую умеет делать любой микробиолог, работающий с патогенными штаммами: он вводит данный микроорганизм лабораторной мыши, и патогенность подтверждается. К рукописи добавляют несколько важных фраз и статью публикуют. В этом случае учёный А и техник Б являются соавторами научной статьи; помощь учёного В отмечается в разделе Acknowledgements.

Предположим далее, что учёный В заинтересовался штаммом и провёл серию тщательно продуманных экспериментов, в результате которой выяснилось, что данный штамм является патогенным не только для мышей, а является виновником

некоторых редких заболеваний человека. К рукописи добавляют две новые таблицы, а разделы «Результаты» и «Обсуждение результатов» переписываются заново. В перечень авторов должны войти учёный А, техник Б и учёный В.

IV. Как писать адрес.

Правила

Правила написания адреса просты, но они нередко нарушаются. В результате не всегда бывает возможным найти автора статьи по указанному адресу. Как ни странно, чаще всего виновником подобных недоразумений бывает сам журнал, а не авторы.

После фамилии автора указывается только один адрес: название и адрес лаборатории, в которой проводилось исследование. Если автор сменил адрес до публикации статьи, следует указать его новый адрес в сноске.

Если авторов двое и они работают в разных организациях, адреса следует указывать в том же порядке, что и фамилии авторов.

Главная трудность возникает, когда, скажем, из трёх авторов двое работают в одной организации. В таких случаях следует ставить определённую пометку (например, а, б, в) или перед его адресом, или после него.

Подобная пометка может быть полезна читателю, если он захочет узнать, где работает Р.Джоунз: в Йельском или Гарвардском университете. Чёткая идентификация авторов по их адресам имеет первостепенную важность и для информационных учреждений, в особенности для Института научной информации.

Назначение адреса

Помните, что указание адреса преследует две цели. Во-первых, адрес служит для идентификации авторов. Во-вторых, адрес представляет или, по

крайней мере, должен представлять почтовый адрес авторов. Почтовый адрес бывает необходим по многим причинам. Основная из них – установить, куда можно послать запрос на отклик статьи¹³. Разумеется, нет необходимости в полном адресе научных учреждений с указанием улицы и номера дома, но желательно представить почтовый индекс этих учреждений.

Если только автор не имеет желания публиковаться анонимно, ему следует удостовериться, что его имя и адрес в статье указаны полностью и правильно.

КОММЕНТАРИИ В.Б.ТУЛВИНСКОГО

1. В «Вестнике НГПИ» (научно-методическом сборнике НИСПТР) результаты исследовательских работ публикуются на основе решения редакционно-издательского совета в случае благоприятного отзыва членов экспертной комиссии по конкретному научному направлению.

2. Весьма поучительные примеры приводятся, например, в книге "Физики продолжают шутить" /Под. общ. ред. В. Турчина. - М.:Мир, 1968.

3. Согласно законодательству РФ плагиат карается как уголовное

преступление. Даже использование (цитирование) текста из собственных предыдущих публикаций квалифицируются как плагиат, если не дается ссылка.

4. Как правило, в каждом выпуске периодического печатного издания дается информация для авторов и требования к оформлению рукописи статьи, невыполнение которых может служить основанием для отказа в публикации.

5. В нашей стране существует так называемый «ВАКовский список» научных журналов, рекомендованных

высшей аттестационной комиссией Минобрнауки для обязательной публикации в них определенного количества статей соискателями ученых степеней.

6. Электронные учебники и журналы уже существуют.

7. Здесь автор *попадает камнем и в наш огород*: большими тиражами мы похвалиться не можем! Однако, по нашему мнению, современная тенденция к стимулированию исследовательской работы в вузах и даже общеобразовательных школах не только оправдывает существование вузовских журналов и сборников, а также издание материалов многочисленных местных научно-практических конференций, но и настоятельно требует еще более широкого развертывания издательской деятельности на местах (см. следующий комментарий)

8. *Одна и та же статья*, разумеется, не может быть опубликована в разных журналах, если даже автор слегка изменил название. Однако *дублирование* неизбежно. Мы полагаем разумной сложившуюся практику: свежие результаты докладываются на ближайшей конференции и фиксируются в тезисах, далее в подробном изложении публикуются в каком-либо журнале или сборнике и только потом, с добавлением

дополнительных сведений и необходимых деталей отсылаются в солидные научные издания в надежде стать автором полноценной научной публикации в трактовке Р.Дэя.

