

ГБОУ ВО СГПИ



XVIII региональная
научно-практическая конференция
студентов и молодых ученых
«Молодежь и образование
XXI века»



www.sspi.ru

Министерство науки и высшего образования РФ
Министерство образования Ставропольского края
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

**Материалы XVIII региональной научно-практической конференции
студентов и молодых ученых**

17 апреля 2020 года

Ставрополь, 2020

УДК 009:37.0:061.213:159.9
ББК 72.0
М 75

Рекомендовано редакционно-издательским советом
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Редакционная коллегия сборника:

Бобрышов Сергей Викторович, д. пед. н., профессор, ответственный редактор
Булыгина Тамара Александровна, д. ист. н., профессор
Григорьев Анатолий Федорович, д. культурологии, доцент
Дворникова Евгения Игнатьевна, д. пед. н., доцент
Корлякова Светлана Георгиевна, д. психол. н., доцент
Магомедов Руслан Расулович, д. пед. н., профессор
Тинькова Елена Львовна, д. биол. н., доцент
Тренина Лариса Анатольевна, д. филос. н., профессор
Фокин Александр Алексеевич, д. филол. н., доцент
Шумакова Александра Викторовна, д. пед. н., профессор
Белоцерковец Наталья Ивановна, к. пед. н., доцент
Джегутанова Наталья Ивановна, к. пед. н., доцент
Донцов Алексей Викторович, к. филол. н., доцент
Кабушко Анна Юрьевна, к. пед. н., доцент
Леонова Наталья Александровна, к. истор. н., доцент
Пикалов Дмитрий Владимирович, к. ист. н., доцент
Тоискин Владимир Сергеевич, к. техн. н., профессор
Толстокоров Евгений Стефанович., засл. работник культуры РФ, доцент

М 75 Молодежь и образование XXI века : материалы XVIII региональной научно-практической конференции студентов и молодых ученых (17 апреля 2020 г., Ставрополь, СГПИ) под редакцией М. Ю. Чотчаевой, Д. В. Пикалова, Д. Б. Лугового. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2020. – 449 с.

ISBN 978-5-91090-151-7

В сборнике представлены материалы XVIII региональной научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Молодежь и образование XXI века», проведенной научно-исследовательским управлением Ставропольского государственного педагогического института. Работы исследователей отражают широкий спектр актуальной проблематики по педагогике, психологии, специальной педагогике и психологии, истории и праву, языкознанию и литературоведению, лингвистике и межкультурной коммуникации, математике и информатике, биологии и экологии, физической культуре и искусству. Фактические сведения приводятся в авторской редакции.

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2020.
© Авторы, 2020.

УДК 159.9.07 : 37.01 : 167.7

Васильченко Галина Сергеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Vasilchenko G.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: GV10031997@mail.ru

Научный руководитель: Шумакова А.В., профессор

Сущностные характеристики эмпатии в современных психолого - педагогических исследованиях

Essential characteristics of empathy in modern psychological and pedagogical research

Аннотация: в статье предоставлены теории появления понятия «эмпатия» в психологии, а впоследствии и в педагогике. Анализируется данное понятие с точки зрения зарубежных и отечественных авторов. Устанавливаются сходства и различия в их суждениях, в определении понятия эмпатия. Был сделан вывод, что данное понятие современной психолого-педагогической науке многозначно.

Abstract: the article provides theories of the emergence of the concept of "empathy" in psychology, and later in pedagogy. This concept is analyzed from the point of view of foreign and domestic authors. Similarities and differences are established in their judgments and in the definition of empathy. It was concluded that this concept of modern psychological and pedagogical science has many meanings.

Ключевые слова: эмпатия, индивид, взаимодействие, эмоции, социум.

Key words: empathy, individual, interaction, emotions, society.

В современных психолого-педагогических исследованиях наблюдаются расхождения в интерпретации трактовки научной дефиниции «эмпатия». Отсюда, появляется необходимость проанализировать и систематизировать имеющиеся подходы к определению эмпатии, описанию структуры и механизмов ее формирования.

Понятие «эмпатия» стало наиболее широко использоваться в психологической литературе в начале 1950-х годов как психологический феномен, в котором смысл термина изначально означал чувственное проникновение в эмоциональное состояние другого человека.

Эмпатия представляет собой основную социальную эмоцию и определяется, как способность человека

эмоционально реагировать на чувства других людей. Эмоции предполагают

понимание переживаний человека, мыслей и чувств, проникновение во внутренний мир, и его субъективное восприятие.

Слово «эмпатия» было взято из философии, в которой был похожий смысловой эквивалент «симпатия» в начале XX века.

В этических системах некоторых значимых психологов «симпатия» понимается как одно из свойств человеческой души, которое регулирует отношения между людьми в социуме, и является основой совести, альтруизма и справедливости [3, С. 147].

М. Шелер разработал теорию симпатии. В ней симпатия рассматривается как форма взаимоотношений людей. Им была разработана классификация уровней симпатии от низших к высшим.

Существует две точки зрения введения понятия «эмпатия» в психологию, а впоследствии, и в педагогику. Согласно первой, его ввел Эдвард Брэдфорд Титченер. С немецкого языка было переведено слово «*einfühlung*», что означает – вчувствоваться. Ученый объединил идеи чувствования и симпатии. Э. Титченер относил эмпатию к категории сложных чувств, в которых состояния удовольствия и неудовольствия играют важную роль [8, С. 100].

В то же время, согласно иной точке зрения, Теодор Липпс был первым, кто применил в психологической науке понятие «эмпатия» [2, С. 26]. Его работа была основана на разграничении понятий симпатия и эмпатия.

З. Фрейдом представлено понятие эмпатии, которое наиболее близко к современной трактовке, он утверждал, что психологи учитывают психическое

состояние своего пациента, ставят себя на его место и стараемся понять его, сравнивая со своими собственными ощущениями [9, С. 211]. Эмпатия занимает определенное место в понятийном аппарате психоанализа.

В зарубежных психолого-педагогических исследованиях эмпатия изучается и у детей. Этими вопросами занимались такие ученые как: А. Валлон, С. Маркус, Л. Мерфи и др., они определяли эмпатию, в целом, как отзывчивость ребенка.

Эмпатия реализуется в форме процесса, который возникает у человека при наблюдении переживаний другого. Как правило, индивид переживает чувства другого человека, с признаками состояния, на которое он реагирует. В некоторых случаях эмпатия может быть искажена, т.е. радость другого человека причиняет беспокойство, а его страдание – удовольствие [5, С. 19].

Эмпатия развивается по мере формирования личности субъекта, приобретая различные характеристики [10]. В раннем возрасте ребёнок способен различать определенное эмоциональное состояние родителей, других взрослых или сверстников и реагировать на них посредством заражения. Ребенок, по мере того как расширяется круг общения, начинает распознавать все больший спектр переживаний его эмоциональная сфера созревает и постепенно развивается система потребностей [4, С. 19].

Г.Ф. Михальченко отмечает, что эмпатия является одним из регуляторов межличностных отношений, которые влияют на нравственное формирование личности. Эмпатические состояния сопереживания и сочувствия, неоднократно повторяющиеся становятся свойством личности. Данный ученый рассматривал эмпатию как свойство

личности, проявляющееся в ситуациях взаимодействия и общения, в которых гуманистическая направленность актуализируется [6, С. 18].

Эмпатия с точки зрения системного подхода рассматривается, с одной стороны, как элемент интегральной структуры личности, а с другой – как системное образование, которое включает следующие компоненты: эмоциональный, поведенческий, когнитивный. При данном подходе эмпатия выступает как сторона межличностных отношений, и в то же время, она является результатом межличностного взаимодействия.

Содержание понятия «эмпатия» отечественные психологи в данный момент трактуют неоднозначно.

По мнению Т.П. Гавриловой, эмпатия представляет собой способность одного человека эмоционально реагировать на переживания другого, будь то животное, человек или даже неодушевленный предмет [1, С. 123]. Кроме того, эмпатические переживания другого могут быть адекватны или неадекватны переживаниям объекта эмпатии. Т.П. Гаврилова в своих экспериментах изучала у младших школьников сопереживание, а у подростков – сочувствие.

Л.П. Стрелковой изучала динамику мотивационно-эмоциональных изменений у младших школьников в процессе чтения ими художественной литературы. Она определяет процесс эмпатии как цепочку: сопереживание – сочувствие – побуждение к содействию. Сочувствие, сопереживание и внутренняя помощь, согласно мнению Л.П. Стрелковой является «компонентами», «звеньями» эмпатического процесса.

Л.Л. Надилова в своих работах эмпатию рассматривает как единый эмоционально-познавательный процесс,

его объектом является человек, природа и искусство. По её мнению, отождествление, посредством которой происходит эмпатия, опосредуется когнитивными процессами, сопровождается органическими реакциями и эмоциональными состояниями. Эмпатия в художественной творческой деятельности проявляется при помощи вживания в художественный образ произведения [7, С. 16]. Специфика этого исследования заключается в подходе к эмпатии как к единому процессу, не разделяющему ее на эмоциональный и когнитивный виды.

Эмпатия является эмоциональным по своей природе феноменом и выполняет определенные эмоциональные функции. Последние, исходя из работы Л.В. Гуляевой, связаны с эмоциями как составной частью познавательных потребностей, которые являются истоком мыслительной деятельности; как регулятора познавательного процесса на определенных этапах; в качестве регулятора деятельности субъекта, участвующего в оценке этой деятельности и включающегося, таким образом в осуществление обратной связи и возможной корректировки [1, С. 128].

Таким образом, можно сделать вывод, что отечественные психологи и педагоги не дают однозначного понимания термина «эмпатия». В целом исследователи определяют эмпатию как социально-психологическое свойство человека, представляющее собой набор социально-психологических навыков личности, посредством которых это свойство раскрывается как объекту, так и субъекту эмпатии.

Список литературы

1. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатических переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания. – 2011. – № 5. – С. 122-138.
2. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. – М., 2004. – 80 с.
3. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 147-158.
4. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – 2011. – № 2. – С. 17-19.
5. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения. – М., 2006. – Т.1. – 66 с.
6. Михальченко Г.Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию: учеб. пособие для студентов мед. и пед. вузов. – М., 2009. – 20 с.
7. Надирова Л.Л. Развитие эмпатии при обучении подростков музыке: учебное пособие для вузов. – М., 2005. – 16 с.
8. Титченер Э.Б. Очерки психологии. – СПб., 2001. – 169 с.
9. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. – М., 2007. – 319 с.
10. Шумакова А.В., Макеенко И.П. Обучение в условиях реализации межпредметных связей: педагогический аспект формирования мотивации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – №1. – 2019. – С.107-112.

**Сюжетно-ролевая игра как средство безопасной социализации детей
дошкольного возраста**

Story-role-playing game as a means of safe socialization of preschool children

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема безопасной социализации детей дошкольного возраста. Развитие социальной компетентности является важнейшим и необходимым этапом безопасной социализации ребенка. Автор статьи приходит к выводу, что именно сюжетно-ролевая игра является наиболее эффективным средством безопасной социализации детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: безопасная социализация, дети дошкольного возраста, игра, сюжетно-ролевая игра, дошкольная образовательная организация, социализация дошкольников, игровая деятельность, социальная компетентность.

Abstract: this article discusses the problem of safe socialization of preschool children. The development of social competence is the most important and necessary stage of a child's safe socialization. The author of the article comes to the conclusion that the story-role-playing game is the most effective means of safe socialization of preschool children.

Key words: safe socialization, preschool children, game, story-role play, preschool educational organization, socialization of preschool children, game activity, social competence.

Условия настоящей действительности ставят перед личностью много задач и требований. Особенно требовательной является окружающая социальная среда, ведь для успешной жизнедеятельности необходима разносторонняя совместимость с социумом. Стоит отметить, что в результате изменения общественных ориентиров и отношений, устоявшаяся система ценностей и образа жизни людей сегодня объективно требует определенной переоценки и осознанного переосмысления. Поэтому для практических психологов и педагогов одной из задач является поиск новых подходов к решению проблемы введения ребенка в социальную среду.

При взаимодействии с окружающей средой происходит социализация ребенка, усвоение им соответствующей системы ценностей, норм национальной и общечеловеческой культуры [6, С. 176].

Современное общество с его особенностями развития подвергает процесс социализации личности различным рискам. Это внешние риски, обусловленные политическими, социокультурными и экономическими условиями жизни общества, а также внутренние риски, исходящие от личности и микросреды ее жизнедеятельности. Именно в микросреде концентрируются риски социализации,

оказывающие непосредственное влияние на ход и результаты безопасной социализации ребенка, который в силу ограниченного социального опыта является наименее защищенной личностью. Все значимые для ребенка микроокружения могут быть источником риска его социализации.

Таким образом, безопасная социализация – это процесс вовлечения личности в систему общественных отношений, формирование социального опыта, становления и развития целостной личности. Можно утверждать, что этот процесс предполагает ее формирование как под влиянием целенаправленных факторов (воспитание на разных уровнях), так и стихийных (непосредственное общение людей и т.д.).

Развитие социальной компетентности – важнейший и необходимый этап безопасной социализации ребенка в общем процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Составляющие социальной компетентности, которые необходимо сформировать в дошкольном возрасте:

- коммуникабельность – способность строить гармоничные взаимоотношения с детьми разного возраста, пола и близкими взрослыми;

- общение – процесс эмоционального, интеллектуального, перцептивного, речевого, оценочного, духовного взаимодействия детей, который может быть непосредственным или опосредованным следствием других видов деятельности - игрой, трудом, учебой. Без умения общаться невозможны хорошие отношения;

- отношения – духовные образования, складывающиеся в процессе общения и отражающие его положительный или отрицательный

характер. Статус дошкольников – социальное положение ребенка в коллективе других детей, которое формируется на основе взаимоотношений;

- социализация – вхождение ребенка в группу других детей, восприятие им групповых ценностей, возможность влиять на изменение их к лучшему. Групповое взаимодействие – процесс конструктивной совместной деятельности при наличии взаимоуважения, взаимопомощи, эмоциональной, интеллектуальной, моральной и физической поддержки;

- социальная адаптация – процесс приспособления ребенка к новой социальной среде [4, С. 348].

Отдавая должное роли влияния макросреды на безопасную социализацию дошкольника, необходимо отметить, что наибольшее социализирующее влияние на личность, по нашему мнению, оказывает микросреда семьи и дошкольная образовательная организация.

Главная задача реализации образовательной линии дошкольной образовательной организации – раскрыть ребенку социальный мир и помочь ему осознать свое место в нем как активного участника, приобрести социальный опыт. В поиске новых форм организации безопасной социализации находится сейчас каждый педагог ДОО.

Игровая деятельность как средство безопасной социализации дошкольника позволяет расширить социальный кругозор жизни ребенка, создать большой простор проявлению его индивидуальности как полноты самоосуществления, свободы поведения и деятельности в социальном пространстве.

Благодаря игровому взаимодействию личность ребенка достигает необходимого равновесия с

внешним миром. Роль игры заключается в формировании группового единства.

Смысл игры состоит в том, чтобы выразить себя в ней, добиться общественного одобрения, избавиться от внутреннего напряжения. В игре ребенок учится ориентироваться и преодолевать трудности, возникающие в реальности. В старшем дошкольном возрасте ребенок способен символически моделировать социальные отношения между людьми, в которые он вовлечен.

В своем исследовании И.В. Кольцова отмечает, что психолого-педагогический потенциал квест-игры заключается в развитии личностных ресурсов, активности, коммуникативных и практических умений дошкольников как составляющей безопасной социализации ребенка, а также в формировании у подрастающего поколения навыков и установки на социальное развитие, в формировании собственного мнения по поводу происходящего и адекватной самооценки, что, в свою очередь, может достаточно сильно повлиять на психическое развитие дошкольника и сформировать правильное мировосприятие [2, С. 402].

Анализ различных исследований позволяет нам прийти к выводу, что не все виды игр могут быть безопасным средством социализации детей дошкольного возраста. Кисличко Т.Р. и Пекуш А.Е., Сырман И.В. указывают на негативный и позитивный аспект использования гаджетов для игры детьми [1; 5].

В период дошкольного детства ребенок осваивает важнейшие навыки, а именно сюжетно-ролевую игру, в процессе которой он отражает поведение взрослых. В игре ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих

отношений, а из отношения к другому человеку формируется смысл поступков и действий.

Мы согласны с мнением Н.А. Лаврентьевой, И.В. Кольцовой о том, что в сюжетно-ролевой игре ребенок учится взаимодействовать с окружающими, учится осваивать модели поведения, проходит безопасную социализацию в обществе [3, С. 156].

Безопасная социализация в сюжетно-ролевой игре характеризуется тем, что ребенок: знакомится с нравственными ценностями для коллектива; варьирует свое поведение с целью поиска наиболее адекватного при данных условиях; стремится оказывать влияние на поддержку позитивных ценностей; согласовывает свое поведение с поведением других детей; обладает корректными по содержанию и интонированию высказываниями, чтобы отстаивать собственные интересы.

Групповое взаимодействие в процессе сюжетно-ролевой игры характеризуется тем, что ребенок: с удовольствием включается в объединение детей разного количества; обладает дипломатическими приемами выхода из совместной игры; идет на компромисс в распределении ролей; демонстрирует доверие и дружелюбное отношение к партнерам по деятельности; обладает оригинальными сюжетами или самостоятельно создает новые сюжеты игр, имеет интересные предложения по развитию и продолжению совместной игры; становится участником взаимодействия не только в игровой, но и в трудовой, учебной деятельности; сознательно создает условия для группового взаимодействия [1, С. 43].

Все сказанное позволяет сделать вывод, что основным средством безопасной социализации дошкольников

является сюжетно-ролевая игра. С.Т. Шацкий считает, что игра представляет собой жизненную лабораторию детства, которая дает тот аромат, ту атмосферу

молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества. В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы детства.

Итак, социализацию можно рассматривать как процесс и результат усвоения и последующего воспроизведения индивидом социального опыта в социальной среде. Сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность детей старшего дошкольного возраста выступает главным средством социально-коммуникативного развития, поскольку дети воспроизводят в ней человеческие взаимоотношения. Социально-коммуникативное развитие наиболее полно проявляется в сюжетно-ролевых играх и затем переносится на другие виды деятельности, в повседневную жизнь. Социальная среда ДОО может, как способствовать процессу безопасной социализации, так и сдерживать ее. Деятельность педагогов ДОО должна быть направлена на создание условий безопасной социализации воспитанников и развитие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социализации.

Список литературы

1. Кисличко Т.Р., Пекуш А.Е. Особенности гаджетозависимости у детей дошкольного возраста // Гуманитарные науки. Студенческий научный форум: сборник статей по материалам XVII студенческой международной научно-практической конференции. – М.: Изд. ООО «Международный центр науки и образования», 2019. – С. 41-45.
2. Кольцова И.В. Развитие социальной одаренности детей дошкольного возраста посредством «квест-игры» / Психология творчества и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 20–21 апреля 2018 г.: сборник статей / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – Москва: МПГУ, 2018. – С. 400-404.
3. Лаврентьева Н.А., Кольцова И.В. Гендерные особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста // Педагогический опыт: от теории к практике: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 апреля 2018 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – С. 167-170.
4. Овсянникова М.П., Кутняк А.А., Балакина И.Н. Значение игры для дошкольников // Молодой ученый. – 2017. – № 9. – С. 347-350.
5. Сырман И.В. Влияние компьютерных игр на психическое развитие детей дошкольного возраста // Форум молодых ученых. – №5-3 (21). – 2018. – С. 377-381.
6. Юдина И.О. Игра как условие самореализации дошкольника // Тамбовская научная психологическая школа: итоги 20-летия ТГУ имени Г.Р. Державина: материалы VII Международного семинара молодых ученых и аспирантов. – Тамбов: Тамбовская региональная общественная организация «Общество содействия образованию и просвещению «Бизнес-наука – Общество», 2015. – С. 174-179.

Формирование экологической культуры младших школьников

Formation of ecological culture of primary school children

Аннотация: формирование экологической культуры младших школьников является актуальной задачей работы начальной школы. В статье представлены результаты диагностики школьников, возможные пути формирования экологической культуры учеников в урочной и неурочной работе

Abstract: the formation of environmental culture of primary school children is an urgent task of primary school. The article presents the results of diagnostics of school children, possible ways of forming the ecological culture of students in regular and non-regular work.

Ключевые слова: экологическая культура, познавательный интерес, нравственное отношение, нравственное поведение.

Key words: ecological culture, cognitive interest, moral attitude, moral behavior.

ФГОС начального образования, определяют необходимость осознания учащимися целостности окружающего мира, освоения основ экологической грамотности, правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде; развития навыков устанавливать причинно-

следственные связи в окружающем мире. Экологическое образование рассматривается как одно из основных направлений общего образования. Его основной целью должно выступать воспитание экологической культуры в человеке [6].

Образование призвано обеспечить такое интегрированное представление об экологии, в котором бы были представлены как чёткие научные представления, так и нравственное отношение к миру, реализуемое в поведении и поступках ребёнка [1; 5; 7; 8]. По этой причине перед педагогом начальной школы стоит задача преодоления разрыва между естественнонаучным и гуманитарным знанием с помощью их сближения и отработки основных принципов современного мировоззрения. В силу этого не только стандарты, но и учебники начальной школы по предмету «Окружающий мир» содержат сведения о природе и обществе, здоровье человека и истории человечества. Тем не менее, сами по себе стандарты, программы и учебники не обеспечивают формирование интегрированного качества личности младшего школьника. Педагог призван обеспечить реализацию этой задачи.

Программы по последовательному внедрению идей сохранения природы и устойчивости окружающей среды на разных возрастных этапах, разработаны в связи с комплексной программой непрерывного образования в области экологии. Большое внимание уделяется экологизации обучения в начальной школе. В связи с чем, возникает потребность в новых учебных программах или модернизации традиционных, а также в формировании новых подходов в обучении [9; 10].

В начальной школе возрастает роль развития интеллекта, рационального мышления, способности действовать сообразно освоенным знаниям и личным убеждениям. По этой причине нами было решено определить насколько интеллектуальные достижения учащегося, совокупные знания и убеждения реализуются в действиях младшего школьника. Исследования проводились на базе учеников 3 класса, который был выбран как класс, в котором предмет изучается не первый год, но еще имеется период времени для коррекции возможных недостатков в работе.

В качестве диагностического инструментария были избраны тест «Эзоп» (С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина), который помогает определить доминирующие психологические установки учащихся; анкета «Мое отношение к природе», (А.П. Сидельковская), методика диагностики экологической воспитанности (Е.А. Гринева и С.Ю. Прохорова). Последняя методика включает в себя шесть блоков, отражающих глубину и системность экологических знаний; проявление познавательного интереса к экологическим проблемам; понимание ценности природы; проявление

эмоционального отношения к природе; сформированность экологических умений и навыков; инициатива природоохранной деятельности.

По результатам диагностики учеников третьего класса (25 детей) было установлено, что большинство учащихся находится на среднем уровне сформированности экологических знаний, понимания ценности природы (12 учеников – 48%), на высоком уровне – 6 учеников (24%), на низком – 7 детей (28% обследованных). При этом часть детей со средним уровнем сформированности экологических знаний может характеризоваться инициативой в природоохранной деятельности (2 ученика – 8%). Часть учеников с высоким уровнем знаний обнаруживает низкий уровень соответствующей инициативности (8% от обследованных школьников).

Составление аналитической таблицы по всем диагностируемым показателям позволило установить, что отсутствует прямая корреляция между экологическими знаниями, нравственными установками, поведенческими особенностями. В то же время, если нравственные установки обнаруживают признание окружающего мира, живых организмов, природных ресурсов как ценности, то ребёнок обнаруживает природоохранное поведение (но не обязательно инициативность и познавательный интерес). Если присутствует познавательный интерес к экологическим знаниям, то он всегда сопровождается широкой осведомленностью (но не обязательно системностью).

Полученные данные приводят нас к ряду выводов:

- При высокой значимости экологического просвещения и воспитания младших школьников

- предпринимаемая работа и накопленный педагогический опыт не всегда обеспечивают необходимую результативность.

- Уровень экологических знаний младших школьников является недостаточно высоким и требует совершенствования работы с учащимися в урочной и внеурочной деятельности.

- Обнаруживаются диспропорции в формировании различных компонентов экологической культуры, диагностируемых в нашем исследовании.

- Познавательный интерес ученика в области экологических сведений и нравственные установки на ценность природы и всего живого являются первичными в развитии экологической культуры и соответствующего ей поведения ребёнка.

- Самые незначительные результаты обнаружены в области формирования и развития экологических умений и навыков, инициативности природоохранной деятельности.

- Развитие эмоционального восприятия природы может способствовать интеллектуальным и нравственным компонентам экологической культуры младших школьников.

На основе этих выводов было принято решение предложить формы и методы работы по экологическому воспитанию школьников, которые бы комплексно решали стоящие перед начальной школой задачи. Для этого младшим школьникам предложили во внеурочной работе:

- экскурсии «Мой город», «Экология городского парка», «Тайная

жизнь городских птиц», «Золотая осень», «Растительное богатство Ставрополя»,

- дидактические игры экологического содержания (лото, путешествие по станциям),

- просмотр и обсуждение научно-популярных фильмов по вопросам экологии и природоохранной деятельности,

- выпуск стенгазеты «Экология и мы», «Редкие растения», «Красная книга» и др. (альтернатива – подготовка презентаций для урочной и внеурочной работы),

- дискуссии «Что дети могут сделать для охраны природы?», «Домашние животные – добро или зло?», «Человек – царь природы?»

- знакомство с работой волонтеров средней и старшей школы,

- уход за комнатными растениями школы «Зелёный патруль в школе».

- доклады «Экологические проблемы, возникшие в процессе деятельности человека»

В работе мы учитывали, что эмоциональное восприятие и душевные качества ребенка, определяют его отношение к природе, а их развитию в школьной программе уделяется малое количество времени. В экологическом образовании обучающихся соотношение рационального освоения знаний и эмоционального восприятия изучаемых явлений определяет мотивацию их поведения. В результате чего, необходимо обратить внимание на эмоциональную составляющую во время процесса экологического воспитания.

Одним из направлений развития эмоциональной составляющей младших школьников является искусство, с его высоким потенциалом влияния на духовную сферу. Экологическое воспитание ориентирует детей на

бережное отношение к природе, понимание себя как части гармоничного мира. Оно раскрывает эстетическую

сущность природы, ее красоту, способную оказывать влияние на развитие личности в целом [2, 3, 11]. В процессе работы с художественным произведением младший школьник осваивает основные нравственные и этические ценности взаимодействия с окружающим миром, путем анализа положительных и отрицательных действий персонажей. В силу этого для повышения эффективности предпринимаемых экскурсий, дискуссий, игр, докладов на занятиях использовались небольшие «эстетические паузы» – просмотры коллажей фото, картин, слайд-шоу с изображением природы, пейзажей. Для повышения эмоционального воздействия «эстетических пауз» использовался «синтез искусств» – сопровождение просмотра прослушиванием тематически близкой музыки, применение свето- и цвето-эффектов, комментирование просмотренного и прослушанного.

Итак, ФГОС начального общего образования нового поколения говорит о том, что формирование и развитие экологической культуры младших школьников является приоритетом в образовании. Реализация этого приоритетного направления требует от учителя активного педагогического поиска продуктивных форм работы и педагогического взаимодействия с учащимися.

Список литературы

1. Виноградова Н.Ф. Методические рекомендации к дидактическим материалам для начальной школы «Окружающий мир в произведениях живописи» / Н.Ф.

Виноградова. - М.: Вентана-Граф, 2006. - 80 с.

2. Мейс-Кристеллер Е. Художественная терапия на практике./ Е. Мейс-Кристеллер,— М.;

3. Екатеринбург: Частное издание, 2002. 96 с.

4. Неменский, Б.М. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство и художественный труд. С краткими методическими рекомендациями, 1-9 классы / Б.М. Неменский. - М.: Просвещение, 2008. - 142 с.

5. Нестерова А.А. Основы эколого-педагогической компетентности педагога начального образования: учебное пособие. – Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2015. – 96 с.

6. Новикова С.Т. Универсальный эволюционизм как основа современного мировоззрения: итоги и перспективы / С.Т. Новикова. — М.: Изд-во МНЭПУ, 2001.- 136 с.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования// <https://fgos.ru>

8. Смирнова, О.М. Окружающий мир в начальной школе: Методические рекомендации / О.М. Смирнова. - М.: ТЦ Сфера, 2007.- 112 с.

9. Стогова Д. А. Формирование экологической культуры младших школьников на основе межпредметных связей: Дис.канд.пед.наук:.- М, 2003- С. 54 - 55

10. Тимофеева, О.Ю.
Организационно — педагогические
условия формирования экологической
культуры школьников (на примере
изучения местной экологической
ситуации) Дис.канд.пед.наук. -М,
2003. С. 265 – 267.

11. Финогенова, Л.В.
Культурологические аспекты
экологического образования в
начальной школе. Дис. канд. культ,
наук., - М., 2005. — С. 165 – 167.

УДК 373.2 : 81'246.2

Емиева Виктория Николаевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Emtseva V.N.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: VIKA19971803@yandex.ru

Научный руководитель: Шумакова А. В., профессор

**Социокультурное развитие детей в билингвальной образовательной среде
дошкольного учреждения**

**Socio-cultural development of children in the bilingual educational environment of
preschool institutions**

*Аннотация: статья раскрывает
проблему социокультурного развития
детей дошкольного возраста в
билингвальной образовательной среде,
проектирование которой
осуществляется с учетом естественной
социокультурной ситуации развития
ребенка дошкольного возраста
особенностей развития страны и
региона.*

*Abstract: the article reveals the
problem of socio-cultural development of
preschool children in a bilingual educational
environment, the design of which is subject to
natural socio-cultural situation of
development of children of preschool age
features of development of the country and
the region.*

*Ключевые слова: социокультурное
развитие, дети дошкольного возраста,
билингвальная образовательная среда,*

*билингвизм, личностное пространство,
языковое пространство*

*Key words: socio-cultural
development, preschool children, bilingual
educational environment, bilingualism,
personal space, language space*

Современная система российского
образования целенаправленно
ориентирована на актуальные и
перспективные направления,
отражающие потребности человека,
социума и государства [3, С. 13].
Проектирование образовательной среды в
дошкольной образовательной
организации (ДОО) осуществляется с
учетом естественной социокультурной
ситуации страны и региона, которая
ориентирована на общение людей разных
национальностей – носителей разных
культур, живущих рядом.

Билингвизм выступает естественной формой реализации языковых контактов. Как указывал Швейцер А.Д. «билингвизм – это сосуществование в рамках одного и того же речевого коллектива двух языков, применяющего эти языки в сфере коммуникации, зависящей от социальной ситуации и других характеристик процессе общения» [1, С. 29].

Идеи билингвизма, раскрыты в различных научных подходах: лингвистическом (Виноградов В.А., Жлуктенко Ю.А., Розенцвейг Ю.В., Михайлов М.М. и др.), психологическом (Выготский Л.С., Верещагин Е.М., Имедадзе Н.В., Леонтьев А.А., Петухова И.А., Хизроева З.М. и др.), социологическом (Дешериев Ю.Д., Дьячков М.В., Филин Ф.П., Ханазаров К.Х. и др.), педагогическом (Аврорин В.А., Барсук Р.Ю., Миньяр-Белоручев Р.К., Савельева Т.М., Худницкий В.С., Фомин М.М.) и др.

Образовательной средой выступает личностное пространство развития и познания человека, а именно: все что его окружает, с чем он вступает во взаимодействие. Билингвизм помогает получить доступ к духовным ценностям различных культур и народов, создает в межличностном взаимодействии носителей различных языков психологический комфорт, воспитывает толерантное отношение к человеку инойязычной культуры, уважение к его национальности. Образовательная среда выступает частью социокультурного пространства, зоной взаимодействия образовательных систем, ее элементов, содержания, а также субъектов образовательной деятельности. По мнению Слободчикова В.И. «среда начинается там, где встречается образующий и образуемый; где они

начинают совместно проектировать и строить среду – и как предмет, и как ресурс собственной совместной деятельности; и где между автономными программами, институтами, субъектами образовательного процесса, образовательной деятельностью возникают определенные связи и отношения» [2, С. 142].

Выготским Л.С. раскрыты научно-методологические подходы к проблеме социокультурного развития дошкольников, который обозначил необходимость создания условий, направленных на «присвоение» ребенком общечеловеческой культуры, закладывающейся в окружающем мире: объектах, природе, отношений между людьми, способах познания и постижения нового.

В билингвальную образовательную среду входит несколько факторов, отражающие личностное развитие с учетом двуязычия, двух культур и опыта двух народов.

Базис социокультурного личностного развития закладывается в раннем возрасте. Семья – выступает первым и наиболее значимым социальным институтом, где осуществляется осознание причастности к своему народу, культуре. В семьях, где члены семьи применяют два языка в общении (родной и русский) наблюдается естественная билингвальная среда.

Педагогический процесс ДОО осуществляется в определенном предметно-пространственном и социальном окружении, которое влияет на развитие и формирование его субъектов, на эффективность самого учебно-воспитательного процесса.

Ставропольский край можно рассматривать как особое языковое пространство, где интегрированы

духовные ценности разных культур. Наш край подвержен естественному билингвизму, так как на территории нашего региона проживает большое количество разных наций и народностей, которые находятся в едином поликультурном и социально-культурном пространстве [4, С. 625].

Многие дошкольники из билингвальных семей одноязычны: они не понимают и не знают родного языка, говорят на русском языке, при этом, если не говорить на родном языке, то рвется нить, объединяющая единство с многообразием, общее с частным, а потеря языка постепенно приводит к потере народа.

По мнению Блумфилда Л. «между знаниями о языке и владением им нет никакой связи. Владение языком – это не вопрос знания. Владение языком – это вопрос практики» [1, С. 56].

В дошкольном возрасте закладываются основы социокультурного развития личности и интеллекта, который неразрывно связан с речью, поведением личности. У детей билингвов одновременно происходит овладение двумя языками, которые усваиваются ребенком в процессе включения его в активную деятельность. Особенностью дошкольников является их особая чуткость к языковым проявлениям, формируется интерес к пониманию и принятию собственного речевого опыта. Следовательно, если ребенок лишен двуязычной естественной среды, нужно создавать такую среду искусственно в рамках образовательного процесса, что подразумевает создание билингвальной образовательной среды, которая выступает социальной моделью, основанной на принципах поликультурности и погружения во второй язык.

Обозначим основные принципы построения билингвальной образовательной среды:

Принцип системности – раскрывает интеграцию методических и дидактических подходов к развитию детей дошкольного возраста в условиях билингвизма, создание единой коммуникативной среды, в которой проектирование образовательного процесса строится с учетом интегрированного подхода и основных видов деятельности дошкольников.

Принцип развивающего обучения – направлен на социокультурное развитие личности ребенка, который выступает субъектом деятельности.

Культурологический принцип – обеспечивает овладение ребенком дошкольного возраста культурой по средствам языка.

Принцип деятельностного подхода – направлен на проявление и реализацию ребенком разных видов деятельности дошкольников (игра, речевая, познавательная, коммуникативная, двигательная, театрализованная, изобразительная и др.) языкового содержания.

Принцип обеспечения абсолютной понятности – предполагает обучение второму языку при условии достаточного уровня развития родного языка.

Принцип наглядности – обеспечивает опору на зрительное, слуховое и моторное восприятие, стимулирующее различные анализаторы, мобилизирующие разные виды памяти, в том числе и двигательную.

Принцип личностно-ориентированной направленности – основан на учете индивидуальных особенностей и способностей, личностного опыта, потребностей и интересов детей дошкольного возраста.

В психолого-педагогических исследованиях Алексеева П.В., Гершунского Б.С., Гессена С.И., Гогиберидзе Г.М., Гречко П.К., Заржевского С.Г., Мамардашвили М.К., Пискунова А.И. выделяют следующие компоненты билингвальной образовательной среды ДОО:

1) психолого-дидактический компонент – создание качественно новой системы социокультурного развития личности ребенка д

ошкольного возраста, где языковое погружение выступает обогащающей формой языкового многоязычного образования. В процессе непосредственно-образовательной деятельности целенаправленно развиваются знания дошкольников о языке: они слушают, мыслят, вступают в диалог, высказывают гипотезы, делают выводы, обобщают. Овладение языком осуществляется у дошкольников ассоциативно, через слушание, подражание, проигрывание, воспроизведение, знакомство с художественной литературой, играми произведениями культуры и искусства. Тематический принцип распределения материала является ключевым в дозировании языкового материала, который опирается на опыт ребенка, его интересы и особенности коммуникации (например, лексические темы «Игрушки», «Моя семья», «Времена года», «Животные», и другие). Необходимо учитывать функционально-коммуникативный аспект, осуществляемый по алгоритму: коммуникативное намерение (потребность) – мысль (предмет общения) – средства общения (грамматика и лексика).

2) Социальный компонент проявляется в том, что билингвальной

образовательной среде ДОО присуща особая культура «форма детско-взрослой общности», отражающая определенный способ взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. В условиях билингвизма установки семьи оказывают влияние на развитие ребенка.

3) Пространственно-предметный компонент отражает единство различных пространственно-предметных «единиц», способы их стимулирующего функционирования в развивающей среде. В реализации этого компонента важным выступает: естественная мотивация, например: проектирование ситуации «К нам приехали гости из других стран»; чтение фольклорных произведений других народов; диалоговое взаимодействие, построенное на совместном применении в речи русского языка и слов из другого языка; поручения; иллюстрирование (дошкольники создают рисунки, через них интерпретируют и фиксируют словарный запас); свободная игровая деятельность и др.

Дети, посещающие дошкольное учреждение, в котором создана билингвальная образовательная среда легко адаптируются к окружающей действительности, происходит воспитание дружеских чувств к другим национальностям и культурам. Социокультурное развитие детей в ДОО выступает фактором, помогающим решать задачи формирования современного поколения, понимающего свою принадлежность к народу, умеющего ценить культуру народов, населяющих Россию, и мировую культуру в целом.

Список литературы

1. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте / Е.Ю.

Протасова, Н.М. Родина – СПб.: Златоуст, 2018. – 276 с.

2. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ / Вып.7. Инноватор.– Bennet college. – М., 1997. – С.142-143.

3. Шумакова А.В. Кризис системы образования в контексте глобальных проблем общества: обоснование

образовательной парадигмы // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2013. – №1. – С.12-19.

4. Шумакова А.В., Портнова Т.В. Факторы социализации детей- мигрантов в сельских школах Ставропольского края // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5 (часть 3) 2016. – С.624-628.

УДК 159.9

Заракеева Зурида Мавлуталиевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Zarakaeva Z. M.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: zzm.1999@yandex.ru

Научный руководитель: Слюсарева Е.С., доцент

**Проблема произвольной регуляции деятельности младших школьников в
психолого-педагогической литературе**
**The problem of arbitrary regulation of activity of primary school children in psychological
and pedagogical literature**

Аннотация: в статье представлены теоретические сведения о проблеме развития произвольной регуляции у младших школьников, подкрепленные теоретическими исследованиями различных авторов.

Abstract: the article presents theoretical information about the problem of development of arbitrary regulation of primary school children supported by theoretical research by various authors.

Ключевые слова: произвольная регуляция, младшие школьники.

Index terms: arbitrary regulation, primary school students.

Для достижения своих целей человек преодолевает множество трудностей, сознательно регулируя свое поведение, это показывает его волю, которая наряду с желанием может изменить ход поведения – инициировать его, остановить его, изменить направление и темп. Волевая регуляция поведения и действий – это произвольная регуляция деятельности, формируемая и развивающаяся под влиянием контроля над поведением со стороны общества, а затем - самоконтроля личности.

Существует большое количество подходов к определению содержания данного понятия и его значения в жизни человека. Произвольность изучается в

связи с мотивацией, сознанием и т. д. Исследования произвольной регуляции являются разрозненными, в них нет точного определения воли, волевого регулирования, произвольного регулирования и самоконтроля. Фактический материал, накопленный в психологии, используется недостаточно, что напрямую связано с рассмотрением этой проблемы.

Традиционно в отечественной и зарубежной психологии существуют два взгляда на природу «произвольной регуляции» и «воли»: одни рассматривают эти понятия совместно с изучением проблемы сознания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия,

Д.Б. Эльконин и др.) Другие - с изучением мотивации поведения (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.А. Иванников и др.).

И. П. Сеченов был первым, кто рассмотрел вопросы воли в контексте психической регуляции на основе работы определенных нервных центров [3, С.66].

Уже в 20-х годах в школе Л.С. Выготский начал исследования по произвольной регуляции действий человека и различных психических процессов. Основная проблема здесь не в генерации действий, а в «самообладании». Первые формы освоения собственных процессов Л.С. Выготский выделил в использовании внешних стимулов, в преднамеренной организации среды, которая вызывает определенное поведение. Дальнейшее развитие "самообладания" Л.С. Выготский видел в том, что ребенок, следуя указаниям других в коллективной деятельности (например, в игре) и управляя другими, учится контролировать себя, используя речь как универсальное средство общения между людьми. В своих развитых формах саморегуляция опосредуется

искусственными знаками (психологическими инструментами) и осуществляется путем объединения различных психических функций в единую функциональную систему, которая выполняет регуляцию деятельности или какой-либо психический процесс [6, С.24].

На основании учения Л.С. Выготский, Д. Б. Эльконин предположил, что роль знака заключается не только в речи, но и в правиле, схеме, образе действия. В этом случае ребенок сравнивает свои действия с выборкой, что указывает на первую стадию развития случайности [4, С.115].

Изучение произвольности и воли в ключе сознания было продолжено в исследованиях других психологов: Н.О. Лосский, В.К. Калина, К.М. Гуревич А.В. Запорожец и другие. Итак, К.М. Гуревич предположил, что действия становятся произвольными только при условии осознанности [3, С.66].

Таким образом, изучение воли и произвольного поведения основано на изучении вопросов методов опосредованного поведения и методов человеческого самосознания.

Еще одна известная точка зрения на природу воли и произвольного поведения – это их рассмотрение в контексте мотивации поведения. Эту точку зрения придерживался В. Вундт, который предложил так называемую эмоциональную теорию воли: эмоция - это инструмент воли [2, С. 132].

В отечественной науке вопросы воли изучал С.Л. Рубинштейн А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович Л.С. Славина и Т. В. Ендовице и многие другие. С.Л. Рубинштейн отметил, что активная сторона потребности, которая проявляется в желании, влечении, выступает источником воли.

Некоторые авторы рассматривали понятие воли как способность подчинять свои действия требованиям объективной необходимости: общественно значимым целям и общественному долгу (К.М. Гуревич), преодолению трудностей на пути к достижению цели (М.Н. Мосина). Л.И. Божович, Л.С. Славина и Т. В. Ендовицкая связывают понятие воли с высшими психическими функциями, возникающими при формировании потребностей человека. Более того, произвольность регулируется различными механизмами [2, С. 132].

Существует также точка зрения, согласно которой воля рассматривается как более общее понятие, а произвольность - как элемент произвольной регуляции (Е.

П. Ильин, В.А. Иванников). Более того, произвольные процессы рассматриваются только в моторном проявлении и не учитывают внутренние формы произвольной регуляции (память, внимание и т. д.).

В вопросе о соотношении понятий «воля» и «произвольности» Иванников считает, что воля - это произвольная форма мотивации, то есть воля выступает средством овладения мотивами личности [3, С. 65]. Существование различных мнений о соотношении терминов «воля» и «произвольности» вызывает значительные трудности при определении предмета изучения произвольной регуляции деятельности и определении путей его формирования.

По мнению Е.О. Смирновой, эти два понятия не идентичны по своему значению. Смысл первого термина - развитие мотивов, а второго - формирование осознания поведения. Однако произвольная регуляция развивается в сочетании с волевыми мотивами - каждый шаг в формировании

произвольного поведения определяется новыми мотивами, побуждающими человека осваивать собственные действия. [10, С. 33].

Особое внимание в психологии уделяется изучению воли и произвольной регуляции в их генезисе. Итак, Л.С. Выготский считал, что основа произвольного поведения заложена во взаимоотношениях с другим человеком, никакие формы человеческого опыта не могут передаваться непосредственно ребенку, а только в процессе практических действий. Поэтому наиболее значимым временем для развития произвольности считается дошкольный период детства [5, С. 101].

Таким образом, воля и произвольность являются эквивалентными человеческими способностями, но имеют разные значимые характеристики. И воля, и произвольность способны развиваться в неразрывном единстве, но по их собственной схеме. Каждый шаг в развитии произвольного поведения определяется появлением новых мотивов, которые не только подчиняют себе существующие мотивы, но и побуждают их овладеть своим поведением.

Таким образом, изучение произвольного поведения должно основываться на изучении развития воли, как формирования новой, так и преодоления существующей мотивации.

Но воля и произвольность имеют разные направления своего развития, поэтому степень участия взрослого человека разная. Таким образом, в волевых действиях роль взрослого заключается в формулировании целей и задач, а роль ребенка - принимать или отвергать их. Произвольный процесс опосредуется и определяется особыми средствами, которые впоследствии будут

освоены ребенком. Но волевой процесс может быть прямым, возникать по сильному мотиву. Формирование произвольной регуляции подразумевает своеобразную тренировку посредством контроля собственного поведения, что является необычным для воли и направлено, прежде всего, на формирование моральных мотивов. Различная степень участия взрослого в формировании воли и произвольности ребенка не свидетельствует о самостоятельном развитии двух психологических функций; напротив, это подтверждает взаимосвязь и значимость их формирования в гармоничных отношениях, возможного только при участии взрослого [10, С. 32].

Произвольная регуляция деятельности является важной составляющей поведения человека. Она

проходит длительный путь развития в онтогенезе, который во многом определяется созреванием высших регуляторных центров мозга, включающих лобные отделы коры и ее связи с глубинными структурами. Особую роль уровень сформированности произвольной регуляции (управляющих функций) играет в младшем школьном возрасте. Этот возрастной период характеризуется бурным развитием произвольных форм деятельности [1, С. 35].

Список литературы

1. Безруких М.М. Центральные механизмы организации и регуляции произвольных движений у детей 6-10 лет.

Сообщение I. Электрофизиологический анализ процесса подготовки к движениям // Физиология человека. – 1997. – Т. 23, № 6. – С. 31–39.

2. Бехтерев В.М. Психология и педагогика. Избранные труды. – М.: Юрайт, 2016. – 383 с.

3. Блонский П.П. Психология и педагогика. Избранные труды. – М.: Юрайт, 2016. – 164 с.

4. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собрание сочинений в 6 томах. – М.: Педагогика. – 1984. – С. 385.

5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений в 6 томах. – М.: Педагогика. – 1984. – 397 с.

6. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: 2003. – 654 с.

7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М.: МГУ. – 1969. – 504 с.

8. Мачинская Р.И., Соколова Л.С., Крупская Е.В. Формирование функциональной организации коры больших полушарий в покое у детей младшего школьного возраста с различной степенью зрелости регуляторных систем мозга // Физиология человека. – 2007. – Т.33, №2. – С. 5–15.

9. Семенова О.А., Мачинская Р.И., Ахутина Т.В., Крупская Е.В. Мозговые механизмы произвольной регуляции деятельности и формирование навыка письма у детей 7-8 лет // Физиология человека. – 2001. – Т.27, №4. – С.23–30.

10. Смирнова Е.О. Формирование воли и произвольности поведения у детей / Е. О. Смирнова, Т. В. Лаврентьева– 2004. – № 6. – С.29–36.

УДК 372.8

Коваль Анастасия Вячеславовна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Использование ИКТ в образовании: сравнение традиционной педагогики и развивающейся педагогики

The use of ICT in education: a comparison of traditional pedagogy and emerging pedagogy

Аннотация: в статье рассматриваются возможности применения информационно-коммуникационных технологий в обучении и преподавании.

Abstract: the article discusses the possibilities of using information and communication technologies in teaching and learning.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, традиционная педагогика, развивающаяся педагогика.

Keywords: information and communication technologies, traditional pedagogy, developing pedagogy.

Образование – это двигатель развития и совершенствования любого общества. Оно не только передает знания и навыки, но и отвечает за создание человеческого капитала, который порождает, стимулирует и устанавливает технологические инновации и экономический рост [4]. Современному учителю необходимо постоянно совершенствоваться и изучать новые подходы, методы и приёмы преподавания, позволяющие учащимся эффективно использовать свои знания для решения проблем в повседневной жизни.

В данной статье мы рассмотрим возможности использования ИКТ в образовании.

Ниже приведены некоторые недостатки, характерные для традиционной методики преподавания:

- преподавание и обучение сосредоточены на теоретическом методе, а не на практических аспектах;
- учащиеся пассивны на уроке, учитель решает, что делать, когда и как;
- нет креативности, учащиеся воспроизводили то, что учитель говорил им снова и снова

В XXI веке информационно-коммуникационные технологии предоставляют массу методов, доступных каждому. Многие исследователи и теоретики подчеркивают, что использование компьютеров может помочь школьникам стать более осведомленными, уменьшить объем предоставляемых им прямых инструкций и дать учителям возможность помочь обучающимся с особыми потребностями [2].

Информационно-коммуникационная технология – это информационные системы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств коммуникации [1].

Новые технологии могут помочь учителям улучшить их педагогическую практику, а также могут помочь учащимся в их учебном процессе. Усилив

использование ИКТ в учебной деятельности, можно способствовать более сглаженному и сложному представлению абстрактных концепций. При этом важно изучать различные способы применения ИКТ в образовании для достижения результатов преподавания и обучения.

Различные виды использования ИКТ можно визуализировать как: обучение с помощью компьютера, веб-обучение, компьютерные классы, онлайн-обучение, дистанционное обучение, программное обеспечение для визуализации, электронное обучение, виртуальное обучение, цифровое обучение и т. д. Использование ИКТ может позволить учителям трансформировать свою педагогическую практику.

Использование ИКТ предлагает ученикам платформу для опроса, исследования и конструирования новой информации в процессе преподавания и обучения. Процесс преподавания и обучения становится менее абстрактным, но более актуальным для жизни учащегося.

Использование ИКТ способствует развитию сотрудничества, взаимодействия между учениками и преподавателями независимо от того, где они находятся. Это ограничение традиционной педагогики было преодолено благодаря использованию ИКТ. Помимо моделирования реальных взаимодействий, обучение с использованием ИКТ предоставляет учащимся возможность работать с людьми разных культур, разного происхождения. Это помогает, улучшить командные и коммуникативные навыки учащихся, а также их глобальную осведомленность [3].

Использование ИКТ способствует манипулированию существующей информацией и созданию реальных продуктов, а не регулированию получаемой информации, что отличается от репродуктивного обучения, используемого в традиционном педагогическом способе обучения. ИКТ улучшают обучение за счет интегративного подхода к преподаванию/обучению. Это устраняет искусственное разделение между различными дисциплинами и между теорией и практикой, которое характеризует традиционный подход педагогики.

В отличие от традиционной педагогики, ИКТ признают множество различных путей обучения и различных сочетаний знаний, как было сказано выше, что ИКТ не фокусируется только на одном типе подхода к обучению, или преподаванию, таком как традиционная педагогика.

Исследователи считают, что основная цель обучения заключается в передаче информации или знаний в мозг учащихся. Чтобы достичь этого, в преподавании, есть много стратегий, которые можно использовать в этом процессе.

В этой статье был дан сравнительный анализ традиционной педагогики и новой педагогики, основанной на использовании ИКТ в образовании [5]. Также были отмечены некоторые ограничения использования традиционной педагогики в преподавании и обучении, важность использования новейшей педагогики с помощью ИКТ в образовании. ИКТ во многом может облегчить работу учителям и помочь ученикам лучше усвоить материал. Учитель становится не столько

единственным авторитетом, но и наставником для ученика.

Список литературы

1. ГОСТ Р 52653–2006
2. Agnew, P. W., Kellerman, A. S. & Meyer, J. (1996). Multimedia in the Classroom, Boston: Allyn and Bacon URL - <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053960.pdf> [дата обращения 20.01.2020]
3. Anderson, P. (2007) «What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch». URL -

<https://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=775> [дата обращения 29.12.2019].

4. Innovative Methods of Teaching, Dr. Damodharan V. S. ACCA, AICWA and Mr. Rengarajan.V AICWA - URL <https://www.coursehero.com/file/6853454/Damodharan-Innovative-Methods/> [дата обращения 15.01.2020].

5. Boud, D. & Feletti, G. (1999). The Challenge of Problem-Based Learning, (2nd Ed.), London: Kogan Page. – URL <http://www.sciepub.com/reference/129324> [дата обращения 21.01.2020].

УДК 371.32

Лысенко Ольга Владимировна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Lysenko O.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: olga.lysenko.1997@mail.ru

Условия развития вербальной коммуникации школьников на уроках русского языка

Conditions for the development of verbal communication of schoolchildren the lessons of the Russian language

Аннотация: в данной статье рассматриваются условия развития вербальной коммуникации, методы и приемы, которые можно использовать на уроках русского языка, а также текстоцентрический подход как необходимое условие достижения нового качества образования.

Abstract: this article discusses the conditions for the development of verbal communication, methods and techniques that can be used in Russian language lessons, and the text-centric approach as a necessary condition for achieving a new quality of education.

Ключевые слова: вербальная коммуникация, речевая деятельность, внутренняя речь, внешняя речь, текстоцентризм.

Key words: verbal communication, speech activity, internal speech, external speech, textocentrism.

Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска новых средств, способствующих развитию связной речи обучающихся в условиях современной школы. Слово является основной дидактической единицей на уроках русского языка. Активизация речевой

деятельности школьников предполагает процесс побуждения к энергичному, целенаправленному общению.

Вербальная коммуникация, использующая в качестве инструментов язык и речь, давно является предметом интереса многих исследователей. Термин «вербальная» происходит от латинского «verbum» – слово. Вербальная коммуникация является сложной информационно-знаковой системой, в которой взаимодействуют индивидуальные, социальные, культурные составляющие. Важным условием развития вербальной коммуникации является расширение словарного запаса учащихся, а также формирование способности точно и правильно выразить связные мысли.

В условиях современного информационного пространства школьники с трудом выстраивают устную речь, поэтому, рассматривая вербальную коммуникацию как процесс обогащения словарного запаса, следует отметить, что на уроках русского языка необходимо проводить работу с текстом. В целях исследования возможности развития вербальной коммуникации в условиях школы, мы провели диагностику лингвистической компетенции школьников и уровня восприятия ими текста. Для апробации условий развития вербальной коммуникации мы организовали работу с обучающимися 7 класса и получили следующий результат: большинство школьников показало высокий уровень лингвистической компетенции, но у 40% выявлены определенные затруднения в развитии вербальной коммуникации. В качестве основного условия, влияющего на развитие вербальной коммуникации, мы определили текст, который является источником обогащения и

совершенствования словаря – это произведения художественной литературы, тексты учебных книг, кинофильмов и телепередач. Л.С. Выготский характеризовал речевую деятельность как процесс материализации мысли, то есть ее превращение в слово [2, С. 38], поэтому создание устной формы текста – это тренировка мыслительной деятельности, способствующей развитию вербальной коммуникации.

Концепция речи, выдвинутая отечественным психологом Л.С. Выготским, заключается в том, что внутренняя речь происходит из речи эгоцентрической, т.е. «речь для себя». Внутренняя речь, по мнению Выготского, «есть особое по психологической природе образование, особый вид речевой деятельности, имеющий совершенно специфические особенности и состоящий в сложном отношении к другим видам речевой деятельности... Внутренняя речь есть речь для себя. Внешняя речь есть речь для других» [2, С. 67]. По мнению психолога, детская эгоцентрическая речь является носителем разворачивающихся процессов мышления ребенка. На основе теории Л.С. Выготского можно выделить главные особенности внутренней речи:

А) фрагментарность;

Б) предикативность (опускаются подлежащее и связанные с ним слова, остаются предикаты);

В) редуцирование фонетических моментов (фонетическая сторона речи сокращена, слова понимаются по намерению говорящего произнести их);

Г) преобладание смысла слова над его значением.

Выделяя наиболее эффективные методы и приемы речевого развития на уроках русского языка, мы обратились к следующим: рецептивный метод

(объяснительно-иллюстративный) – беседа, чтение текста, слово учителя, ознакомление с памятками, речевыми образцами и т.д.; репродуктивный метод: составление словосочетаний, предложений, написание изложения и пересказ текста. Продуктивный метод подразделяется на исследовательский и творческий (составление плана текста). Приемы продуктивного метода: самостоятельное создание обучающимися текста, сочинение сказки, загадки и т.д. Метод моделирования включает упражнения, направленные на восстановление деформированного текста, создание текста с опорой на ключевые слова, написание сочинения по плану и др. Приемы метода моделирования: моделирование замысла текста, разворачивания текста, прогнозирование темы, моделирование ситуаций.

М.Т. Баранов выделяет 3 направления в работе по развитию речи для средней школы:

- 1) обогащение словарного запаса и грамматического строя речи;
- 2) обучение нормам русского литературного языка;
- 3) развитие связной речи обучающихся [1, С. 8].

Отличительным признаком урока развития речи является целенаправленная работа над основными видами речевой деятельности – говорением, письмом, чтением и слушанием. Планируя работу по развитию вербальной коммуникации на уроке русского языка, мы выделяли поэтапно условия, способствующие его успешной реализации:

1 этап: подготовительный. На данном этапе целесообразно использовать следующие упражнения: подберите антонимы, синонимы, русские эквиваленты заимствованных слов,

однокоренные слова; работа со словарем, со значениями слов. Выберите слово, которое может сочетаться с данным. (Пример: протереть – пол или лужу?). На этом этапе можно использовать различные игры, способствующие мотивации и активизации познавательной деятельности. Развитию речи также способствуют различные речевые и артикуляционные разминки.

2 этап: работа с образцами (моделями). На данном этапе будет организована работа, направленная на развитие диалогической и монологической речи. Упражнения могут быть следующего характера: восстановите недостающие реплики (диалог). Также на данном этапе можно использовать игровые технологии и провести дискуссию, используя проблемные вопросы. (Например, «Сколько частей речи в русском языке?», «Многозначность или омонимия?», «Почему нужно учиться говорить правильно?», «Чистота речи – не однообразие ли это?», «Красноречие – для всех или для избранных?» и т.д.). Возрастает роль уроков развития речи, если на них применяется прием инсценирования, разыгрываются речевые ситуации, включаются элементы диспута, дискуссии, используются различные виды изложений и сочинений (подготовка к написанию). Организация работы с текстом, пересказ, выделение ключевых слов. Формы организации работы на уроке могут быть разнообразными: фронтальная, индивидуальная, групповая. Также стоит учитывать возрастные особенности школьников и уровень обучаемости.

3 этап: составление своих вариантов на основе образцов (моделей). На этом этапе обучающиеся самостоятельно разрабатывают свои

варианты, опираясь на образцы, предложенные учителем. Это может быть написание сочинений и изложений, составление диалога, монолога.

В ходе апробации условий развития вербальной коммуникации мы выявили эффективные приемы работы с текстом: комплексный анализ текста, лингвостилистический анализ текста, редактирование текста или реконструкция текста, «самодиктанты», сочинение-рассуждение, различные виды диктантов, интеллектуально-лингвистические упражнения, работа с текстами-миниатюрами, коммуникативные и игровые ситуации, поэтическая разминка, а также приемы развития критического мышления и т.д.

Текстоцентрический подход позволяет реализовать все цели обучения в их комплексе: формируется связная речь; развиваются универсальные способы мыслительной деятельности; осуществляется воспитательная цель (уважение и любовь к родному языку). С целью формирования у учащихся коммуникативной компетенции необходимо проводить плановую, системную работу с текстом, начиная с 5 класса. Также, необходим переход преимущественно к продуктивной деятельности, так как в ней активно формируется грамотность. Говоря о

результатах проделанной работы, стоит отметить, что ученики могут составить рассказ по картине, по ключевым словам и т.д.; умеют с достаточной полнотой выражать мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации (ФГОС).

Таким образом, положительной тенденцией развития современной лингводидактики является осуществление на уроках принципа текстоцентризма как необходимого условия достижения нового качества образования, главным содержанием которого является развитие интеллектуальных умений и навыков, формирование личностных качеств обучающихся. Именно текст в современной методике составляет основу дидактического материала, с помощью которого учащимся предъявляются соответствующие знания и формируются основные коммуникативные умения.

Список литературы

1. Баранов М.Т. Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в 4-8 классах. – М., 1985. – 32 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1934. – 735 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 2003. – 214 с.

УДК 373.3 (208) – 021.414

Мазлова Софья Александровна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Mazlova S.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: sofja.mazlova@yandex.ru

Научный руководитель: Шумакова А.В., доцент

Проблема отношения младшего школьника к семье как социально значимой ценности в условиях динамично развивающегося социума

The problem of the younger student's attitude to the family as a socially significant value in a dynamically developing society

Аннотация. В статье анализируются основные научные подходы к проблеме ценностного отношения к семье, раскрываются базовые характеристики и особенности этого феномена, значение формирования ценностного отношения к семье для детей младшего школьного возраста.

Annotation. The article analyzes the main scientific approaches to the problem of the value attitude to the family, reveals the basic characteristics and features of this phenomenon, the importance of forming a value attitude to the family for children of primary school age.

Ключевые слова: семья, семейные отношения, ценность, ценностное отношение.

Key words: family, family relations, value, value relation.

Отношения в жизни человека представляют собой целостную систему сознательных, избирательных, индивидуальных связей личности с окружающим миром. Они определяют тот конкретный смысл, который для личности имеют различные процессы, явления и люди [4, С.63].

Авторские позиции, мысли и трактовки проблемы ценностных отношений мы находим в работах многих философов, психологов и педагогов (С.Ф. Анисимовой, Б.С. Братуся, В.А. Василенко, Б.И. Додонова, О.Г. Дробницкого, М.С. Кагана и др.).

Б.С. Братусь, применяя понятие «ценностные отношения», рассматривает их способность определять направленность деятельности человека.

Личностные ценности представляют собой осознанные и принятые индивидом самые общие смыслы жизни [3, С.91]. Как указывает А. Н. Леонтьев: «...решая «задачу на смысл», личность сама образует для себя эти смыслы жизни» [5, С. 14].

Как внутреннюю позицию личности, отражающую взаимосвязь индивидуальных и общественных значений, характеризует ценностное отношение В. А. Сластенин, определяя его как: «...целостное образование личности, основанное на личностном опыте, сформированном в процессе деятельности общения, отражающее выбор индивида между ориентациями наближайшие цели и отдаленную перспективу с учетом присвоенных человеком ценностей общественного сознания и являющееся основанием ценностного поведения» [8, С. 43].

Как указывает Б.С. Братусь, ценности и ценностные отношения: во-первых – неотделимы друг от друга, поэтому существование ценностей независимо от человека и его деятельности невозможно; во-вторых, ценностные отношения отражают значимость отдельных объектов для субъекта, способных задавать его «смысловое поле»; в-третьих, ценностное отношение к отдельным сторонам действительности является одной из главных форм её познания [3, С.101].

В психологии ценностные отношения рассматриваются в качестве интегральной характеристики личности в

контексте ее активного взаимодействия с окружающим миром.

В педагогической науке дефиниция «ценностное отношение» является базовой категорией воспитания (Н.Н. Кондратьева, П.И. Пидкасистый и др.).

Н. Е. Щуркова акцентирует внимание на наличии теснейшей связи ценностного отношения, определенного самим человеком, и объекта в его сознании, что «...предполагает знание этого объекта и целый ряд умений, позволяющих воспринимать объект, разместить этот объект в структуре жизненных ценностей» [10, С.4].

Характерным отличием ФГОС НОО от прежнего государственного образовательного стандарта является ориентация на личностный результат обучения, в нем определены качества и характеристики выпускника начальной школы, среди которых уважение и принятие ценности семьи и общества [1].

Опираясь на данные положения, становится очевидным необходимость раннего формирования ценностного отношения ребенка к семье, так как ценности, привитые с детства, определяют поведение взрослого человека и являются установками, по которым индивид выбирает свой путь.

О. С. Пермовская характеризует понятие «ценностное отношение к семье» как «...интегративное личностное образование, характеризующееся пониманием семьи как нравственного императива и проявляющееся в умении проектировать собственную жизнь в контексте понимания ценностей семьи как источника нравственности человека и общества» [7, С. 12].

По мнению Урбанович Л.Н., в последние годы много внимания уделяется ценностному подходу,

позволяющему рассматривать семью как социально-значимую и личностно-значимую ценность. Ценностное рассмотрение семьи предполагает интеграцию всех знаний о семье [9, С.81].

Таким образом, ценностное отношение к семье понимается, как система социально-педагогических установок личности, определяющая эмоционально-положительное отношение к семейному образу жизни, готовности к браку, ценностям супружества.

Особую роль для нас играет понимание феномена семейных ценностей, т.к. именно семейные ценности являются тем связующим всех членов семьи и укрепляющим основы семейных отношений элементом, который не позволяет семье распасться, прекратить свое существование. Семейные ценности – то, что значимо для каждого члена семьи. Эти ценности передаются в кругу семьи и от поколения к поколению. Традиции и ритуалы – повторяющиеся принятые в семье поступки и действия, имеющие определенный смысл. Это очень важное условие стабилизации семейной системы, усиливающее связь между членами семьи и снижающая тревогу ее членов. Семьи с недостатком традиций, как правило, не имеют тесных связей между собой, тем самым члены этих семей страдают от изоляции и тревоги.

Каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия ценностей, служащих связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности.

Мы согласны с точкой зрения Л. М. Панковой, выделяющей главные ценности семьи, к которым автор относит уважение, любовь, детей, здоровье и совместно проведенное свободное время. В такой системе проявляются и переплетаются

результаты духовной деятельности всех членов семьи [6, С.23].

Ценности семьи – средство единения, духовного и нравственного обмена между всеми домочадцами. Именно благодаря нравственным ценностям, осуществляется передача социального опыта от поколения к поколению.

Как считает О. С. Пермовская, наиболее сензитивным возрастным периодом формирования ценностного отношения к своей семье является младший школьный возраст. Именно на этом этапе развития ребёнок начинает воспринимать своих родителей через соотношение общепринятых социальных норм, которые осознает в школе. Происходит своеобразная проверка ценностей общества и конкретных взаимоотношений людей. И этот результат освоения и осознания ценностных ориентаций в действительности реализуется в индивидуальных поступках и поведении ребёнка[7, С.11].

Показателями сформированности ценностного отношения к семье в младшем школьном возрасте О. С. Пермовская считает:«...наличие знаний о семье и семейных ценностях и применение их на практике, знание своей родословной и гордость за свою семью, признание семейных ценностей, как приоритетных, проявление интереса к семейным правилам и нормам, уважение и преумножение семейных традиции»[7, С.17].

Некоторые исследователи (Акутина С.П.) доказывают, что наиболее успешное формирование ценностного отношения к семье возможно только при взаимодействии семьи и других социальных институтов [2, С.44]. Так же можно отметить, что образовательные

учреждения по-прежнему остаются одним из основных социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума.

Главной задачей данного взаимодействия является помощь ребенку в осмыслении нормы и ценностей, в принятии их, как собственных жизненных регуляторов.

С.П. Акутина выделяет такое направление взаимодействие семьи и общеобразовательного учреждения, как «...эмоционально-ценностное отношение к семье со стороны педагогов». Автор считает, что при создании эмоционально-ценностного отношения к семье важными его аспектами являются: любовь к детям и уважение к родителям со стороны учителя [2, С.31].

Следовательно, для повышения эффективности процесса формирования у младших школьников отношения к семье как социально-значимой ценности следует задействовать все возможные ресурсы не только семьи, но и воспитательный потенциал школы. Таким образом, под ценностным отношением к семье мы понимаем систему социально-педагогических установок личности ребёнка, характеризующуюся положительным и эмоционально-одобряемым отношением к семейному образу жизни, уважением и заботой о родных и близких, а также, осознанным принятием и пониманием важности семейных традиций.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373) [Электронный ресурс]: URL:

<http://www.consultant.ru/popular/edu/> (Дата обращения: 21. 02. 2020)

2. Акутина С.П. Формирование у старшекласников семейных духовно-нравственных ценностей во взаимодействии семьи и школы: Дисс...докт. пед. наук:13.00.01.- Н. Новгород, 2010.

3. Братусь Б. С. Аномалии личности – М.: Мысль, 1988. – 304 с.

4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних пед. учебн. заведений. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 176 с.

5. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. – 1998. - №1 - С.13-25

6. Панкова Л.М. Человек и семья: философский анализ формирования

культуры брачно-семейных отношений: автореф. дис. д-ра философских наук: 09.00.13 - Санкт-Петербург, 2013. – 45 с.

7. Пермовская О.С. Методологические основы формирования у младших школьников отношения к семейным ценностям // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - № 2 – с. 10-18

8. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений; допущено УМО вузов РФ - М.: Академия, 2013. - 192 с.

9. Урбанович Л. Н. Воспитание ценностного отношения к семье у старшекласников во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Смоленск, 2008. – 184 с.

10. Щуркова Н. Е. Воспитание как вхождение ребенка в культуру // Воспитание школьников. – 1998. - №5. – С. 3-15.

УДК 371.212.32

Максименко Алина Сергеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Maximenko A. S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: alya.gucz@bk.ru

**Развитие творческого потенциала одаренных детей через
организацию научного общества в условиях сельской школы
Development of the creative potential of gifted children through the
organization of a scientific society in a rural school**

Аннотация: развитие одаренности непосредственно зависит от условий, в которых развивается ученик. Научная работа посвящена актуальной проблеме развития творческого потенциала одаренной

личности в условиях сельской школы через организацию научно-исследовательской работы. В статье будет описана работа с одаренными детьми в условиях сельской школы: пути выявления одаренных детей и создание благоприятных условий для

достижения каждым учеником своих личностных успехов

Abstract: the development of giftedness directly depends on the conditions in which the student develops. The scientific work is devoted to the actual problem of development the creative potential of a gifted person in rural schools through the organization of research work. The article will describe working with gifted children in rural schools: ways to identify gifted children, and creating favorable conditions for each student to achieve their personal success.

Ключевые слова: одаренность, самореализация одаренных детей, развитие творческого потенциала, индивидуальный образовательный маршрут, одаренные дети в условиях сельской школы, исследовательская активность одаренных учеников, школьное научное общество, индивидуальные особенности личности.

Key words: gifted children, self-realization of gifted children, development of creative potential, individual educational route, gifted children in rural schools, research activity of gifted students, school scientific society, individual personality characteristics.

В настоящее время актуальной проблемой является выявление и поддержка одаренных детей. В федеральных государственных образовательных стандартах разного уровня прописаны требования к условиям реализации основных образовательных программ, среди которых выявление и развитие способностей обучающихся, организация научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности [6]; развитие личности, способностей, удовлетворения познавательных интересов,

самореализации обучающихся, в том числе одаренных и талантливых, через организацию учебной и внеурочной деятельности [7]; работа с одаренными обучающимися, организации их развития в различных областях образовательной, творческой деятельности [8].

Под одаренностью Б.М. Теплов понимал качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности [5, С. 16-20]. Таким образом, одаренные дети отличаются яркими, очевидными, выразительными, порой выдающимися результатами, и взаимодействие с такими учениками требует учет индивидуальных особенностей личности.

В педагогической деятельности с одаренными учениками очень часто возникают психолого-педагогические затруднения, которые не позволяют полноценно раскрывать возможности ребенка. Особенно это заметно в сельских школах, что обусловлено закрытым и ограниченным пространством, скудностью общения, невостребованностью научно-исследовательской работы, недостаточным техническим и программным обеспечением, неграмотным использованием методов, приемов, технологий.

Исходя из вышесказанного, можно выявить следующие противоречия:

- между необходимостью особой работы с одаренными учениками и непроработанностью координационных форм такой деятельности учителей в СОУ сельского типа;
- между работоспособностью и потребностями учеников в поисково-исследовательской деятельности и неспособностью учителей СОУ вести

научное руководство работой обучающихся;

- между потребностью ученика в индивидуальном маршруте обучения и применением коллективных форм обучения и воспитания в СОУ сельского типа.

В связи с этим возникает мысль о формировании единой системы взаимодействия учителей с одаренными учениками в СОУ сельского типа. Главной идеей такой работы является организация целостного образовательно-воспитательного пространства для индивидуализации обучения одаренных учеников. Основанием такой работы является поисково-исследовательская активность обучающихся, которая будет обеспечивать их самостоятельность в педагогическом процессе. Выбор такого основания обусловлен тем, что поисково-исследовательская деятельность ученика, выражающаяся во всевозможных формах, является «стержнем» его индивидуального творческого развития, т.к. именно эта деятельность определяет масштабы и объёмы познавательных запросов каждой личности. Из этого следует, что одним из решений проблемы организации работы с одаренными учениками, в том числе, развитием их способностей, является активное привлечение их в деятельность научного общества [3, С.129].

Одной из наиболее эффективных и на сегодняшний день имеющих свободное распространение форм развития поисково-исследовательской деятельности школьников является реализация учениками самостоятельных (индивидуальных) исследований. Каждое СОУ формирует авторскую систему взаимодействия с одаренными учениками через модернизацию отдельных

элементов педагогического труда, например:

1. Создание индивидуальных маршрутов обучения и воспитания, позволяющих каждому ученику работать, опираясь на свои способности и потенциальные возможности.

Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем, который задают образовательные программы, и действительными возможностями воспитанника. Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [1, С. 8-9].

2. Организация системы наставничества, при этом в роли наставника могут выступать не только учителя школы, но возможно привлечение профессорско-преподавательского состава ВУЗов.

Работать с ВУЗами можно непосредственно через сетевое взаимодействие. Современные технологии позволяют организовывать дистанционное общение, таким образом, одаренные школьники смогут познакомиться с учеными, увидеть другие подходы к организации научной деятельности, выбрать направление будущей профессиональной деятельности.

В процессе деятельности школьного научного общества используются различные методы и формы развития творческих потенциалов

одаренных учеников в условиях СОУ сельского типа, предпочтение отдается таким формам и методам, которые позволяют развивать навык самостоятельного обучения, а также приобретать новые глубокие знания, которые очень важны в системе работы.

Можно выделить основные цели и задачи школьного научного общества с одаренными школьниками:

1. Выявление одаренных детей. Для реализации данной цели решаются нижеперечисленные задачи:

- знакомство с высоконаучными трудами о психолого-педагогических особенностях и систематических приемах, которые будут наиболее эффективны при взаимодействии с одаренными учениками, через самостоятельное обучение или на курсах повышения квалификации; непосредственное участие в обучающих семинарах, профессиональный подбор методической литературы, которая будет необходима для саморазвития;
- привлечение школьников к участию в конкурсах, олимпиадах, которые позволят проявить ученикам свои способности.

2. Создание комфортных условий работы в научном сообществе, которые будут обеспечивать развитие творческой деятельности учеников в ходе поисково-исследовательской деятельности. Достижение данной цели обеспечивается через решение нижеперечисленных задач:

- применение сочетания таких форм, методов, приемов работы, которые позволят школьнику развивать свои способности, формировать познавательную самостоятельность;
- предоставление школьникам возможности самостоятельно усовершенствовать уже имеющиеся способности;

- мотивировать школьников к самостоятельному дополнительному изучению темы, оказание помощи при затруднениях;

- разработка индивидуальной программы обучения для таких учеников, чья одаренность в конкретных областях уже полностью выявлена [2, С.101].

После выявления одаренных учеников, работа должна вестись с классным руководителем, ведь именно он должен обеспечивать школьника необходимым для него вниманием и общением, а также должен осуществлять тесную связь с родителями конкретного ребенка.

Работа учителей или классных руководителей с людьми из школьного научного общества осуществляется в нескольких направлениях:

1. Организация индивидуальной работы, которая, непосредственно, предусматривает деятельность на двух аспектах:

- работа с одаренными учениками по индивидуальной программе, т.е. оказание помощи в разработке тем для научных исследований;
- совместная работа учителя и ученика над отдельными заданиями, т.е. подготовка презентации, доклада, сообщения и т.д.

2. Работа с учениками над совместными (групповыми) исследовательскими проектами, в которых необходимо использовать информацию из различных предметных областей.

3. Вовлечение школьников в массовую деятельность, в ходе которой организуются и осуществляются встречи с различными людьми, литературные часы, научные конференции и т.д.

4. Работа по творческим проектам в режиме наставничества [4, С.156].

Научные и исследовательские работы учеников носят социальный, значимый и прикладной характер, с полученными результатами исследований знакомятся и классные руководители, и родители, и школьники СОУ.

Период участия в деятельности школьного научного общества имеет отличительную особенность – переоценку ценностей, т.е. стремление большого количества учеников к самостоятельному, интеллектуальному саморазвитию. В качестве положительных достижений деятельности допускается обозначить следующее: рост общительности учеников, которые посещают школьное научное общество; положительное изменение круга чтения учеников; осознание учениками своих способностей, формирование объективной самооценки; сознательный выбор сферы научных интересов и планирование будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, деятельность одаренных учеников в научных обществах в СОУ сельского типа дает возможность каждому реализовать свои творческие и интеллектуальные возможности. Кроме этого, участие в научном сообществе поможет обучающимся обрести навыки, необходимые для дальнейшего обучения, и даст возможность выбрать будущую профессию в соответствии с интересами и способностями.

Список литературы

1. Исаева, И. Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учеб. Пособие / И. Ю. Исаева. – Магнитогорск:

Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – 116 с.

2. Особенности обучения и воспитания детей с опережающим развитием. М., ООО «ДОД», 2008. – 120с.

3. Пиаже, Ж. Психология развития: методы исследования. М.: Совершенство, 1992. – 174 с.

4. Панютина Н.И. и др. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми. / Волгоград издательство «Учитель», 2007. – 204 с.

5. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Наука. - 1961. – 312 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Дата обращения: 08.03.2020).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Дата обращения: 08.03.2020).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6e0/> (Дата обращения: 08.03.2020).

УДК 372.862

Семенова Юлия Витальевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Semenova J.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: Semenova.ulia.vitalievna@mail.ru

Научный руководитель: Зверева Л. Г., доцент

Экспериментальное исследование по применению элемента дистанционного учебного курса как средства контроля знаний

Experimental research on the use of a distance learning course element as a means of knowledge control

Аннотация: В статье рассмотрена актуальная форма обучения современного образования – дистанционное обучение. Представлен элемент дистанционного учебного курса «Решение текстовых задач при подготовке к ЕГЭ по математике».

Abstract: The article deals with the actual form of teaching of modern education – distance learning. An element of the distance learning course "Solving text problems in preparation for the unified state exam in mathematics" is presented.

Ключевые слова: дистанционное обучение, современное образование, дистанционный учебный курс, текстовые задачи.

Index terms: distance learning, modern education, distance learning course, text task.

Развитие информационных технологий позволяет использовать различные формы образования. В связи с эпидемией во всем мире, школы, высшие и средние профессиональные образовательные организации

вынуждены перейти на дистанционное обучение.

Дистанционное обучение (ДО) включает в себя следующие формы обучения: очное, заочное, самообразование. Такой вид деятельности дает возможность:

- чтение в режиме онлайн теоретического материала;
- общение с педагогом;
- общение с другими пользователями;
- мониторинг со стороны родителей;

Дистанционное обучение отличается интерактивной подачей материала и его систематизацией. На сегодняшний день разработана масса дистанционных курсов для разных ступеней образования и направлений дополнительного образования общества.

Рассмотрим элемент дистанционного учебного курса «Решение текстовых задач при подготовке к ЕГЭ».

Данный курс состоит из 4 основных блоков (Рисунок 1):

- информационный раздел;
- простейшие текстовые задачи;
- текстовые задачи;
- дополнительные задания.

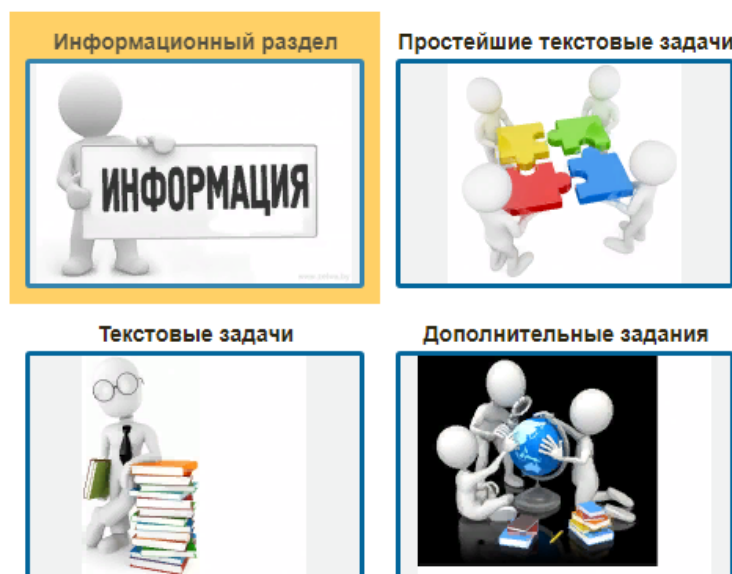


Рисунок 1 – Основные блоки элемента дистанционного курса

Информационный раздел, представленный на рисунке 2, состоит из глоссария, информации об авторе курса и информации о курсе. Глоссарий позволяет организовать работу с терминами, которые внесены в текст гиперссылками.

Информационный раздел

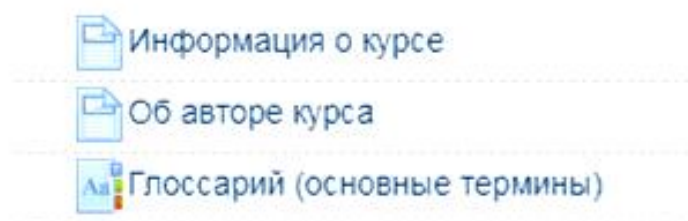


Рисунок 2 – Информационный раздел

Раздел «Простейшие текстовые задачи» составлен из 3 блоков: теоретический материал, практические задания и итоговое тестирование

(Рисунок 3). В данный раздел входят задачи на вычисления, округление с избытком, округление с недостатком и на проценты.

Простейшие текстовые задачи

В этом разделе мы рассмотрим задачи из задания №1, в который входят:

- вычисления
- округления с недостатком
- округления с избытком
- проценты
- проценты и округление

	<u>Теоретический материал</u>
	Простейшие текстовые задачи
	<u>Практические задания</u>
	Вычисления
	Округление с избытком
	Округление с недостатком
	Проценты
	<u>Итоговое тестирование</u>
	Итоговое тестирование

Рисунок 3 – Раздел «Простейшие текстовые задачи»

Раздел «Текстовые задачи» состоит также из 3 блоков (Рисунок 4):

теоретический материал, практические задания, итоговое тестирование. В данный

раздел входят задачи на движение по воде, по окружности, задачи на геометрическую и арифметическую прогрессии, на проценты, сплавы и смеси, задачи на работу.

	<u>Теоретический материал</u>
	Задачи на движение
	Движение по окружности
	Арифметическая и геометрическая прогрессии
	Задачи на проценты, сплавы и смеси
	Задачи на работу
	<u>Практические задания</u>
	Движение по воде
	Движение по окружности
	Прогрессия
	Проценты, сплавы и смеси
	Совместная работа
	Движение по прямой
	<u>Итоговое тестирование</u>
	Итоговое тестирование

В каждом из разделов теоретический материал представлен в виде лекций, после изучения которых обучающийся должен перейти к практическому заданию этой же темы. Практическое задание представлено в виде теста, по итогам которого видны верные и неверные ответы, а также представлено подробное решение задания. По итогам каждого теста обучающимся начисляется определенное количество баллов по данной теме. Результаты сводятся по всем участникам курса педагогу. Связь между педагогом и участниками может осуществляться с

помощью встроенного форума, в котором могут принимать участие все обучающиеся на этом курсе или диалога и чата, которые позволяют общение между двумя людьми.

Раздел «Дополнительные задания» состоит из 3 заданий, представленных на рисунке 5:

- творческое задание (составить и решить задачу на движение ответ загрузить в электронном виде);
- решение задач с помощью уравнений;
- интерактивное задание-тренажер (рисунок 6).

Дополнительные задания

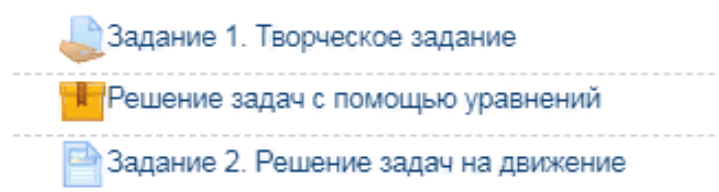


Рисунок 5 – Творческое задание

1 / 6

На первом теплоходе было в 2 раза больше людей, чем на втором. Когда на ближайшей пристани с первого теплохода сошли 98 человек, а со второго 16 человек, то на обоих теплоходах людей стало поровну. Сколько человек было на каждом теплоходе первоначально?

☐ 164 и 82 человек
☐ 76 и 56 человек
☐ 66 и 124 человек

Проверить ответ

Проанализировав материал, который предоставляется обучающимся для изучения в рамках данной темы в учебниках, можно сделать вывод, что представленного материала достаточно для успешного усвоения данной темы [2, С.135]. Для овладения навыком решения текстовых задач по математике, необходимо решать разнообразные формы их представления. Изучение элемента дистанционного учебного курса «Решение текстовых задач при подготовке к ЕГЭ по математике», можно с уверенностью сказать, что прочитав представленный теоретический материал и выполнив практические задания,

обучающийся приобретет необходимые навыки в решении текстовых задач.

Данный учебный курс может быть использован обучающимися, студентами, педагогами.

Список литературы

1. Зверева Л.Г., Семенова Ю. Математика в высшей школе: подготовка учителей математики II краевого научно -

Рисунок 6 – Интерактивное задание-тренажер практическая Интернет-конференция «Школа - вуз - дополнительное образование: территория сотрудничества по реализации Концепции развития математического образования в Российской Федерации» <http://wiki.stavcdo.ru/images/b/b2/Zverevalg2.pdf>

2. Рыбалкина М.С., Зверева Л.Г. Формирование компетентностей на уроках математики и их влияние на развитие школьников В сборнике: Слагаемые педагогической практики Материалы IV Международной научно-практической конференции. 2018. С. 133-136.

3. Семенова Ю.В. Научн. рук. Зверева Л.Г. Электронная книга как форма и продукт творческой деятельности педагога и школьников разных возрастов «Colloquium-journal», 2019 №11(35) с.135-137 <http://www.colloquium-journal.org/wp-content/uploads/2019/06/Colloquium-journal-1135-chast-3.pdf>

4. Семенова Ю.В. Применение основных видов алгебраических уравнений при подготовке к ЕГЭ // Вопросы педагогики. М., 2019. — № 5.

УДК 37.013

Скалацкая Диана Андреевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Skaletskaya D.A.

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
E-mail: diana.skala99@mail.ru

Научный руководитель: Строй Г. В., доцент

**Сущность реализации методов проектов во внеурочной деятельности
начальной школы**

**The essence of implementing project methods in extracurricular activities
of primary schools**

Аннотация: методом проектов является педагогическая технология, целью которой является ориентир не только на объединение уже имеющихся фундаментальных знаний, но и приобретение новых знаний, умений и навыков учащихся, путем саморазвития в рамках какого-либо общетеоретического предмета начальной школы.