9. Слишком жесткие требования к языку научной статьи, за которые ратует Р.Дэй, справедливы, может быть, в случае изложения результатов в области естественных или технических наук. Однако творческая индивидуальность должна сохраняться и в манере изложения: *ведь человек - это стиль?*

10. Любая публикация является интеллектуальной собственностью автора и защищается авторским правом. Помимо статьи таковыми являются тезисы докладов на различных научных мероприятиях (совещаниях, конференциях, семинарах, симпозиумах, конгрессах, съездах, круглых столах), если материалы были опубликованы тиражом не менее 300 экземпляров. Крупными (объемными) публикациями являются обзорные и депонированные (в РЖ) статьи. Автор (Р.Дэй) забыл упомянуть, что помимо больших журналов существуют еще приложения к ним в форме «Краткие сообщения в ...» и «Письма в...». Кроме того, на Западе в ученом мире принято обмениваться так называемыми «препринтами», в которых авторы спешат

сообщить коллегам о своих новейших изысканиях.

Методические разработки в среде профессиональных научных работников не котируются, поскольку они не включаются в список научных трудов. Однако для работников образования любые методические пособия считаются чуть ли не основным видом исследовательской деятельности, несмотря на современную тенденцию передать науку вузам.

11. Заголовок – это визитная карточка статьи, и недаром ему посвящен целый раздел. Не только начинающий, но и многоопытный автор ознакомится с этим не менее интересно написанным разделом. Однако Р. Дэй нигде не касается важного вопроса: за заголовком должна идти аннотация, т.е. краткое изложение сути содержания статьи.

Аннотация - это своего рода реклама вашего интеллектуального товара, и от вашего «рекламного искусства» в значительной мере зависит, заинтересуется ли вашим «товаром» кто-нибудь, ознакомится ли и, может быть, даже сошлется на вашу статью в своих публикациях и тем самым внесет вклад в «индекс цитирования».

Аннотация **завершается**
ключевыми словами.

12. Хорошо бы эту тенденцию узаконить. У них в списке научных трудов указывается процент участия соавторов, так что основной исполнитель определяется без проблем. Именно он должен идти первым, поскольку на статью ссылаются в форме Шамов А.А. и др.[]. Алфавитное расположение справедливо при одинаковом вкладе соавторов. Кого-то не забудьте поблагодарить в конце статьи – на Западе для этого используется термин **Acknowledgements**.

В связи с соавторством необходимо коснуться вопроса о вузовских (студенческих) конференциях. Как правило, научные руководители студенческих работ стесняются навязываться в соавторы, если даже их вклад в исследования является значительным. Такая практика ошибочна и с педагогической точки зрения.

13. В прежние времена редакция научного журнала рассылала авторам так называемые «*оттиски статьи*» до 25 экземпляров. Они помогали автору налаживать общение с коллегами, завязывать новые научные контакты.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ахмеров Рашад Анварович	к.псих.н., доцент кафедры пед. и психологии
Гайсин А.А.	аспирант НИСПТР
Галиуллин Радик Рамилевич	к.ф.н., доцент, зав.каф. тат. языка и литературы
Галиуллина Евгения Николаевна	к.п.н., зам.директора СПО "Мамадышский ПК № 87"
Галямова Эльмира Хатимовна	к.п.н., доцент, зав.кафедрой математики и МП
Исламова Альбина Ирековна	к.филол.н., доцент каф. иностр.языков
Кагуй Наталья Васильевна	к.п.н., доцент кафедры иностранных языков
Ломака Галина Леонидовна	препод. спецдисциплины "Мамадышского ПК № 87"
Мануйлова Татьяна Алексеевна	учитель СОШ № 1, г. Альметьевск
Мардашова Рамзия Суфияновна	к.п.н., доцент кафедры дошк. и социальной педагогики
Мингалеева Роза Нурулловна	препод. русск.яз. и литер. СПО "Мамадышского ПК № 87"
Миннемухаметова А.Р.	студент 4 курса пед.факультета
Михневич Анатолий Алексеевич	к.геол.-минерал.н., доцент кафедры геогр. и МП
Моисенко Лилия Рахиловна	учитель МБОУ СОШ № 22 (Н.Челны)
Мухаметзянов Рамиль Рафаилович	к.п.н., доцент, декан фак-та математики и информатики
Николаева Эльмира Раисовна	препод. физики СПО "Мамадышского ПК № 87"
Сафонова Светлана Григорьевна	студент 5-го курса филологического факультета
Сафуанова Ильнара Нурмухаметовна	учитель русск.яз и литер. СОШ № 1, г. Мамадыш
Сематюк Любовь Владимировна	воспитатель МДОУ № 65 "Машенька"