Abstract: the method of projects is a pedagogical technology, the purpose of which is to focus not only on the integration of existing fundamental knowledge, but also the acquisition of new knowledge, skills and abilities of students, through self-development within a General theoretical subject of primary school.

Ключевые слова: проект, метод проектов, проектная деятельность, начальное образование, внеурочная деятельность, реализация метода проектов, внеурочная деятельность в начальной школе.

Index terms: project, project method, project activity, primary education, extracurricular activities, implementation of the project method, extracurricular activities in primary school.

Проекты разнообразных характеров являются продолжением учебных предметов и предполагают совместную деятельность учащихся, а также проявляются на страницах учебных пособий, тетрадях для самостоятельных работ и хрестоматий.

Метод проектов – это педагогическая технология, целью которой является ориентир не только на объединение уже имеющихся фундаментальных знаний, но и приобретение новых знаний, путем саморазвития.

Метод – это форма внутреннего самодвижения содержания изучаемого предмета.

Проект учащегося – это воспитательный способ активизации учебно-познавательной деятельности, формирование личностных качеств, которые определяются, как результат освоения ООП НОО [1, с. 8].

Проектная деятельность на начальной ступени обучения – это совместная деятельность классного руководителя и воспитанников класса, которая направлена на разрешение проблемных ситуаций в обучении.

Требования, предъявляемые к использованию метода проектов:

1. наличие существенной проблемы, которая требует ЗУН из области двух-трех учебных предметов, а также находить пути для ее устранения;
2. практико-теоретическая значимость результатов, которые планирует получить воспитанник, при реализации метода проекта;
3. выполнение проекта возможно индивидуальное, групповое и парное;
4. в начале работы над проектом, ученики должны думать о структурировании основной части, а также прописать поэтапные результаты исследования;
5. ученики должны пользоваться проблемно-поисковыми ситуациями, которые предусматривают определённую последовательность выполняемых действий;
6. умение выдвигать гипотезы решения задачи;
7. учитель должен говорить ученикам, какими способами им нужно будет пользоваться, чтобы оформить полученные результаты исследования;

8. подведение итогов работы, презентация;

9. выводы работы.

Одна из главных задач, которую предстоит реализовать учителю начальных классов – это воспитание учащихся, которое стоит на ряду с обучением.

ООП НОО, в соответствии с ФГОС НОО, осуществляется образовательными учреждениями Российской Федерации, а также материализуется и через внеурочную деятельность.

Внеурочная деятельность в начальных классах, в рамках реализации ФГОС НОО, является образовательная деятельность. Она осуществляется в различных формах, которые отличаются от классно-урочной деятельности, и направлены на достижение результатов, а также на освоение ООП НОО.

Главным предназначением внеурочной деятельности является удовлетворение изменяющихся индивидуальных социально-культурных и образовательных потребностей, учащихся в начальной школе.

Самым важной и неотъемлемой частью развития становления личности является НОО. Именно на данной ступени, дети раскрывают свой потенциал к творческим способностям, ведь в данном возрасте они открыты и любознательны ко всему [2, с. 50].

После основных школьных предметов, школа для ребенка осуществляет раскрытие его творческих потенциалов, а также реализаций интересов и увлечений. Важно то, что дети сами делают свой выбор, тем самым раскрывая себя как личность, и показывая свое внутреннее «Я». Главным аспектом в работе учителя является то, что он просто обязан заинтересовать учащихся какими-либо занятиями после уроков. Именно это

превращает внеурочную деятельность в воспитательно-образовательное развитие личности.

Проекты бывают:

1. исследовательские;
2. творческие;
3. информационные;
4. практико-

ориентированные;

5. ролевые проекты;

Проектная деятельность затрагивает все главные направления внеурочной деятельности учеников начальной школы. Основной целью данной деятельности является – осуществление способностей воспитанников, что включает в себя:

- естественное стандартное общение;
- продумывание и реализация свободного и рабочего времени;
- умение давать своим возможностям точную оценку;
- давать полное осознание своим интересам [3, с. 54].

В основе метода проектов находится:

1. формирование познавательных ЗУН воспитанников;
2. способности лично моделировать свои приобретенные знания;
3. уметь ориентироваться в измерительно информационном пространстве;
4. способность самостоятельно развивать остро критическое мышление.

На наш взгляд, применение исследовательских проектов, является самым оптимальным вариантом обучения детей, ведь именно она устанавливает цель проекта – получение новых знаний. Помимо этого, применение меж

предметных связей дает шансы на объединение двух видов деятельности:

1. урочной (предметной);
2. внеурочной;

По количеству участников в ходе, реализации проекта, выделяют следующие формы взаимодействия между воспитанниками:

- парные;
- групповые;
- личностные;

По длительности выполнения проекты подразделяются на:

- краткосрочные;
- средней

продолжительности времени;

- на протяжении длительного отрезка временного пути [4, с. 3].

По предметно-содержательной области проекты бывают:

- монопроект – осуществляется строго в рамках одного учебного предмета;
- межпредметный проект – осуществляется во внеурочное время;

Подбор тем, для выполнения проектов учениками, должен подбираться с учетом возрастных, физиологических и психологических особенностей. Подходящими темами для этого будут: из содержания ООП, или областей, с которыми она взаимодействует. В процессе реализации проектов лучше всего осуществлять походы, экскурсии, и другое. Ученики на начальных этапах развития привлекаются к общественным выступлениям.

Проекты по характеру координации различаются:

- проекты с открытой координацией, т.е. в таких проектах главное звено – это классный руководитель, который берет на себя существенную роль организации и реализации проекта.

– проекты со скрытой координацией, т.е. педагог не помогает учащимся в подготовке и реализации проекта, но тщательно изучает отчеты воспитанников, беседует индивидуально с каждым участником группы, а также, внимательно следит за процессом выполнения работы.

По характеристике контактов между учениками проекты бывают:

1. внутренние;
2. региональные;
3. междугородные;
4. телекоммуникационные;

Огромное внимание предоставляется сдаче проекта [4, с. 2].

Основные идеи, которые положены в реализацию проектной деятельности, заключаются в увлечении выполняемого проекта, тему которого ребенок выбрал сам, и такая работа должна строго выполняться в направлении учебной дисциплины.

Вместе с тем, в проектной деятельности, наравне с моментами, которые несут положительные эмоции, также существуют и отрицательные:

- для выполнения и осуществления не хватает одного урока;
- довольно тяжело правильно оценивать выполненную работу какого-либо воспитанника, или группы.

Проектная работа – это довольно продуктивный педагогический прием, т.к. он дает шанс быть «на высоте» каждому ребенку, независимо от его подготовленности, успешности и общительности [5, с. 12].

Каждая личность имеет задатки – спортивные, художественные, творческие. Классному руководителю просто необходимо их вовремя увидеть, с помощью различных методов и приемов работы во внеурочной деятельности, и

подтолкнуть ученика к дальнейшему развитию своих безграничных талантов.

Список литературы

1. Байбородова, Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. – М.: Просвещение, 2013. – 175 с.

2. Бородкина Э.Н. Реализация целевых образовательных проектов школы и семьи как форм соуправления образовательным учреждением на основе партнерства и сотрудничества // Наука и

практика воспитания и дополнительного образования. – 2013. – № 3. – С. 50-57.

3. Воронцев А.Б., Заславский В.М. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя – 3 – е изд. – М., Просвещение, 2013 – 176 с.

4. Пелагейченко Н.Л. Метод проектов. Классификация и структура школьных исследований. // Технология. Все для учителя! – 2013. – № 4. – С. 2-8.

5. Строй Г.В., Азарова Ю.В. Психологический аспект работы с управленческим резервом в образовательной организации // Прикладная психология и психоанализ, 2017. – № 3. – С. 10-16.

УДК 371.26

Шимченко Дарья Витальевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Филиал в г. Ессентуки

Shimchenko D. V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
branch in Essentuki

E-mail: Dasha.Shimchenko@mail.ru

Научный руководитель: Откидач Н.А., доцент

Тестирование как одна из форм контроля на уроках

Testing as a form of control in the classroom

Аннотация: в данной статье рассмотрено тестирование – как одна из форм контроля за качеством обучения и усвоения материала. А также представлены подходы к оценке тестов.

Abstract: this article considers testing as one of the forms of quality control of learning and material assimilation. Approaches to evaluating tests are also presented.

Ключевые слова: тестирование, контроль, знания, умения, навыки.

Keywords: testing, control, knowledge, skills.

В настоящее время в школах начинает складываться новая эффективная система, основанная на использовании тестовых технологий. Это вызвано потребностью в получении независимой объективной информации об учебных достижениях обучающихся.

С каждым годом тестирование все чаще используется как одна из форм контроля по всем предметам в старшей школе, в виде ОГЭ и ЕГЭ, также использование тестирования в начальной школе является актуальной темой.

Тесты – это задания, которые требуют одного верного ответа на один вопрос. Благодаря им можно получить, например, сведения об уровне усвоения элементов ЗУН учащихся по применению знаний в различных ситуациях.

Задача в тестовой форме, к которой предъявляются требования и образец правильного выполнения действия называется – тестовое задание, которое является структурным компонентом теста. Тестовые задания применяются для своевременной проверки знаний обучающихся при организации самостоятельной работы в режиме самоконтроля, при повторении учебного материала, путем решения несложных заданий, выбора варианта ответа или добавления слов, формул, терминов и прочего. Тестовая технология позволяет собирать статистический материал, который может накапливаться и храниться [4, С. 30].

Широко используются два типа заданий называемые «открытые» и «закрытые» которые включают в свой состав шесть видов. К данным видам можно свести все многообразие существующих заданий не причиняя ущерб их качеству.

К заданиям открытого типа относятся два вида – задания дополнения и задания свободного изложения. Их отличительной особенностью является то, что для их выполнения ученику необходимо самому записать одно или несколько слов, цифр, букв.

К заданиям закрытого типа относятся задания четырех видов, таких как альтернативные ответы, множественный выбор, восстановление последовательности.

В заданиях закрытого типа предусматриваются различные варианты ответа на один вопрос, причем

правильный ответ может быть как один, так и несколько. Задания такого типа готовятся заранее [2, С. 222].

Тесты многообразны по своему назначению. Существуют два обобщающих подхода к оценке тестов: критериально-ориентированный и нормативно-ориентированный. В работе В.С. Аванесова можно увидеть, что критериально-ориентированные тесты выполняют последовательность:

- задание – ответ – выводы преподавателя о том, соответствуют ли знания обучающегося данному критерию.

Для нормативно – ориентированных тестов предлагается последовательность:

- задание – ответы – выводы об уровне знаний тестируемого, показывают его рейтинг [1, С. 127].

Отличия между этими подходами заключаются в том, что тестирование на основе норм применяется для сравнения индивидуальных результатов обучающегося с результатами других испытуемых. В то время, когда тестирование на основе критерия проверяет уровень владения материалом и сравнивает результаты обучающегося с четко определенной областью учебных достижений. В целом обе последовательности являются эффективными, все зависит от результата, который желает выявить педагог.

Система тестирования сама по себе очень противоречива, с одной стороны, она имеет ряд плюсов, с другой-минусов.

К преимуществам этого вида проверки ЗУН можно отнести: сжатость, возможность включаемости в себя заданий по всем темам курса, обеспечение индивидуальности обучающихся, возможности преподавателей быстрой и облегченной проверки знаний большого количества обучаемых по разным темам.

Тестирование — более справедливый метод, оно ставит всех учащихся в равные условия, как в процессе контроля, так и в процессе оценки, практически, исключая субъективизм преподавателя [5, С. 1215].

К недостаткам тестирования относят: узкое мышление обучающихся, исключение из процедуры контроля устного речевого компонента, маленькая возможность проявить творчество, а также обучающиеся получают возможность угадывания правильного ответа.

Поэтому, нельзя использовать тесты как единственную форму контроля и проверки уровня усвоения знаний и контроля качества умений и навыков. Но наряду с известными формами, тесты — прогрессивная и интересная форма контроля.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме. — М.: МГТА, 1995.
2. Бодровская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов - СПб.: Питер, 2000.
3. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). - М., 2000. - 352с.
4. Сахаров Е.В. Тестирование как средство учебного процесса // Образование в современной школе. 2005. № 1. С. 29-33.
5. Чурина К. В., Зиминая Е. К. Тестирование как форма контроля результатов обучения // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 1214-1217.

УДК 378.1

Шкаряк Эвелина Евгеньевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Shkardiyuk E.E.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: evelinash03@mail.ru

Научный руководитель: Боброва Т.О., доцент

Применение компьютерных, мультимедийных средств для изучения иностранного языка

The Use of computer and multimedia tools for learning a foreign language

Аннотация: в данной статье рассматриваются возможности компьютерных и мультимедийных средств в обучении иностранному языку. Особое внимание уделено формам и видам данных технологий в формировании языковых и речевых навыков и умений. Раскрываются возможности данных технологий в реализации личностно-

ориентированного и деятельностного подходов, а также для развития навыков самостоятельной работы и повышения мотивации к изучению предмета.

Abstract: this article discusses the possibilities of computer and multimedia technologies in foreign language teaching. Special attention is paid to the forms and types of these technologies in the formation

of language and speech skills. The article reveals the possibilities of these technologies in the implementation of personality-oriented and activity-based approaches, as well as for the development of independent work skills and increasing motivation to study the subject.

Ключевые слова: компьютерные технологии, мультимедийные технологии, Интернет-ресурсы, личностно-ориентированный подход, деятельностный подход.

Index terms: computer technologies, multimedia technologies, Internet resources, personality-oriented approach, activity-based approach.

В настоящее время информационные технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни. Сейчас практически невозможно найти сферу деятельности человека, где часть задач не решалась бы с помощью компьютера и сети Интернет. Активное использование информационных технологий наблюдается также в сфере образования.

Данная статья посвящена анализу возможностей компьютерных и мультимедийных средств обучения для формирования навыков в различных аспектах иностранного языка, а также умений в различных видах речевой деятельности.

Важно отметить, что указанные технологии не только не противоречат всем подходам, заявленным во ФГОС СОО по дисциплине «Иностранный язык», но и способствуют их эффективной реализации. Речь идет, прежде всего, о личностно-ориентированном подходе, выдвигающем на первый план личность самого учащегося, учет его индивидуальных особенностей и интересов, темпа обучения, повышение

его самостоятельности и активности в учебном процессе, развитие его творческих способностей, критического мышления. Реализация деятельностного подхода в рамках изучения иностранного языка основана на том, что обучение происходит в постоянном развитии и совершенствовании продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности учащихся и носит практический характер, где полученные знания применяются для решения коммуникативных задач.

Представляется важным подчеркнуть, что компьютерные и мультимедийные технологии не определяют содержание обучения – они являются лишь эффективным средством в обучении иностранному языку, поэтому разработка методических основ обучения иностранным языкам с помощью компьютера должна базироваться на глубоком анализе дидактических и методических возможностей, которые способствуют реализации основной цели в преподавании иностранных языков – формированию умений и навыков коммуникативной компетенции [2, С. 27].

Возможности компьютерных и мультимедийных технологий способны существенно повысить эффективность формирования языковых навыков в таких аспектах, как: лексика, фонетика, грамматика. Данная технология предлагает такой механизм, как тренажеры лексико-грамматических и фонетических навыков, способствующих выработке прочных автоматизмов на основе неограниченного количества повторений и вариаций для любого темпа усвоения материала. Такая работа может быть включена как в аудиторные занятия, так и в самостоятельную работу дома.

Развитие такого вида речевой деятельности, как чтение, в рамках использования мультимедийных и

компьютерных технологий может основываться на огромном выборе учебных и аутентичных текстов, предлагаемых интернет-ресурсами, а также специально подобранной литературой различной тематики с различными вариантами заданий, содержащейся на CD-носителях. Прекрасным подспорьем для изучающего чтения с полным извлечением информации могут быть различные электронные словари, позволяющие раскрывать мельчайшие смыслы, заложенные в иноязычном тексте. Для других видов (поискового, просмотрового, ознакомительного) чтения, а также таких видов работы, как рецензирование и аннотирование прочитанных текстов, эффективно использование неадаптированных материалов из зарубежных газет и журналов, блогов и т.д. Это позволяет изучать язык в его современном функционировании.

Для развития аудирования существуют варианты работы с аудиотекстами, подобранными для определенного уровня владения языком, содержащихся на многих сайтах сети Интернет, а также специально созданные для этих целей программные продукты. Кроме того, данная технология создает возможность смотреть фильмы и сериалы с субтитрами на иностранном языке, что способствует наращиванию лексического запаса слов и выражений, употребляемых в изучаемом языке на современном этапе. При использовании на занятиях аудио- и видеоматериалов (различных песен, обучающих фильмов, телепередач, социальных роликов) мы можем разнообразить учебную деятельность учащихся, а также искусственно создать языковую среду и погрузить обучающихся в реальную

действительность другой страны и, таким образом, сформировать не только языковую, но и социокультурную компетенцию.

Для эффективного формирования умений говорения и письма на иностранном языке компьютерные технологии позволяют включить в процесс обучения чаты, различные виды Интернет-телефонии (Viber, Skype), программы «мгновенных сообщений» (WhatsApp, QiP), «социальные дневники» (LiveJournal) и «социальные сети» (Facebook, Instagram, VK), а также видеоконференции. Данные средства коммуникации позволяют осуществлять синхронное и асинхронное общение с носителями языка без дополнительных материальных и временных затрат и помогают формировать коммуникативную компетенцию. Важно отметить, что Интернет-ресурсы помогают сделать процесс изучения иностранного языка более увлекательным, так как предоставляют возможность преподавателям изменять способы подачи информации.

Помимо указанных преимуществ в использовании мультимедийных и компьютерных технологий в формировании навыков и умений в аспектах языка и видах речевой деятельности, важно указать и на другие положительные стороны применения данных технологий в обучении иностранному языку.

Благодаря использованию компьютера можно моделировать условия коммуникативной деятельности; способствовать выработке самооценки учащихся; индивидуализировать и дифференцировать обучение; повышать мотивацию к обучению; обеспечивать перенос языкового материала в другие виды речевой деятельности [3, С. 24-25].

Компьютер предоставляет большие возможности тестирования уровня владения иностранным языком с участием преподавателя, что способствует существенному сокращению времени на проверку результатов контроля. Следует подчеркнуть, что благодаря обширным ресурсам, которые предлагает интернет, появляется возможность использования различных видов тестовых заданий: подстановочных, выборочных, «правда-ложь», шаблонных. Более того, учащимся это дает доступ к самоконтролю и восполнению «белых пятен» в своих знаниях в любое время и на любом этапе овладения иностранным языком. Таким образом, данные технологии способствуют оптимизации системы контроля и самоконтроля, тем самым облегчают работу преподавателя и развивают самостоятельность обучающихся. Интегрирование мультимедийных средств в процесс образования способствует экономии расходов материалов преподавателем и учебными заведениями.

Преподаватель может применять компьютер для оптимизации обучения, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени, для организации коллективной работы и для работы с учебными материалами (поиск, анализ, отбор, оформление, создание), а также для того, чтобы проводить отбор материалов для обучения (составлять лексические и грамматические упражнения и тесты, отбирать тексты), дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрять правильные решения. Таким образом, компьютер, выступая в качестве средства технической поддержки деятельности преподавателя,

даёт широкие перспективы в совершенствовании организации процесса обучения, более того, некоторые организационные формы учебного процесса не могут быть реализованы без применения компьютера, например, коллективная творческая работа над совместным проектом [4, С.121].

Немаловажным фактором является и то, что работа с компьютером способствует повышению интереса к учебе, позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, так как учащиеся получают возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь.

Учитывая тот факт, что Интернет-технологии являются одним из важнейших источников информации в современном обществе, при включении их в обучение учащиеся приобретают необходимые навыки работы с компьютером, использования Интернет-ресурсов, умения находить, выбирать, оценивать и использовать нужную информацию, что является наиважнейшей компетенцией для человека, живущего в информационном обществе. При этом применение данных технологий помогает совершенствоваться не только обучающимся, но и преподавателям, так как это дает возможность обмениваться методическим опытом с отечественными и зарубежными коллегами. Обобщая сказанное, можно выделить основные преимущества использования интернет-технологий в процессе обучения иностранному языку:

- включение разнообразных материалов сети в содержание урока (интегрирование их в программу обучения);

- возможность самостоятельного поиска информации учащимися в рамках

работы над проектом;

- повышение мотивации к изучению предмета и создание потребности в изучении иностранного языка посредством живого общения с носителями языка;

- формирование и развитие навыков и умения во всех языковых аспектах и видах речевой деятельности с учетом индивидуальных особенностей и темпа усвоения материала учащихся;

- пополнение пассивного и активного словарного запаса лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества, используя аутентичные тексты из страны изучаемого языка;

- получение актуальных культуроведческих знаний, включающих в себя особенности культуры, традиций, речевой этикет, особенности речевого поведения носителей изучаемого языка [1, С.6].

Еще одним эффективным мультимедийным средством для изучения иностранного языка является интерактивная доска, которая имеет широкие возможности:

- графического комментирования экранных изображений;

- одновременного контроля и мониторинга работы всех учащихся группы;

- усиления учебной нагрузки студентов за счет увеличения потока информации;

- обеспечения эргономичности обучения;

- формирование новых мотивационных предпосылок к овладению иностранным языком;

- повысить интерактивность обучения;

- включения интенсивных методик в учебный процесс;

- совместить использование интерактивной доски с проекционной техникой и аудиосредствами;

- включить в объяснение нового материала тезисы, таблицы, видео и справочные материалы, схемы и данные электронных словарей;

- реализовать принципы наглядности, доступности и системности изложения материала [4, С.119].

Таким образом, используя интерактивную доску, мы можем организовать работу учащихся с постоянным привлечением различных электронных источников, что значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, обеспечивает включение в учебную деятельность всех учащихся.

В заключение отметим, что процесс обучения иностранному языку является сложной и постоянно развивающейся системой. Поэтому применение мультимедийных и компьютерных технологий в обучении иностранному языку способно существенно повысить эффективность и результативность учебного процесса благодаря присущим им качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных типов учебной информации, а также благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствовать повышению их мотивации.

Список литературы

1. Гриншкун В.В. Информатизация в контексте развития педагогического образования ... Вестник РУДН, серия Информатизация образования, 2014, № 2. [Электронный ресурс] / URL:

https://kpfu.ru/staff_files/F1054547211/Informatizaciya_obrazovaniya_2014__2.pdf
(дата обращения 01.02.2020).

2. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. — Спб.: Издательство «Союз», 2001. — 192 с. — С.27.

3. Неделкова А.А. Мультимедийные технологии в обучении английскому языку // Среднее профессиональное образование. 2012. №

2. С. 24-25.

4. Чупина, А.А. Интерактивная доска на уроке технологии / А.А. Чупина, О.М. Осокина // Инновации в науке: связи с общественностью, образование, экономика как детерминанты развития специалиста 21-го века: сборник статей по материалам международных научно-практических конференций / Отв. ред. С.А. Рунова. — Новокузнецк: КузГПА, 2011. — С. 119-122.

УДК 372.862

Шубина Юлия Михайловна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Shubina Y.M.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: yulya.shubina.97@mail.ru

Научный руководитель: Тоискин В.С., профессор

Направления использования технологий искусственного интеллекта в образовании **Directions of using artificial intelligence technologies in education**

Аннотация: В статье раскрываются возможности использования технологий искусственного интеллекта в образовании и направления его применения для трансформации образовательного процесса, описываются положительные стороны и характеризуются проблемы применения искусственного интеллекта в системе образования.

Abstract: the article reveals the possibilities of using artificial intelligence technologies in education and the directions of its application for the transformation of the educational process, describes the positive aspects and describes the problems of using artificial intelligence in the education system.

Ключевые слова: Искусственный интеллект, образовательная система, цифровизация, образовательный процесс.

Index terms: Artificial intelligence, educational system, digitalization, educational process.

Система образования в настоящее время претерпевает постоянные изменения, связанные с использованием цифровых технологий.

Цифровизация образования открывает новые, практически неограниченные возможности для обучения и включенности обучающихся в процесс непрерывного образования. Как отмечают эксперты, искусственный

интеллект в образовании уже через несколько лет станет реальностью [8].

Значение искусственного интеллекта подчеркнуто и в указе Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [9], в котором отмечается, что «использование технологий искусственного интеллекта способствует созданию условий для улучшения уровня жизни населения, в том числе за счет повышения качества услуг в сфере образования (включая адаптацию образовательного процесса к потребностям обучающихся и потребностям рынка труда и автоматизацию оценки качества знаний и анализа информации о результатах обучения)».

Несмотря на то, что искусственный интеллект – относительно молодое научное направление, в настоящее время он уже способен эмитировать процессы мышления, создавая персональную базу знаний, за счёт которой потом способен развиваться и учиться.

Анализ и обобщение результатов исследований зарубежных авторов в области использования искусственного интеллекта позволили выделить основные направления его использования в образовании, такие как:

- адаптивное обучение, самая многообещающая возможность применения искусственного интеллекта в образовании, позволяющая отслеживать индивидуальный прогресс каждого обучающегося;

- персонализированное обучение, включающее в себя широкий спектр образовательных программ, в которых методика и темп обучения зависят от потребностей каждого ученика, его особых интересов и предпочтений;

- автоматическое оценивание, позволяющее использовать компьютерные программы, имитирующие поведение учителей при проверке домашних заданий [2].

В российских исследованиях можно увидеть схожую точку зрения. В частности в них отмечается, что одним из ключевых факторов влияния искусственного интеллекта на образование является повышение уровня индивидуального обучения. В работах исследователей подчеркивается, что частично это уже происходит благодаря растущему числу адаптивных обучающих программ, игр и программного обеспечения [5, 6, 8]. Такие системы отвечают потребностям обучающегося, уделяют больше внимания определенным темам, повторяют вещи, которые обучающиеся не освоили, и, как правило, помогают им работать в своем собственном темпе.

К числу главных возможностей использования искусственного интеллекта в образовании следует отнести повышение уровня индивидуального обучения и построение системы персонализированного обучения. Частично это уже происходит в настоящее время – растет число адаптивных обучающих программ, электронных образовательных курсов и соответствующего программного обеспечения. Такие системы персонализированного обучения отвечают потребностям обучающихся, помогают им работать в собственном темпе. Искусственный интеллект в образовании позволяет провести глубокий анализ взаимодействия обучающегося и образовательной системы, постоянно обновляя модель Обучающегося и подбирая образовательную траекторию,

максимально адекватную потенциалу обучающегося. На основе разнообразных данных системы персонализированного обучения анализируют не только успеваемость, но и выдвигают гипотезы о качестве прошедших занятий и создают индивидуальные (персональные) учебные планы, учитывающие особенности каждого обучающегося. Причем персонализация в системе обучения может быть достигнута посредством двух уровней: персонализации содержания обучения, структуры обучающих программ в соответствии с заданной стратегией и персонализации обучения, которая соответствует характеристикам обучающегося и специфике обучающей программы [6].

Еще одним направлением применения искусственного интеллекта является использование блокчейн-технологии в системе образования. Данная технология гарантирует безопасность хранения данных в цифровом формате, а также осуществляет контроль за их изменением. В системе образования блокчейн используется для хранения информации об экзаменах, выданных дипломах, сертификатах и т.д., причем данную информацию можно получить незамедлительно, убедившись в ее подлинности и не прибегая к архивным данным на бумажных носителях [7].

Важным является и применение технологий машинного обучения, включающих в себя инструменты, позволяющие отслеживать развитие каждого обучающегося и проводить постоянный мониторинг учебного процесса. Такой мониторинг может позволить оценить результаты различных школ и вузов, а также проверить эффективность программ обучения.

Используя машинное обучение, можно будет получить ответы на такие

вопросы как: может ли посещаемость или преподаватель повлиять на успех в освоении определенного предмета; как начальный уровень знаний влияет на успеваемость в какой-либо из дисциплин и т.д. [4].

Искусственный интеллект способствует также повышению эффективности обработки больших данных. Такие данные собираются в ходе образовательного процесса как в школах, так и в колледжах, вузах, в системах онлайн-образования. Надлежащая оценка этой информации, вероятно, поможет разработать более полную картину процесса обучения, чтобы показать необходимые и неявные связи.

Искусственный интеллект может автоматизировать основные виды деятельности в образовании. За счет возможностей сбора и обработки массива данных можно автоматизировать как рутинные операции, так и сложные управленческие процессы.

При использовании искусственного интеллекта в образовании меняется и роль преподавателя: появляются новые способы взаимодействия между преподавателем и обучающимся, между ними возникает некое сетевое взаимодействие, основанное на постоянном анализе данных, проводимом с использованием искусственного интеллекта [5].

За счет искусственного интеллекта подвергнутся дальнейшей трансформации отношения между ключевыми субъектами образования – теми, кто учит, и теми, кто учится. По мнению исследователей, следует ожидать развития виртуальных тьюторов, чат-ботов – интеллектуальных помощников [1].

Но, как отмечается в работах ученых, занимающихся данной проблемой, результаты внедрения

искусственного интеллекта в образовательную среду неоднозначны, существуют свои плюсы и минусы [1, 8].

Так, с одной стороны, искусственный интеллект может построить персональную систему обучения, сформировать образовательную траекторию согласованную с целями обучения и сильную обучающемуся. Но, с другой стороны, эти цели будет выбирать не сам обучающийся, а машина, причем, эта ситуация будет воспроизводиться постоянно, на всех этапах обучения. Это может привести к негативным последствиям вплоть до невозможности сделать самостоятельный выбор, поставить перед собой задачи и достигать их [3].

Информация, получаемая автоматически, не формирует интересы обучающихся. Учащийся перестает понимать, какие интеллектуальные операции ему нужно совершать самому, не развиваются умственные способности.

Опасность представляет и необходимость доступа к персональным данным при использовании искусственного интеллекта в обучении, а значит и получение возможности манипуляции личностью.

Искусственный интеллект только начинает становиться частью современного образования, поэтому нельзя утверждать, положительно или отрицательно это сказывается на системе образования в целом.

Развитие системы образования с применением искусственного интеллекта требует серьезного экспертного сопровождения, как со стороны технических специалистов, так и со стороны социологов, психологов, педагогов и т.д.

При грамотном внедрении искусственный интеллект может стать фактором улучшения функционирования системы образования через использование в управлении системой образования больших данных.

Список литературы

1. Брызгалина Е.В. ИИ в образовании: социально-философские аспекты [Электронный ресурс]. URL: <https://ntinews.ru/blog/publications/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-sotsialno-filosofskie-aspekty.html> (дата обращения 22.04.2020)
2. Искусственный интеллект в образовании: семь вариантов применения Мэттью Линчем. [Электронный ресурс]. URL: <https://theaccel.ru/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-sem-variantov-primeneniya/>. (дата обращения: 20.04.2020).
3. Костина А.В. Искусственный интеллект в сфере образования и социогуманитарные аспекты его внедрения // В сборнике: Высшее образование для XXI века: роль гуманитарного образования в контексте технологических и социокультурных изменений XV Международная научная конференция. Доклады и материалы. В 2-х частях. Под общей редакцией И.М. Ильинского. – 2019. – С. 53-69.
4. Лысенков А.С. Технологии машинного обучения и их применение в образовании // В сборнике: Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 58-60.
5. Насирова А.О. Цифровизация в сфере образования. Влияние искусственного интеллекта на

образовательную систему // Аллея науки. – 2020. – Т. 2. № 1 (40). – С. 326-330.

6. Паскова А.А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения. // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – Вып. 3(42). – С. 113-122.

7. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 353-355.

8. Пичужкина Д.Ю., Смекалова Е.С., Сулима И.И. Искусственный интеллект: возможности в системе образования // Наука и образование: новое время. – 2019. – № 1 (30). – С. 619-623.

9. Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 "О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72738946/> (дата обращения: 20.04.2020).

УДК 372.881.11

Шульгинова Екатерина Викторовна

Ставропольский государственный педагогический институт,

Ставрополь

Shulginova E.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: katrinash@yandex.ru

Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. кафедры теории и методики
лингвистического образования и
межкультурной коммуникации
Боброва Татьяна Олеговна

**Применение интерактивных методов в формировании умений иноязычного
говорения на уровне основного общего образования**

**The use of interactive methods in the formation of foreign language speaking skills
at the level of basic general education**

Аннотация: в статье рассматривается эффективность применения интерактивных методов в процессе формирования умений иноязычного говорения на уровне основного общего образования. Рассматриваются такие методы как ролевые игры, диспуты, дискуссии, круглые столы, скетчи.

Abstract: the article discusses the effectiveness of using interactive methods in the process of forming foreign language skills at the level of basic general education. Such methods as role-playing games, disputes, discussions, round tables, sketches are considered.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, иноязычное говорение, коммуникативные компетенции, учебно-

речевые ситуации, диспут, дискуссия, круглый стол, скетч.

Key words: interactive teaching methods, speaking foreign languages, communicative competencies, teaching and speaking situations, debate, discussion, round table, sketch.

На сегодняшний день существует запрос общества на практическое овладение иностранным языком, на развитие творческих и когнитивных способностей учащихся. Этому способствуют принятые в методике обучения иностранному языку и закрепленные во ФГОС ООО подходы. Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся умения осуществлять устное речевое общение в различных социально - детерминированных ситуациях [5].

Ведется поиск таких методов, которые, с одной стороны, способствовали бы эффективному формированию практических навыков говорения на иностранном языке, а, с другой, решали бы проблемы развития личности, учета индивидуальных особенностей, творчества, критического мышления.

Данная статья посвящена анализу эффективности интерактивного подхода в достижении цели практического овладения учащимися иностранным языком, способностью осуществлять коммуникацию в различных ситуациях общения.

При интерактивном подходе основное внимание уделяется процессу коммуникации и самой учебной ситуации. Основной целью интерактивной методики является развитие навыков самостоятельного обучения через взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом, а также

через повышение активности учащихся в процессе обучения. Сущность интерактивного метода обучения заключается в том, что учебный процесс организуется таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность практически применять свои знания и опыт, используя иностранный язык как средство выражения своих мыслей, чувств, убеждений, а также как средство достижения целей и задач.

Утвердившийся в последние годы компетентностный подход в обучении иностранным языкам выдвигает на первый план цель формирования коммуникативной компетенции и ее составляющих [2, С .12], которая, в свою очередь, представляет собой двусторонний процесс: с одной стороны, это формирование готовности к передаче, а с другой, к усвоению информации посредством речи в течение жизни. Таким образом, кроме непосредственно языковых, речевых и речедетельностных задач, огромное значение имеют стратегические, социальные и социально-культурные компоненты обучения, ведущие к формированию умения осуществления коммуникации на иностранном языке.

Важно отметить, что нацеленность интерактивных методов обучения на организацию взаимодействия, т.е. общение на иностранном языке, способствуют решению одновременно нескольких задач в формировании коммуникативной компетенции:

- помогают в установлении эмоциональных контактов между учащимися;
- приучают к работе в команде;
- развивают умение формулировать свою позицию и отстаивать свое мнение, а

также прислушиваться к мнению других учащихся;

- использовать формы речевого этикета для решения коммуникативных задач.

Для реализации практических целей обучения иностранным языкам, состоящих в формировании навыков и развитии умений устно-речевого иноязычного общения, прежде всего, необходимо создать условия для активного речевого взаимодействия обучаемых друг с другом и активизации их речемыслительной деятельности. В связи с этим в учебном процессе ведущее значение имеют учебно-речевые ситуации (УРС), направленные на мотивацию и стимулирование общения на иностранном языке.

Формами создания таких учебно-речевых ситуаций являются следующие интерактивные методы:

- ролевые коммуникативные игры,
- дискуссионные игры,
- интерактивные командные игры,
- метод кейсов,
- заочное путешествие,
- конкурсы, спектакли, сказки,
- презентации,
- дебаты, дискуссии и т.д.

Рассмотрим подробнее указанные формы осуществления интерактивного подхода.

Ролевая игра является одним из наиболее распространенных интерактивных методов обучения. Охват сюжетов ролевых игр огромен: от бытовых (поход в магазин, в библиотеку, кафе, на почту, больницу) до сюжетов социально-профессиональной направленности (участие в пресс-конференции, интервью, собеседование и т.д.). Это позволяет учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы,

уровень владения языком и другие факторы [3, С. 112].

Еще одной интерактивной формой обучения является создание речевых ситуаций. Основная задача таких упражнений - активизировать навыки говорения на английском языке в рамках конкретной ситуации, сформировать устойчивые умения в решении различных коммуникативных задач с практической базой возможных вариантов развертывания диалога. Примерами таких ситуаций могут быть следующие: вы находитесь в незнакомом городе и не знаете, как добраться до гостиницы, адрес которой забыт; у вас болит зуб, и вам необходимо записаться на прием к стоматологу и т. д.

Также эффективны такие методы как диспут, дискуссия, круглый стол, скетч, так как они ориентируют учащихся на формирование собственных взглядов и позиций по затрагиваемым проблемам, развитие умений аргументировать свою точку зрения, а также оценивать аргументы противоположной стороны.

Диспут представляет собой коллективное обсуждение моральных, политических, литературных, научных, профессиональных и других проблем, не имеющих общепринятого, однозначного решения. В ходе спора его участники высказывают различные суждения, точки зрения, оценки тех или иных событий и проблем. Важной особенностью диспута является строгое соблюдение заранее принятых правил и тем.

Дискуссия - это целенаправленное, коллективное обсуждение конкретной проблемы (ситуации), сопровождающееся обменом идеями, опытом, суждениями, мнениями в группе. Дискуссия предполагает обсуждение вопроса или группы смежных вопросов компетентными лицами с целью

достижения взаимоприемлемого решения. Дискуссия - это вид спора, который близок к полемике, и представляет собой серию заявлений, сделанных участниками по очереди. Высказывания последних должны относиться к одному и тому же предмету или теме, что придает дискуссии необходимую согласованность.

Другим эффективным методом формирования умений говорения является круглый стол. Круглый стол - это один из способов организации обсуждения того или иного вопроса. Круглый стол - это обмен мнениями по какой-либо проблеме, интересующей участников общения. Участвуя в круглом столе, обучающийся высказывается от своего лица. Проблемы, обсуждаемые за «круглым столом», могут быть весьма разнообразными: социальными, страноведческими, морально-этическими. Участие в круглом столе требует от учащихся достаточно высокого уровня владения языком и наличия определенных знаний по проблеме [4, С.27].

Участие в дискуссиях, диспутах, круглых столах, несмотря на наличие достаточно строгих правил, развивает спонтанность речи, формирует умение на основе имеющегося лексического запаса и речевых клише формировать неограниченное количество высказываний импровизационного характера на основе активизации мыслительной деятельности.

Скетч - это короткая сцена, которую обучающиеся разыгрывают по заданной проблемной ситуации с указанием действующих лиц, их социального статуса, ролевого поведения. Небольшие сцены могут быть разыграны в виде скетчей [1, С.301].

Таким образом, интерактивные методы способствуют решению одновременно нескольких задач в формировании коммуникативной компетенции за счет активизации мыслительных процессов, активного вовлечения в процесс коммуникации с целью решения практических задач, стоящих перед учащимися. Кроме того, они способствуют созданию условий, приближенных к естественной среде общения, что решает многие психологические проблемы (например, языковой барьер), позволяет учащимся осознать практическую ценность владения иностранным языком, что в свою очередь, повышает мотивацию, а значит, в конечном итоге, и результативность обучения иноязычному общению.

Список литературы

1. Блинов, Андрей Интерактивные методы в образовательном процессе. Учебное пособие / Андрей Блинов. - М.: Научная библиотека, 2014. - 486 с.
2. В. В. Сафонова Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Евразийский форум. 2010. №1. С.132.
3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. - М.: Просвещение, 2007. - 164 с.
4. Суворова Н. «Интерактивное обучение: Новые подходы». - М., 2005. – С.25-27.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/>

УДК 159.942

Бондаренко Ксения Анатольевна

Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь

Bondarenko K.A.

North Caucasus Federal University, Stavropol

E-mail: misherina.irina@mail.ru

E-mail: bondarenko.kseniya2016@yandex.ru

Научный руководитель: Мищерина И.В., доцент

Управление эмоциональным состоянием

Managing your emotional state

Аннотация: данная статья посвящена рассмотрению эмоций, которые испытывает человек, а также управлению ими. Управление эмоциональным состоянием – это необходимый навык каждого цивилизованного человека. Авторами описывается, как важно уметь управлять своими эмоциями, а также способы управления ими.

Abstract: this article is devoted to the consideration of emotions that a person experiences, as well as their management. Emotional state management is a necessary skill of every civilized person. The authors describe how important it is to be able to manage your emotions, as well as ways to manage them.

Ключевые слова: эмоции, управление эмоциями, рефлексия, контроль внимания, чувствительность, распределение эмоций.

Key words: emotions, emotion management, reflection, attention control, sensitivity, emotion distribution.

«Мускулы» эмоционального самоконтроля можно тренировать так же, как и любые другие мускулы.

Тони Шварц

Человек в современном мире испытывает разные эмоции, как плохие, так и хорошие. Людям приходится искать способы управлять своими эмоциями, то есть подавлять их. Но мы забываем, что подавленная эмоция может стать в нашей жизни «бомбой замедленного действия». Что же такое эмоция? Эмоция – процесс, реакция у человека на какую-либо ситуацию или действие. Управлять ими сложно и необходимо понимать их природу.

Эмоции могут быть умеренными или бурными, но все они возникают как реакция на внешний или внутренний стимул. Управление эмоциями – способность человека понимать, чувствовать, переживать. Это включает в себя эмоциональный интеллект, который может контролировать эмоции в зависимости от целей и условий в жизни деятельности.

Рассмотрим понятие «эмоции» в психолого-педагогической литературе. Это психологическое состояние человека, которое выражает настроение, переживания и, конечно же, чувства. Почти все психические процессы сопровождаются эмоциями, выраженными в различных формах. Роль эмоций – это связующее звено между объективной реальностью и человеческим восприятием. Таким образом, можно сказать, что эмоции побуждают человека понимать все, что происходит внутри и вокруг него.

Эмоции даются нам с момента рождения. Особо отмечают положительные, отрицательные и нейтральные эмоции. Итак, рассмотрим каждый аспект. К положительным относится: радость, любовь, нежность, симпатия, восхищение, благодарность, уверенность, спокойствие, уважение, ликование. К отрицательным эмоциям относятся: стыд, боль, страх, ужас, растерянность, страх, тревога, раздражение, ненависть. А нейтральные это: любопытство, изумление, созерцание, безразличие, удивление.

Управление эмоциями – это состояние каждой отдельной личности в данный момент времени или в любой ситуации. Необходимо помнить, что внутреннее состояние зависит только от самого себя. Бывает, что внешние факторы влияют на наше настроение, но не стоит забывать, что мы сами выбираем, как реагировать на любое воздействие.

Произнесите эти слова: «Я – автор своего внутреннего состояния, и у меня все получится. Это означает, что если я не могу сделать что-то прямо сейчас, я могу учиться, совершенствоваться и развиваться постоянно». Есть четыре навыка и чем выше уровень развития этих

навыков, тем легче будет управлять своим эмоциональным состоянием:

1. **Рефлексия.** Человек знает свое состояние, причины, условия, факторы, влияющие на его внутреннее состояние. При этом нужно задать себе вопросы: «Почему изменилось мое настроение?»
2. **Прогнозируйте результаты.** Это включает в себя способность представлять себе результат эмоциональных импульсов и действий. Упражнения, способствующие нормальному состоянию, такие как: представьте себе последствия в данной ситуации; создайте долгосрочную перспективу в любой ситуации.
3. **Контроль внимания.** То есть, понять, какие внешние или внутренние образы будут привлекать внимание. Это поможет такими упражнениями при необходимости запомнить, что приводит к отрицательным эмоциям, включить в ее эмоциональном состоянии, а затем резко вспомнить ситуацию, когда нет положительных эмоций.
4. **Чувствительность.** Это поможет понять состояние вашего мира и других людей и, в целом, что происходит в окружающей среде. Рассмотрим технику, называемую «диапазон эмоциональных состояний». Возьмите листок бумаги, сядьте, расслабьтесь. Нарисуйте длинный прямоугольник и представьте, какова эмоциональная ситуация. Подумайте над ответом на такой вопрос, как «Как я себя чувствую?». Прямоугольник, выберите часть, занятую чувствами. Задайте вопрос еще раз. Разделите эту полоску на части и запишите, что это за чувства и эмоции. Размеры частей пропорциональны, любая часть вашего состояния – это эмоции. При анализе эмоционального состояния можно записать не менее семи

переживаемых эмоций, чтобы вы не знали своего состояния.

Современные психологи по поводу эмоций, как правило, признают необходимость их рационального регулирования. Так ученый Я. Рейковский считает, что если все более и более эффективно управлять всем миром, то люди не хотят мириться с тем, что само по себе может существовать то, что сводит на нет усилия по предотвращению реализации своих намерений. И когда эмоции берут верх, это то, что происходит большую часть времени. Чтобы управлять своими эмоциями, человек приходит потому, что его не устраивает сам факт появления эмоциональных состояний. Общение в равной степени затруднено насильственными, неконтролируемыми, безразличными переживаниями, а также отсутствием эмоциональной вовлеченности. Издавна считалось, что человек, который может позволить своим эмоциям управлять собой, адекватен. А слишком эмоциональные – невоспитанные или дикари.

Американский психолог Р. Холт подтвердил, что невозможно выразить гнев, здоровье и самочувствие ухудшаются, когда гнев конструктивно выражен. Эмоциональные ресурсы человека не безграничны. Если в одной ситуации они распространяются слишком сильно, то в других возникает дефицит. Но даже гиперэмоциональные люди, которые погружаются в более спокойное состояние, становятся менее эмоциональными, даже те, кто относится к категории неэмоциональных людей.

Есть несколько способов контролировать эмоции. Они направлены на улучшение условий жизни, созидания и деятельности, что позволит человеку не доводить себя до крайних эмоциональных

состояний. Рассмотрим три способа управления эмоциями:

1. Распределение эмоций – это расширение эмоциональных ситуаций. Это приводит к снижению интенсивности эмоций. Неспособность распределить свои эмоции может привести к ухудшению здоровья. Правильное распределение эмоций происходит в результате расширения круга людей и, конечно же, той же информации. Таким образом, новая информация людям важна для новых интересов, сформированных для целей, которые находятся в нейтральной ситуации, станут эмоциональными ситуациями. Общение расширяют круг тех же функций, которые выполняют до тех пор, пока новый социально-психологический контакт позволяет ощутить проявления широкого размаха.

2. Необходимо сосредоточиться на тех обстоятельствах, когда условия деятельности требуют эмоций, полной концентрации на том единственном, что решает жизнь на какой-то период ценности. В этом случае люди сознательно исключают из ряда эмоциональных ситуаций сферу усиления эмоциональной напряженности тех ситуаций, где они являются наиболее важными.

3. Переключение эмоций связано с переносом переживаний на нейтральные эмоции. При отрицательных эмоциях (гнев, злость) необходима временная замена реальных ситуаций. Если конструктивные эмоции концентрировать на мелочах, то нужно двигать ситуации, повышать культурную и социальную ценность.

Применение всех этих способов требует определенных усилий, изобретательности.

Нелегко преодолеть барьеры на пути понимания, которые стоят на пути различных ситуаций общения. Для этого необходимо хорошее понимание человеческой психологии. Конечно, легче не создавать эти барьеры. Чтобы не быть главным препятствием для понимания других, людям необходимо знать правила общения и, самое главное, научиться управлять своими эмоциями. Однако следует отметить, что при полном подавлении эмоции невозможно достижение некоторых целей, которые ставит перед собой каждый человек. Одной из таких целей является человеческое взаимопонимание.

Таким образом, управление эмоциями – это задача, которая не имеет простых и однозначных решений. Но есть способы и методики, которые помогут снизить негативные эмоциональные всплески. Очень важным является не подавление эмоций, а умение их контролировать.

Эмоции являются источником энергии, которая влияет на нашу деятельность, взаимоотношения, успех. Так испытывая положительные эмоции, вырабатывается энергия, которая помогает действовать, преодолевать препятствия и достигать поставленные цели.

Необходимо развивать свои эмоции, управлять ими и тогда успех, самореализация, счастье будут всегда с вами.

Список литературы

1. Инаев К. Э. Эмоции человека. – СПб.: Издательство «Питер», 2009. – 464 с.
2. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. Учебно-методическое пособие. – Минск, 1999.
3. Рубинштейн С. Л. Эмоции // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 2012. – С. 152-161.

УДК 371.3

**Нурыева Евгения Игоревна,
Солошенко Иван Михайлович**

Филиал Ставропольского государственного института,
Ессентуки,

Nuryeva E.I., Soloshchenko I.M.

Branch of the Stavropol State Institute, Yessentuki,
E-mail: botvineva@yandex.ru, abreec@yandex.ru,
irinagern@yandex.ru

Научные руководители:

Ботвинева Наталья Юрьевна, к.п.н., доцент;
Гулынина Елена Владимировна, к.ф.-м.н., доцент;
Жерносек Ирина Алексеевна, старший преподаватель

**Диагностика уровня сформированности познавательной самостоятельности
студентов педагогических специальностей**

**Diagnostics of the level of formation of cognitive independence of students of
pedagogical specialties**

Аннотация: Важная информация была получена нами с помощью метода наблюдения и анализа продуктов

деятельности (письменных работ студентов по предметам). Наблюдения за деятельностью студентов на практических занятиях, анализ их отчетов о выполнении практических работ показали, что уровень сформированности экспериментальных умений у студентов довольно низкий. Они затрудняются в формулировании гипотезы, которую следовало бы положить в основу эксперимента, а в большинстве случаев и не осознают необходимость в ее формулировке

Abstract: Annotation: Important diagnostic information was obtained by us using the method of observation and analysis of activity products (written works of students on subjects). Observations of students' activities in practical classes, analysis of their reports on the performance of practical works showed that the level of formation of experimental skills in students is quite low. They find it difficult to formulate a hypothesis that should be used as a basis for the experiment, and in most cases do not realize the need to formulate it.

Ключевые слова: диагностика, уровень сформированности, анализ отчетов, анализ диагностики.

Keywords: diagnostics, level of formation, analysis of reports, analysis of diagnostics

Общий замысел и идея исследования определили постановку следующих задач данного этапа:

1) разработка характеристики уровней сформированности познавательной самостоятельности студентов и критериев их оценки;

2) разработка диагностических методик, адекватных поставленным задачам;

3) определение основных направлений формирующего этапа исследования.

Для решения поставленных задач использовались следующие методики: анкетирование, собеседования, наблюдение, анализ продуктов деятельности (письменные работы студентов).

Собеседования со студентами, наблюдения за их работой во время различных форм учебной работы показали, что в традиционной системе организации учебного процесса наблюдается определенный разрыв в связях между отдельными фазами процесса овладения знаниями и умениями. Это происходит, прежде всего, потому, что отдельные виды учебных занятий ориентированы на актуализацию какого-либо одного из этапов процесса учения. Так, на лекционных занятиях осуществляется преимущественно знакомство с основами теории и методами деятельности, на практических занятиях студенты изучают методы решения типовых задач, на лабораторных занятиях происходит знакомство с методами экспериментальных исследований и т.д.

Нерационально составленное учебное расписание нередко допускает организацию практических занятий по предметам без должной опоры на теоретический материал лекционного курса, так как либо не было соответствующих лекций, либо студенты не имели достаточного времени, чтобы овладеть теоретическим материалом в надлежащей степени.

Анализ показал, что такая организация учебного процесса приводит к тому, что студенты не осознают сущности процесса учения, не понимают значения теоретической подготовки, не видят связи между различными видами

занятий, между учебными действиями, методами, знаниями, изучаемыми на разных стадиях учебного процесса.

Организационная и временная разорванность между различными видами учебных занятий по предметам не дает возможности в необходимой мере активизировать осознанную самостоятельную деятельность каждого студента, вовлечь его в сознательное и целенаправленное овладение целостным учебным материалом, привить ему необходимые знания и умения по технологии овладения знаниями и умениями, научить его учиться.

В анкетном опросе приняло участие 56 студентов 1 курса филиала Ставропольского педагогического института в г. Ессентуки.

Интересные ответы были получены на вопрос: «Как Вы считаете, можно ли самостоятельно, не посещая лекций, так изучить дисциплину, чтобы выполнить все задания и хорошо сдать экзамены?» 36% студентов считает, что можно полностью. 40% считает, что это невозможно, а 15% думает, что можно, но частично.

На вопрос: «Умеете ли Вы самостоятельно работать?» 60% студентов ответили утвердительно, 15% - отрицательно, а 25% затруднились с ответом.

Эти данные несколько противоречат результатам последующих опросов. В частности, на вопрос: «Испытываете ли Вы потребность в получении знаний по организации самостоятельной работы?» были получены следующие ответы:

Очень редко – 8%

Иногда – 18%

Во многих случаях – 15%

Очень часто – 59%

Сравнительный анализ показывает, что студенты, умеющие, по их мнению, работать самостоятельно, испытывают, тем не менее, определенные трудности в организации самостоятельной работы: планирование действий (выбор цели, определение программы и методов их достижения); разработка методики выполнения самостоятельной работы; управление деятельностью, т.е. осуществление самоконтроля с последующей коррекцией своих действий.

С целью выявления барьеров, препятствующих продуктивной организации самостоятельной работы, были опрошены студенты и преподаватели различных дисциплин.

С точки зрения студентов продуктивной организации самостоятельной работы им мешает:

- непонимание ее смысла, цели;
- отсутствие четкой постановки познавательных задач;
- большой объем самостоятельной работы по всем дисциплинам;
- недостаточная консультативная помощь преподавателей;
- слабое понимание прикладного значения изучаемых дисциплин для своей будущей профессии;
- незнание качественных и количественных критериев выполнения каждого задания;
- незнание периодичности и форм контроля;
- отсутствие информации об особенностях самостоятельных работ и характере их выполнения;
- пробелы в знаниях.

По мнению преподавателей продуктивной организации самостоятельной работы студентов мешает:

-незнание студентами способов, методов выполнения самостоятельной работы;

-слабая учебная мотивация;

-отсутствие комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретические материалы, методические указания и задачи для решения;

-отсутствие учебных пособий междисциплинарного характера;

-отсутствие тестов и задач для входного контроля подготовленности студентов по дисциплине;

-недостаточное информационно-методическое обеспечение самостоятельной работы;

-отсутствие системы профессионально-ориентированных заданий и задач для самостоятельной работы;

-пробелы в знаниях.

Обобщение полученных результатов свидетельствует, что 42% студентов не умеют правильно организовать самостоятельную работу, 63% не умеют распределять свое время. Самое удивительное, что 86% не думают, что его можно распределять. При этом студенты отмечают, что они не умеют «заниматься систематически, планомерно», «быстро переключаться от одного вида работ к другому», «не умеют правильно разработать режим дня», «не могут твердо следовать режиму дня».

Можно констатировать несформированность у студентов психологической готовности к самостоятельной работе, незнание правил ее самоорганизации, неумение в полной мере реализовать предполагаемые ею действия.

Собеседования со студентами первого года обучения, наблюдение за их работой на практических занятиях

показали, что они испытывают значительные затруднения при самостоятельной работе с литературными источниками. Одни, добросовестно прочитав и законспектировав рекомендуемую литературу (а чаще сделав ее ксерокопии), не могут сделать никаких обобщений, а некоторые студенты даже не подозревают, для чего все это изучается, полагая, что лишь для того, чтобы лучше запомнить содержание прочитанного. Другие студенты не имеют правильных навыков конспектирования, иногда не даже не умеют читать научную литературу: читают торопливо, не обращают внимания на шрифтовые выделения в тексте, придают значения частностям, не понимая существа текста в целом или основных его идей, выводов и т.д. В результате искажается смысл прочитанного и создается превратное понятие о содержании источника.

Основные затруднения логического характера, которые испытывают студенты при работе с учебником, следующие: осмысление структуры главы и мест в ней отдельного параграфа, а также вопросов внутри параграфа; установление связи содержания параграфа с его названием; осмысление содержательно-логических и функциональных связей между фрагментами учебного материала.

Студенты редко обращаются к преподавателю в связи с затруднениями в работе. Чаще всего они не просят о помощи, т.к. не понимают причин своих неудач и не видят недостатков в своей самостоятельной работе.

Студенты плохо знают, как обращаться с каталогом библиотеки. 85% студентов не знают, чем отличается алфавитный каталог от предметного, затрудняются в самостоятельном подборе литературы. Студенты не умеют

пользоваться рабочим аппаратом книги, они сразу приступают к чтению глав или параграфов, упуская важные вспомогательные средства, которые содержатся в оглавлении, аннотации, введении.

Анализ ответов студентов показал, что они слабо осведомлены о таких видах чтения, как беглое, ознакомительное чтение, скоростное чтение, аналитическое чтение и его виды (фиксирующее, разъяснительное, критическое, творческое), их преимуществах и особенностях.

При ответе на вопрос о формах фиксации прочитанного студенты в 90% случаев назвали ксерокопии (!), а лишь затем конспекты. При этом практически никто из студентов не назвал такие формы, как аннотация, составление простого или сложного плана, тезисы, рецензии, рефераты.

Студентам 1 и 2 курсов было предложено провести самооценку учебных умений организации самостоятельной работы по 4-балльной шкале.

4- хорошо сформированы умения

3- удовлетворительно сформированы умения

2- плохо сформированы умения

1- не владею данным умением

Анализ полученных результатов свидетельствует, что студенты отнеслись к самооценке умений достаточно критически. Так, на первом курсе самый высокий балл 3,08 получило умение работать со справочными материалами, а самый низкий 1,57 – умение составлять аннотации и 1,98 – умение работать в библиотеке. Самооценка умения работать в библиотеке на 2 курсе выросла незначительно, всего на 0,07 балла, что связано, по нашему мнению, с тем, что студенты предпочитают искать

необходимую им информацию в сети Интернет. Именно этим, скорее всего, объясняется незначительное увеличение самооценки и других умений. Самое значительное увеличение на 1 балл наблюдалось в самооценке умения слушать преподавателя и записывать основной материал. Это связано, вероятно, с адаптацией к вузовской системе обучения, развитием скорости письма, овладением системой условных обозначений и т.д. Широкое распространение таких заданий, как подготовка рефератов по основным дисциплинам, изучаемым на 1 и 2 курсе, обусловило рост самооценки таких умений, как умение реферировать несколько источников и оформлять цитаты.

Важная диагностическая информация была получена нами с помощью метода наблюдения и анализа продуктов деятельности (письменных работ студентов по предметам). Наблюдения за деятельностью студентов на практических занятиях, анализ их отчетов о выполнении практических работ показали, что уровень сформированности экспериментальных умений у студентов довольно низкий. Они затрудняются в формулировании гипотезы, которую следовало бы положить в основу эксперимента, а в большинстве случаев и не осознают необходимость в ее формулировке. Цель практического занятия, его задачи студентами осознаются недостаточно. Они не задумываются в должной мере об условиях, необходимых для осуществления экспериментов, в планировании эксперимента. Студенты испытывают затруднения в анализе полученных данных, в формулировании обоснованных выводов.

Анализ письменных работ студентов первого курса показал, затрудняются в рациональном определении всех условий, необходимых для выполнения задания; в определении способа записи результатов измерения и кодирования информации, получаемой при наблюдении; анализ и обобщение результатов зачастую заменяется перечислением выполненных действий.

Причина этого, по-видимому, кроется в отсутствии должного внимания школьных учителей (при организации экспериментальных работ) к выработке умения учащихся самостоятельно выполнять те или иные операции, что затрудняет работу вузовского преподавателя и требует от него дополнительных усилий по развитию экспериментальных умений студентов.

Формальный характер школьного обучения проявляется и в низком уровне системного усвоения знаний. Это проявляется в том, что студенты не всегда могут применить полученные знания, т.к. знания по предметам усвоены ими как рядоположенные и изолированные, не образуя системы знаний.

Список используемой литературы.

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов, Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования. – Педагогика. 1997. - №4. – С.11-16
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к

образовательной программе // Педагогика, 2003. - № 10

4. Борисова Л.Н. Управление научно-методической работой лицея. - // Профессиональное образование. – 2004. - №8. – С.12-13

5. Ботвинева Н.Ю. Формирование самостоятельности студентов в образовательном процессе вуза. (тезисы доклада научной конференции) Южно-российские психолого-педагогические чтения «Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона».- Волгоград: Редакционно-издательскийотделВолгаТУ,2005.-256с.

6. Касьян А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки // Педагогика. – 1998. - № 2. – С.17-22

7. Материалы диссертаций:

8. Ботвинёва Н. Ю. Формирование познавательной самостоятельности студентов технических специальностей при изучении физики: автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Ботвинева Наталья Юрьевна; [Место защиты: Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т]. - Ставрополь, 2006. - 34 с.

9. Бочкина Н.В. Дидактические основы реализации принципа самостоятельности школьников в условиях вариативного обучения //Гуманитаризация образования. Теоретико-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в школах нового типа. – Ленинград, ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1990. – с.126-130.

Особенности страхов у младших школьников
Features of fears in primary school students

Аннотация: изучение «внешних страхов» человека занимает значительное место среди современных исследований. Реакции страха вызываются сильными внезапными, незнакомыми, неожиданными раздражителями, а также раздражителями, условно-рефлекторно связанными с опасными последствиями.

Abstract: the study of "external fears" of a person occupies a significant place among modern studies. Fear reactions are caused by strong sudden, unfamiliar, unexpected stimuli, as well as stimuli that are conditionally reflex associated with dangerous consequences.

Ключевые слова: страхи, младшие школьники, школа, учебные страхи.

Index terms: fears, elementary school students, school, school fears.

На данный момент затруднительно встретить человека, который бы никогда не испытывал чувства страха. В современном мире тревога, беспокойство, страх — это такие же неотъемлемые эмоциональные проявления нашей психической жизни, как и радость, грусть, гнев. Однако, при податливости и зависимости от них, меняется и поведение человека, ведь зачастую подверженность страхам не ограничивается лишь тотальной неуверенностью в себе.

Большинство страхов так или иначе связаны с возрастными особенностями и носят временный характер. Детские страхи, если с ними правильно обращаться, понимать причины их появления, могут исчезнуть без следа.

Если ребенок заостряется на страхе, который сохраняется в течении длительного времени, то это может говорить о беспокойстве и нервной слабости ребенка, а также неправильном поведении родителей, их незнании психических и возрастных особенностей ребенка. Однако, как показывает практика, зачастую это говорит именно о наличии собственных страхов у родителей и конфликтных отношениях в семье.

Страх — это внутреннее состояние, вызванное угрожающей реальной или предполагаемой катастрофой. С точки зрения психологии, это считается отрицательно окрашенным эмоциональным процессом.

Реакции страха вызываются сильными внезапными, незнакомыми, неожиданными стимулами, которые обусловлены и рефлексивно связаны с опасными последствиями, в то время как тяжесть реакций определяется ранним опытом, степень знакомства с обстановкой, внутреннее состояние и

генетически зависимые порогами чувствительности его анализаторов к возбудимости, эмоциональности, силе нервной системы и подвижности нервных процессов

На каждом этапе психофизиологического созревания человека наступает новая стадия страхов. Их появление напрямую зависит от жизненного опыта ребенка, степени развития независимости, воображения, эмоциональной чувствительности, склонности к тревоге и незащищенности.

Возраст человека отражает не только уровень физической зрелости, но и характер связей с окружающим его миром, а также характеристикой переживаний. Школьное время – самый важный этап в жизни человека, в течение которого его психологический облик коренным образом меняется. Характер переживаний также меняется.

В младшем школьном возрасте самым важным страхом является страх быть не таким как все. Другими словами, этот страх не отвечает социальным требованиям ближайшего окружения, страх быть социально неприемлемым.

Конкретные формы страха «быть не таким как все» могут выражаться в страхе не успеть вовремя, сделать что-то неправильно, допустить ошибку, быть осужденным или наказанным. Эти опасения указывают на рост социальной активности, а также на увеличение чувства совести, которая является одним из основных новообразований этого возраста.

Часто младшие школьники, которые не боятся ходить в школу, — это уверенные, любимые, активные и любознательные дети, которые пытаются самостоятельно решать проблемы с учебой и строить отношения со сверстниками. Другое дело, когда речь

заходит о детях, которые не имели необходимого опыта общения со сверстниками до школы. Зачастую, они слишком привязаны к своей матери и недостаточно уверены в себе. В этом случае они также боятся не оправдать ожиданий родителей, испытывают трудности с адаптацией в школе и боятся учителя.

В дополнение к страху ходить в школу, часто существует страх школьных уроков. В основе этого страха лежит страх ошибиться и поставить себя в неловкое положение. Как правило, это напуганные, взволнованные и тревожные дети. Прежде всего, они боятся отвечать у доски. Доска для них — это место небезопасности. Уязвимость некоторых детей и их незащищенность проявляются именно у доски. Это особенно заметно у эмоционально чувствительных, часто больных и ослабленных детей.

Возрастные страхи выявляются у чувствительных детей как особенность их интеллектуального и личностного развития. Они обычно возникают при следующих воздействиях:

- обилие страхов у родителей;
- страх перед ребенком;
- гиперопека;
- отсутствие возможностей для ролевой идентификации с родителями того же пола;
- психологическая травма ребенка;
- часто испытывающая стресс мама, в результате принудительной или преднамеренной перестройки семейных ролей.

Некоторые типологические характеристики высшей нервной деятельности способствуют возникновению страха. К ним можно отнести эмоциональную чувствительность и связанные с ней впечатлительность. Повышенная

чувствительность таких детей выражается в их эмоциональной уязвимости, зачастую такие дети «принимают все близко к сердцу» и легко расстраиваются, они не способны к агрессивным реакциям.

Дети, подверженные страху, не склонны выражать свои эмоции - они «держат все в себе».

Большинство страхов невольно передаются детям от родителей, но некоторые страхи или опасения могут быть переданы детям посредством навязанной им системы целостного восприятия мира.

Психологические исследования представляют широкий спектр взглядов на возрастные типологические характеристики содержания страха у детей младшего школьного возраста, которые могут быть представлены в виде следующих подходов. Первые два обращают внимание на внутренние или внешние свойства онтогенеза, которые приводят к появлению этих признаков. Третий и четвертый подходы направлены на анализ содержания страха с точки зрения типичного психологического развития ребенка, один из которых отдает приоритет возрасту, а другой - развитию символической функции сознания.

Наиболее распространенной возрастной особенностью страхов у детей в возрасте от 7 до 10 лет является тенденция ее символизировать. Образы страха в этом возрасте часто являются символами, которые имеют источник культурных и исторических традиций, которые изменяют психику детей через символическую функцию.

Стоит также отметить, что по сравнению с предыдущим десятилетием страх физического насилия у школьников резко возрос: дети говорят, что они боятся нападений со стороны одноклассников и

детей старшего возраста, незнакомцев, что их будут избивать, издеваться и т.д.

В школьном возрасте эгоцентризм уменьшается, а социальная направленность личности возрастает. Новый взгляд школьника помогает переключить внимание на познание более конструктивных целей

Таким образом, страхи младших школьников не ограничиваются только страхом перед школой, но выражают себя как довольно многогранная и всесторонне развитая проблема.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

Страх — это эмоциональное состояние, которое отражает защитную биологическую реакцию человека или животного, когда они испытывают реальную или воображаемую опасность для своего здоровья и благополучия.

Страх играет важную роль в жизни человека, с одной стороны, он может защитить ребенка, а с другой — препятствовать полноценному развитию личности ребенка.

На каждом этапе психофизиологического созревания человека наступает новая стадия страхов. Их появление напрямую зависит от жизненного опыта ребенка, степени развития независимости, эмоциональной чувствительности, склонности к тревоге и незащищенности.

В младшем школьном возрасте страхи трансформируются и качественно меняются. Вымышленные, иррациональные страхи заменяются более серьезными проблемами, которые наполняют жизнь школьника.

В младшем школьном возрасте ведущими являются страх неисполнения социальной приемлемости и страхи, связанные со школой и обучением.

Список литературы

1. Захаров А. И. Возникновение неврозов и психотерапии в детстве. - М.: ЭСКИМО, 2000 - 448 с.
2. Коломинский Ю.Л. Социально-психологические проблемы взаимоотношений в малых группах и

коллективах. - Вопросы психологии, 1971 - 6 с.

3. Левис Ш., Левис Ш. Ребёнок и стресс - С-П., 1997.

4. Реан А.А. Детская психология: Прайм ЕВРОСНАК - СПб, 2008 - 278 с.

УДК 159.97

Понушкова Алина Витальевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Ponyshkova A.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: alina229rakovich@yandex.ru

Научный руководитель: Мизина Н.Н., доцент

Психологические особенности развития восприятия учащихся с интеллектуальными нарушениями

Psychological features of development of perception of pupils with intellectual violations

Аннотация: приводится обзор результатов экспериментальных исследований особенностей развития различных характеристик восприятия учащихся с нарушениями интеллектуального развития.

Abstract: the review of results of pilot studies of features of development of various characteristics of perception of pupils with violations of intellectual development is provided.

Ключевые слова: восприятие, умственно отсталые учащиеся, нарушения интеллекта.

Index terms: perception, mentally retarded pupils, violations of intelligence.

Психологи, рассматривающие проблему развития восприятия человека как одного из познавательных процессов, указывают, что данный когнитивный процесс, заключающийся в отражении

психикой человека окружающей его объективной действительности, - это одна из основных предпосылок деятельности человека. С другой стороны, практическая деятельность человека позволяет развиваться восприятию, что делает отражение психикой действительности все более правильным и полным.

Однако психическая деятельность ребенка с нарушениями интеллектуального развития осуществляется очень специфически. Это связано с имеющимся первичным органическим дефектом развития головного мозга, определяющим формирование особой системы психических функций учащегося. К

числу таких вторично измененных психических функций относится и восприятие [4].

Психологические особенности перцептивного развития школьников с

нарушениями интеллекта представлены в исследованиях И.М. Бгажноковой, И.В. Беляковой, Л.И. Переслени, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и многих других.

Проведенный нами анализ специальной литературы продемонстрировал, что на сегодняшний день самым исследованным является зрительное восприятие детей с нарушениями интеллектуального развития школьного возраста. Связано это с тем, что из всех анализаторов именно зрение у большинства учащихся является каналом, который дает возможность получить большую часть информации об окружающем ребенка мире.

Исследователями показано, что у учащихся с нарушением интеллектуального развития более ускорено восприятие простейших по структуре изображений предметов чем сложных изображений. Поэтому у этих детей лучше развиты простые формы деятельности зрительного анализатора. В то же время более сложные формы аналитико-синтетической деятельности зрительного анализатора у данной категории учащихся имеют заметное отставание в своем развитии [6].

В исследованиях И.В. Беляковой, В.Г. Петровой и других указывается, что при беглом обозрении обстановки, которая их окружает, дети школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития в процессе восприятия дифференцируют гораздо меньше объектов, чем учащиеся с нормальным развитием интеллекта. Это затрудняет умственно отсталым учащимся процесс быстрого ознакомления с предметами, которые расположены в пределах поля их зрения. Также умственно отсталые учащиеся испытывают трудности в узнавании

окружающих предметов и выделении из числа этих предметов самых значимых для того, чтобы более подробно их рассмотреть [6].

О низкой дифференцированности процесса перцепции у умственно отсталых учащихся говорят и исследования М.М. Нудельмана [2].

Согласно исследованиям С.Я. Рубинштейн, для зрительного восприятия учащихся с нарушениями интеллектуального развития характерна узость данного процесса. Данная особенность, в свою очередь, сокращает возможность этих учащихся в обозрении пространства, которое их окружает [7].

Также отметим, что в своих исследованиях К.И. Вересотская выявила, что у умственно отсталых школьников понижен темп зрительного восприятия. Автор считает, что данная особенность связана с инертностью процессов в коре головного мозга ребенка. Также влияет и замедленность таких операций мышления, как анализ и синтез. Замедленность темпа зрительного восприятия затрудняет ориентирование ребенка в пространстве. При обозрении окружающей обстановки умственно отсталые учащиеся видят и замечают не так много объектов, чем замечают их сверстники с нормальным интеллектом [8].

Умственно отсталые учащиеся отличаются пассивностью восприятия. У них понижена активность перцептивной деятельности. Эти учащиеся не проявляют стремления изучать предметы в деталях. Описывая предмет, умственно отсталые дети демонстрируют недостатки обобщенности перцептивной деятельности. Эти дети отмечают только отдельные внешние признаки предметов, которые очень сильно выделяются, и

останавливаются только на самом общем узнавании предметов.

У учащихся с интеллектуальными нарушениями отмечается низкая устойчивость восприятия, а также восприятие этих детей характеризуется прерывистостью и нарушением целостности. Более заметны эти особенности у учащихся, отличающихся высокой истощаемостью нервной системы. Данная особенность связана с развивающимся у них при малейшем переутомлении охранительным торможением [5].

Восприятие умственно отсталых учащихся отличается, согласно исследованиям, также и недостаточной осмысленностью и недостаточной обобщенностью. Эти школьники испытывают затруднения, когда возникает необходимость выделять главные, существенные признаки объектов (К.И. Вересотская, З.А. Евлахова, И.М. Соловьев и др.) [8].

При нормальном развитии восприятие должно быть константным. Это значит, что должно сохраняться относительно постоянное восприятие величин, форм и цветов предметов в случае, если изменяется расстояние, ракурс, освещенность. Константность как свойство восприятия у умственно отсталых учащихся выражается в гораздо меньшей степени, чем у учащихся с нормальным интеллектом [7].

Воспринимая пространство, человек осуществляет познание формы, величины, направления, местоположения объектов. Восприятие пространства связано с остротой зрения, полем зрения, глазомером и другими физиологическими особенностями человека.

У учащихся с нарушениями интеллекта достаточно часто встречаются анатомо-физиологические нарушения

зрительного анализатора. Поэтому эти учащиеся часто переживают значительные трудности, когда приходится осуществлять пространственную ориентировку, воспринимать перспективу, светотень, глубину.

Многочисленные исследования как зарубежных (Р. Заззо, Г. Перга, М. Пешё, Г. Сантуччи и др.), так и отечественных (Ю.В. Карвялиса, С.Л. Мирского, Н.П. Павловой, Б.И. Пинского и др.) психологов показывают, что дефект формирования пространственного восприятия можно рассматривать как один из основных вторичных дефектов психического развития умственно отсталых детей.

Т.Н. Головина, И.А. Грошенков и другие исследователи, рассматривающие пространственную ориентировку в восприятии изображения в деятельности рисования отмечают, что умственно отсталый учащийся зачастую не видит пространственных компонентов изображений. А это ведет к ошибочному пониманию этими детьми смысла воспринимаемых ситуаций [1].

Специфика развития восприятия оказывает влияние на то, как ребенок использует имеющиеся образы предметов. У умственно отсталых учащихся специфично развивается узнавание предмета. Узнавание – это сложный этап восприятия, который тесно связан с развитием памяти, речи и мышления. В основе всего обучения лежит восприятие и последующее узнавание. Сначала учащихся знакомят с различными предметами и называют их. Затем в ходе обучения добиваются того, чтобы ребенок узнал предмет или явление, раскрыл их свойства и признаки. Вне развития узнавания ребенок не усвоит буквы, цифры, явления живой и неживой

природы. От того, хорошо ли знает человек объект восприятия, будет меняться узнавание этого объекта [3].

Психологами выделяются неспецифическое и специфическое узнавание. В случае неспецифического узнавания в предметах выделяются общие признаки, которые позволяют определить, к которой из категорий его нужно отнести. Специфическое узнавание заключается в выявлении индивидуального в воспринимаемых объектах. Восприятие умственно отсталых учащихся является обобщенным. Этим учащимся легче узнать предметы, которые четко отличаются один от другого. Но при обобщенном неспецифическом узнавании разнородных предметов эти дети допускают ошибки [7].

Итак, подводя итог всему сказанному, можно сделать вывод: у умственно отсталых учащихся восприятие, как впрочем и остальные познавательные процессы, имеет дефекты развития. В силу недоразвития различных сторон психики у учащихся с интеллектуальными нарушениями исследователи отмечают нарушение избирательности, целостности, обобщенности, осмысленности, темпа, точности, полноты, константности восприятия.

Список литературы.

1. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. - Москва : Педагогика, 1974. - 117 с.
2. Нудельман М.М. Представления умственно отсталых

школьников // Хрестоматия. Умственная отсталость. Клинико-психологическое изучение школьников с нарушениями интеллекта / Составитель Е.Н. Моргачева. – С. 253 - 269.

3. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта : программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 181 с.

4. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965. - 343 с.

5. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Особенности словесно-логического мышления младших школьников в аспекте диагностики интеллектуальной недостаточности // Журнал Невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1989. – Том 89, вып. 3. – С. 35 – 39.

6. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

7. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология».- 3-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение, 1986.-192 с.

8. Соловьев И.М., Кудрявцева Е.М., Вересотская К.И., Гозова А.П. Восприятие умственно отсталых школьников // Хрестоматия. Умственная отсталость. Клинико-психологическое изучение школьников с нарушениями интеллекта / Составитель Е.Н. Моргачева. – С. 223 – 253.

**Моделирование безопасной образовательной среды детей дошкольного
возраста через взаимодействие ДООУ и семьи**

**Modeling a safe educational environment for preschool children through the
interaction of preschool institutions and families.**

Аннотация: представленные материалы раскрывают проблему моделирования безопасной образовательной среды детей дошкольного возраста через взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Abstract: the presented materials reveal the problem of modeling a safe educational environment for preschool children through the interaction of preschool educational institutions and families.

Ключевые слова: моделирование, безопасная образовательная среда, дети дошкольного возраста, семья, дошкольное образовательное учреждение, здоровье, безопасность, сотрудничество, федеральный образовательный стандарт.

Key words: modeling, safe educational environment, preschool children, family, preschool educational institution, health, safety, cooperation, Federal educational standard.

Проблема безопасной среды для детей дошкольного возраста в современном обществе является актуальной, что связано с увеличением количества опасных ситуаций, незащищённостью ребенка, отсутствие

контроля со стороны родителей, имеющиеся частые случаи насилия в семье. В детском саду приоритетным направлением деятельности являются вопросы, связанные с развитием у ребенка практического жизненного опыта в области безопасности жизни, охраны и поддержания психического и физического здоровья [1].

Современные ориентиры проектирования взаимоотношений семьи и дошкольного учреждения определены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС)., которые базируются на основных принципах дошкольного образования, таких как сотрудничество и партнерство, реализация которых решается через приоритетную задачу, связанную с обеспечением психолого-педагогической поддержки семьи и повышением компетентности воспитывающих взрослых во всестороннем и гармоничном развитии ребенка дошкольного возраста [2].

К ведущим компетенциям воспитателей дошкольных учреждений, как выполнение психолого-педагогических условий образовательной программы ДРУ ориентированные на

создание социальной ситуации развития дошкольников, выступают: умения организовывать взаимодействие с родителями по образованию дошкольников, вовлечение их в педагогический процесс, учитывающий интересы и потребности ребенка дошкольного возраста, поддержка образовательных инициатив семьи [2].

Теоретической основой рассматриваемой нами проблемы выступают исследования Беспалько В.П., Гузеева В.В., Монахова В.М., Безруковой В.С., Селевко Г.К., раскрывающие основы организации образовательных пространств и педагогического проектирования; Здравомыслова А.Г., Кона И.С., Ядова В.А. и др. раскрывающие идеи ценностного отношения к жизни; Александрова О.А., Брехман И.И., Гринина О.В., Зайцева Г.К., Кича Д.И., Колбанова В.В., Лисицина Ю.П., Лищук В.А., Репина Ю.В., Сахно А.В., Смирнова И.Н., Ширшова В.Д., Царегородцева Г.И., Хромцова Т.Г. и др., которые отражают подходы к формированию личности в контексте формирования безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни; средовой подход, представленный в исследованиях Мануйлова Ю.С., Новоселова С.Л., Стеркиной Р.Б., Епанчинцева Н.Д. и др., деятельностный подход (Давыдов В.В., Леонтьев А.Н. и др.).

Вопросы формирования практического опыта у дошкольников в области безопасности их жизни затронуты в образовательном процессе ДОУ, но отсутствует обобщение и систематизация имеющегося педагогического опыта, единые подходы о том, чему и сколько нужно учить.

Анализ психолого-педагогических исследований, затрагивающий

актуальные проблемы организации безопасной среды дошкольников показывает, что в современном дошкольном образовании имеются оригинальные подходы и концепции, направленные на формирование культуры безопасного поведения у дошкольников, но отсутствуют разработки по методологии эффективного взаимодействия ДОУ и семьи, как условие обеспечения безопасности дошкольников.

Моделирование строится на целостном видении объекта, помогает представить явление обобщенно, четко раскрыть его структуру, взаимосвязь между структурными элементами, обозначить их характерные признаки. «Модель - это заменитель оригинала, образец, который помогает, с одной стороны, немного упростить явление, схематизировать объект и его описание, отойти от несущественных свойств, а с другой – определить и описать элементы объекта и их взаимосвязь» [2].

По мнению Монахова В.М. под методологией проектирования образования дошкольников в области построения безопасной образовательной среды выступает совокупность принципов, подходов, средств и методов [2].

Как указывает Погодаева М.В. под образованием в области безопасности детей дошкольного возраста понимается целенаправленный процесс обучения безопасного поведения и культуры безопасности, направленный на подготовку дошкольников в условиях безопасной среды, учитывающей высокий природный, техногенный и экологический риск [1].

В раскрытии педагогической модели безопасной образовательной среды мы опирались на системные теоретико-методологические положения

о личностно-ориентированном, средовом, деятельностном, культурологическом, подходах, которая сочетает в себе взаимосвязанные этапы формирования основ безопасного поведения дошкольников и включает блоки: концептуально-целевой, технологически-организационный, результативно-диагностический.

Концептуально-целевой блок отражает цель, задачи, принципы, функции проектирование безопасной образовательной среды детей дошкольного возраста через взаимодействие семьи и дошкольного учреждения.

Технологически-организационный подразумевает механизм воздействия на ребенка дошкольного возраста, через применение разнообразных эффективных технологий, форм, методов, средств.

Результативно-диагностический раскрывает критерии, показатели, уровней и параметров проектирования безопасной образовательной среды дошкольников через организацию взаимодействия ДООУ и семьи.

Цель представленной модели - создание педагогических условий для формирования безопасного поведения дошкольников через организацию взаимодействия ДООУ и семьи .

Для достижения обозначенной цели нами были обозначены основные задачи:

- формирование когнитивной, эмоционально-мотивационной и поведенческой основы безопасного поведения дошкольников;
- выявление и обоснование совокупности педагогических условий, направленных на формирование безопасной образовательной среды в ДООУ через организацию взаимодействия ДООУ и семьи;

В основе педагогической модели организации безопасной образовательной среды лежат основные принципы воспитания безопасного поведения (интегрального качества) дошкольников:

- принцип системности и последовательности раскрывает целесообразное проектирование педагогической деятельности в основе, которой лежит единая система целей, задач, содержания, форм и методов воздействия на детей дошкольного возраста;
- принцип субъективности направляет воспитателя на максимальное содействие развитию способностей ребенка в осознании собственного «Я» взаимодействуя с другими людьми и окружающей действительностью, осмыслении собственных действий, предвидении их последствий для других людей, осмысленного выбора жизненной ситуации;
- принцип субъект-субъектного характера взаимодействия всех участников образовательных отношений, выбор приёмов, методов, форм организации детских видов деятельности, направленные на личностную, эмоциональную, интеллектуальную, активность дошкольников, учитывающие возрастные и индивидуальные особенности ребенка;
- принцип доступности, предполагает деятельностный характер обучения на основе организации игровых форм;
- принцип природосообразности, заключается в выборе форм и методов развития, обучения и воспитания дошкольников с опорой на «естественные основания», как условие приобщение дошкольников к миру культуры;

- принцип учёта региональных особенностей;
- принцип гуманности заключается в предоставлении ребенку свободного выбора деятельности, на основе учета интересов и потребностей личности;
- принцип взаимодействия семьи и ДООУ на основе сотрудничества и партнерства[2].

Разрабатывая критерии (когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческий) и показатели уровень сформированности безопасного поведения дошкольников и безопасной образовательной среды, мы опирались на основные подходы, отраженные в исследованиях Хромцовой Т.Г., Садретдиновой А.И., Пелиховой Л.В.:

Когнитивный – включает простейшие знания о безопасности жизни, зависимости здоровья и жизни человека от состояния окружающей среды, формирование представлений о строении организма человека, о том, что человек часть природы; сохранения здоровья, познавательных умений.

Эмоционально-мотивационный критерий включает осознанность потребностей и целей, мотивов, сохраняющие и укрепляющие здоровье, человека его безопасность.

Поведенческий критерий – отражает процесс сформированности навыков ЗОЖ, осознанное выполнение в быту правил безопасного поведения, практический опыт безопасного поведения [1].

Итоговым результатом реализации обозначенной нами модели организации безопасной образовательной среды детей дошкольного возраста через взаимодействие ДООУ и семьи выступает реализация педагогических условий, основанных на учёте характера влияния факторов среды, типологических и возрастных особенностей дошкольников, направленные на расширение возможностей образовательного пространства, увеличения адаптационных возможностей организма, учитывающие различные условия жизни и деятельности, формирование устойчивой мотивации ребенка дошкольного возраста к безопасному поведению.

Таким образом, представленная модель безопасной образовательной среды детей дошкольного возраста через организацию взаимодействия ДООУ и семьи, позволяет применять технологии, методы, формы и средства воспитания в педагогическом процессе детского сада, способствующие активизации когнитивной, эмоционально-мотивационной, поведенческой функций личности, актуализирующие ценностные ориентации, формирующие безопасное поведение у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Погодаева М.В. Концепция формирования пространства безопасного детства: монография. Красноярск, 2014.
2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва, 2001.

Шуваева Анастасия Владимировна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Shuvaeva A.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: nastena_shuvaeva95@mail.ru

Научный руководитель: Долганина В. В., доцент

Основные причины конфликтов в образовательной среде ДОУ

The main causes of conflict in the educational environment

Аннотация: автором раскрывается понятие педагогического конфликта и рассматриваются различные точки зрения современных ученых на его причины. Так, в качестве причин выделяется группа объективных и субъективных. Кроме того, автор представил внешние и внутренние факторы возникновения конфликтных ситуаций в коллективе педагогов ДОУ.

Abstract: the author reveals the concept of pedagogical conflict and examines the different views of modern scientists on its causes. Thus, a group of objective and subjective ones stands out as reasons. In addition, the author presented external and internal factors of conflict situations in the collective of teachers of the DEU.

Ключевые слова: педагогический конфликт, образовательная среда, дошкольное образовательное учреждение, конфликтные ситуации, профессиональная деятельность педагогов.

Index terms: pedagogical conflict, educational environment, pre-school educational institution, conflict situations, professional activities of teachers.

В последнее время социально - политическая и экономическая модернизация граждан России приобретает всеобъемлющий характер.