Сидоркова Л.Р.	к.фил.н, доцент кафедры рус. филологии Бухарского гос. ун-та (г. Бухара, Респ. Узбекистан)
Тимербаева Назира Загитовна	препод. русск.яз. и литер. СПО "Мамадышского ПК № 87"
Тулвинский Вил Бадрович	к.физ.-мат.н., доцент кафедры Информатики и ВМ
Хабибуллина Люзия Кабировна	к.п.н., доцент кафедры пед. и психологии
Шакиров Ильгиз Искандерович	студент фак-та математики и информатики НИСПТР
Шакиров Искандер Асгатович	к.физ. - матем. и инфор. доцент каф. мат. и методов ее преподавания, проректор по дистанц. обучению
Шакирова Г.И.	преподаватель доп. образования в ГДТДиМ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

Информация для авторов

Редакционная коллегия принимает в печать статьи преподавателей, аспирантов и студентов образовательных и других учреждений, содержащие новые, ранее не опубликованные результаты исследований, научно-методические разработки, проблемные статьи по тематике сборника, краткие сообщения и письма в редакцию на русском, татарском и английском языках.

Тематика разделов сборника:

Новое в современном образовании

Проблемы общеобразовательной и высшей школы

Педагогика и психология

Методы преподавания

Вузовская наука

Татарская культура: язык, литература, искусство

Требования к рукописям статей:

1. Статья предоставляется в одном экземпляре, подписанная автором (авторами) с приложением электронной копии.
2. После заголовка - краткая аннотация на русском языке, с ключевыми словами.
3. Объём рукописи статьи от 3 до 12 страниц (формат А4), включая рисунки, таблицы и другие материалы.
4. Статьи, заказанные редакционной коллегией, могут содержать и больший объём.
5. Текст статьи должен быть выполнен в текстовом редакторе MS Word, шрифт - 12 Times New Roman; интервал - 1,5; все поля - 2 см; формулы набираются в редакторе MS Equation.
6. К каждому экземпляру статьи должны прилагаться сведения об авторе: место работы, занимаемая должность, учёная степень, учёное звание, телефон, адрес электронной почты.
7. Рисунки, чертежи, схемы, таблицы внедряются в электронную версию статьи. Все рисунки, чертежи, схемы, таблицы должны быть упомянуты в тексте статьи.

8. Список литературы приводится в конце статьи. Ссылки на источники в тексте даются в квадратных скобках. Каждый источник должен быть описан в соответствии с ГОСТом 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

9. Стоимость одной страницы статьи 100 рублей, плюс 50 рублей на пересылку. Доктора наук печатаются бесплатно.

Электронный вариант статьи и сведения об авторе(ах) можно направлять на электронный адрес: gio.nisptr@gmail.com

Безналичный перевод осуществляется по адресу:

Получатель: УФК по РТ (ОФК 50 ФГБОУ ВПО «НИСПТР» л/с 03111А29110

ИНН/КПП 1650017589/165001001

р/с 40503810200001000001 в ГРКЦ НБ РТ Банка России г.Казань

БИК 049205001

Научное издание
ВЕСТНИК НГПИ
Сборник научно-методических трудов

Научный редактор
В.Б. Тулвинский

Подготовка оригинал-макета
А.И. Сафаргалина

Усл. п. л. 13,875. Тираж 500 экз.
Формат 60x84/8. Гарнитура Times New Roman, 11.

Набережночелнинский институт социально педагогических технологий и ресурсов
423806 Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28