Все сферы жизнедеятельности человека, в связи с мировым кризисом отмечают рост социальной напряженности, а также усиление конфликтогенных факторов. В современной научной школе проблема конфликтов рассматривается с позиции неизбежного явления общественной жизни, определяемое свойствами человеческой природы.

Образовательное учреждение, в том числе дошкольное, – это организация, а значит, подобные изменения неизбежно ведут к необходимости изменений во взаимодействии работающих в ней людей. В результате влияния внешних факторов (социально-экономические условия, изменение нормативно-правовой базы функционирования образовательных организаций, внедрение инновационных технологий) возникает необходимость в постоянной перестройке, трансформации профессиональной деятельности педагогов. Такая тенденция ориентирована на усложнение деловых взаимосвязей, обострение напряженности в сфере взаимоотношений, актуализации роли психологического фактора, все это влечет за собой неизбежные конфликты.

Под педагогическим конфликтом понимается возникшая в результате межличностного и профессионального взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форма

проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, которая зачастую вызывает у них негативные эмоции, и предусматривает конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в желание устранения его причин.

Проблема педагогического коллектива изучаемая с позиции социальной общности состоит в том, чтобы не допустить или уменьшить негативные последствия конфликта, использовать его для благоприятного решения обозначенных противоречий.

Изучение условий, причин как зарождения, так и протекания конфликтов в педагогическом коллективе дошкольного образовательного учреждения предусматривает, что важным выступает присвоение духовных ценностей и формирование нравственно направленных ценностных ориентаций.

Стоит отметить, что как правило, педагоги, желающие избегать конфликтов, не способны их предвидеть. Тем не менее, угроза зарождения конфликта в педагогическом процессе может вызвать у педагога регулярное нервное напряжение.

По мнению Л.А. Захарчук, в педагогическом коллективе существуют различные конфликты, имеющий как субъективный, так и объективный характер. Так, к причинам субъективного свойства можно отнести следующие: низкий уровень стрессоустойчивости к стресс-факторам участников педагогического процесса; типы личностей и черты характера участников педпроцесса; особенности женской психологии; неадекватные оценки и восприятие друг друга; эмоциональная несовместимость людей [1, С. 8].

К группе объективных причин большей части конфликтов можно

отнести чрезмерную загруженность педагогов, которая способна превысить их личные возможности; ограниченность ресурсов, которые необходимо распределять; неэффективный стиль руководства в учреждении; отсутствие педагогического такта по отношению друг к другу; отрицательные условия педагогического труда.

Л.А. Захарчук в своих социологических исследованиях выявил, что в сфере дошкольного образования наиболее актуальными являются межличностные конфликты, а именно конфликты с коллегами.

Следующая особенность педагогического коллектива ДОУ – это самоуправляемость, которая проявляется в том, что каждый из педагогов является членом коллегиальных органов управления, таких как Совет учреждения, Совет педагогов, Общее собрание трудового коллектива ДОУ, методический совет, методическое объединение. Активное участие в общественной деятельности развивает самостоятельность и инициативу членов педагогического коллектива, где обсуждаются основные вопросы жизни и деятельности педагогического коллектива на различных уровнях управления. С другой стороны, наличие самоуправления может привести к столкновению различных точек зрения различных педагогов, что ведет к межличностным конфликтам [1, С. 12].

Как считают Т.А. Кукосян, Т.Г. Сироштаненко, конфликт в ДОУ может быть вызван причинами, обусловленными психологическими особенностями человеческих отношений:

- взаимная симпатия (антипатия);
- неблагоприятная психологическая атмосфера;

– плохая психологическая коммуникация [3, С. 221-224.].

По мнению Т.В. Корнеевой, Е.В. Кириловой, еще одна группа причин возникновения конфликтов в ДОУ кроется в личностном своеобразии членов коллектива. Это:

- неумение контролировать свое эмоциональное состояние;
- низкий уровень самоуважения;
- агрессивность;
- повышенная тревожность;
- некоммуникабельность;
- чрезмерная принципиальность [2, С. 4-12].

Е.С. Черницына в своих исследованиях отмечает, что в педагогическом коллективе конфликты возможны между разными его участниками, например, воспитатель – старший воспитатель, воспитатель – воспитатель, воспитатель – специалист (логопед, психолог) и др. Исходя из этого и характер причин имеет разные основания:

- распределение ресурсов, различия в целях, в представлениях и ценностях, в способах поведения и опыте в жизни, плохой коммуникации и др. Администрация осуществляет деятельность по разрешению и профилактике конфликтов в коллективе работников дошкольного образовательного учреждения:

- заведующий, заместитель заведующего по УВР или старший воспитатель совместно с педагогом-психологом [4, С. 14-21].

Е. Кутына считает, что профессия воспитателя ДОУ подвержена воздействию различных стрессогенных факторов, которые в свою очередь ведут к конфликту. Анализ теоретических и эмпирических исследований позволил Е. Кутыной выделить факторы,

инициирующие конфликты в коллективе воспитателей:

1. Объективные, связанные с профессиональной деятельностью (неблагоприятный психологический климат в педагогическом коллективе, отсутствие перспектив профессионального роста и др.).

2. Субъективные – индивидуальные особенности личности (высокий уровень нейротизма, неуравновешенность нервно-психических процессов, рассогласование в ценностной сфере и др.).

Н.В. Александрова выделяет следующие факторы возникновения конфликтных ситуаций в коллективе педагогов ДОУ:

1) внешние:

– напряженная психоэмоциональная деятельность (работа воспитателя связана с интенсивным общением; в сфере работы с дошкольниками действуют особые механизмы: эмоциональное заражение, вовлечение, предусматривающее «активность отдачи» с позиции взрослого, его субъективную вовлеченность в общение с дошкольником);

– чрезмерная загруженность рабочей недели (в неделю порядка 50 часов). Это связано с тем, что зачастую воспитатель работает в две смены или может выполнять еще и функции младшего воспитателя по причине отсутствия штатных единиц в необходимом количестве;

– содержание педагогической деятельности может носить неопределенный характер;

– деятельность воспитателя может носить дестабилизирующий характер. Такая тенденция связана с постоянными изменениями содержания педагогической деятельности (новые формы

планирования, новые программы обучения, новые требования СанПиНов и т.п.), регулярными проверками ДООУ со стороны различных министерств и ведомств;

- не малые проблемы может носить общение воспитателей с родителями дошкольников;

2) внутренние:

- недостаточное развитие навыков общения и умение находить выход из трудных ситуаций во взаимодействии с администрацией, детьми, родителями;

- отсутствие навыков регулирования собственных эмоциональных состояний;

- неудовлетворенность в различных профессиональных и жизненных ситуациях самореализацией, отсутствие интересов помимо своей работы;

- специфика мотивации деятельности (важное значение играет наличие баланса между получаемым вознаграждением и личным вкладом в деятельность);

- уменьшение чувства собственного достоинства.

Одной из причин конфликтов в ДООУ А.А. Степанова считает неблагоприятный психологический климат в коллективе.

Это:

- отсутствие доверия членов группы друг к другу;

- недоброжелательная и неконструктивная критика;

- отсутствие возможности для свободного выражения собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива;

- давление руководителей на подчиненных и непризнание за ними права принимать отдельные значимые для группы решения;

- неудовлетворенность принадлежностью к коллективу;

- низкая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние фрустрации у кого-либо из членов коллектива;

- несформированное чувство ответственности за состояние дел в группе каждым из ее членов.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по изучению причин конфликтов в педагогической среде ДООУ показал, что нет единого мнения в этом вопросе. Некоторые ученые подразделяют причины конфликтов на две группы: субъективные и объективные. Исследование показали, что в сфере дошкольного образования лидируют межличностные конфликты, т. е. конфликты с коллегами, кроме того многими учеными отмечается личностное своеобразие членов коллектива, а также неблагоприятный психологический климат в коллективе.

Список литературы

1. Захарчук, Л.А. Управление конфликтами в системе образования: автореф. дисс. ... канд. соц. наук. – М., 2006. – 36 с.

2. Корнеева, Т.В. Индивидуально-личностные особенности и стратегии поведения в конфликте воспитателей дошкольных образовательных организаций / Т.В. Корнеева, Е.В. Кирилина // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2015. – № 3. – С. 4-12.

3. Кукосьян, Т.А. Профилактика педагогических конфликтов в дошкольной образовательной организации / Т.А. Кукосьян, Т.Г. Сироштаненко // Векторы образования: от традиций к инновациям. – М., 2015. – С.

221-224.

4. Черницына, Е.С. Корпоративная культура и этика как средство предупреждения и разрешения

конфликтов в образовательной организации / Е.С. Черницына // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 6 (101). – С. 14-21.

УДК 159.9

Арутюнян Ашот Арменович

Ставропольский государственный педагогический институт,
г. Ставрополь

Arutyunyan A.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: ashot.11021999@mail.ru

Научный руководитель: Шаповаленко З.И., доцент

**Особенности развития мелкой моторики детей
дошкольного возраста**

Features of the development of fine motor skills of preschool children

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования мелкой моторики у дошкольников. Приведены определения моторики и мелкой моторики разных исследователей.

Abstract: the article discusses the features of the formation of fine motor skills in preschoolers. The definitions of motor skills and fine motor skills of various researchers are given.

Ключевые слова: моторика, мелкая моторика, дети дошкольного возраста.

Index terms: motor skills, fine motor skills, preschool children.

В настоящее время в нашей стране, как и за рубежом, наблюдается повышение интересов в области образования и развития детей. Одним из значительных моментов развития ребенка в период подготовки его к школе считается формирование мелкой

моторики и координации движений рук. Формирование мелкой моторики выступает в качестве одного из уровней мыслительной готовности к школьному обучению. Дети дошкольного возраста, обладающие высокой степенью сформированности мелкой моторики, могут логически рассуждать, также отмечается высокий уровень развития памяти и внимания, связной речи, навыков самообслуживания и т.д.

Мелкая моторика обеспечивает согласованность в работе глаза и руки, точную координацию движений, гибкость и точность в выполнении действий. Развитие и совершенствование мелкой моторики рук и пальцев является основным стимулом развития центральной нервной системы, всех психических процессов и речи. Анализ и синтез при обработке информации в центральной нервной системе

обеспечивает осознанный отбор наиболее отточенных моторных функций.

Под моторикой в настоящее время, как указывает Л.О. Бадалян, понимают совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий.

Моторика – это сфера двигательных функций (т.е. функций двигательного аппарата) организма, объединяющая их биомеханические, физиологические и психологические аспекты. Исследования И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.П. Бехтерева, показали исключительную роль движений двигательного-кинестетического анализатора в развитии речи и мышления и доказали, что первой доминирующей врожденной формой деятельности является двигательная. Речь совершенствуется под влиянием кинестетических импульсов от рук, точнее – от пальцев.

Мелкая моторика – развитие мелких мышц пальцев, способность выполнять ими тонкие координированные манипуляции.

М.М. Кольцова под термином «тонкая моторика» понимала, составную часть моторных способностей индивида и оптимальный двигательный стереотип социализированных движений. Развитие мелкой моторики базируется на основе формирования оптимальной статики тела, оптимального стереотипа локомоций и движений конечностей, музыкально-ритмических движения.

Тонкая моторика, по мнению М.М. Кольцова понимается, как высокодифференцированные точные движения преимущественно небольшой амплитуды и силы. В социализированных движениях это движения пальцев руки и элементов артикуляционного аппарата. По данным исследователя, мелкая

моторика соответствует высочайшему уровню оптимального моторного стереотипа моторного развития человека. С одной стороны, он граничит со статическим положением небольших сегментов, с другой стороны, мелкие моторные навыки имеют зону перехода к большим или глубоким моторным навыкам. Для формирования оптимального моторного стереотипа необходимо развивать мелкую моторику в системе параллельного формирования всех основных типов двигательных способностей, основанных на грубых моторных навыках.

Отечественными и зарубежными исследователями доказано, что чем больше продуктивных видов деятельности существует в жизни дошкольника, тем более развита его мелкая моторика и, соответственно, психические процессы.

Дошкольный возраст (3-6 лет) – это период активного освоения социального пространства. Ребенок постигает особенности человеческих отношений через общение с близкими ему людьми, игровые отношения и общение со сверстниками. В этот сложный период создаются наиболее благоприятные условия для развития мелкой моторики. С раннего детства необходимо развивать мелкую моторику у детей. Хорошо развитые двигательные навыки дошкольников свидетельствуют о его умственных способностях. Дошкольники, у которых подвижность рук слабо развита, не могут выполнять основные операции, такие как удержание столовых приборов, шнурование ботинок, застёгивание пуговиц на пальто и т.д. Кроме того, таким детям трудно собирать lego – конструктор, пазлы, мозаику, рисовать картину. Поэтому необходимо всячески при помощи различных упражнений

развивать мелкую моторику рук у дошкольника.

Н.В. Нижегородская и В.Д. Шадриков определяют мелкую моторику рук, как осуществление двигательных действий рук, их точность и чёткость при выполнении физических упражнений, трудовой деятельности [3, С. 109].

С возрастом моторные навыки становятся более разнообразными и трудными. Возрастает доля действий, которые требуют скоординированных движений обеих рук. Способность осуществлять мелкие движения с объектами развивается в старшем дошкольном возрасте, непосредственно к 6-7 годам в основном завершается созревание определенных зон головного мозга, развитие мелких мышц. Дети зачастую чувствуют себя несостоятельными в простых действиях, доступных ровесникам. Это оказывает большое влияние на эмоциональное благополучие ребенка, его самооценку. С течением времени низкий уровень развития сложно-координированных движений руки может сказаться на освоении письма.

Проблемой развития мелкой моторики занимались многие педагоги и психологи: Л.В. Антакова-Фомина, М.В. Антропова, Е.К. Бережная, В.Н. Бехтерев, М.М. Кольцова, Н.Н. Новикова, Б.И. Пинским, Н.А. Рокотова, В.А. Сухомлинский и др. Все они отмечали, что показателем нормального развития ребенка является достаточный уровень сформированности мелкой моторики и развития руки ребенка.

В.А. Сухомлинский, изучая эту проблему, писал, что истоки способностей и дарования детей находятся на кончиках их пальцев, от них, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник

творческой мысли. Чем больше решительности и затейливости в движениях руки ребенка с инструментами, чем сложнее движения, тем ярче творческая обстановка разума, и чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее [4, С. 214].

В работах Н.Н. Новиковой, В.Н. Бехтерева, М.В. Антроповой, Н.А. Рокотовой, Е.К. Бережной отмечается, что мелкая моторика считается одной из сторон двигательной сферы, которая связана с овладением предметными действиями, формированием творческих видов деятельности, письмом и речью ребенка. В то же время формирование двигательных функций, в том числе и тонких движений рук, происходит при взаимодействии детей с предметным окружающим миром [2, С. 54].

Анализ психолого-педагогических исследований Л.В. Антаковой-Фоминой, М.М. Кольцовой, Б.И. Пинским, показал связь между интеллектуальным развитием детей и степенью формирования тонких движений рук [1, С. 27].

Таким образом, все исследователи подтверждают, что формирование мелкой моторики является неотъемлемой частью развития дошкольника и позволяет ему изучать окружающий мир, усиливая другие важные жизненные процессы. Малейшее отклонение приводит в будущем к появлению аномалии в развитии ребенка, что, в свою очередь, затрудняет его обучение в школе, а также социализацию в окружающем обществе.

Список литературы:

1. Балашова Е.И. Узелок завяжется, узелок развяжется...: Формирование мелкой моторики дошкольника Е.И. Балашова // Здоровье детей. – 2019. – №1. – С.26-29.

2. Белова Е.А. Развитие мелкой моторики и ее роль в жизни ребенка // Молодой ученый. – 2011. – №8. – С.52-58.
3. Левченко И.Ю., Патопсихология: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2012.

4. Петровский А.В. Краткий психологический словарь / под. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 2005.

УДК 159.9

Бондарева Юлия Захаровна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Bondareva Yu. Z.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: yulia19990860@gmail.com

Научный руководитель: Шаповаленко З. И.,
доцент

**Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей студентов
факультета специальной педагогики и психологии**

**Diagnostics of communicative and organizational inclinations of students of the
faculty of special pedagogy and psychology**

Аннотация: Статья посвящена изучению коммуникативных и организаторских склонностей студентов факультета специальной педагогики и психологии и интерпретации полученных результатов исследования.

Abstract: The article is devoted to the study of communicative and organizational inclinations of students of the faculty of special pedagogy and psychology and the interpretation of the results of the study.

Ключевые слова: склонности, способности, коммуникативные склонности, коммуникативная компетентность, организаторские качества.

Index terms: inclinations, abilities, communicative inclinations, communicative competence, organizational qualities.

Одной из самых насущных проблем в психологии современности является проблема развития коммуникативных и организационных склонностей будущих педагогов. Сегодня, как никогда, в эпоху информации и технологий проблема повышения эффективности коммуникаций является более серьезной, чем когда-либо, а прикладные научные разработки в области подготовки кадров, развития коммуникативной компетентности и организационного потенциала являются значительными и востребованными.

При анализе современных учений и подходов, интерпретирующих сущность и структуру коммуникативных и организаторских способностей, следует отметить их многообразие и широту. Это, на наш взгляд, обуславливает значимость и актуальность рассматриваемой проблемы.

Рассмотрим основные теоретические разработки по этой проблеме.

Коммуникативные способности широко исследовались отечественными психологами: С. Л. Рубинштейном, А. Г. Ковалевым, В. Н. Мясищевым, К. К. Платоновым, Г. С. Васильевой, А. А. Кидроном, Н. В. Кузьминой, Е. А. Голубевой, В. В. Бурлаковым, Е. А. Кукуевым, и др.

Попытки соотнести эти термины еще не привели к строгой терминологической дифференциации. В зависимости от интерпретации понятия навыков на личном и активном подходе, он может основываться на следующих утверждениях:

- коммуникативные способности имеют социально-историческое происхождение;
- они формируются и совершенствуются в практическом общении;
- коммуникативные способности – это индивидуальные психологические особенности, которые отличают одного человека от другого и проявляются в успешном освоении или выполнении коммуникативной деятельности;
- структура и существенное содержание коммуникативной деятельности косвенно отражают структуру и содержание коммуникативных возможностей [2, С. 9].

Среди первых работ в отечественной психологической науке, в которых был предпринят серьезный и тщательный анализ навыков общения, были работы Г. С. Васильева (1977) и А. А. Кидрона (1981).

По мнению Г. С. Васильева, коммуникативные способности можно считать той частью структуры личности, которая отвечает требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивает ее успешную реализацию [2, С. 11].

А.А. Кидрон отмечал общую способность, связанную с множественными субструктурами личности и проявляющуюся в коммуникативных навыках субъекта вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать коммуникативных целей, преследуемых в межличностных отношениях. Автор считает, что способность человека общаться выражается в способности достичь взаимопонимания в различных условиях взаимодействия и на разных уровнях обмена информацией, способность поддерживать внутреннюю автономию в процессе взаимного влияния, способность убедить партнеров, чтобы изменить поведение [6, С. 45].

Говоря о структуре коммуникативных способностей, Г.С. Васильев, Н.В. Кузьмина отмечают, что она является своеобразным отражением структуры деятельности и имеет трехструктурное содержание:

- гностические способности, то есть способность понимать других;
- выразительные способности, то есть способность быть понятым другими, способность к самовыражению;
- интерактивные навыки, то есть способность адекватно влиять на других [2, С.9; 3, С. 7].

Н. И. Карасева включает в структуру коммуникативных возможностей следующие компоненты:

- возможность оптимизировать межличностные отношения в группе;
- способность достигать целей;
- социоперцептивные способности, необходимые для успешного восприятия, понимания и оценки других людей;
- «технику связи», то есть тактические приемы оперативной связи;

– некоторый межличностный фон коммуникативной деятельности [4, С. 31].

Не менее важное место в будущей профессиональной деятельности психологов играют организаторские способности. Склонность к организационной деятельности выражается в самопроизвольном включении в организационную деятельность, принятии на себя роли организатора и ответственности за работу других, необходимости проведения организационной деятельности, эмоциональном и позитивном самочувствии при ее реализации.

Эти возможности в масштабах всей организации дополняются и конкретизируются более локальными возможностями, что приводит к эффективному выполнению некоторых управленческих функций. Основными из них, по классификации А. В. Карпова, являются следующие: способность к целеполаганию; возможность прогнозирования и планирования; способность принимать управленческие решения; коммуникационные возможности; мотивационные способности; возможности контроля [5, С. 26].

Проблема организаторских склонностей также была учтена в работах В.Д. Сапоровской, А.Л. Журавлева, Р.Х. Шакурова, Р.Л. Кричевского, А.Г. Шмелева, В.М. Шепеля, А.Д. Карнышева, А.Л. Карповой и др.

Как считает Р.Л. Кричевский, организатор должен обладать высоким интеллектом, но это должен быть не столько теоретический, сколько практический интеллект. К организаторским качествам автора относятся властность, уверенность в себе,

эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к реализации, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении задач, самостоятельность, общительность [7, С. 25].

В. М. Шепель различает структурные понятия свойств личности организатора и структуры его организационных качеств. В структуре свойств личности организатора он выделяет четыре группы:

- моральный и политический;
- профессиональное качество;
- психофизиологические свойства;
- организаторские качества.

К организаторским качествам, по мнению автора, относятся сформированные навыки планирования работы, подбора и организации персонала, чувствование настроения других людей, умение влиять на морально-психологическую атмосферу коллектива, остро, быстро воспринимать новое [8, С. 102].

Целью экспериментального исследования, которое осуществлялось на базе Ставропольского государственного педагогического института со студентами третьего курса – специальными психологами факультета специальной педагогики и психологии, являлось выявление качественных особенностей коммуникативных и организаторских склонностей. В исследовании приняли участие 20 студентов. В качестве основного метода был использован опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС). Авторы – В.В. Синявский, В.А. Федорошин. Результаты по опроснику (КОС), отражены в таблице 1, 2.

Таблица 1. Показатели коммуникативных склонностей

№ п/п	Уровень	Абсолютный показатель	Относительный показатель
1	Низкий	11	64.8
3	Средний	3	17.6
4	Высокий	3	17.6

Как видно из таблицы, у участников эксперимента на 1 месте находится низкий показатель коммуникативных склонностей (64.8%), средний и высокий показатели находятся на равных (17,6%). Исходя из этого, можно предположить, что студенты

не стремятся к общению с окружающими, чувствуют себя скованно в новой компании, в выступлении перед аудиторией, ограничивают свои знакомства определённым кругом близких им людей, проявляют трудности в установлении контактов со взрослыми и сверстниками.

Таблица 2. Показатели организаторских склонностей

№ п/п	Уровень	Абсолютный показатель	Относительный показатель
1	Низкий	11	64.8
2	Средний	4	23.5
3	Высокий	2	11.7

Из представленной выше таблицы видно, что у респондентов преобладает низкий показатель организаторских склонностей (64.8%), на втором месте находится средний показатель (23.5%), а третье место занимает высокий уровень (11.7%). Из этого можно предположить, что участники эксперимента почти совсем не ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, возникающие в общении конфликты. Во многих начинаниях они предпочитают

воздерживаться от проявления самостоятельных решений и инициативы.

Таким образом, можно констатировать, что коммуникативные и организаторские склонности у

большинства студентов третьего курса факультета дефектологии и психологии находятся на низком уровне. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что необходимо развивать у обследуемых такие качества как уверенность в себе, умение отстаивать свое мнение, проявлять инициативу, устанавливать контакты с людьми, быть более открытыми, так как эти качества представляют собой важный компонент в становлении будущего профессионала-психолога.

Стоит отметить, что мы не можем говорить о достоверности результатов лишь по одному проведенному опроснику. Для получения более точных данных следует диагностировать студентов по другим, аналогичным исследуемой цели методикам.

Список литературы

1. Абакирова Т.П. Социально-психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2000.
2. Васильев Г.С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебновоспитательных коллективов: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977.
3. Капустина Е.А. Взаимосвязь социального интеллекта и коммуникативной компетентности личности: дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2004.
4. Карасева Н.И. Психологические особенности развития коммуникативных способностей у подростков, оставшихся без попечения родителей: дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1991.
5. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М., 2007.
6. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: дис. ... канд. психол. наук. – Ленинград, 1981.
7. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель... – М.: Дело, 1996.
8. Способности и склонности: комплексные исследования / под ред. Э.А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989.
8. Шепель В.М. Управленческая этика: пособие для руководителей организаций. – М.: Наука, 1989.

УДК 371.486

Гуляева Ксения Германовна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь
Gulyaeva K.G.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: ksyu.gulyaeva.00@mail.ru

Педагогические условия развития творческого ребенка младшего школьного возраста в коллективе народного танца

Pedagogical conditions for the development of creativity primary school child in a folk dance team

Аннотация: творчество ребенка раскрывается как естественное проявление его индивидуальности. Выделяется теоретическое противоречие между педагогическим целеполаганием руководителя коллектива народного танца (раскрытие индивидуальности ребенка) и основным средством достижения этой цели (нормализованное многовековыми традициями двигательное действие).

Предложена система необходимых и достаточных педагогических условий нивелирующих это противоречие.

Abstract: creativity of the child is revealed as a natural manifestation of his personality. There is a theoretical contradiction between the pedagogical goal-setting of the leader of a folk dance group (revealing the identity of a child) and the main means of achieving this goal (motor action normalized by centuries-old traditions).

). A system of necessary and sufficient pedagogical conditions is proposed to eliminate this contradiction.

Ключевые слова: танцевально-двигательная творчество ребенка; развитие танцевально-исполнительской творчество; творческий потенциал народного танца.

Key words: dance and motor creativity of the child; development of dance and performing creativity; creative potential of folk dance.

Непрерывные динамичные социально-экономические трансформационные процессы, наблюдающиеся в современном социуме, опираются сегодня в основном не на примитивные механизмы и природные ресурсы, но на интеллектуальные («умные») технологии, востребующие такие человеческие качества, как образованность и творчество. Еще совсем недавно понимание образованности и творчество опиралось на одну и ту же познавательную (знаниевую) доминанту, выражающуюся «в порождении оригинальной, новой, необычной идеи» [5, С. 23]. Сегодня социально полезные и личностно значимые продукты творчество становления обучающегося рассматриваются принципиально иначе.

В современном понимании творчество развитие – это не столько формирование новационного стиля мышления, сколько содействие становлению личности. Творчество рассматривается «как личностная характеристика, как способность человека реализовать собственную индивидуальность» [8, С. 37]. Очевидно, человеческая индивидуальность по своей природе неповторима и уникальна. Реализация индивидуальности – это и есть

акт творчество (привнесения в мир нового, ранее отсутствовавшего). «Результаты творчество не всегда предметны (в смысле наличия конечного материального продукта или идеи). Они, понимаемые как развертка собственной индивидуальности, процессуальны. В связи с этим основными разворачивающимися во времени факторами творчество являются субъектное взаимодействие и обращенность уникальной личности к другому» [8, С. 38]. Исходя из такого нового взгляда, очевидно, что творчество как производная от уникальности, не только присуща каждому ребенку, но и наиболее ярко проявляется в дошкольном возрасте. Начало школьного обучения – это, с одной стороны, революционный переворот в жизнедеятельности ребенка (скачок от игровой к учебной деятельности), вступление в среду долженствования и социальной нормализации. С другой стороны, – это этап активации процесса нивелирования индивидуальности ребенка и, соответственно, социально неизбежного подавления его творчество. Актуальность данной работы связана с тем, что отмеченное противоречие пронизывает все сферы жизни ребенка, с необходимостью его преодоления сталкивается каждый гуманистически мыслящий педагог. Исключением не является и руководитель детского коллектива народного танца.

Перед руководителем детского коллектива народного танца стоит следующая дилемма. Очевидно, что основная задача, стоящая перед ним в контексте выделенной проблемы, заключается в формировании танцевально-двигательной творчество ребенка. Однако достаточно непродолжительного наблюдения за его

импровизационно-двигательной активностью для понимания того, что в нем уже генетически заложена безудержная природосообразная, естественная двигательная творческая. Более того, основным средством развития двигательной творческой ребенка в рассматриваемом коллективе (в микросоциуме) является народный танец. Народный танец как принято считать – это танец, «исполняемый в своей естественной среде и имеющий определённые традиционные для данной местности движения, ритмы, музыкальное сопровождение и так далее» [6, С. 5]. Иными словами, основное средство развития творческой ребенка в коллективе народного танца – нормализованное многовековыми традициями двигательное действие. Учитывая представленные выше аргументы, очевидно, что именно нормализация (культивирование) двигательной активности ребенка угнетает его изначальную генетически обусловленную двигательную творческую.

Не сложно заметить, что формальная реализация арсенала средств, имеющихся в распоряжении руководителя детского коллектива народного танца, сама по себе не только не способствует развитию детской творческой, но и подавляет ее основы, приобретает с позиций ребенка признаки «музыкально-двигательной муштры».

Выполненный нами, детальный анализ многочисленных источников убеждает, что этот арсенал (фольклорные движение, музыка, костюм, экспрессия) может быть продуктивен только в случае реализации определенных педагогических условий. Педагогические условия, в контексте выделенной проблемы, – это система теоретически

аргументированных и практически реализованных направлений педагогической деятельности, которая определяет эффективность развития творческой ребенка, как в целом, так и на его последовательных и преемственных этапах.

К необходимым и достаточным педагогическим условиям развития творческой ребенка младшего школьного возраста мы относим следующие.

1. Учет возрастных особенностей ребенка младшего школьного возраста [см. обзор 7].

В этот период для детей характерна яркая творческая разносторонность: они поют, танцуют и воспроизводят фольклорные произведения (при этом с удовольствием подражают взрослым, пародируют народные образы). Именно поэтому народный танец своей простотой и искренностью «будоражит» эмоциональную сферу детей (развивается положительная эмоциональная реакция), становится непротиворечивой их творческой жизненной средой. Младший школьный возраст это период самоидентификации (Кто Я? Откуда Я? Кто мои предки? Кто Я по национальности?...), становления самооценки (Что Я могу? Каковы мои возможности? Чем Я отличаюсь от других?...). От подростков детей младшего школьного возраста отличает межпоколенный синкретизм (слитность, нерасчлененность, единство большой семьи и «малой родины»).

«В младшем школьном возрасте ребёнок наиболее чувствителен, впечатлителен и натурально экспрессивен. Именно в этот период он наиболее продуктивно воспринимает значимую для него информацию» [1, С. 89]. Это обстоятельство является основой

формирования структуры его личности: познавательной; побудительной; регулятивной; коммуникативной и аффективной сфер.

Ярко представленные в народном танце разнообразные многовековые традиции, со свойственными ему вдохновением, темпераментом, образностью, естественностью глубинно влияют на эмоциональный мир ребенка, без дополнительных преобразований входят они в его духовную сферу как эффективное средство развития творческих способностей.

В младшем школьном возрасте игра остается действенным педагогическим инструментарием поддержки и развития творческой личности ребёнка. В качестве материала для игры педагог может использовать любую фольклорную «зарисовку», которая имеет сюжет, проблемное содержание, неизвестную ребенку ситуацию или событие.

2. Видение ребенка младшего школьного возраста в пространстве коллектива народного танца как субъекта (активного начала) танцевального народного творчества.

Влияние народного танца как средства становления и как результата развития творческих способностей человека усиливается тогда, когда ребенок становится субъектом творчества. Вот почему интенсивное использование адекватных этому направлению методов обучения при погружении ребенка в мир народного танца на активном творческом уровне, превращение его в соучастника творческого акта является одной из главных задач руководителя детского самодеятельного коллектива народного танца.

3. Реализация потенциала «педагогики развивающего обучения» (Эльконина – Давыдова) [4].

С позиций теории развивающего обучения активность ребенка младшего школьного возраста в коллективе народного танца не должна быть ориентирована только на запоминание и отработку двигательных актов. Следует ориентировать его на понимание отношений и причинно-следственных связей между ними. Двигательную активность ребенка необходимо сопровождать словесным описанием происхождения того или иного танца в целом, и конкретного телесно-двигательного акта и художественного образа, в частности. Нужно разъяснять историко-географические и культурологические условия кристаллизации танцевального движения, раскрывать динамику его становления.

4. Ориентация руководителя самодеятельного коллектива народного танца на «зону ближайшего развития ребенка» (по Л.С. Выготскому [2, 3]).

Развитие творческой личности ребёнка должно осуществляться через «зоны ближайшего развития», которые последовательно и преемственно оформляются в процессе хореографических занятий, взаимодействия и общения с другими участниками самодеятельного коллектива. Позитивно-экспрессивно проявить собственную уникальность ребёнок сможет лишь тогда, когда овладеет всеми па (танцевально-ритмическими движениями и их сочетаниями). «Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития» [2, С. 37].

Ребенка необходимо погрузить в такую среду и в такую систему отношений, которая могла бы

стимулировать разного рода его творческую деятельность. Занятие не должно сводиться к бесконечному повторению тех или иных движений, следует предлагать детям личностно-развивающие задачи (разноплановые художественные образы, импровизацию), решение которых активизирует творческую способность. Способности развиваются тем успешнее, чем чаще ребенок достигает предела, «потолка» своих способностей и постепенно поднимает этот «потолок» все выше и выше.

5. Гуманное отношение учителя к ребенку.

Учитель должен воздерживаться от назиданий и давления, сохранять природный интерес ребенка ко всему новому, неизвестному, сохраняя радость познания и самостоятельных открытий, стимулировать стремление к эксперименту и творчеству, свободному проявлению своей индивидуальности. Спокойные дружеские отношения в коллективе освобождают ребёнка от страха перед ошибками, придают уверенность в своих силах, стимулируют творческую активность.

Таким образом, реализация руководителем детского танцевального коллектива необходимых и достаточных педагогических условий (учет возрастных особенностей ребенка младшего школьного возраста, видение ребенка в пространстве коллектива народного танца как субъекта танцевального народного творчества, реализация потенциала «педагогики развивающего обучения», ориентация руководителя самодеятельного коллектива народного

танца на «зону ближайшего развития ребенка», гуманное отношение учителя к ребенку) дает возможность эффективно поддерживать и развивать творческую способность ребенка младшего школьного возраста средствами народного танца.

Список литературы

1. Ветлугина Н.А. Развитие художественного творчества детей. – М.: Педагогика, 2018. – 287 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Дружинин В. Н. Проблемы общих способностей (интеллект, обучаемость, креативность). – СПб.: Питер, 2017. – 368 с.
6. Народный танец. Русские народные танцы //Народная художественная культура (под ред. Т. И. Баклановой, Е. Ю. Стрельцовой). – М.: МГУКИ, 2017. – 344с.
7. Развитие творческой активности школьников /Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
8. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста //Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 37- 42.

УДК 159.9

Десницкий Андрей Вячеславович

Ставропольский государственный педагогический институт,

**Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста
с задержкой психического развития**

**Features of the manifestation of anxiety in children of primary school age
with mental retardation**

Аннотация: в статье рассмотрены проявления тревожности в ситуациях школьного взаимодействия у младших школьников с задержкой психического развития разного генеза: конституционального, церебрально-органического, психогенного, соматогенного.

Abstract. the article discusses the manifestations of anxiety in situations of school interaction in primary school children with a mental retardation of different genesis: constitutional, cerebral-organic, psychogenic, somatogenic.

Ключевые слова: задержка психического развития, школьная тревожность, младшие школьники.

Index terms: mental retardation, school anxiety, primary school students.

Гармоничное состояние школьника с особым отношением к образовательному процессу на начальном этапе школьного образования является составной частью фона, определяющей его дальнейшее благополучие в школьной жизни и планирование действий в межличностных и социальных отношениях. Поэтому рассмотрение психического состояния аномального ребенка представляет неподдельный интерес для решения психофизиологических проблем в таких науках, как медицина, дефектология,

психология, социология, педагогика и философия [5, с. 248].

Дети с задержкой психического развития представляют особую группу. Нозология этой категории связана с врожденными особенностями темперамента, хроническими психосоматическими заболеваниями, с неблагоприятными требованиями к условиям жизни и статусу в обществе и семейном окружении, а также с органическими дефектами нервной системы, несущими генетический наклон. Для данной категории детей характерно проявление таких синдромов как: гиперактивность, импульсивность, повышенная агрессивность и тревожность (беспокойство).

В наше время изучение психологического состояния детей первого звена школьного образования играет важную социальную, психологическую, педагогическую, морально-эстетическую роль, объяснение которой связано с ростом детей, поступающих в школу. Большинство специалистов (дефектологов, методистов, врачей, психологов и др.) соотносят понятие "тревожность" с эмоциональным состоянием, что приводит к необходимому учету особенностей детей в эмоциональном развитии [1, с. 110 - 115].

Дружелюбное отношение к ребенку со стороны взрослых и

сверстников в социальных ситуациях снижает тревогу и страх, усиливает осознание безопасности своей жизни, здоровья (физического и умственного) и способствует устойчивости и уверенности во внутреннем потенциале.

Дзугкоева Е.Г. в своих научных разработках отмечает правильность организации особых условий (организационных, психологических, педагогических и дидактических) в образовании, приводящих к успеху в обучении детей с нарушениями развития, приобретению опыта межличностных отношений с одноклассниками, регулированию тревоги и повышению уровня социальной адаптации в образовательной среде, улучшению успеваемости в школьной программе [1 с. 110 - 115].

Л. Н. Костицина, изучавшая эмоциональный фон в образовательном процессе у детей с нормой и отклонениями в интеллектуальном развитии, отметила, что проявления тревожности у детей с задержкой психического развития встречаются чаще. Исследователь высказал предположение о распространенности непостоянства эмоционального фона учащихся вследствие незрелости психозащитного и компенсаторного потенциала. Учащиеся начальной школы рассматриваемой категории в меньшей степени защищены от непредвиденных ситуаций (социальных, образовательных), поэтому у них наблюдаются различные виды беспокойства в виде страха, тревожности, гиперактивности.

Е.С. Слепович и Е.Л. Винникова сделали вывод о негативном и критическом субъективизме ребенка с отклонениями от нормы, по отношению к себе из-за неприятия их учителями. У такого ребенка прослеживается тревога от

безнадежности судьбы в обществе и неполноценности.

Эмоциональная сфера детей при конституционной форме нарушения развития (ЗПР) практически не отличается от нормального развития ребенка младшей возрастной категории, но при этом заметна своеобразность эмоциональных черт личности: поведенческие реакции, интерес к игровой форме обучения, стабильное настроение, неустойчивость к испытанию пережитого, недостаточная самостоятельность и настойчивое побуждение к действиям со стороны окружающих. Все эти особенности в учебной деятельности затрудняют младшим школьникам с ЗПР наслаждаться повседневной деятельностью и способствуют формированию психически неуравновешенной личности.

ЗПР соматогенного происхождения при длительных заболеваниях и нарушениях в интеллектуальном развитии, вызывает торможение при активизации различных форм деятельности и способствует возникновению тревожности, неврозов (страхов, нерешительности, стыдливости, застенчивости, боязни и др.) [5, С. 248].

ЗПР психогенного характера, в основе которого приобретенное формирование и длительное воздействие психотравматического детерминанта, создает предпосылки для формирования отклонений в нервно-психических состояниях ребенка и патологии его личности. В социально-педагогических ситуациях с безразличием школьного психолога, педагога и родителей (опекунов) к младшему школьнику с ЗПР, у него развиваются негативные черты характера: неконтролируемость, жестокость, грубость, повышенная

импульсивность и тревожность, неспособность нести ответственность за содеянное.

У ребенка с ЗПР церебрально-органического генеза нарушение центральной нервной системы взаимосвязано с недостаточным развитием основных регуляторных функций. Для таких детей характерно неординарность и периодическая непредсказуемость изменения настроения. Ребенок младшего школьного возраста с эйфорическим настроением отличается от ребенка с нормальным интеллектом импульсивностью и психомоторной расторможенностью, способностью прятаться за детской непосредственностью и жизнерадостностью. Дети этой категории, но с низким уровнем фона настроения, подвержены разнообразным фобиям, тревогам и страхам, что приводит к возникновению неврозов в раннем школьном возрасте [3, С. 415].

Таким образом, изучая проявления школьной тревожности у учащихся начальной школы с ЗПР, можно отметить, что они страдают от неуверенности в своих способностях, испытывают сомнения в рассмотрении собственных сильных и слабых сторонах. Сопутствующий страх незнания приводит к дезинтеграции, беспомощности, страху открытия новых занятий и знакомства со сверстниками. Для уменьшения тревожности специалистами при

взаимодействии родителей должны быть организовывать специальные педагогические и социальные условия, направленные на реализацию успехов младших школьников с задержкой психического развития в учебном процессе.

Список литературы

1. Астапов, В.Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В.Н. Астапов // Психологический журнал. – 1992. – т. 13. – № 5. – С. 110 – 115.
2. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: диссер. д-ра пед. / Н.В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Владос, – 2003. – 415 с.
4. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101 – 104.
5. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.

УДК 376.37

Доценко Дарья Сергеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Dotsenko D.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

**Теоретический анализ проблемы преодоления нарушений связной речи у детей
младшего школьного возраста с задержкой психического развития**
**Theoretical analysis of the problem of overcoming cohesive speech disorders in primary
school children with mental retardation**

Аннотация: в статье определена роль речи в общем развитии личности, представлен междисциплинарный анализ изучения связной речи, описано онтогенетическое развитие речи и особенности нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Abstract: the article defines the role of speech in the overall development of the personality, presents an interdisciplinary analysis of the study of coherent speech, describes the ontogenetic development of speech and the features of coherent speech disorders in primary school children with mental retardation.

Ключевые слова: речь, связная речь, задержка психического развития, нарушения связной речи, дети младшего школьного возраста.

Key words: speech, coherent speech, mental retardation, impaired communication, primary school children.

Речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребенка. С помощью слов осуществляется общение с окружающими, идет познание мира, формируется личность ребенка, развивается поведение, мышление.

Описание речи и ее особенностей раскрыто во многих литературных источниках: лингвистических, психолингвистических, психологических, физиологических. Процесс развития речевой функции изучался в разных аспектах: психологическом (Л. А. Венгер,

Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. А. Люблинская, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), психолингвистическом (Т. А. Ладыженская, А. А. Леонтьев, Л. В. Щерба и др.), психолого-педагогическом (А. М. Бородич, А. Вежбицкая, В. А. Звегинцев, С. Д. Кацнельсон, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Е. И. Тихеева и др.).

Понятие «речь» в психолого-педагогической литературе рассматривается, как деятельность познания, т.е. такая деятельность при помощи языка познавательных задач, выделенных ходом общественной практики (А. А. Леонтьев) [5, С. 134].

Связная речь, является не только самостоятельным видом речемыслительной деятельности, она играет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, поскольку является как средством получения знаний, так и средством контроля за получаемыми знаниями.

В исследованиях Н. А. Головань, И. А. Зимней, М. С. Лаврик, Т. А. Ладыженской, Л. А. Пенъевской, Л. П. Федоренко и др. определяются условия, необходимые для успешного овладения связной речью. К ним относят:

- формирование специальных мотивов, потребности в употреблении связных высказываний;
- сформированность различных видов контроля и самоконтроля;

- усвоение соответствующих синтаксических средств развернутого сообщения [1, С. 13-24].

Связная речь - совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое. Связная речь включает в себя две формы речи: монологическую и диалогическую.

Изучение речевого онтогенеза, в том числе и онтогенеза развития связной речи, представлено в работах А. М. Бородич, Э. П. Коротковой, О. И. Соловьевой, Ф. А. Сохина, Е. И. Тихеевой, А. П. Усовой, К. Д. Ушинского и др.

У детей становление различных видов устной связной речи происходит поэтапно одновременно с развитием мышления, ведущих видов деятельности и общения со взрослыми [2, С. 88-89].

В работах Н. С. Жуковой отмечается, что началом развития связной речи является время возникновения у дошкольника умения правильно конструировать несложные предложения и менять слова по числам, лицам, падежам, временам.

Речь ребенка, как способ коммуникации с окружающими, тесно связана с конкретной ситуацией общения, другими словами, она имеет выраженный ситуативный характер. Постепенно, в связи со становлением новых видов деятельности, новых отношений с окружающими, речь ребенка развивается как сообщение в форме рассказа-монолога о том, что он видел и делал, а в дальнейшем – с развитием сюжетно – ролевых игр у ребенка появляется потребность в собственном замысле, в повествовании способа выполнения практических действий. То есть у него возникает потребность связной монологической, контекстной речи.

Переход к данной речи объясняется усвоением грамматических форм развернутых высказываний.

С. Л. Рубинштейн, изучая онтогенез связного высказывания, говорил, что ребенок постепенно переходит от преобладания ситуативного диалога к монологической или контекстной [4, С. 81-92].

Во многих исследованиях отмечается важность овладения различными синтаксическими конструкциями при формировании устной монологической речи (А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, Л. П. Федоренко и др.).

В возрасте 5-7 лет у детей в норме различные виды устных контекстных высказываний находятся на достаточном уровне формирования. Они активно участвуют в разговоре, при пересказе умеют подобрать необходимые лексические средства для передачи содержания текста, оформить их в правильную форму выражения в связном высказывании. Они последовательно и четко составляют описательный и сюжетный рассказы, овладевают всеми видами монолога.

Речевое формирование в онтогенетическом аспекте происходит ступенчато: крик, переходит в стадию гуления, которое, в свою очередь, переходит в лепет, далее – в слова, словосочетания, предложения, связный рассказ [7, С. 50-51].

В 6 летнем возрасте, благодаря развитию языкового чутья, уверенно употребляются все грамматические формы, иногда с небольшими неточностями в монологических высказываниях, больше используется сложноподчиненных предложений, а вот в возрасте 7 лет, ребенок не допускает в речи грамматических неточностей, использует развернутую фразовую речь,

владеет навыком пересказа с изменением лица рассказчика, умеет составить рассказ по сюжетной картинке и их серии, появляется навык творческого рассказа, составление плана текста или пересказа, выразительное озвучивание нескольких стихотворений [3, С. 66-67].

В младшем школьном возрасте, ребенок не допускает в речи грамматических неточностей, использует развернутую фразовую речь, овладевает навыками пересказа с изменением лица рассказчика, умеет составлять рассказ по сюжетным картинкам и серии картинок, появляется навык творческого рассказа, составление плана текста или пересказа.

В последние годы проблема задержки психического развития (ЗПР) продолжает оставаться достаточно актуальной. Это связано как с увеличением количества детей с данной формой дизонтогенеза, так и малоработанностью многих теоретических вопросов по этой проблеме (Е. С. Иванова Н. И. Озерский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, и др.) [6, С. 116].

Изучением психических процессов детей с ЗПР занимались такие ученые как В. И. Лубовский, Т. В. Егорова, З. И. Калмыкова, Т. А. Стрекалова, У. В. Ульяновская, С. Г. Шевченко указывает на взаимосвязь речевого развития и знакомства с окружающим миром. Е. С. Слепович посвятил свою научную деятельность изучению монолога у детей с ЗПР. Исследования Н. Ю. Боряковой посвященные особенностям построения речевых высказываний детьми с ЗПР. Г. Н. Рахмакова, Р. Д. Триггер изучают моменты овладения этими детьми грамматическим строем речи.

В дефектологии имеется достаточно большое количество исследований (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, В. И. Лубовский, К. С.

Лебединская и др.), которые свидетельствуют о том, что нарушения в интеллектуальном развитии отражаются и на развитие речи детей. Для них слово не является ещё средством мышления, оно не управляет течением образов, не использует как средством мышления, оно не управляет течением образов, не используется как средство анализа и обобщения наглядной ситуации.

Особенности лексики и оперирование ею у детей с ЗПР и нарушения их словесно-логического мышления не самостоятельными между собой дефектами, а есть проявление общих особенностей познавательной деятельности детей с нарушениями интеллекта и речевого развития.

Особенности связных высказываний у детей с ЗПР во многом определяются и характером заданий, формой высказываний. Более легко осуществляется пересказ. Но и пересказ их имеет ряд особенностей. Так, они пропускают многие важные части текста, передают содержание упрощённо.

Нарушения связной речи у детей с задержкой психического развития обусловлены многими факторами: недостаточным анализом ситуации, трудностью выделения из образа ситуации существенных и второстепенных компонентов (элементов), нарушением смыслового программирования содержания связного текста, недоразвитием способности удерживать программу, неумением развертывать смысловую программу в виде серии предложений, связных между собой.

Таким образом, с точки зрения развития речи младшие школьники с ЗПР представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, не обладающие речью, и

дети, с формально достаточно хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращённой речи, привязанность к данной ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности-с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребёнка, не может служить полноценным источником передачи ребёнку знаний.

У этих детей фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений, нарушена и диалогическая и монологическая речь. При этом оказываются недостаточно развитыми и экспрессивная и импрессивная формы. Дети с трудом вступают в разговор со взрослыми, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не выражают заинтересованности в получении информации.

Список литературы

1. Глухов В.П. Исследование особенностей связной монологической

речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи. // Логопедия. – 2015. – С.13-24.

2. Григорьева Е.М. Особенности развития мышления у детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. // IX Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум 2017»: [Сайт]. – URL: <https://www.scienceforum.ru/2017/2696/31441>

3. Лалаева Р.И. Проблема исследования «чувства языка» у умственно отсталых школьников. // Актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии. Тезисы докладов. - М., 1999.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 2002.

5. Специальная педагогика. / Под ред. Н.М. Назаровой. - М., 2001.

6. Усанова О.Н. Специальная психология. - М., 1990.

7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. - М., 2000.

УДК 376

Земляная Александра Геннадьевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Zemlyanaya A.G.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: sashazemlyanaya@gmail.com

Научный руководитель: Кабушко А. Ю., доцент

Формирование навыков общения у детей с ранним детским аутизмом
Building communication skills in children with early childhood autism

Аннотация: в статье рассмотрены основные проблемы психического развития детей с аутизмом в аспекте формирования навыков общения. Представлены основные проблемы развития, влияющие на формирование навыков общения. Предложены средства устранения таких проблем. Охарактеризован комплексный подход к формированию навыков общения у детей с аутизмом.

Abstract: The article considers the main problems of mental development of children with autism in the aspect of formation of communication skills. The main development problems affecting the formation of communication skills are presented. Means of eliminating such problems are proposed. A comprehensive approach to the formation of communication skills in children with autism is described.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, навык общения, дефектология, лечение аутизма.

Keywords: early childhood autism, communication skill, defectology, autism treatment.

Одним из распространенных отклонений психического развития детей является аутизм. В научной и методической литературе, посвященной проблеме диагностики и лечения детского аутизма, идет острая дискуссия по вопросам патогенеза, этиологии, клинической картины, лечения и прогноза.

Аутизм представляет собой расстройство, возникающее при нарушении развития головного мозга и характеризующееся особо выраженным дефицитом общения и социального взаимодействия, ограниченными интересами детей и повторяющимися действиями [3].

Схожие состояния, при которых имеются сравнительно более мягкие признаки нарушений развития мозга и симптомы, относят к расстройствам аутистического спектра. Распространённость расстройств аутистического типа, по оценкам психологов, составляет 6 на 1000 человек, у мальчиков данные состояния отмечаются в 4 раза чаще, нежели у девочек.

Немногим детям с аутистическими расстройствами удаётся перейти к самостоятельной жизни, однако некоторые добиваются определенного успеха, кроме того, возникла особая культура аутистичных людей, ряд представителей ее занимаются поисками метода или лекарства, другие полагают, что аутизм в большей степени – некое «особое», альтернативное психическое состояние, нежели болезнь [3].

Одним из ключевых проблем детей с ранним детским аутизмом является проблема общения с другими людьми, в том же время, урегулирование данной проблемы позволяет относительно эффективно интегрировать их в будущем в социум, ввиду чего, особенно актуально исследование формирования навыков общения детей с ранним детским аутизмом.

Проблемы формирования навыков общения у детей с аутизмом детерминированы проблемами развития их психической сферы. Так, существуют данные, согласно которым, дети с аутизмом не склонны к общению, ввиду того, что плохо запоминают лица [1; 3]. Необходимо отметить, что результаты исследований характерных особенностей памяти у детей с аутистическими расстройствами весьма противоречивы. Известны случаи, когда дети с аутистическими расстройствами

вспоминали лица своих психологов спустя десять лет после последней встречи с ними [2].

Существенной проблемой развития навыка общения у детей с аутизмом является тот факт, что у ребенка плохо развивается речь, как рецептивная, предполагающая понимание смысла услышанного, так и экспрессивная. Речь часто имеет форму эхоталий (повторов элементов услышанной речи). Ребенок понимает лишь простые указания («садись», «закрой дверь» и т.д.). Абстрактное мышление слабо развито, что проявляется в непонимании местоимений (твой, его, мой). В тяжелых формах отмечается неспособность говорить или понимать речь.

В рамках этого с целью формирования навыков общения необходимо сделать акцент на развитии речи ребенка, для чего следует использовать методики, направленные на развитие фонематического анализа у таких детей (способность распознавать речь на слух, соотносить звук и букву) [3]. Также ряд авторов указывает, что целесообразно обучать детей с аутизмом языку глухонемых. Существуют данные, согласно которым дети с РДА достаточно быстро овладевают языком жестов, а затем, на его основе проще усваивают «обычную» речь [4].

Также при формировании навыка общения у детей с аутизмом целесообразна коррекция поведения ребенка с РДА. Ребенок с аутизмом ведет себя как при недостатке информации, например, как слепой и/или глухой, но при сохранности сенсорных модальностей. Трудно привлечь внимание таких детей, они не поддерживают контакт глаз и/или не поворачивают голову в ответ на обращение. То есть, с ними достаточно трудно

взаимодействовать на уровне установления контакта. Для коррекции поведенческих проблем существуют методики, направленные на формирование у ребенка с РДА способности к общению. Как правило, для этой цели необходима работа психологов.

Наиболее сложной проблемой в формировании навыков общения у детей с аутизмом, является тот факт, что дети с аутистическими расстройствами не развивают эмоциональных отношений с родителями. Это проявляется уже в первые месяцы жизни, когда ребенок не прижимается к матери, сопротивляется физическому контакту.

Общение, при этом, во всех случаях предполагает эмоциональный контакт, ввиду чего, отсутствие эмоционального развития на должном уровне создает проблемы в формировании навыка общения у детей с РДА. Решением данной проблемы является создание для ребенка привычной, неизменяемой, благоприятной обстановки (например, привычных людей и вещей), которые ребенок воспринимает, как не создающих угрозу, безопасных и формирует к ним определенное отношение приязни [4]. Эффективными, по данным ряда исследований, является формирование эмоциональной сферы при помощи творческой терапии или терапии животными (общение ребенка с собаками, кошками, лошадьми и др.), к которым также формируется позитивное отношение [5].

Дети с РДА, как правило, не играют с игрушками, а если играют, то своеобразно крутят колеса перевернутого игрушечного грузовика, скручивают веревку, нюхают, сосут куклу. Ребенок либо не проявляет интереса к играм, не имеет нужных игровых умений, не обращает внимания на других детей. При

этом, именно в игре ребенок получает навыки общения. Это обуславливает актуальность формирования вокруг ребенка с РДА предметной среды, увлечение его игрушками разного типа, обеспечение общения с другими детьми, однако последнее должно происходить постепенно.

Последнее обусловлено тем, что дети с РДА крайне некомфортно чувствуют себя в окружении нескольких людей одновременно. Кроме того, у детей с аутистическими расстройствами очень часты вспышки агрессии. Эта агрессия бывает направлена, как на себя, когда дети бьются головой о пол или бьют себя кулаками, или на других, и дети царапают или бьют своих близких.

При этом, дети с аутизмом часто демонстрируют «самостимулирующее» поведение в виде повторяющихся достаточно стереотипных действий. Например, раскачиваются всем телом, хлопают в ладоши, не отрываясь смотрят на свет, вращают предметы [6].

Указанные факторы обуславливают возможность использования «медитативных» техник в формировании навыков общения в части того, чтобы успокоить детей с РДА. В качестве примеров можно предложить использование «Маятника Ньютона», а также различных игрушек разной фактуры, которые можно раскачивать, крутить, совершать с ними повторяющиеся движения. Например, крупные «бусы» на нитке, «ловцы снов», подвесные игрушки.

Таким образом, формирование у ребенка с РДА навыков общения требует не только системы приемов по развитию у него речи и навыка фонематического анализа, но и приемов по релаксации, а также приемов по развитию эмоциональной сферы.

Список литературы

1. Бородина Л.Г. Опыт амбулаторной фармакотерапии детей, больных аутизмом // Аутизм и нарушения развития. - 2014. - №3.
2. Вейс Т.Е. Ранний детский аутизм // Как помочь ребенку: опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл общинах. - М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 2015.
3. Жуков Д.Е. Центральные личностные функции у родителей детей с синдромом РДА // Биопсихосоц. парадигма медицины и её влияние на развитие психоневрологич. науки и практики: Мат-лы науч.-практ. конф. молодых ученых, СПб, 28 февраля - 3 марта 2014 г. - СПб.: Изд. НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2014. - 244 с.
4. Победить аутизм. Метод семьи Кауфман / Сост. Н.Л. Холмогорова. - М.: Центр лечебной педагогики, 2015.
5. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом (начало) // Дефектология. - 2016. - №4. - С.80-86.
6. Холдинг терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка // Дефектология. - 2017. - №3. - С. 56-66.

УДК 159.9

Исаенко Татьяна Геннадиевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь
Isaenko T.G.

**Фонематический анализ у детей с нарушением интеллекта как часть
логопедической работы**
Phonemic analysis in children with intellectual disabilities as part of speech therapy

Аннотация: в статье проанализированы особенности развития навыка фонематического анализа у обучающихся с нарушением интеллекта. На основе эмпирического исследования выделены две функциональные группы обучающихся по уровню развития навыка фонематического анализа, для логопедической работы. Предложены упражнения для каждой из групп.

Abstract: the article analyzes the features of developing the phonemic analysis skill in students with intellectual disabilities. Based on an empirical study, two functional groups of students are identified by the level of development of the phonemic analysis skill for speech therapy work. Exercises for each group are suggested.

Ключевые слова: навык фонематического анализа, нарушения интеллекта, логопедическая работа, обучение чтению.

Key words: skill of phonemic analysis, intellectual disabilities, speech therapy work, learning to read.

На современном этапе обучению детей с нарушением интеллекта в педагогической практике уделяется особое внимание, в связи с необходимостью создания для них таких же возможностей обучения, как и для детей без особенностей развития.

Проблема обучения детей с нарушением интеллекта во многом связана с тем, что такие дети не используют или не в полной мере

используют механизм импринтинга – распознавания речи взрослых на слух и обучения на базе этого коммуникации [4, с. 32]. Большинство их трудностей связано с тем, что дети с нарушением интеллекта не вполне понимают обращенную к ним речь по смыслу, а при понимании не могут «перекодировать» ее в слова и слоги, то есть не обладают навыком фонематического анализа, в связи с чем, при обучении в школе у таких обучающихся возникают трудности при обучении чтению и письму [1, с. 44].

При этом, особое внимание необходимо уделить развитию фонематического анализа таких детей – как основы, для формирования способности к восприятию и анализу информации, основы обучения чтению и письму и, следовательно, дальнейшего обучения.

Фонематическое восприятие детей с отклонениями в умственном развитии отличается выраженной недостаточностью, к звуковому анализу и синтезу дети не готовы.

По мнению ряда авторов [3] недоразвитие фонематических процессов приводит к глубокому изменению семантической структуры языка и, прежде всего, к нарушению значения и предметной отнесенности слова.

Несформированность фонематического анализа занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к учебной дезадаптации детей школьного возраста, что

проявляется в виде стойкой фонематической дислексии и акустической дисграфии.

Проведя анализ литературных источников по данной теме, мы можем выделить следующие признаки нарушения фонематического слуха: нарушения звукопроизношения (замены и смешения звуков); нарушения звуковой структуры слова, которое проявляется в ошибках звукового анализа (пропуск гласных и согласных букв, слогов; вставки букв; перестановки букв, слогов); нарушение дифференциации звуков на слух, имеющих акустико-артикуляционное сходство, проявляющееся в замене и смешении звуков, а при письме в смешении букв.

Особую актуальность, в связи с этим, имеет выявление особенностей навыка фонематического анализа у обучающихся с нарушением интеллекта для того, чтобы осуществлять логопедическую работу по его формированию более целенаправленно.

На основании актуальности проблемы в ходе исследования данной темы была проведена диагностика особенностей фонематического восприятия обучающихся коррекционной школы VIII вида по методике Р.И. Лалаевой [2].

В процессе реализации методики предусмотрены традиционные методы:

1) Ребенку предлагается определить отсутствие или наличие заданного звука в словах.

2) Ребенку предлагается выделить повторяющиеся звуки или пар звуков не имеющие акустико-артикуляционного сходства (с-м, щ-р, у-ч).

3) Ребенку предлагается различить слова, которые близки по звучанию, но различаются по смыслу и подбор картинок к ним, выделить гласные и

согласные звуки, стоящие в начале, конце слова.

Оценка результатов баллов производилась по следующей шкале:

4 балла — правильный ответ;

3 балла — правильный ответ после помощи со стороны педагога;

2 балла — задание выполнено не верно;

1 балл — невыполнение.

На основании ответов обучающихся присваивалось значение в баллах, соответствующее уровню сформированности исследуемого навыка:

0-2 баллов – низкий уровень

2-3 баллов – средний уровень

4 балла – высокий уровень

Результаты диагностики сформированности навыка фонематического восприятия представлены на рисунке 1.

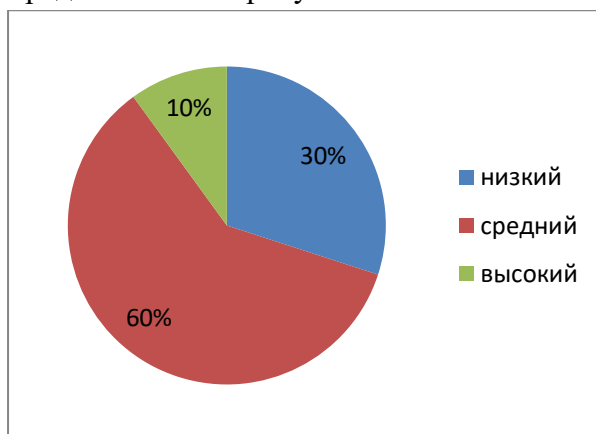


Рис. 1. Доля обучающихся с разным уровнем сформированности навыка фонематического восприятия

Данные исследования свидетельствуют о трудностях, с которыми сталкиваются дети с нарушениями интеллекта, в частности, около 30% детей исследуемой группы имеют достаточно низкий уровень сформированности фонематического анализа, и только 10% демонстрируют высокий – то есть сформированный.

Самыми многочисленными из всех допущенных детьми ошибок являются: повторение первого слога или всего слова вместо выделения начального звука, называние любого другого звука, часто даже не присутствующего в слове (слоге).

В зависимости от характера ошибок, все учащиеся в ходе исследования были разделены на две группы:

1) Дети со слаборазвитым навыком фонематического анализа, для которых характерно недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп; затруднения в анализе верно артикулируемых слов.

2) Дети с недостаточно развитым фонемным слухом, для которых характерны ошибки в виде замены согласных и гласных, в основном, на похожие звуки; искажение структуры слова.

Выделенные группы обучающихся по особенностям нарушения навыка фонематического анализа позволили представить рекомендации по его формированию.

Так, для первой группы целесообразно использовать такие упражнения, как:

1. Подобрать названия животных, картинок, цветов, птиц и т.д., которые начинаются с заданного педагогом звука.

2. Реагировать на заданный звук в процессе игры, например, останавливаться при звуке при движении под музыку.

Для второй группы, которая характеризуется более сформированным навыком фонематического анализа, целесообразно подобрать более сложные упражнения, например, выделение и поиск звуков в начале и конце слова (задание найди и обведи слог «са» в слове), поиск букв в слове, подсчет числа слогов в слове на слух и др.

Таким образом, использование приемов в рамках формирования навыка фонематического анализа, необходимо подбирать упражнения, исходя из особенностей умственного развития и возраста ребенка, задействовать все анализаторы ребенка – зрительный, осязательный, слуховой, а также постепенно усложнять предлагаемые задания.

Список литературы

1. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников 5-9 классы. – С-Пб.: Каро, 2015.
2. Лалаева, Р. И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников // Дефектология. - 2003. - № 3. - С. 29-33. -
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.Просвещение , 2012.
4. Ульянова Т.К. Речевое развитие учащихся младших классов вспомогательной школы в связи с изучением предметов окружающей действительности: дис... докт. пед. наук. – М., 2001.

УДК 159.91

Корецкая (Люмила Геннадьевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

**Особенности адаптации часто болеющих детей дошкольного возраста к условиям
ДОУ**

Features of adaptation of often ill preschool children to the conditions of DOW

Аннотация: автор описывает стрессогенный фактор в период адаптации младших дошкольников к ДОУ у часто болеющих детей. Описываются критерии их медицинского здоровья. С целью преодоления причин и последствий часто болеющих детей в период адаптации к ДОУ, подчеркивается совместная слаженная работа медицинского персонала с педагогическим коллективом дошкольного учреждения.

Abstract: the author describes the stress factor during the adaptation of junior preschoolers to the DEU in often ill children. The criteria for their medical health are described. In order to overcome the causes and consequences of often ill children during the adaptation to the DEA, the joint coordinated work of medical staff with the teaching staff of the preschool institution is emphasized.

Ключевые слова: адаптация, часто болеющие дети, условия ДОУ, стрессогенный фактор, хронические и соматические заболевания.

Index terms: adaptation, often sick children, conditions of DEU, stress factor, chronic and somatic diseases.

Одной из актуальных в современных психолого-педагогических исследованиях является проблема адаптации ребенка к условиям ДОУ (Н.К. Аксарина, В.А. Алямовская, Л.В. Белкина, Д.Н. Исаев и др.). Младший

дошкольный возраст - это наиболее уязвимый период развития, связанный с появлением важнейших базовых новообразований личности, возникновение которых невозможно вне социальной среды, являющейся необходимым условием полноценного развития.

Процесс социализации всегда сопряжен с процессом адаптации ребенка к тем или иным условиям окружающей действительности, в частности, с первичным социальным институтом для ребенка становится дошкольное образовательное учреждение. Поступление ребенка в дошкольное учреждение является стрессом: происходит первое длительное расставание с родителями и/или близкими взрослыми, ребенок попадает в незнакомую для него предметно-пространственную среду, вынужден длительно контактировать с незнакомыми взрослыми, а также детьми.

Наиболее остро стоит проблема адаптации часто болеющих детей к условиям ДОУ. Это обусловлено наличием факторов риска, а именно: регулярные хронические и соматические заболевания, в силу дефицитарной социальной ситуации развития, отсутствие необходимого опыта общения со взрослыми и сверстниками.

Л.Г. Голубева, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Д.Н. Исаева в своих

исследованиях, картину и динамику адаптационного процесса часто болеющих детей определяют наличием выраженной тревожности, боязливости, неуверенности в себе, быстрой утомляемостью. Такая тенденция сильно осложняет и увеличивает адаптационный период к условиям ДООУ.

Таким образом, специфика социальной ситуации развития больного ребенка определяет возникновение особенностей личностного развития. Анализ научных исследований по изучаемой в нашей статье проблеме позволил определить следующие психологические особенности данной категории детей:

- высокий уровень тревожности, отсутствие уверенности в себе, страхи, чрезмерная утомляемость, зависимость от мнения окружающих, прежде всего, от родителей;
- отрицательное представление о себе, неустойчивая оценка болезни, обострение пессимизма и депрессивности, уменьшение побудительной силы мотивов;
- нарушения познавательной деятельности: быстрая истощаемость, изменение ее динамики;
- снижение внимания и памяти: трудности переключения, уменьшение продуктивности воспроизведения, устойчивости и точности, снижение уровня развития творческого воображения, уменьшение объема зрительной произвольной памяти, высокий уровень эмоциональности, по сравнению со здоровыми детьми, более позднее формирование моделирующих перцептивных действий, выразительность монологической речи, но меньшая самостоятельность, логическая последовательность и полнота;
- нарушения воли;

- существенное снижение основных показателей умственной работоспособности;

- фиксация в эмоциональной памяти событий, которые приносят негативные эмоции, например, операции, боль, визит к врачу, уколы [3, С. 25 -33];

- низкий социальный опыт снижает нормальное развитие самосознания, отделяет себя от окружающих людей, выделяет собственные качества и качеств других людей [2, С. 117];

- ведущая направленность желаний больного ребенка сконцентрирована на избегание страданий и уменьшение болезненных симптомов, в то время, как у здоровых сверстников преобладают желания, которые направлены на взаимодействие с другими людьми и преобразование окружающей действительности [3, С. 25-33];

- слабость нервной системы вследствие изменений биологической работы организма;

- возможное проявление синдрома гиперактивности, причинами возникновения которого могут быть: органические поражения головного мозга, возникающие во время беременности или родов; токсикозы во время беременности, обострения хронических заболеваний у матери;

- принятие алкоголя или никотина во время беременности и др. [4, С. 12 -26].

В своих исследованиях Т.Н. Доронова, Л.Г. Голубева, Л.Н. Галигузова, с целью определения психосоматического статуса часто болеющих дошкольников, учитывают критерии медицинского здоровья. Рассмотрим их более подробно.

1. Отсутствие или наличие отклонений в раннем онтогенезе (анамнез). С целью наиболее полного анализа риска развития различного рода

отклонений в состоянии здоровья ребенка важно иметь информацию о семейном анамнезе. При условии наличия у ребенка серьезных заболеваний, важно помнить, что эти дети имеют склонность к «стрессоуязвимости», поэтому адаптационные возможности к ДОУ будут достаточно слабыми. Существенным фактором также выступает социальный анамнез. Оценка психологического климата в семье, материально-бытовых условий, семейного статуса, наличия вредных привычек, направлена на определение степени риска и своевременного предупреждения возможностей его проявления.

Исходя из полученных данных, медики и педагоги часто сталкиваются с информацией следующего свойства: «сочетанное неблагополучие». Это предполагает отклонения у ребенка в раннем развитии, если социальные условия его жизни нормам не соответствуют. В этой ситуации детский сад может укрепить его здоровье. Вместе с тем, без учета данных анамнеза, детский сад может выступить в качестве еще одного дополнения к перечню неблагополучных факторов.

2. Физическое развитие ребенка и степень его гармоничности, которое должно соответствовать усредненным нормам, прописанным в педиатрии. Однако, подчеркнем, что на физическое развитие ребенка оказывает влияние много факторов, а именно этнотерриториальный и наследственный. Исходя из этого, важно знать индивидуальную динамику физического развития ребенка.

3. Развитие ребенка в контексте нервно-психических проблем. Физический статус ребенка имеет тесную связь с его психологическим состоянием.

Его основой выступают переживания ребенком своего психологического дискомфорта или комфорта. Те нарушения, которые имеет младший дошкольник со стороны психического здоровья выступают в качестве следствия чрезмерной физиологической и психологической нагрузки, которую он получает как в ДОУ, так и в домашних условиях. В качестве основных причин нарушения нервно-психического развития дошкольника выступают строгие дисциплинарные требования, предъявляемые к ребенку, а именно: конфликтные отношения между родителями; авторитарный стиль воспитания; имеющиеся хронические соматические заболевания; регулярное нахождение в большом коллективе сверстников, если нет места для уединения и отдыха; не возможность удовлетворить биологическую потребность личности в двигательной активности; объем физической и умственной нагрузки, неадекватные функциональные возможности организма; регулярные нарушения в режиме дня и др.

4. Степень резистентности (или инфекционной устойчивости) организма по кратности острой заболеваемости. В том случае, если ребенок болеет не более трех раз в год это относится к нормальной резистентности, однако, если заболеваемость колеблется от четырех до шести раз в год, то его резистентность имеет тенденцию к снижению. Этого ребенка можно назвать часто болеющим. К нарушению развития функционирования различных органов и систем приводят повторные респираторные заболевания: вегетативной нервной системы, органов дыхания, желудочно-кишечного тракта, способствуют уменьшению

иммунорезистентности организма и срыву компенсаторно-адаптационных механизмов.

5. Уровень функций, которые характеризуют постоянство внутренней среды организма (гомеостаз). Перечислим следующий ряд показателей, определяющий функциональное состояние организма: уровень гемоглобина, пробы на выносливость, функциональные пробы и др. Для воспитателей и родителей в качестве информативных показателей функционального состояния ребенка выступает его поведение и самочувствие. Функциональное состояние организма ребенка определяет также вегетативный статус (аппетит, сон, потливость, характер бодрствования), индивидуальные особенности поведения ребенка (взаимоотношения со взрослыми, детьми, двигательная активность, инициативность в деятельности, моторика) и психомоторная стабильность. По убеждению Н.П. Бадьиной, для часто болеющих дошкольников типичными являются проблемы в формировании эмоционально-волевой сферы личности. Такие дети более часто переживают отрицательные эмоции, у них выше уровень депрессии, им свойственна высокая тревожность и сопровождающие ее негативные эмоции.

6. Отсутствие или наличие хронических заболеваний, определяемые рядом факторов биологического (особенности развития в раннем онтогенезе, наследственная предрасположенность и др.) и социального свойства (взаимоотношения в семье, образ жизни семьи и др.). Однако, в качестве значимого является возрастной критерий. Младший дошкольный возраст, как правило, является периодом формирования и

проявления различных хронических соматических заболеваний. Это усугубляется тем, что контакты со взрослыми и другими детьми увеличиваются, а иммунитет еще не имеет необходимого напряжения, кроме регулярной патологии – острых детских инфекций (дифтерия, скарлатина, корь и др.), могут появляться и очень серьезные хронические заболевания. При получении сигналов об угрожающих организма изменениях, У. Кэннон, включает устройства, имеющие свойство работать до тех пор, пока не удастся вернуть его в состояние равновесия. Организм заболевает в случае нарушения равновесия всех систем и процессов организма, а также показатели внутренней среды имеют нарушения. В период всего времени восстановления параметров, болезненное состояние ребенка может сохраняться, при этом создавая нормальное функционирование организма, однако, если первоначальных данных достичь не получится, в этом случае неминуемо развитие хронического заболевания [1, С. 101-106].

7. Врожденные свойства нервной системы является одной из важных составляющих психосоматического статуса ребенка, который в целом определяет способность к адаптации и ее особенности, которая выражается в эмоциональных, личностных, а также поведенческих проявлениях. По мнению О.Г. Солдатовой резервы здоровья имеют взаимосвязь не только с функциональными возможностями систем организма, но и с выраженностью темпераментальных черт личности дошкольника, прежде всего, определяющих поведенческую активность. Детский темперамент имеет низкую выраженность поведенческих проявлений и более благоприятный

уровень функционирования организма. При этом, что касается потенциала здоровья, то он у них выше, чем у детей, с выраженными чертами темперамента, которые характеризуют активность их поведения. Исходя из этого, выраженность поведенческих проявлений оказывает влияние на адаптивные возможности организма, а также параметры резистентности. Исходя из этого, хронические соматические заболевания, могут воздействовать на специфику нервной системы часто болеющих дошкольников, которая является очень уязвимой, а также, в меньшей степени, подготовленной к воздействию различных стрессов.

Таким образом, адаптация часто болеющих дошкольников к условиям детского сада имеет свои специфические особенности. Поэтому успешность адаптационного периода во многом зависит от учета состояния здоровья дошкольников, основных факторов

адаптации к ДООУ и совместных усилий педагогов, медиков и родителей.

Список литературы

1. Авдеева, Н. Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве / Н. Авдеева // Дошкольное воспитание. 2005. - № 3. - С. 101-106.
2. Алексеева, Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста / Е. Е. Алексеева. СПб. : Речь, 2007. - 283 с.
3. Бассин, Ф. В. О современном подходе к проблеме психологических факторов болезни / Ф. В. Бассин // Роль психического фактора в происхождении, течении и лечении соматических болезней: Тез. докл. М. : МИСИ, 1972. - С. 25-33
4. Бондаренко, Г. И. Социально-эстетическая абилитация аномальных детей / Г. И. Бондаренко // Дефектология. 1998. - № 3. - С. 12-26.

УДК 159.922.76

Корнева Анна Владимировна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Korneva A.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: kornevaannaa@yandex.ru

Научный руководитель: Бондаренко С. В., доцент

Психологические аспекты развития воображения у слабослышащих младших школьников

Psychological aspects of imagination development in hearing-impaired primary school children

Аннотация: рассмотрены имеющиеся в научной литературе исследования отечественных авторов, предоставляющие возможность

обобщить на теоретическом уровне концептуальные положения, связанные с конструированием психологического

обеспечения развития воображения у слабослышащих младших школьников.

Abstract: The studies of domestic authors available in the scientific literature are considered, which provide an opportunity to generalize at a theoretical level the conceptual provisions associated with the construction of psychological support for the development of imagination in hearing-impaired primary school children.

Ключевые слова: воображение, концептуальная модель, слабослышащие младшие школьники.

Index terms: imagination, conceptual model, hearing-impaired primary school children.

Изучению психологических особенностей воображения на разных этапах онтогенеза, его сущности, механизмов, роли освоения речевых и образных средств в процессе развития данного феномена посвящены труды многих исследователей (Л.С. Выготский, В.В. Никандров, С.Л. Рубинштейн и др.). Ученые рассматривают воображение как важнейший познавательный процесс, составляющий основу творческой деятельности, указывают на связь воображения с высшими психическими функциями, со становлением личности в целом. Воображение лежит в основе разнообразных проявлений творческой активности. Именно творчество генерирует многообразие образов, взаимосвязанных друг с другом.

Особое значение получает планомерное развитие воображения у младших школьников, имеющих нарушения функции слуха (Р.М. Боскис, М.М. Нудельман, Е.Г. Речицкая, Л.И. Тигранова и др.). Целенаправленное развитие воображения у слабослышащих младших школьников является предпосылкой успешного усвоения

нового учебного материала, условием творческого преобразования имеющихся знаний, формирования ценностных ориентаций личности, т.е. во многом определяет эффективность учебно-воспитательного процесса.

Стратегический вектор развития воображения у слабослышащих младших школьников, раскрывающий сущностные характеристики этого процесса может быть представлен в виде концептуальной модели. Метод моделирования является одним из ведущих элементов системы проектирования. При проектировании на основе концептуального анализа ситуации выдвигается и функционирует некий идеальный образ желаемого будущего, выявляются тенденции развития, планируются те изменения, которые откроют дорогу полезным и минимизируют или ликвидируют возможности развития нежелательных тенденций. Первые затем должны превратиться в практические дела, обеспечить позитивное развитие.

И.Б. Новик, А.И. Уемов дают следующее определение моделирования: «опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система (модель): а) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом; б) способная замещать его на определенных этапах познания и в) дающая при исследовании информацию о моделируемом объекте» [3, С. 257]. Спроектированная модель призвана обеспечивать прогноз, при этом делая его наиболее целостным и обоснованным.

Метод моделирования в психологических исследованиях признан достаточно перспективным. Проблема

моделирования сложных психологических систем связана с новым витком развития методологической платформы психологических исследований. Применение моделей в исследованиях психологических реальностей осуществлялось в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и др. Показано, что модели могут выполнять: иллюстративную, трансляционную, объяснительную и предсказательную гносеологические функции. В современных исследованиях С.В. Бондаренко, С.В. Недбаевой и др. подчеркивается, что модель исследуемого феномена предполагает не только отражение структуры деятельности, а способствует раскрытию нового знания и его модификации в социальную действительность и личностное развитие человека [2, С. 154].

Концептуальная модель, представленная множеством понятий и связей между ними, определяет смысловую структуру рассматриваемой предметной области или отдельного объекта. В отечественной психологии понятие концептуальная модель целенаправленно используется и раскрывается в работах В.П. Зинченко. Под концептуальной моделью понимают некоторый комплексный динамический образ объекта управления, в котором отражается заданная динамика объекта, номинальная структура процесса [1, С. 97].

В концептуальной модели развития воображения у слабослышащих младших школьников были выделены четыре структурных блока: организационно-целевой, технический, содержательный, аналитический.

Организационный блок модели предполагает рассмотрение целей и задач, основополагающих принципов работы по

развитию воображения у слабослышащих младших школьников. В науке подчеркивается, что для точного планирования работы нужно наличие схемы ориентировочной основы деятельности. Именно на решение этой задачи и направлен данный исследовательский блок.

Цель проектируемой концептуальной модели: развитие воображения у слабослышащих младших школьников.

Достижение намеченной цели предполагает решение следующих задач:

1) создание благоприятного психологического климата, формирование эффективного взаимодействия субъектов группы, позволяющего реализовывать их личностный потенциал;

2) активизация воображения путем использования различного вида творческих упражнений, в которых неоднозначность решений активизирует деятельность воображения;

3) формирование способности к построению и преобразованию образов путем развития комбинаторных навыков в игровой и продуктивной деятельности;

4) развитие высших психических функций на основе обогащения эмоционально-чувственного опыта детей;

5) активизация познавательной деятельности в ходе реализации спроектированных занятий по развитию воображения [4, С. 46].

Принципами работы по развития воображения у слабослышащих младших школьников выступают: принцип системности; принцип комплексности; принцип индивидуального подхода и поиска внутренних ресурсов личности; принцип личностно-деятельностного подхода.

Вторым структурным блоком модели является содержательный блок. Он связан с задачами, выдвинутыми в организационно-целевом блоке.

В продукте воображения, анализируются следующие характеристики, определяющие его наличный уровень:

- динамические: продуктивность (направленность воображения), гибкость (возможность совершать переходы от одного компонента образа к другому), беглость (способность производить переходы в границах компонента образа);

- содержательные структурные: представленность элементов психического образа и их связью между собой, характеризующие сферу активности воображения;

- содержательные смысловые: субъективная наполненность содержания, степень его обобщенности и новизны.

Следующим блоком концептуальной модели развития воображения у слабослышащих младших школьников выступает технологический блок. Он отражает исполнительный этап деятельности. Практически-прикладное направление работы по реализации психологического обеспечения развития воображения у слабослышащих младших школьников включает обязательным условием прохождение психологической диагностики.

Психологическая коррекция, психологическое просвещение, психологические тренинги, мобилизация психологических ресурсов личности, формирование рефлексивных механизмов индивидуального саморазвития, наглядные материалы – вот комплекс тех технологических мероприятий, которые признаны наиболее эффективными в литературных источниках (А.Г. Асмолов,

Е.А. Сошина, В.В. Ткачева, Ю.А. Труханова и др.).

Аналитический блок – это этап не только комплексной диагностики, но и последующего прогнозирования воображения у слабослышащих младших школьников. На завершающем этапе работы психолог имеет все основания для определения целей и задач индивидуальной работы с младшим школьником.

Следует отметить, что в проектируемой концептуальной модели контроль должен осуществляться на каждом из её этапов (текущий контроль), а также – на аналитическом этапе (итоговый контроль). Реализация контроля на последнем этапе позволит осуществить аналитическую работу по сличению задаваемых целей и конечными результатами. Контроль выполняет и функцию подкрепления деятельности, и функцию ее усвоения. Поскольку контроль должен осуществляться на каждом этапе реализуемой модели, то, так или иначе, включенные в процесс участники должны получать постоянную обратную связь о происходящих с ними изменениях в виде различных оценок их личностного роста. Оценки служат маркерами для построения самостоятельных траекторий развития. Контроль выполняет как функцию подкрепления осуществляемой деятельности, так функцию ее усвоения.

Данный этап концептуальной модели предполагает не только анализ результатов, но и проектирование новых форм и методов дальнейшей работы. Можно сказать, что конечный этап одновременно запускает начало нового цикла, что позволяет судить о спроектированной модели как цикличной. Концептуальная модель получает практическую реализацию посредством

психологической программы развития воображения у слабослышащих младших школьников.

Таким образом, стратегия развития воображения у слабослышащих младших школьников может быть представлена в виде концептуальной модели, состоящей из организационно-целевого, технологического, содержательно-исполнительского и аналитического блоков, обеспечивающих субъект-субъектное взаимодействие между психологом и ребенком. В разработанной модели нашли отражение цели, задачи, принципы, показатели и средства развития воображения у слабослышащих младших школьников.

Совокупность психологического обеспечения развития воображения у слабослышащих младших школьников представляет собой взаимосвязанный комплекс технологий и форм воздействия на развивающуюся личность. Анализ научной литературы (Е.Г. Речицкая, Ю.А. Труханова и др. и др.) позволяет осмыслить рассматриваемый феномен как комплекс мер психологического

характера по актуализации ресурсов развития творческой активности личности.

Список литературы

1. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
2. Недбаева С.В. Психологическая практика в отечественном образовании: виды, статус, кадры, методический инструментарий: учеб. метод. пособ. – СПб.: РПГУ им. Герцена А.И., 2000. – 378 с.
3. Новик И.Б., Уемов А.И. Моделирование и аналогия // Материалистическая диалектика и методы естественных наук. – М., 1968. – С. 257-258.
4. Ткачева В.В., Труханова Ю.А. Технология психокоррекционной работы по развитию воображения слабослышащих дошкольников и младших школьников. – М.: ООО «Национальный книжный центр», 2013. – 120 с.

УДК 376.112.4

Костенко Татьяна Дмитриевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Kostenko T. D.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: angry.tat@mail.ru

Научный руководитель: Гостунская Я. И., доцент

**Специфика эмотивной лексики у детей дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи
Specifics of emotive vocabulary in preschool children with General speech
underdevelopment**

Аннотация: в статье
рассматривается категория детей

дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи, а именно их

особенности развития эмотивной лексики.

Abstract: the article considers the category of preschool children with a General speech underdevelopment, namely their features of the development of emotive vocabulary.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, эмотивная лексика, особенности развития, дети дошкольного возраста.

Key words: general speech underdevelopment, emotive vocabulary, developmental features, preschool children.

Одним из важнейших средств выразительной речи является эмотивная лексика. Она выражает эмоциональные состояния, чувства человека с помощью вербальных средств и включает в себя многообразные категориально-семантические отношения, разнообразные выразительные средства и вариативность в грамматическом оформлении. Эмотивная лексика владеет существенным потенциалом эмоциональности и представляет собой обширный охват разнородного лексического материала.

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечается своеобразие эмотивной лексики, которое исследователи связывают со спецификой их познавательного, эмоционально-волевого, речевого развития, с особенностями функционирования навыков коммуникации.

Специфичность эмоционально-волевой сферы (ЭВС) детей дошкольного возраста с ОНР связывается с нарушениями в ЦНС, симптомы которых характеризуются неусидчивостью, раздраженностью, двигательным

беспокойством, повышенной возбудимостью.

В исследованиях Е.Е. Дмитриевой указывается на связь эмоциональных состояний и познавательных процессов. Автор выделяет эмоциональные комплексы, такие как: недоразвитость ЭВС, предрасположенность к аффективным вспышкам, нескоординированность психоэмоциональных процессов, импульсивность, повышенная возбудимость, тревожность и страх. Недоразвитие ЭВС детей может обуславливать специфичность в становлении их поведения, и особенностей личности. Затрудняется социализация детей, развитие их личности, то есть формирование самосознания, самооценки, системы «Я». Дети с ОНР часто характеризуются безынициативностью, их выражение эмоций недостаточно яркое, наблюдаются трудности восприятия и осознания эмоциональных состояний других людей. Такой ребенок не способен к регуляции своего поведения на базе установленных норм и правил [3, С. 258].

О.Л. Леханова и Е.А. Кизимова связывают недоразвитие эмотивной лексики детей дошкольного возраста с ОНР III уровня со следующими причинами:

- 1) у детей узкий круг понимаемых, воспринимаемых и осознаваемых эмоций;
- 2) сложности восприятия эмоций как других людей, так и собственных;
- 3) нарушение связи образа эмоции со словами эмотивного лексикона [7, С. 143].

Н. С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие говорят в своих исследованиях о том, что развитие

речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня имеет значительное отклонение от нормально развивающихся сверстников. Такие дети чаще всего используют лишь обиходно-бытовые слова и высказывания, относящиеся к общеупотребительному, стилистически нейтральному лексикону. Употребление эмотивной лексики лишь избирательно и фрагментарно [8, С. 39].

Специфика формирования речи детей с ОНР III уровня сказывается и на коммуникативной сфере, дети в редких случаях могут являться инициаторами общения, обычно мало ведут разговор со сверстниками, не сопровождают игровые ситуации развёрнутыми речевыми высказываниями, что свидетельствует о некоторых проблемах социализации детей с ОНР, возникновение которых связывается с трудностями выражения своих эмоциональных состояний, неумением высказать свои желания, сделать выбор и т.д. [7, С. 145].

И.Ю. Кондратенко в своих исследованиях говорит о типичных сложностях в освоении эмотивной лексики у детей с ОНР и выделяет следующие особенности:

- 1) замены точных слов-определений прилагательными с очень широким значением;
- 2) замены наименований одних признаков предмета другими, ситуативно связанными с ними;
- 3) замены названий признаков словосочетаниями или предложениями;
- 4) допуск множества ошибок при установлении синонимических и антонимических отношений;
- 5) неумение выразить словами свои эмоциональные состояния, внутренние переживания, возникновение проблем при оценивании событий, эмоциональных ситуаций, чувственных

переживаний других людей, а также сказочных персонажей, героев рассказов и стихов [5, С. 53].

Т. В. Артемьева отмечает у детей дошкольного возраста с ОНР гипомимию, которая проявляется в трудностях выражения на лице эмоциональных состояний. Для них особенно нелёгким является выражение мимическими средствами таких эмоций, как: гнев, страх и удивление. Автор говорит о трудностях в адекватном выражении эмоционально-смыслового содержания высказывания, у детей смешиваются различные эмоции, они не имеют дифференцированные понятия о своих эмоциональных состояниях [1, С. 14].

О.Л. Леханова, Е.А. Кизимова в своих исследованиях отмечают, что недостатки эмотивности проявляются в ограниченности слов-эмотивов, в неразвитости их семантического поля, сложностях дифференциации слов, обозначающих и выражающих эмоциональные состояния [7, С. 147].

Авторы предложили разделить детей дошкольного возраста с ОНР на группы по проявлению недостатков развития эмотивной лексики.

К первой группе относятся дети, испытывающие серьезные трудности в идентификации эмоций, они не осознают причины эмоций и не сопоставляют их со стандартными поведенческими схемами. Преобладающий тип восприятия эмоций – довербальный.

Ко второй группе авторы относят детей, идентифицирующих эмоции радости и грусти, схожие по внешним проявлениям, но дифференциация эмоциональных состояний детям не доступна. Преобладающий тип восприятия эмоций – диффузно-аморфный.

К третьей группе относят детей, недочёты сформированности эмотивной лексики которых слабо выражены. Они могут распознавать базовые эмоциональные состояния, обозначают несколько характерных признаков эмоций, но часто эмоции смешиваются, причины эмоций и типовые поведенческие схемы не дифференцируются. Преобладающий тип восприятия эмоций – диффузно-локальный.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые испытывают специфические трудности в овладении эмотивным лексиконом, довольно непростым является процесс восприятия и осмысления эмоциональных состояний собеседника, выражение своих чувств вербальными и мимическими средствами. Им сложно оценить события, эмоциональные ситуации, чувственные переживания других людей, в основном они используют общеупотребительные, более распространённые слова и высказывания, которые обозначают конкретные предметы. Специфика освоения детьми с общим недоразвитием речи эмотивной лексики обусловлена: незрелостью ЭВС; изменением в становлении личности; изменением в развитии коммуникативной сферы; изменением в познавательной сфере; проблемами в речевом развитии. Для успешного формирования эмотивной лексики требуется системная, поэтапная коррекционная работа.

Список литературы

1. Артемьева, Т.В. Исследование эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Т.В. Артемьева //

Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика». Под ред. А.И. Ахметзяновой. – 2014. – 13-17 с.

2. Гаркуша, Ю.Ф. Развитие эмоционально-оценочной лексики у детей 4-7 лет, имеющих общее недоразвитие речи, с гендерных позиций / Ю.Ф. Гаркуша, Т.И. Гомозова, Л.А. Тахтаулова // Материалы IX Международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова. – 2013. – 48-51 с.

3. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза / Е. Е. Дмитриева. - М.: Педагогика, 1989.

4. Жукова Н.С, Мастюкова Е.М, Филичева Т.Б. Преодоление ОНР у дошкольников. – М.: Владос, 1990.

5. Кондратенко И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. - 2002. – №6. – 51-59 с.

6. Кондратенко И.Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающих их эмоциональные состояния и оценки // Дефектология. – 2001. – №6. – 41-47 с.

7. Леханова, О. Л. Организация работы по формированию эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О.Л. Леханова, Е.А. Кизимова // Вестник череповецкого государственного университета. – 2008. – № 1. – 142-148 с.

8. Филичева Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. //

УДК 316.6

Кузнецова Мария Дмитриевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Kuznecova M.D.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail zke77@mail.ru

Научный руководитель: Трущелева А.В., старший преподаватель

**Особенности развития коммуникативных навыков младших школьников
с задержкой психического развития**

**Features of the development of communication skills of primary school children
with mental retardation**

Аннотация: в статье раскрыта актуальность исследования особенностей коммуникации детей с задержанным развитием; приведены результаты исследования коммуникативных навыков младших школьников с задержкой психического развития.

Abstract: the article reveals the relevance of the study of communication features of children with delayed development; the results of a study of communication skills of primary school children with mental retardation are presented.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные навыки, младшие школьники, задержка психического развития.

Index terms: communication, communication skills, younger schoolboy, задержка психического развития.

Достаточный уровень развития коммуникативных навыков ребенка младшего школьного возраста

обеспечивает ему возможность успешного освоения школьной программы. В связи с этим одной из важнейших задач начальной школы является обучение детей эффективному общению в условиях новой социальной среды [4, С.24].

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) коммуникация выступает в качестве одного из основных условий развития ребёнка важнейшего фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

Современная школа зачастую не может обеспечить условия, необходимые для развития коммуникативных навыков каждого ребенка. В традиционной, зачастую авторитарной, системе обучения происходит существенное ограничение коммуникативного опыта, неизбежно

отражается на уровне овладения коммуникативными навыками [3, С.307].

В связи с внедрением в действие системы инклюзивного образования все большее внимание в настоящий момент обращается на детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в том числе и на детей с задержкой психического развития [5, С.84].

На современном этапе проблема формирования коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития привлекает внимание различных ученых (О.В. Защиринская, А.О. Дробинская, Р.Д. Тригер, С.Ю. Мещерякова, Л.М. Шипицына и др.).

В области специальной психологии проведён ряд исследований, в той или иной мере посвящённых особенностям общения детей с задержкой психического развития (О.В. Алмазова, О.В. Защиринская, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер и др.). В данных работах отмечено, что у детей с задержкой психического развития имеются трудности в формировании коммуникативной деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях установлено, что к школьному возрасту дети с задержкой психического развития не достигают необходимого уровня развития коммуникации: им не хватает знаний и умений в сфере межличностных отношений, у них не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях людей и т.п. [1, С.115; 2, С.101].

Вместе с тем, несмотря на достаточное количество работ, косвенно затрагивающих вопрос формирования и развития коммуникативных навыков у обозначенной категории детей, конкретных исследований, рассматривающих данный феномен у

младших школьников с парциальной несформированностью высших психических функций, в специальной психологии не обнаружено [6, С. 72].

Кроме того, не стали предметом детального исследования и психолого-педагогические условия, а также технологии развития коммуникативных навыков в условиях задержанного психического развития школьников.

Актуальность поставленной проблемы побудила нас провести опытно-экспериментальное исследование особенностей коммуникативных навыков у младших школьников с задержанным развитием. Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии №37 г.Ставрополя. Основным диагнозом детей с задержкой психического развития стала парциальная несформированность высших психических функций различной степени сложности.

При подборе методик диагностического исследования мы опирались на структуру коммуникативных навыков, выделенную из классификации коммуникативной деятельности, и включающую в себя информационно-коммуникативные, интерактивные и перцептивные навыки. Нами были использованы методика на изучение диалогической речи в процессе свободного общения детей, методика на изучение особенностей общения со сверстником (рисование в паре), методика изучения первого впечатления о другом человеке, а также карта наблюдений за проявлениями коммуникативных навыков у детей.

Количественные и качественный анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования

показал некоторые особенности в формировании коммуникативных навыков у первоклассников с задержанным психическим развитием.

Изучение особенностей речевой коммуникации у детей данной группы показало, что дети с задержкой психического развития значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в развитии навыков ведения диалогического общения. Диалогическая речь этих детей имеет особенности, заключающиеся в недостаточной информативности, в наличии неадекватных высказываний, в нарушении смысловой и логической организации, в наличии аграмматизма в высказываниях, в неумении использовать вопросительное предложение. Большая часть детей ориентировались на задание, оставшиеся школьники пытались осуществлять речевое взаимодействие, опираясь на оценку взрослого. Различия касались и коммуникативно-семантической стороны высказываний. У школьников с задержкой психического развития большинство высказываний было представлено в виде комментариев. В тоже время в группе нормально развивающихся детей встречалось всё многообразие типов высказываний: вопрос, побуждение к действиям, обсуждение и т.п. В общении со сверстниками у школьников с парциальной недостаточностью высших психических функций возникали трудности в установлении контакта, в создании доверительных отношений с собеседником, в усилении познавательного интереса, повышающего речевую активность.

Результаты исследования по второй методике дополнили картину, показав, что у многих из присутствовала слабая заинтересованность в диалоге с

партнёром. А их содержательная сторона в общении со сверстником, характеризовалась скудностью, бедностью диалога на заданную тему. Дети делали попытки обсуждения сюжета, который в большей степени заканчивался разобщённостью основной темы рисунка и обособленностью изображения на своей стороне листа. Обозначение знаковых средств выразительности и настроения рисунка не происходило.

У младших школьников с задержкой психического развития в общения со сверстником наблюдался слабо выраженный характер общения разной степени выраженности от легкой степени подчинения в общении со сверстником на заданную тему до полного отказа от диалога со сверстником.

В эмоционально-знаковой стороне общения со сверстником в вербальном выражении присутствовали бедность коммуникативных навыков, отсутствие культурно-речевых оборотов. Невербальная сторона характеризовалась соскальзыванием зрительного контакта, телесной скованностью, напряжённостью.

Проанализировав посредством третьей методики качественные особенности навыков социальной перцепции детей с задержанным психическим развитием, мы получили следующие качественные показатели. Воссозданный словесный портрет партнёра по общению характеризовался, поверхностным отражением внешности другого. В описании преобладали преимущественно чувственно наблюдаемые особенности, отсутствовали элементы описания невербального поведения, либо присутствовал отдельный, единичный элемент экспрессии. Эмоциональное отношение к социальному объекту восприятия у детей

было либо положительным, либо нейтральным. Адекватность отражения школьниками особенностей, качеств другого человека у этих детей было либо ситуативным, либо формально-адекватным, либо неадекватным совсем. После непродолжительного времени дети теряли интерес к объекту восприятия и переключались на другую деятельность.

Выделяя качественные особенности проявления коммуникативных навыков младших школьников с задержкой психического развития, было отмечено следующее. Учащиеся с задержкой психического развития в меньшей степени проявляют доброжелательность по отношению к сверстникам, менее открыты в общении друг с другом, в меньшей степени проявляют инициативность и эмпатию в процессе коммуникативной деятельности. Плохо владеют навыками невербальной коммуникации. В ограниченной степени используют вербальные средства общения.

Таким образом, проанализировав результаты констатирующей части исследования, нами были сделаны выводы о том, что дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития, как правило:

1. Не могут самостоятельно и устойчиво принимать и транслировать информацию партнеру по общению, а именно испытывают сложности в удержании внимания в процессе принятия информации, испытывают сложности при адекватном планировании сообщения и его устно-речевой реализации.

2. Оказываются не готовы к взаимодействию на основе совместного планирования совершаемой деятельности, ориентации на партнёра и самостоятельного разрешения спорных ситуаций в режиме сотрудничества. Они

испытывают затруднения при включении в систему межличностных взаимоотношений в классе, демонстрируют недостаточную удовлетворенность общением; проявляют искаженное понимание отношения со стороны другого. У них отсутствует способность к пониманию эмоционального состояния партнёра по общению, и как результат – низкая способность к возникновению и проявлению эмпатии.

3. Затрудняются в выделении личностных характеристик партнёра по общению, не имеют представления о сущности межличностного общения и личной значимости данных отношений.

Проведенное исследование показывает значимость дальнейшего детального изучения данной проблематики и расширения числа опытно-экспериментальных исследований в данной области.

Список литературы

1. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.

2. Дробинская А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей: пособие для учителей и родителей. – 2-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 144 с.

3. Ермизина Е.В. Развитие коммуникативных навыков как важная социальная задача // Современные гуманитарные исследования. – 20009. – №3. С.306-310.

4. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М: Педагогика, 1984. –111 с.

5. Приходько О.Г., Кондрашова А.А. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья

// Специальное образование. – 2014. – №3. С.83-93.

6. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с

задержкой психического развития. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 128 с.

УДК 159.9

Курочкин Иван Тамурович

Ставропольский государственный педагогический институт
Ставрополь

Kurochkin I.T.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: ivan.kurochkin2014@yandex.ru

Научный руководитель: Слюсарева Е.С., доцент

Исследование толерантности младших школьников в условиях инклюзивной образовательной среды

Study of tolerance of primary school students in an inclusive educational environment

Аннотация: в статье представлены результаты исследования толерантности детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивной образовательной среды. Проведен количественно-качественный анализ и проранжированы показатели компонентов толерантности как сложного интегрального образования.

Abstract: the article presents the results of a study of the tolerance of primary school children in an inclusive educational environment. A quantitative and qualitative analysis is carried out and indicators of the components of tolerance as a complex integral formation are ranked.

Ключевые слова: толерантность, младший школьный возраст, инклюзивная образовательная среда, диагностика.

Index terms: tolerance, primary school age, inclusive educational environment, diagnostics.

На сегодняшний день важной проблемой в образовании является организация и полноценное функционирование инклюзивной образовательной среды. Одним из важнейших компонентов в структуре образовательного процесса является толерантность его участников, поэтому исследование уровня толерантности субъектов образовательного процесса является актуальным на сегодняшний день.

В.К. Кочисова и У.О. Гогицаева определяют младший школьный возраст начальной стадией закладывания культурологических основ духовно-нравственного воспитания. Также данный возраст определяется повышенной восприимчивостью к усвоению духовно-нравственных правил и норм, что дает основание необходимости развития толерантности именно в этот возрастной период [3, С. 83].

В научной литературе термин «толерантность» не имеет устоявшегося определения. Рассматривая термин «толерантность» в разных языках определяется разная смысловая окраска. Во французском языке это уважительное отношение к свободе, образу мысли, политическим и религиозным предпочтениям другого человека. В арабском языке это прошение, мягкость, сострадание, терпимость, снисхождение и расположенность к другим людям. В английском толерантность определяется как способность и готовность свободно воспринимать вещь, мнение или личность. В китайском языке проявлять толерантность, значит быть великодушным в отношении других. В персидском означает терпение, терпимость, выносливость. В русском языке наиболее близким по значению понятию «толерантность» является «терпимость» означающая способность милосердно терпеть, быть рассудительным, спокойным и великодушным [4, С. 2].

Обобщение вышеизложенных определений позволяет нам сказать, что в качестве центрального и объединяющего представленные подходы является понятие терпимости. На наш взгляд, данное толкование не может быть применимо к инклюзивному образованию, основанному на философии гуманизма и безусловного принятия личности. Именно поэтому необходимо обратиться к научным концепциям толерантности (социологическим, педагогическим, психологическим).

На современном этапе научного знания можно выделить несколько подходов к проблеме толерантности: экзистенциально-гуманистический, диверсификационный, личностный, диалогический, фасилитативный.

Экзистенциально-гуманистический подход (О.А. Каргополова, А.Г. Асмолов и др.) рассматривает толерантность не как явление внешних или внутренних факторов как таковых, а как проявление осмысленного, сознательного и ответственного выбора человека со стороны его собственных позиций и убеждений. Толерантность навязанную, вынужденную, скопированную, неосмысленную следует относить к псевдо-толерантности.

Диверсификационный подход (Дж. Бюджентал, И. Петтай, М. Уолцер и др.) говорит нам о том, что толерантность – это сложный, многомерный, многокомпонентный и многоаспектный феномен, имеющий несколько базовых измерений, который не может быть сведен к одной характеристике, свойству. Этот подход описывает толерантность, исходя из трех основных компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

В личностном подходе (Л.И. Рюмина, Т. Адорно и др.) психологической основой и ключевым измерением сложной структуры толерантности являются личностные установки, ценности, смыслы.

Диалогический подход (Е.В. Алексеева, М. Гефтер, М.М. Бахтин, С.Л. Братченко и др.) трактует межличностную толерантность как возможность индивида, имеющего собственное мнение и мировоззренческую позицию, уважать и признавать право другого индивида воспринимать и мыслить по иному, быть готовым строить взаимодействия на основе осознания и учета других точек зрения.

Фасилитативный подход (П.Ф. Комогоров, М. Липман, Н.С. Юлина, А.В. Рубцов, Б.Г. Юдин и др.) указывает на то,

что толерантность не может быть сформирована или воспитана в человеке результатом только внешних воздействий, она больше развивается и помощь в становлении толерантности — это создание благоприятных условий для развития [2, С.104].

Среди всех подходов к проблеме толерантности большое значение имеет целостный подход, который на основе системы охватывает все существующие подходы в одно целое. Таким образом, толерантность выражается в человеческом стремлении достичь взаимного понимания и согласования самых разных мотивов, установок, ориентации, не прибегая к насилию, подавлению человеческого достоинства, а используя гуманитарные возможности — диалог и сотрудничество.

Для диагностики толерантности детей младшего школьного возраста была использована методика Я.А. Батрак «Анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников», состоящая из 25 вопросов, отражающих сформированность пяти компонентов толерантности и ее в целом.

Рассмотрим компоненты толерантности, выделенные Я.А. Батрак:

- коммуникативная компетентность (способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми);

- ассертивность (естественность и независимость от внешних влияний и оценок, способность самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него, нести ответственность);

- эмпатия (эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого);

- ценностные ориентации (отражение в сознании человека

ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров);

- эмоциональная устойчивость (характеризует продолжительность и степень стабильности эмоциональных реакций).

В нашей статье представлены результаты диагностики толерантности младших школьников в условиях инклюзивной образовательной среды. В исследовании участвовало 19 классов начальной школы, общее количество 413 человек, среди них 34 человека обучающихся имеют ограниченные возможности здоровья.

Обработка полученных данных осуществлялась следующим образом. Каждый компонент определяется пятью баллами, чем выше балл, тем более сформирован компонент. Компонент, набравший от одного до двух баллов, является не сформированным и требует педагогического вмешательства. От трех до четырех баллов средний промежуток сформированности компонента. И пять баллов самый высокий и самый редкий уровень сформированности компонента [1, С.85].

Первичные данные были обработаны с применением первичной математической статистики (среднее значение), позволяющей определить степень сформированности компонентов, входящих в такое интегративное образование как толерантность.

Ранжирование показателей позволяет отметить, что наиболее сформированным компонентом являются ценностные ориентации: первые классы (4,11), вторые классы (4,16), третьи классы (3,94), четвертые классы (3,96). Данный компонент у всех детей, включенных в инклюзивное образование, находится на высоком уровне.

Следующим по представленности выступает коммуникативная компетентность: с первых по четвертые классы придерживается среднего значения 3,8, что является достаточно высоким показателем.

Уровень эмпатии от первых к четвертым классам возрастает: первые классы (3,56), вторые классы (3,81), третьи классы (3,71) и четвертые классы (4). Это может быть связано, на наш взгляд, с взрослением детей, увеличения жизненного опыта, как в положительную, так и в отрицательную сторону.

Такую же динамику мы отмечаем и в уровне сформированности асертивности: первые классы (3,37), вторые классы (3,55), третьи классы (3,41), четвертые классы (3,57)

Самые низкие показатели получены по такому компоненту как «эмоциональная устойчивость» является из всех, и более того его уровень снижается от первых до четвертых классов. Первые классы (2,57), вторые классы (2,56), третьи классы (2,02), четвертые классы (1,94). При этом мы видим устойчивую тенденцию к снижению уровня эмоциональной устойчивости от первого к четвертым классам, что может быть связано с переходом младших школьников к пубертатному периоду и возникновению сложностей в эмоциональной регуляции и контроле собственных эмоций.

Обобщение полученных показателей в общий уровень

толерантности показывает, что у всех классов показатели находятся примерно на одном уровне: первые классы (3,48), вторые классы (3,58), третьи классы (3,36) и четвертые классы (3,43).

Таким образом, толерантная образовательная среда формирует возможность у всех субъектов инклюзивного образования отстаивать свои позиции на основе безусловного принятия и уважения личности детей с разным психологическим и физическим статусом.

Список литературы:

1. Батрак Я.А. Развитие толерантности младших школьников. – Братск: Гимнц, 2010. – 97 с.
2. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2003. – С. 104–117.
3. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Семья как условие социализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. -2015. - № 2 (21). -С. 83-86.
4. Чебыкина О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. № 2.

УДК 378.1

**Тамарашвили Нина Ираклиевна
Манакова Юлия Алексеевна**

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь
Tamarashvili N.I

Формирование безопасной образовательной среды для лиц с особыми образовательными потребностями
Creating a safe educational environment for people with special educational needs

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности создания и обеспечения безопасной образовательной среды для получения образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которое представляет собой организацию специального педагогического обеспечения, призванного содействовать их всестороннему развитию и социализации личности ребенка.

Abstract: this article discusses the features of creating and providing a safe educational environment for people with disabilities, which is an organization of special pedagogical support designed to promote their comprehensive development and socialization of the child's personality.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, безопасная образовательная среда, образовательные потребности.

Index terms: limited health opportunities, safe educational environment, educational needs.

Обучение детей с особыми образовательными потребностями до настоящего времени остается важным направлением работы российской системы образования. В связи с этим, обеспечение безопасной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) становится приоритетным направлением

работы всех специалистов, обеспечивающих образовательный процесс этой категории обучающихся.

Как известно дети с ОВЗ – это дети с особыми образовательными потребностями. При этом любое цивилизованное общество несет ответственность за выявление и реализацию этих «особых» потребностей [4, С.89], а также создание комфортных условий обучения и развития этих детей.

Е.Р. Ярская-Смирнова, ссылаясь на Конвенцию о правах ребенка, указывает на тот факт, что детям с ОВЗ необходимы обиходные методы получения знаний, которые для детей с нормальным психофизическим развитием являются обычными [7, С.101].

Особенности образовательной среды для детей с ОВЗ характеризуются тем, что она должна обеспечивать соответствующие условия для освоения ими программ обучения, охрану здоровья, доступность информационного и социокультурного пространства образовательного учреждения, а также наличие условий для реализации индивидуальной программы реабилитации.

Образовательная среда должна компенсировать ограничение жизнедеятельности ребенка с ОВЗ в получении образования, вследствие чего, он будет выступать на равных

конкурентных началах с другими специалистами.

Как считает А.А. Жиркова, эффективность учебного процесса и личностное развитие детей с ОВЗ зависят от создания комфортной и безопасной образовательной среды [3, С.161]. В связи с этим необходимо обеспечить безопасную образовательную среду для детей с ОВЗ посредством создания и поддержания психологически благоприятного климата в образовательном учреждении. Реализация специальных педагогических условий формирования безопасной образовательной среды в учебном учреждении являет собой одно из важнейших направлений реализации данного требования. К ним А.А. Жиркова относит:

1) мероприятия сохранения жизни и здоровья обучающихся с ОВЗ;

2) систему мер, которые приняты администрацией учреждения и государством, для защиты детей с ОВЗ от внутренних и внешних угроз с учетом фактического состояния, технического состояния образовательного учреждения, условий организации учебно-воспитательного процесса, криминальной и техногенной обстановки, природной территории, предупреждения, пресечения и ликвидации последствий террористических акций [3, С.162].

Модель комплексного обеспечения безопасной образовательной среды для лиц с ОВЗ, разработанная Н.Н. Малофеевым, включает в себя систему различных элементов, обеспечивающих не только конкретные задачи, но и коррелирующие между собой, что позволяет обеспечить ребенку физическую, психологическую и социальную безопасность (рис. 1) [5, С. 177].

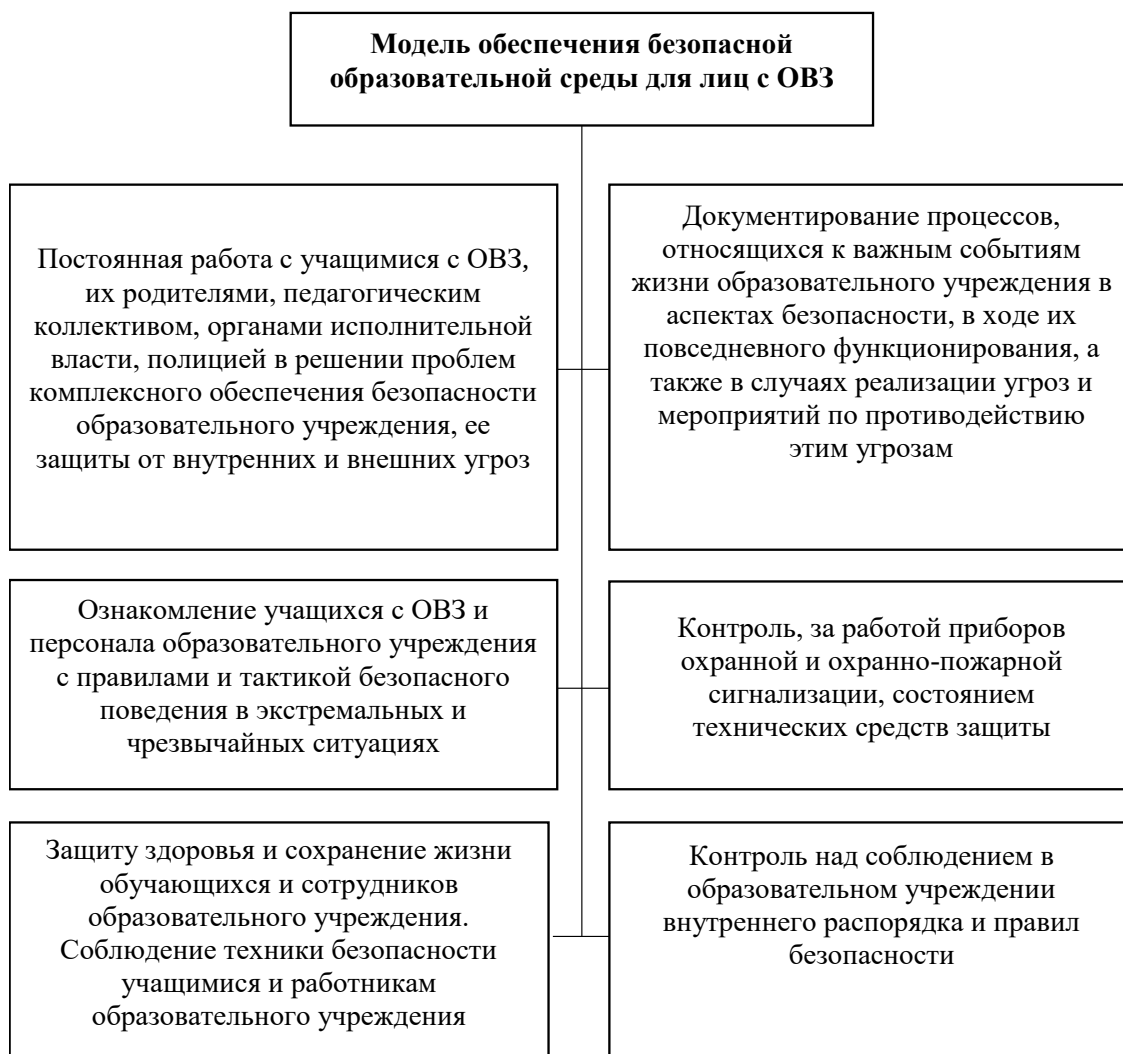


Рисунок 1 - Модель комплексного обеспечения безопасной образовательной среды для лиц с ОВЗ (Н.Н. Малофеев)

В.К. Зарецкий также подчеркивает важность создания безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ и отмечает, что главным условием ее обеспечения является взаимодействие учителей и специалистов школы с родителями (законными представителями) обучающихся [4, С.94]. При этом В.К Зарецкий указывает на тот факт, что именно учитель и родители в тесном сотрудничестве способны создать комфортную и безопасную среду для детей с ОВЗ, в которой полноценно и всесторонне будет развиваться ребенок с

особыми потребностями в развитии [4, С.94].

Важно отметить, что постоянная поддержка и внимание учителей и специалистов образовательного учреждения к развитию детей с ОВЗ, изучение трудностей, особенностей и возможностей каждой отдельной семьи, своевременная помощь родителям, воспитывающим ребенка с особыми потребностями в развитии, является неотъемлемым компонентом обеспечению безопасной образовательной среды [1, С.21].

Создание комфортного психологического климата в

образовательной среде для лиц с ОВЗ многие авторы считают первоочередной задачей. Так, по мнению Л.А. Самоделовой, психологически безопасная образовательная среда благотворно влияет на обучение детей с ОВЗ [6, С.25]. Л.А. Самоделова подчеркивает, что для ее обеспечения целесообразно психологу образовательного учреждения посещать детей на дому, проводить беседы, тренинги, игры, способствующие сплочению семьи. Также эффективны различные конференции для создания у родителей представлений о правильном воспитании их детей [6, С. 25].

По мнению С.В. Алексеева, процесс психолого-педагогического сопровождения безопасного образовательного процесса опирается на следующие педагогические принципы:

1) системный характер деятельности учителя или специалиста образовательного учреждения;

2) закрепление различных форм сотрудничества обучающегося с ОВЗ и педагога в процессе создания условий информационной безопасности учащихся;

3) вовлечение детей с ОВЗ в школьную жизнь, расширение круга интересов и социальных контактов [2, С.115].

Таким образом, формирование безопасной образовательной среды для лиц с особыми образовательными потребностями включает в себя комплекс компонентов, обеспечивающих безопасную окружающую среду, психолого-педагогическое сопровождение, обучение безопасному поведению и различные контрольные мероприятия. Соблюдение всего комплекса мер для создания безопасной

образовательной среды дает возможность обучающимся с ОВЗ с наименьшими трудностями реализовывать свои образовательные потребности.

Список литературы

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Союз, 2002. – 271с.

2. Безопасная школа: настольная книга для руководителей и преподавателей образовательных учреждений / С.В. Алексеев и др.; под общей редакцией С.В. Алексеева, Т.В. Мельниковой. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 280 с.

3. Жиркова А. А., Неустроева А. Н. Безопасная образовательная среда как актуальное требование современной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 160–163.

4. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. - 2005.- № 1.- С. 83-95.

5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Уч. пос. для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009. – 234 с.

6. Самоделова Л. А. Изучение основ информационной безопасности в системе дополнительного образования: автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 2002.- 27 с.

7. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. - 2003. - № 5. - С. 100-106

Изучение атрибутивного словаря у детей с нарушением интеллекта
Learning attributive vocabulary in children with intellectual disabilities

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме специальной педагогики - развитию речи детей, имеющих нарушение интеллекта. Представлен теоретический анализ изучения речи детей с нарушением интеллекта, дано понятие атрибутивного словаря. На основе теоретического анализа определены особенности атрибутивного словарного запаса у детей с нарушением интеллекта, проведен анализ методик, направленных на изучение уровня сформированности атрибутивного словаря у детей дошкольного возраста.

Abstract: the article is devoted to the urgent problem of special pedagogy - the development of speech of children with impaired intelligence. A theoretical analysis of the study of speech of children with intellectual impairment is presented, the concept of an attribute dictionary is given. Based on the theoretical analysis, the features of the attributive vocabulary in children with intellectual disabilities are determined, and the methods aimed at studying the level of formation of the attribute vocabulary in preschool children are analyzed.

Ключевые слова: атрибутивный словарь, дети с нарушением интеллекта.

Key words: attributive dictionary, children with intellectual disabilities.

На сегодняшний день в сфере современного образования большое внимание уделяется проблеме обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из приоритетных направлений при построении образовательного процесса с лицами с ОВЗ является речевое развитие. Значимым фактором успешности развития речи является сформированность лексического строя речи.

В категории «лица с ограниченными возможностями здоровья» достаточно многочисленную группу составляют люди с нарушением интеллекта (умственной отсталостью). Умственная отсталость – это стойкие, необратимые нарушения, преимущественно познавательной деятельности, а так же нарушения эмоционально-волевой и поведенческой сфер, возникшие вследствие органического поражения коры головного мозга и имеющие диффузный (разлитой) характер [3, С. 65].

Нарушение формирования лексики у детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в бедности лексикона, не происходит дифференциация значений слов, что приводит к нарушению норм

словоупотребления и способов функционирования слов в составе предложения и связного высказывания (текста). Это значительно ограничивает возможности детей в самостоятельном познании окружающего мира, самих себя и в развитии человеческих отношений. В силу стойких нарушений дети с нарушением интеллекта не имеют возможности самостоятельно накапливать словарь и активно использовать его в своей речи. Наибольшие затруднения у них вызывает употребление имени прилагательного, так как его становление в онтогенезе происходит позднее остальных частей речи [6, С. 132].

Совокупность имен прилагательных представляет собой атрибутивный словарь. Его составляющими компонентами являются качественные прилагательные (обозначают признак или качество, который может проявляться у предмета в меньшей либо в большей степени), относительные прилагательные (обозначают такие признаки предмета, которые проявляются через его отношение к другому предмету, обстоятельствам, действию и т.д.) и притяжательные прилагательные (указывают на принадлежность чего-либо лицу или животному) [10, С. 47].

Атрибутивный словарь бывает активный и пассивный. Опираясь на определения, представленные в методических разработках А.М. Бородич, М.М. Алексеевой, В.И. Яншиной, под активным и пассивным атрибутивным словарем мы понимаем следующее: активный атрибутивный словарь – это те имена прилагательные, которые ребенок постоянно употребляет в собственной речи; пассивный атрибутивный словарь – это те прилагательные, которые ребёнок

понимает, но сам не произносит. Пассивный словарь значительно больше активного, в него входят слова, о значении которых человек догадается по контексту [1, С. 32].

Уровень развития атрибутивного словаря определяется количественными и качественными показателями. Образование относительных, притяжательных, качественных прилагательных, ласкательных форм, умение согласовывать прилагательные в роде, числе и падеже с существительными, подбирать антонимы и синонимы выступают в качестве критериев сформированности словаря прилагательных [1, С. 104].

У детей одного и того же возраста возрастные нормы словарного запаса значительно меняются в зависимости от социально-культурного уровня семьи, так как в процессе общения усваивается словарь. Адекватное использование слов-признаков ребенком происходит в старшем дошкольном возрасте. Он уже приобретает навык сравнения, обобщения и противопоставления определенных признаков предметов. Дошкольник уже хорошо оперирует простыми эмоционально-оценочными категориями, которые имеют характерные лексические выражения, так же заметнее лучше усваивает знание величины, формы, цвета [2, С. 120].

Особенности речевого развития умственно отсталых детей изучены М. Зеemanом, Р.И. Лалаевой, Д.И. Орловой, В.Г. Петровой, Б.Ф. Соботович и др. Ученые считают, что нарушения речи у данной категории являются очень распространёнными и имеют стойкий системный характер. У них страдает речь как целостная функциональная система, т.е. нарушаются все компоненты речи: фонетико-

фонематическая сторона, лексика, грамматический строй [6, С. 105].

Состояние атрибутивного словаря детей с умственной отсталостью существенно отличается от словаря детей с нормой речевого и интеллектуального развития и характеризуется определёнными специфическими особенностями.

В словаре детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается маленький объем имен существительных. Слова с абстрактным значением вызывают большие трудности. Это связано с несформированностью функций обобщения, анализа и синтеза, недостаточным развитием познавательной деятельности. В вербализации понятий ограничена область представлений, но те, которые для них актуальны постоянно вводятся в различные контексты. К таким трудностям также приводят несформированность сферы образов-представлений (т.е. абстрактного мышления) и доминирование наглядно-образного и наглядно-действенного мышления [4, С. 96].

В речи детей с нарушением интеллекта часто встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов с диффузным, расплывчатым значением (высокий, толстый – большой).

Неточности в употреблении слов у умственно отсталых детей объясняются трудностями дифференциации, как самих предметов, так и их обозначений. Вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения умственно отсталые дети легче воспринимают сходство предметов, чем их различие. Поэтому они усваивают, прежде всего, общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов.

Различие предметов усваиваются недостаточно, а обозначения не разграничиваются [6, С. 112].

Для исследования атрибутивного словарного запаса у умственно отсталых детей применяется ряд специальных приемов: название признаков предметов, нахождение общих названий, синонимов, антонимов, подбор однокоренных слов, подстановка слов в предложение и т.д., применение которых должно варьироваться в зависимости от возраста ребенка и его речевых возможностей.

Для исследования атрибутивного словарного запаса у детей с нарушением интеллекта используются адаптированные методики, представленные в работах Г.А. Волковой, Е.С. Зайцевой, Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой, И.А. Смирновой, В.К. Шептуновой.

Так, методика Г.А. Волковой направлена на выявление уровня сформированности лексики у детей дошкольного возраста. Данная методика включает в себя задания по обследованию пассивного и активного словарей. Исследование атрибутивного словаря состоит из подбора определений и антонимов к словам [4, С. 16].

В методике И.А. Смирновой уделяется внимание пониманию и употреблению слов номинативного лексического значения и выявлению состояния структурного аспекта лексических значений слов. Изучение состояния атрибутивного словаря включает в себя:

- 1) изучение качественных прилагательных;
- 2) изучение относительных прилагательных;
- 3) изучение притяжательных прилагательных;

4) подбор синонимов и антонимов [8, С. 30].

Приемы исследования умения использовать имена прилагательные в речи представлены в методиках Е.С. Зайцевой, В.К. Шептуновой [5, С.15]. Предлагается использовать следующие игры и упражнения:

- подбор прилагательных к существительным;

- игра «Диковинное животное» - выявление навыка использования притяжательных прилагательных, развитие грамматического строя речи;

- игра «Что из чего сделано?» - определение состояния словаря относительных прилагательных;

- подбор антонимов к именам прилагательным.

Еще одна методикой, которую можно использовать при исследовании атрибутивного словаря у детей с нарушением интеллекта, является методика, представленная в методических разработках Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой [9, С. 405].

Первая группа заданий в данной методике направлена на исследование активного словаря. Для изучения словаря прилагательных используется 9 проб: называние цветов – коричневый, розовый, голубой, оранжевый; называние формы – квадратный, треугольный, овальный, круглый, прямоугольный.

Вторая группа заданий - исследование пассивного словаря. Задания содержат тот же лексический и практический материал, что и при исследовании активного словаря. Но инструкция следующая – «Посмотри внимательно и покажи, где?». Особенностью данной методики является то, что сначала обследуется состояние активного словаря, а пассивный словарь только во вторую очередь. В обеих

группах заданий используется одинаковый дидактический материал.

М.А. Поваляевой описана методика изучения словарного запаса, которая направлена на выявление способности детей, быстро подбирать наиболее точные слова, употреблять обобщающие слова. Данная методика имеет узкую направленность обследования, и может использоваться для определения общего уровня развития обобщающих понятий, антонимов, синонимов, в том числе имен прилагательных [7, С. 358].

Каждая представленная методика имеет свои достоинства и недостатки, и на практике, при обследовании атрибутивного словаря у детей с умственной отсталостью, следует применять их в комплексе друг с другом для получения полного представления о состоянии данного компонента лексического строя речи.

Список литературы:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М., 2010. – 255 с.
3. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
4. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи // Вопросы дифференциальной диагностики. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 133 с.
5. Зайцева Е.С., Шептунова В.К. Тестовая методика обследования речи

детей в возрасте 4-7 лет. – СПб.: КАРО, 2012. – 72 с.

6. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

7. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 448 с.

8. Смирнова И.А. Диагностика нарушений развития речи. – СПб.: Детство-пресс, 2020. – 144 с.

9. Схема логопедического обследования ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) / Сост. Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломахина // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 576 с.

10. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М., 2017. – 310 с.

УДК 159.9

Меркулов Антон Владимирович

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Merkulov A.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: antoinmerkulov@yandex.ru

Научный руководитель: О.В. Хилько, доцент

Работа социального педагога по профилактике бродяжничества у подростков

The work of a social educator on the prevention of vagrancy in adolescents

Аннотация: статья посвящена анализу современного состояния проблемы бродяжничества подростков, методическим рекомендациям для социального педагога и педагога по профилактике бродяжничества среди подростков с использованием методов А.С. Макаренко.

Abstract: the article is devoted to the analysis of the current state of the problem of vagrancy among adolescents, including methodological recommendations for a social educator and teacher on the prevention of vagrancy among adolescents using the methods of A.S. Makarenko.

Ключевые слова: бродяжничество подростков, асоциальный образ жизни,

коллектив, самоуправление, индивидуализм.

Index terms: vagrancy of adolescents, asocial lifestyle, collective, self-government, individualism.

За последние 30 лет в Российской Федерации работники образовательных учреждений активно реагируют и противодействуют случаям бродяжничества среди лиц, не достигших совершеннолетнего возраста. Социальные педагоги и психологи год за годом сталкиваются с подростковой беспризорностью и безнадзорностью среди подростков. Это говорит об ухудшении качестве жизни среди населения и ростом преступности в

настоящем и в дальнейшей перспективе. Становление на путь бродяжничества происходит из-за проблем и недопонимания в семье.

Главной проблемой в семье, из-за которой подросток начинает заниматься бродяжничеством, является финансовое неблагополучие. Из-за плохой экономической ситуации в стране родителям подростков приходится большую часть дня находиться на работе. Подросток не получает должного внимания со стороны родителей. Он не может правильно расставить свои приоритеты, исходя из плохо сформированных норм этики и морали. Подросток начинает пропускать занятия и бесцельно бродить по окрестностям. Постепенно бродяжничество становится привычкой со всеми сопутствующими ему явлениями — попрошайничеством, кражами и т.п. [2, С. 90].

Задачей современного социального педагога является прогнозирование и предотвращение асоциального образа жизни среди молодежи. Такому стилю жизни в большинстве случаев подвержены трудные дети из малоимущих семей, семей с одним родителем, многодетных семей. Трудный ребенок — страждущий, мечущийся в поисках тепла и ласки, обездоленный и почти обреченный [3, С. 28].

Социальным психологам и педагогам рекомендуется пригодятся методы воспитания советского педагога А.С. Макаренко, который, в сложный послевоенный период перевоспитавший множество детей-сирот, выделил столпы воспитания достойной ячейки общества: коллектив, самоуправление, трудовое воспитание, дисциплина, уважение ко всем [1]. А.С. Макаренко ставил коллектив на первое место в формировании личности. Именно

коллективной работы не хватает в современном мире, в котором преобладает индивидуализм, современным педагогам пропагандируется индивидуальная работа, как оптимальный метод обучения и воспитания, что усугубится при введении повсеместного дистанционного обучения.

Коллектив развивает ответственность, так как в нем действует принцип — один за всех и все за одного. Цель педагога и социального психолога заключается в создании внутри школьного коллектива, в котором дети связаны дружескими, деловыми и бытовыми целями. Они должны ставить цель и шаг за шагом идти к успеху. Элементарным примером коллективной работы является творческое задание или подготовка к мероприятию. Таким образом, подросток будет задействован в жизни школы и будет считать себя частью второй семьи, которая принимает его таким, какой он есть, дает возможность показать собственные навыки.

Самоуправление и демократия внутри подросткового коллектива играют значимую роль. А.С.Макаренко выступал за создание благоприятного климата внутри коллектива, который даст ребенку чувство безопасности и единства. В своей трудовой коммуне педагог позволял выбирать лидера и созывать совет по тому или иному вопросу. Мнения большинства нельзя было ослушаться, А.С. Макаренко обучал подростков истинной демократии.

Также и современные педагоги должны показать своим ученикам важность самоуправления и ответственности за действия всего коллектива, поскольку школьники это не зародыши личности, а полноценные члены общества, которые при должной

поддержке и совместной работе способны изменить весь мир.

Первым делом стоит наладить демократические отношения в классе, чтобы каждый чувствовал себя частью группы, которая является частью более масштабной группы. И поставить их перед фактом того, что все они являются частью одного мира и решения, принятые ими, повлияют не на отдельные группы, а на все общество в целом.

Трудовое воспитание является важной частью образовательного и воспитательного процесса. Работая в команде, дети чувствуют важность и ответственность за каждое действие, а видя положительный результат, получают дополнительную мотивацию к совершенствованию собственного маленького мира.

Во время субботника педагог может распределить территории между подгруппами и устроить соревнование, которое будет мотивировать подростков к достижению успеха за короткое время. Следующим столпом воспитания достойного гражданина является дисциплина. Дисциплина помогает коллективу быстрее достигать поставленные цели и воспитывает умение преодолевать препятствия.

Первым делом педагог должен создать идеальную дисциплину внутри класса, что позволит детям чувствовать себя единым целым и не выбиваться из группы. При провинности одного члена коллектива – наказание получают все, при этом наказание выбирают другие группы коллектива. При хорошем результате и поведении группа получает поощрение. Также стоит отметить, что иногда, при провинности, не стоит ругать ребенка, необходимо дать ему наставление. Он совершил проступок, педагог отнесся к нему с пониманием, тем самым педагог в

его глазах будет наставником, а не угнетателем.

Последний столп – уважение. А.С. Макаренко учил своих воспитанников почитать старших вне зависимости от их значимости в обществе. Он считал, что каждый человек достоин уважения к себе. Педагогу необходимо донести до подростков то, что при хорошем отношении к другому человеку ты получаешь такое же отношение в ответ. Это можно сделать во время мероприятий, посвященных дню дружбы народов.

Если сравнивать послевоенные годы и наше время, то можно сделать вывод о том, что ранее детей-бродяг было намного больше, но они были более способны к социализации, в отличие от современных подростков. У нынешних подростков совсем иное мышление и нормы морали, морали, деградировавшей со времен Советского Союза. Сейчас намного сложнее донести до ребенка простые истины, которые знали с малых лет граждане Страны Советов, поскольку процветает индивидуализм и эгоцентризм населения.

Социальный психолог и педагог должны проводить психодиагностику. Они обязаны наблюдать за поведением детей и их близкого окружения. При малейших подозрениях на склонности к асоциальному образу жизни, они должны проводить профилактику. Необходимо также проводить профилактическую работу в семьях.

Во-первых, социальный психолог и педагог должны объяснить родителям важность общения с детьми. Зачастую дети убегают из дома и становятся бродягами по причине недостатка внимания со стороны родителей. Подростки ищут поддержку у других людей. Зачастую таких подростков вербуют криминальные личности,

которые становятся авторитетами в глазах подростка.

Во-вторых, родитель и ребенок должны понять свое единство и потребность друг в друге. Семья должна больше времени проводить вместе за какими-либо бытовыми делами.

В-третьих, в семье должна царить гармония и взаимопонимание вне зависимости от личной позиции и традиций. Необходимо просвещать родителей в области психологических особенностей подростков и о способах взаимодействия с подростком.

В-четвертых, доверие и свобода для ребенка. Родители должны в меру опекать своих детей, что будет способствовать развитию у них самостоятельности, адекватной их возрасту.

В-пятых, отсутствие вредных привычек и соблюдение норм поведения на примере родителей и старших членов семьи. Подростки убегают из дома из-за насилия в семье. Обычно, причиной подобного становятся родители с вредными привычками, зачастую с алкоголизмом и наркоманией. Работу социального психолога и педагога с

такими семьями невозможно переоценить. Именно своевременная профилактика и диагностика поможет избежать появления подростков-бродяг в будущем. Каждый человек может изменить мир к лучшему или к худшему. Очевидно, от действий социального педагога зависит не только жизнь отдельно взятого подростка, но и будущее нашей планеты.

Список литературы

1. Макаренко А.С. Моя система воспитания. Педагогическая поэма / Под ред. С.С. Невской. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2016. [Электронный ресурс]. <https://www.litmir.me/br/?b=18535&p=1> (дата обращения: 30.03.2020).

2. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика: учеб.пособие для вузов – М.: Феникс, 2006

3. Подласный И.П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 3: Теория и технология воспитания: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласный. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007.- 463 с.

УДК 159.9

Митрофанова Анастасия Владимировна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Mitrofanova A.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: anastasia.mit99@mail.ru

Научный руководитель: Шаповаленко З.И., доцент

Изучение воображения старших дошкольников

Studying the imagination of senior preschoolers

Аннотация: статья посвящена изучению уровня развития воображения у детей старшего дошкольного возраста. В статье представлен анализ полученных результатов с использованием методики «Где чье место», указана роль влияния воображения на психическое развитие ребёнка.

Abstract: the article is devoted to the study of the level of development of imagination in children of preschool age. The article presents an analysis of the results using the method "Where is whose place", the role of the influence of imagination on the mental development of the child is indicated.

Ключевые слова: воображение, психический процесс, мышление, творческое воображение, абстрактное представление, нестандартное мышление.

Keywords: imagination, mental process, thinking, creative imagination, abstract representation, non-standard thinking.

Способность видеть, представлять и создавать то, чего возможно не будет никогда, или на оборот воплотится лишь в тот момент, когда родится образ. Все то, что помогает нам реализовываться как личности, что выделяет нас из общей массы людей, позволяет судить о развитости человека в разных сферах жизнедеятельности и есть воображение.

Вопрос воображения, как правило, сложен, но имеет точное научное понятие – это, ни что иное, как психический процесс создания новых образов, представлений и мыслей на основе имеющегося опыта, путем перестройки представлений человека [4, С. 83].

Категория детей, обладающих интереснейшей способностью – воображением, властвует над числом взрослых, что неумолимо вредит

сознанию вторых. Развитое воображение – это прямой путь к успешности ребёнка в будущем. Именно это качество помогает в учебной деятельности, в создании научных и творческих проектов, в решении сложных жизненных ситуаций. По мнению Л. С. Кошруновой богатое воображение формирует личность ребёнка, приобщает его к миру искусства и техники [2, С. 47]

Часто родители и педагоги не уделяют должного внимания для непосредственного развития у ребенка такого важного аспекта их психической деятельности как воображение. Упущение его развития в период детского взросления и становление личности проявляется регрессом важнейших качеств ребенка в будущем. От того, насколько развито воображение ребенка зависит его восприятие, понимание, образное и абстрактное мышление, особенность развивать нестандартные способы соотнесения информации и ее запоминание, что ведет к успешности в образовательной деятельности.

Воображение несет в себе массу скрытых значений для формирования умственных основ ребенка, так как, это развитое качество ведет к решению поставленных задач нестандартным способом, что в свою очередь, по словам Д. С. Брунера реализует дополнительные возможности мышления ребенка [5, С. 33]. Роль воображения в творческом процессе, как правило, приравнивалась к непосредственному знанию и человеческому суждению – к мысли.

Как известно, любой вид деятельности головного мозга человека необходимо развивать, тренировать и тестировать, выявляя уровень нормализации того или иного процесса. Так и в случае с воображением, по мнению В. А. Романцева, необходимо не

только помнить о его существовании, но и работать над его развитием, укрепляя связи действительности и абстрактного представления человека, в особенности ребенка [5, С. 33].

В научной литературе существует великое множество методик, посвященных не только тестированию лиц на наличие воображения, но и методов, выявляющих уровни воображения у детей разных возрастных групп. К таким методикам можно отнести:

- Методика «Придумай рассказ» (Р. С. Немов), используемая для диагностики воображения у детей младшего школьного возраста. Цель: возможность суждения об уровне развития воображения.

- Методика «Придумай игру» (М. Г. Яновская) используемая для диагностики воображения у детей школьного возраста. Цель: определение уровня развития воображения и творческой самостоятельной деятельности ребенка.

Целью экспериментального исследования, которое осуществлялось на базе МБДОУ д\с №75 г. Ставрополя с воспитанниками группы №19, являлось выявление уровня развития творческого воображения среди детей старшего

дошкольного возраста. В качестве основного метода была использована адаптированная методика Е. Кравцовой «Где чье место». В исследовании приняли участие 20 испытуемых.

Каждому ребенку предлагались карточки с рисунками: цветок, малыш, птица, утка, собака, кот, груша, рыба, мяч. Так же в число стимульного материала входил цветной рисунок с пустыми «окошками» для карточек. Ребенку нужно было расставить карточки на свои места и объяснить в устной форме почему он разместил их именно так.

Обработка результатов осуществляется по следующим критериям:

- если ребенок самостоятельно выполняет задание (без ошибок и подсказок) – 10 баллов;
- если ребенок один раз прибегнул к подсказке или допустил ошибку – 9 баллов;
- (за каждую допущенную ошибку при выполнении задания снимается 1 балл).

По результатам проведенной методики были выявлены показатели уровня творческого воображения у детей дошкольного возраста, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели уровня творческого воображения

№ п/п	Уровень воображения	Абсолютный показатель	Относительный показатель
1	Низкий	2	10
2	Средний	6	30
3	Высокий	12	60

Выявленные показатели таблицы 1, основанные на методике «Где чье место» Е. Кравцовой, показали, что большинство испытуемых воспитанников МБДОУ д\с

№75 группы 19, обладают высоким уровнем творческого воображения (60%); средний уровень творческого воображения составил 30%; не

справились с заданием, допуская большое количество ошибок, прибегая к помощи экспериментатора, что соответствует низкому уровню творческого воображения 10% от всех респондентов, принимавших участие в тестировании.

Качественный анализ результатов исследования позволил констатировать тот факт, что зачастую те дети, которые набрали максимальный балл, имеющие высокий уровень творческого воображения, с удовольствием слушают сказки, много рисуют, выполняют задачи творческой направленности, легко понимают и выполняют предложенное им задание. Это и есть первый шаг к успешности ребенка в образовательной деятельности, формированию неординарного мышления.

Таким образом, по результатам методики «Где чье место», проведенной среди старших дошкольников, было

установлено, что большинство респондентов обладают высоким уровнем творческого воображения, что позволяет судить о развитости детей в разных

сферах жизнедеятельности. Подобная методика выступает не только в качестве диагностического средства оценивания уровня воображения, но и метода его развития, так как ее применение стимулирует детей на выполнение задания собственным нестандартным способом, реализуя ребенка как уникальную своеобразную личность.

Список литературы

1. Брунер Д.С. Психология познания. За пределами непосредственной информации
2. Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. – М., 1979. - 144 с.
3. Николаенко В.М. Психология и педагогика. М.: ИНФРА-М, 2011Г. 175 с. информации. – М., 1977.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп., 2015. - 944 с.
5. Романец В.А. Психология творчества. – К., 1971.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т. 1. – М., 1989.

УДК 159.97

Олейникова Виктория Владимировна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Oleynikova V.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: vvkhablova@mail.ru

Научный руководитель: Мизина Н.Н., доцент

Психологическая диагностика проявлений агрессии у младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата
Psychological diagnostics of manifestations of aggression at younger school students with violations of functions of the musculoskeletal device

Аннотация: приводится обзор результатов разработки комплекса методов и методик психологической диагностики особенностей проявления агрессии у младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Abstract: the review of results of development of a complex of methods and techniques of psychological diagnostics of features of manifestation of aggression at younger school students with violations of functions of the musculoskeletal device is provided.

Ключевые слова: агрессия, младшие школьники, нарушения функций опорно-двигательного аппарата, психологическая диагностика.

Index terms: aggression, younger school students, violations of functions of the musculoskeletal device, psychological diagnostics.

Сегодня в педагогической науке и практике активно решаются вопросы инклюзивного образования и создания инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья. Тем самым создаются оптимальные условия обучения и воспитания детей с особыми

образовательными потребностями и возможностями. В связи с этим особо остро встает вопрос социальной адаптации и интеграции в общество детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата, для осуществления которой значительную роль играет профилактика и коррекция проблем в их поведении, в том числе агрессивном. В ходе реализации коррекционно-развивающих программ для данной категории детей особую актуальность приобретает грамотность проведения психологической диагностики особенностей развития у них различных психических функций и особенностей их поведения.

Первым шагом в процедуре разработки комплекса психодиагностических методов и методик, позволяющего выявить особенности проявлений агрессии у младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, является выделение диагностических критериев.

Проведенный нами анализ научной и научно-методической литературы по изучаемой проблеме позволил нам определить следующие критерии психологической диагностики:

Таблица 1

Критерии, методы и методики психологической диагностики проявлений агрессии у младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

№ п/п	Критерии психологической диагностики	Методы и методики психологической диагностики
1	Выявление агрессии как формы поведения, характерной для младшего школьника	Беседа, наблюдение по «Карте наблюдения Д. Стотта»
2	Характер проявления младшим школьником агрессии как эмоциональной реакции	Наблюдение

3	Особенности проявления младшим школьником агрессии в критической или фрустрирующей ситуации	Тест Розенцвейга (детский вариант) (разработан и апробирован В.В. Добровым)
4	Социально-психологические особенности личности, установки и психологические проблемы младшего школьника способствующих проявлению им агрессии	Методика «Опросник Р. Кеттелла CPQ», проективная рисуночная методика «Рисунок несуществующего животного» («Кактус»)

1. Выявление агрессии как формы поведения, характерной для младшего

школьника с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

2. Частота проявления младшим школьником с нарушениями опорно-двигательного аппарата агрессии как эмоциональной реакции. Данный критерий включает частоту проявлений агрессии в целом, а также частоту проявлений младшим школьником вербальных агрессивных реакций и поступков и частоту невербальных (жесты, мимика и т.п.) агрессивных реакций и невербальных агрессивных поступков.

3. Особенности проявления младшим школьником с нарушениями опорно-двигательного аппарата агрессии в критической или фрустрирующей ситуации. Данный критерий предполагает оценку направленности агрессии, проявляемой младшим школьником, и вид агрессивной реакции.

4. Выявление социально-психологических особенностей личности, установок и психологических проблем младшего школьника с нарушениями опорно-двигательного аппарата, способствующих проявлению младшим школьником агрессии определенного вида.

Соответственно указанным критериям далее нами подбирались

психодиагностические методы и методики (Таблица 1).

Рассмотрим подробнее психодиагностические методы и методики, подобранные нами с целью выявления особенностей проявления агрессии младшими школьниками с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Нужно отметить, что данный психодиагностический комплекс является информативным при проведении психологической диагностики особенностей поведения и эмоциональных реакций младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата с сохранным интеллектом. Поэтому на начальном этапе психологической диагностики проводится анализ психолого-педагогической документации ребенка, в том числе и заключения ПМПК.

Для выявления того, является ли агрессия формой поведения, характерной для младшего школьника, используется достаточно длительное структурализованное наблюдение, в ходе которого психологом фиксируются различные формы поведения ребенка. Наблюдение проводится по «Карте наблюдения Д. Стотта» [3, С. 158 – 169]. При оценке проявлений агрессии информативными являются данные, полученные по синдромам, которые описывают враждебность младшего школьника по отношению ко взрослым и детям, а также по синдрому, который

описывает недостаток социальной нормативности младшего школьника.

Характер проявления младшим школьником с нарушениями опорно-двигательного аппарата агрессии как эмоциональной реакции выявляется в ходе неструктуризованного наблюдения. Психолог наблюдает за младшим школьником в различных ситуациях в течение нескольких дней и фиксирует следующую информацию: ситуация, в которой проводилось наблюдение; эмоциональные реакции, которые проявлял ребенок; вербальные реакции ребенка; невербальные реакции ребенка; поведенческие реакции ребенка. Затем подсчитывается частота проявления среди всех реакций именно агрессивных.

Для выявления особенностей проявления младшим школьником агрессии в критической или фрустрирующей ситуации применяется тест Розенцвейга (детский вариант), разработанный и апробированный В.В. Добровым [2, С. 1 – 5]. Анализ результатов данной психодиагностической методики позволяет определить направленность агрессивной реакции ребенка: внешняя (экстрапунитивная) направленность агрессии, направленность агрессии на себя (интрапунитивная), отсутствие агрессивной реакции (несубъектная, импунитивная направленность). Также анализ результатов позволяет определить вид агрессивной реакции младшего школьника: препятственно-доминантный, самозащитный, упорствующе-разрешающий.

Для выявления социально-психологических особенностей личности, установок и психологических проблем младшего школьника с нарушениями опорно-двигательного аппарата, способствующих проявлению им

агрессии определенного вида, применяются методика «Опросник Р. Кеттелла CPQ» и проективная рисуночная методика «Рисунок несуществующего животного» [3, С. 55 – 74] (или «Кактус» [1, С. 54 – 58]).

Анализ результатов проведения методики «Опросник Р. Кеттелла CPQ» (вариант для младшего школьного возраста) позволяет выявить такие социально-психологические особенности личности младшего школьника, как эмоциональная неустойчивость; реактивность, возбудимость; импульсивность, низкий самоконтроль, плохое понимание социальных нормативов; напряженность, раздражительность, фрустрированность. Все эти личностные особенности могут способствовать проявлению младшим школьником агрессии различной направленности.

Использование при проведении психологической диагностики проективных рисуночных тестов может быть ограничено недостаточностью развития моторики рук младшего школьника с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Однако многие младшие школьники рассматриваемой категории детей с ОВЗ могут выполнить рисуночные тесты. В этом случае выполненные тесты анализируются и дают информацию о том, насколько характерна для ребенка агрессивная реакция.

Информация, полученная в результате реализации рассмотренного нами психодиагностического комплекса, далее используется при составлении программы психологической коррекции проявлений деструктивной агрессии младшими школьниками с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Список литературы.

1. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000. – 160 с.
2. Тест Розенцвейга (детский вариант) – URL:

<http://psyvsem.ru/testy/test-rozencvejga-detskij-variant.html> (дата обращения: 05.11.2019).

3. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 192 с.

УДК: 376.1-058.262

Панкова Ольга Витальевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Pankova O.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: olypankova2013@ya.ru

Научный руководитель: Шипилова Е.В.

**Психолого-педагогические основания построения предметно-развивающей среды
для детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения
Psychological and pedagogical bases of building a subject-developing environment for
primary school children with visual impairments**

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические и психологические вопросы построения предметно-развивающей среды применительно к категории детей с нарушениями зрения.

Abstract: The article deals with pedagogical and psychological issues of building a subject-developing environment in relation to the category of children with visual impairments.

Ключевые слова: начальное образование, предметно-развивающая среда, обучающиеся, психолого-педагогические условия, нарушение зрения.

Index terms: primary education, subject-developing environment, students, psychological and pedagogical conditions, visual impairment.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет необходимость создания для младших школьников «комфортной развивающей образовательной среды», которая должна обеспечивать высокое качество образования, духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, сохранение и укрепление физического, психологического, социального здоровья.

Среда, в которой живет и воспитывается ребёнок, как известно, может быть разной: поддерживающей, развивающей, насыщенной, комфортной или в ряде случаев даже деструктивной (Т.И. Алиева, Е.П. Арнаутова, Т.В. Антонова, В.И. Логинова, Т.Н. Доронова и др.). Поэтому возникает

необходимость грамотной организации развивающей среды, которая обеспечит активное включение ребёнка во взаимодействие с окружающим предметным миром, тем самым станет одним из эффективных условий реализации основной образовательной программы.

Большинство исследователей определяют образовательную среду в структурном аспекте как совокупность психолого-педагогических условий для обучения, воспитания и развития личности, межличностных отношений субъектов образования и материальных факторов образовательного процесса.

Анализ источников показывает, что в различные исторические периоды проблема организации предметно-развивающей среды в той или иной степени рассматривалась многими исследователями (Платоном, И. Песталоцци, Ф. Дистервегом, Я. Коменским, Ж. Руссо, М. Монтессори, В.А. Сухомлинским, Ш.А. Амонашвили, Л.А. Венгером, П.И. Пидкасистым, Ю.К. Бабанским, В.А. Сластёниным и др.).

Специалисты из различных областей знаний многократно исследовали проблему развития предметно-развивающей среды в образовательной организации.

Особую роль предметно-развивающей среды в становлении личности ребёнка подчёркивают в своих исследованиях: Р.Б. Стеркина, Н.А. Ветлугина, Г.Н. Пантелеев, Н.А. Ревуцкая, В.С. Мухина, В.А. Горянина.

Многие психологи и педагоги обращались к проблеме предметно-развивающей среды (Г. Фейн, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова, А.В. Запорожец).

На современном этапе вопрос построения предметно-развивающей

среды на этапе начального школьного обучения нуждается в более подробном, системном изучении именно с организационно-педагогических позиций.

Особую актуальность данная проблема приобретает в системе образования детей, имеющих особые образовательные потребности, в том числе детей с нарушениями зрения.

Предметно-развивающая среда, созданная в классе, где обучается ребёнок с отсутствующим или нарушенным зрением, является важным реабилитационным и социально-адаптивным средством воспитания, развития и обучения детей и имеет существенное отличие от предметно-развивающей среды обычного класса.

Рассматривая предметно-развивающую среду образовательных организаций в качестве комплексной системы взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимообусловленных блоков, секторов или модулей, в которых определены её содержательная сторона, формы и средства её организации и функционирования, тифлопедагогика выделяет в среде её коррекционную направленность, которая обусловлена особенностями психофизического развития детей с недостатками зрения. В данном случае предметно-развивающая среда, помимо образовательной задачи, решает задачи коррекционной помощи и организации условий, соответствующих задачам исправления, преодоления и сглаживания трудностей обучения и социализации детей с нарушениями зрения [3, С. 23].

Л.И. Плаксина отмечает, что при организации предметно-развивающей среды необходимо учитывать:

- специфику зрительного нарушения и проблемы, которые возникают у детей при ориентации, овладении и взаимодействии с окружающей предметной средой;

- организацию свободного, безбарьерного передвижения и контакта, общения ребёнка с окружающей средой;

- соответствие информационного поля предметно-развивающей среды познавательным и коммуникативным возможностям детей;

- обеспечение обучающих социально-адаптивных знаний, навыков и умений самостоятельной жизнедеятельности;

- организацию поэтапного введения обучающегося в тот или иной блок предметно-развивающей среды с опорой на «зону его актуального развития», для удовлетворения коммуникативных и познавательных потребностей при контакте со сверстниками и взрослыми на принципах организации «зоны ближайшего развития»;

- меру доступности, целесообразности среды для достижения ребёнком положительных результатов в различных видах деятельности с применением специальных вспомогательных средств, дидактических материалов, коррекционных ситуаций;

- обеспечение комплексного подхода к предметно-развивающей среде во взаимосвязи медицинских и психолого-педагогических средств коррекции;

- требования к предметно-развивающей среде базируются на основе стандартов, рекомендаций к оснащению, финансированию и функционированию всех блоков среды в соответствии с профилем специального учреждения [4, С. 64].

Чтобы обеспечить детям благоприятствующую обстановку

процесса обучения, оптимально использовать наглядные пособия, применять специальные методы обучения, вести коррекционно-педагогическую работу с учетом особенностей нарушения зрения ребенка, подходить к обучению индивидуально, учитывая психофизиологические и зрительные особенности детей [2, С. 37].

Также необходимо проводить зрительные гимнастики или специальные упражнения для глаз, способствующие уменьшению напряжения аккомодации, снятию мышечного напряжения, активизации кровоснабжения и укреплению глазных мышц [1, С. 71].

Особенность организации предметно-развивающей среды опирается на дефектологические принципы учёта индивидуальных и возрастных особенностей детей с нарушением зрения, комплексного использования методов и приёмов педагогической деятельности.

Известно, что успех работы с детьми, имеющими ограниченные возможности в развитии, во многом определяется уровнем подготовки специалистов. Исходя из этого, нельзя не затронуть вопрос о содержании педагогического партнёрства и взаимодействия, как сложной системы и взаимосвязанного процесса координации действий всех специалистов образовательного учреждения и семьи для реализации психолого-педагогических, организационных и тактико-методических принципов формирования жизненных компетенций у обучающихся с нарушениями зрения.

Принципами организации предметно-развивающей среды для детей с нарушениями зрения как средства коррекционной работы выступают следующие положения тифлопедагогики:

– превентивная направленность всех видов её средств решает вопросы предупреждений возникновений отклонений в психофизическом развитии обучающихся, за счёт формирования специальных социально-адаптивных способов взаимодействия ребёнка с людьми и предметным окружением, а также обеспеченности специальным дидактическим, игровым и бытовым материалом;

– пропедевтическая направленность предметно-развивающей среды способствует обучающемуся многоэтапное и постепенное введение его в информационное поле, в котором сформировано безбарьерное пространство, подобрано спецоборудование и рационально расположены блоки, решающие проблемы сенсорного, моторного, интеллектуального развития, психоэмоциональной разгрузки и социальной ориентировки и др.;

– преобразующее, трансформированное влияние среды на отклонения в развитии ребёнка и формирование у детей компенсаторных способов ориентации на основе активизации сохранных анализаторов, мышления, речи, памяти;

– особое, акцентированное или редуцированное информационное поле предметно-развивающей среды учитывает особенности познавательных процессов у обучающихся с недостатками зрения и специфику контактов и способов получения и переработки информации [3, С. 48].

Таким образом, проанализировав результаты изучения данного вопроса можно сделать следующие выводы:

1. Предметно-развивающая среда, созданная в классе, где обучается ребёнок с отсутствующим или нарушенным

зрением, является важным реабилитационным и социально-адаптивным средством воспитания, развития и обучения детей и обладает значительным отличием от предметно-развивающей среды обычного класса.

2. Особенности познавательной деятельности детей с нарушениями зрения требуют насыщения учебной среды разнообразными объектами, соответствующими возрасту и обеспечивающими обогащение запаса представлений об окружающем. Данные объекты должны отвечать определённым требованиям тифлопедагогической направленности и быть доступными для полисенсорного восприятия.

3. Организация предметно-развивающей среды для детей с нарушениями зрения как средства коррекционной работы опирается на такие принципы как превентивная и пропедевтическая направленность использования предметного окружения, трансформированное влияние среды на отклонения в развитии ребёнка и формирование у детей компенсаторных механизмов, унифицирование информационного поля предметно-развивающей среды с учётом своеобразия познавательных процессов у детей с недостатками зрения.

Список литературы

1. Григорьева Л.П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальнозрящих и слабовидящих школьников. – М.: Педагогика, 1983.
2. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Руководство формированием игры // Дошкольное воспитание. – 2006. — №4.
3. Петровский В.А., Кларина Л.М. и др. Построение развивающей среды в

дошкольном учреждении. Дошкольное образование в России. – М., 1993.

4. Плаксина Л.И., Сековец Л.С.
Коррекционно-развивающая среда в

дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида. Учебно-методическое пособие, - М, Элти-Кудиц, 2003.

УДК 159.97

Самойлина Анна Александровна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Samoylina A.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: samoylinaann@gmail.com

Научный руководитель: Мизина Н.Н., доцент

**Психологическая диагностика межличностных взаимодействий со сверстниками
младших школьников с задержкой психического развития
Psychological diagnostics of interpersonal interactions with peers of younger school
students with a delay of mental development**

Аннотация: приводится обзор результатов разработки комплекса методов и методик психологической диагностики особенностей межличностных взаимодействий со сверстниками младших школьников с задержкой психического развития.

Abstract: the review of results of development of a complex of methods and techniques of psychological diagnostics of features of interpersonal interactions with peers of younger school students with a delay of mental development is provided.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, младшие школьники с задержкой психического развития, психологическая диагностика.

Index terms: interpersonal interaction, younger school students with a delay of mental development, psychological diagnostics.

Межличностные взаимодействия ребенка с окружающими – неотъемлемая

часть полноценного развития его как личности. В процессе межличностных взаимодействий ребенка со сверстниками более успешно реализуется познавательная деятельность, но и формируются важнейшие навыки межличностного общения и нравственного поведения. Но порой вместо общения ребенка со сверстниками, дети предпочитают общение с телефоном, планшетом и другими средствами современной техники. Отсюда и возникают проблемы во взаимоотношениях, ребенок хорошо справляется с современными гаджетами, но совсем не умеет общаться с другими детьми. Данная проблема приобретает особое значение, если ребенок имеет свои особенности в развитии, например слабовыраженные отклонения в развитии (задержку психического развития).

Рассматриваемая нами проблема имеет не только теоретическую, но и практическую значимость, так как на

сегодняшний день все еще недостаточно разработано программ психологической коррекции развития коммуникативной сферы личности младших школьников с задержкой психического развития

Эффективная психокоррекционная работа предполагает проведение грамотного психодиагностического обследования как первого этапа психокоррекции. Поэтому нами была поставлена задача разработки комплекса психодиагностических методов и методик, позволяющих оценить особенности межличностных взаимодействий со сверстниками младших школьников с ЗПР.

Проведенный нами анализ научных исследований по проблеме межличностного взаимодействия показал, что в структуре межличностного взаимодействия можно и целесообразно выделять три взаимосвязанных компонента: когнитивный (гностический, информационный), аффективный и поведенческий (праксический, регулятивный) [1, С. 80].

Также проведенный теоретический анализ позволил нам выделить критерии

оценки каждого из компонентов межличностных взаимодействий со сверстниками младших школьников со слабовыраженными отклонениями в развитии.

Особенности когнитивного компонента межличностных взаимодействий указанной категории младших школьников с ОВЗ нам позволяет выявить оценка по следующим критериям:

1. Восприятие сверстника, межличностное взаимопонимание младшего школьника с ЗПР со сверстниками как адекватность образа партнера по взаимодействию.

2. Межличностные отношения со сверстниками как готовность к межличностным взаимодействиям с ними (то есть когнитивная установка на межличностное взаимодействие младшего школьника с ЗПР со сверстниками).

3. Мотивация межличностного взаимодействия младшего школьника с ЗПР со сверстниками.

Таблица 1

Критерии, методы и методики психологической диагностики межличностных взаимодействий со сверстниками младших школьников с задержкой психического развития

Компоненты в структуре межличностного взаимодействия	Критерии диагностики	Методы и методики психологической диагностики
	Адекватность образа партнера по взаимодействию	Беседа, личностный опросник Кеттелла CPQ
	Готовность к межличностным взаимодействиям со сверстниками	Социометрические методики, рисуночные тесты, беседа
	Мотивация межличностного взаимодействия со сверстниками	Беседа
	Когнитивная идентификация со сверстниками	Беседа, рисуночные тесты

Аффективный компонент	Удовлетворенность межличностными взаимодействиями со сверстниками	Беседа, социометрические методики, рисуночные тесты
	Степень эмоциональной близости со сверстниками	Беседа, рисуночные тесты
	Характер межличностных взаимодействий со сверстниками	Наблюдение, экспертная оценка
	Взаимопомощь (содействие) сверстникам в межличностных взаимодействиях	Наблюдение, экспертная оценка

4. Когнитивная идентификация у младшего школьника с ЗПР со сверстниками (как совпадение самооценок и оценок, приписываемых партнеру по взаимодействию по различным личностным свойствам).

Особенности аффективного компонента межличностных

взаимодействий указанной категории младших школьников с ОВЗ нам позволяет выявить оценка по следующим критериям:

1. Удовлетворенность младшего школьника со слабовыраженными отклонениями в развитии межличностными взаимодействиями (взаимоотношениями) со сверстниками.

2. Степень эмоциональной близости младшего школьника с ЗПР со сверстниками, возникающая в ходе межличностных взаимодействий с ними.

Особенности поведенческого компонента межличностных взаимодействий младших школьников с ЗПР нам позволяет выявить оценка по следующим критериям:

1. Характер межличностных взаимодействий (взаимоотношений) младшего школьника с ЗПР со сверстниками, отражающий степень взаимосвязанности с ними.

2. Взаимопомощь младшего школьника с ЗПР как содействие сверстникам в ходе межличностных взаимодействий с ними.

Согласно выделенным критериям психологической диагностики нами подбирался психодиагностический

инструментарий, то есть методы и конкретные методики, позволяющие оценить каждый критерий (Таблица 1).

Кратко рассмотрим основные психодиагностические методы и методики, применение которых позволяет исследовать особенности межличностных взаимодействий со сверстниками младших школьников с ЗПР.

Одним из основных методов является беседа с младшим школьником. Анализ ответов ребенка на вопросы экспериментатора позволяет получить информацию о том, какой образ сверстника как партнера по межличностному взаимодействию сформирован у испытуемого; какова его установка на межличностное взаимодействие со сверстниками; каковы его мотивы межличностного взаимодействия со сверстниками; насколько совпадают самооценки по различным личностным качествам самого младшего школьника с ЗПР и те оценки данных качеств, которые он приписывает сверстникам, с которыми

взаимодействует; насколько младший школьник с ЗПР удовлетворен своими межличностными взаимодействиями со сверстниками; насколько он переживает степень своей эмоциональной близости со сверстниками. Помимо этого беседа сначала используется на этапе знакомства с младшим школьником и введения его в ситуацию психодиагностического обследования.

Анализ результатов проведения личностного опросника Кеттелла СРQ (вариант для детей от 6 до 12 лет) позволяет оценить адекватность образа сверстника как партнера по взаимодействию, который имеется у младшего школьника с ЗПР. С этой целью данные о личностных особенностях младших школьников, полученные при обработке опросника, сравниваются с информацией, полученной в ходе беседы с младшим школьником с ЗПР.

В ходе психодиагностического исследования используются следующие социометрические методики [2, С. 36 – 42]:

1. Социометрическая проба «День рождения». Данная методика позволяет получить информацию о потребности в межличностных взаимодействиях со сверстниками младшего школьника с ЗПР, его эмоциональных предпочтениях в общении, а также о значимости для него в социальных взаимодействиях межличностных взаимодействий со сверстниками.

2. Социометрический опросник для детей, позволяющий получить информацию об эмоциональных социальных предпочтениях младшего школьника с ЗПР, о существующей у него потребности в межличностных взаимодействиях, о реализации этой потребности, а также выявить, входят ли

сверстники в референтную группу младшего школьника.

Результаты анализа проведения социометрических методик оформляются в социоматрицу или в социограмму.

Важной частью психодиагностического исследования межличностных взаимодействий младших школьников с ЗПР являются проективные рисуночные тесты. Ребенку предлагается выполнить рисунки на темы «Я в школе», «Я и мои сверстники» и т.п. Анализ выполненных рисунков дает информацию о готовности младшего школьника с ЗПР к межличностным взаимодействиям со сверстниками; об уровне когнитивной идентификации испытуемого со сверстниками, с которыми он взаимодействует; о его удовлетворенности межличностными взаимодействиями со сверстниками и степени эмоциональной близости с ними.

Еще одним важным методом является наблюдение. Наблюдение за действиями младшего школьника с ЗПР дают информацию о поведенческом компоненте его межличностных взаимодействий со сверстниками. Наблюдение позволяет оценить характер межличностных взаимодействий со сверстниками. А также наблюдение позволяет оценить, насколько младший школьник с ЗПР содействует сверстникам в ходе взаимодействия с ними. Наблюдение проводится в рамках специально созданных ситуаций межличностных взаимодействий младших школьников с ЗПР со сверстниками, в которых детям нужно совместно выполнить какое-то задание (учебное или игровое).

Оценить поведенческий компонент межличностного взаимодействия со сверстниками младших школьников с ЗПР также позволяет метод экспертных

оценок. Экспертами в данном случае выступают педагоги и другие специалисты, работающие с младшими школьниками.

Проведенная согласно разработанным нами критериям и подобранным в соответствии с ними комплексом психодиагностических методов и методик психологическая диагностика позволяет разработать программу психологической коррекции и развития межличностных взаимодействий младших школьников с ЗПР со сверстниками.

УДК 376

Саранчина Екатерина Александровна,

Ставропольский государственный педагогический институт,
филиал в г. Буденновске,

Saranchina Y. A.,

Stavropol state pedagogical Institute
branch in Budennovsk,
t_vorozhko@mail.ru

Научный руководитель – Ворожко Т.В., ст.преподаватель

Проблема формирования социальной компетентности детей с ограниченными возможностями развития в рамках дошкольного образовательного учреждения
The problem of formation of social competence of children with disabilities within the preschool educational institution

Аннотация: в статье обосновывается актуальность формирования социальной компетентности детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) в рамках дошкольного образовательного учреждения. Обозначены особенности социального развития детей с ОВЗ, а также сущность социализации ребенка с ОВЗ с позиции формирования социальной компетентности.

Annotation: the article substantiates the relevance of the formation of social competence of children with disabilities in

the preschool educational institution. The features of social development of children with disabilities, as well as the essence of socialization of children with disabilities from the standpoint of social competence.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, социальная компетентность.

Key words: children with disabilities, socialization, social competence.

Актуальность формирования социальной компетентности детей с

Список литературы.

1. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. – С.: Педагогика, 1981. – 224 с., С. 80 – 92.

2. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000. – 160 с.

ограниченными возможностями здоровья обусловлена проблемами в социальном развитии детей данной категории, нивелирование которых требует незамедлительного решения. Не случайно инклюзивная практика в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОО) набирает свои обороты: работа по формированию социальной компетентности детей с ОВЗ должна стать одним из направлений ранней помощи психолого-педагогического сопровождения детей в рамках ДОО. Усиление внимания к проблемам социализации детей с ОВЗ, к созданию целостной системы психолого-педагогического сопровождения выступает приоритетной задачей сегодняшнего дня в образовании.

Обратимся к изучению особенностей социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Социальное развитие детей данной категории характеризуется:

- несформированностью адекватных способов усвоения общественного опыта, потребности в общении с взрослыми и сверстниками, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы;

- недостаточностью знаний и представлений об окружающем мире, низким уровнем интереса и активности в нем (низкая познавательная активность);

- задержкой или качественным своеобразием формирования ведущей деятельности на разных этапах развития (эмоциональное общение с взрослым, предметная, игровая, учебная деятельность);

- поздним началом, замедленным темпом или качественным своеобразием формирования основных

психологических новообразований детей раннего и дошкольного возраста, приводящих к существенной задержке развития и возникновения Я-сознания;

- отставанием либо нарушением общего речевого развития;

- несвоевременным формированием предпосылок к овладению предметной, игровой, продуктивной полидеятельностью.

Согласно Л.С.Выготскому, недостаточная готовность детей с ОВЗ к успешной интеграции в общество связана не с их биологическим неблагополучием, а с «социальным вывихом», нарушающим связь ребенка с социумом и культурой, как источниками развития. Исправление «вывиха» происходит через освоение «особыми» детьми многообразия социальных ролей их сущности, функциональных характеристик, использования в реальных ситуациях [1, С.106]. Для этого необходимо выполнение главного условия социализации детей с ОВЗ - участия в жизни группы здоровых сверстников, воспитанных в духе толерантности. Поэтому только детские сады и общеобразовательные школы могут обеспечить им социальную реабилитацию, социальную адаптацию и личностное развитие.

Социальное развитие личности происходит в процессе социализации. Именно в процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, необходимые для жизни среди людей, овладевает социальной компетентностью.

Социальную компетентность необходимо рассматривать с двух сторон человеческой жизни: социальной и биологической. С одной стороны, социальная компетентность - это

психофизиологические свойства человека, а с другой, его морально-нравственные качества. Социальная компетентность как интегративное качество личности предполагает способность и возможность взаимодействовать с другими людьми в изменяющихся социальных реалиях.

Под социальной компетентностью следует понимать социальные навыки, позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе. В силу этого содержательный аспект социальной компетентности нередко представляется как активная, инициативная и конструктивная позиция человека в жизни общества, его участие в происходящем вокруг и ответственность за это, его стремление к улучшению качества собственной жизни. В ее личностный компонент включается умение добывать знания о мире и себе, заботиться о себе и других, выстраивать свои отношения с социумом и окружающими людьми [2, С. 53].

Дети, имеющие врожденные или приобретенные патологии здоровья, ограничены в общении с нормально развивающимися сверстниками. В большинстве случаев они видят в своем окружении только родителей, медицинских работников и ребят с аналогичными проблемами здоровья (в тех случаях, когда ребенок растет в интернате или обучается в коррекционных учреждениях). Главная проблема детей с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой,

недоступности ряда культурных ценностей.

На сегодняшний день все чаще практикуется инклюзивная программа социализации для детей с ОВЗ, подразумевающая «включение» ребенка в общество здоровых сверстников. Социализация детей с ОВЗ в ДОУ основана на совместном участии здоровых и «особенных» ребят в различных видах деятельности, на одной территории и в одно и то же время. Совершая какие-либо совместные действия, воспитанники оценивают друг друга не по симпатиям, а по личностным качествам и навыкам. В игровой деятельности они усваивают установленные правила, учатся соблюдать их под непосредственным руководством воспитателей.

Социальная компетентность, являясь системой знаний о социальной действительности и сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяет детям с ОВЗ быстро и адекватно адаптироваться, налаживать социальные контакты, участвовать в преобразовании действительности, воспитательном процессе.

Л.В. Трубайчук считает, что социальная компетентность - это приобретаемые ребенком дошкольного возраста начальные компетенции, необходимые для вхождения растущей личности в общество, ценные для его последующей жизни умения и навыки коллективного поведения и коллективной деятельности, умения принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность, привыкать к саморегламентации своей активности, к

согласованию ее с другими людьми на основе общечеловеческих ценностей, благодаря чему и формируются социальный опыт и социальная зрелость [3, С.46].

В качестве начальных социальных компетенций, необходимых для детей с ОВЗ, рассматривают коммуникативные, личностные, общекультурные умения, владение которыми характеризует готовность ребенка решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми и совокупностью развивающихся представлений ребенка о себе, его самооценкой определяющими выбор способов поведения и взаимодействия с социумом.

Наиболее важными начальными социальными компетенциями, необходимыми для успешного включения дошкольников с ОВЗ в детско-взрослое сообщество можно считать:

- коммуникативные умения: умение сотрудничать с детьми и взрослыми, пользоваться вербальными и невербальными средствами языка, учитывать не только свою, но и чужую точку зрения;

- личностные умения: умения осознавать свое «Я» относительно других людей, выражать свое мнение, положительно относиться к себе, осуществлять и понимать свою позицию;

- общекультурные умения: умения управлять своим поведением, соблюдать правила игровой, предметной и трудовой деятельности, выполнять требования взрослых [4, С.127].

Таким образом, изучение сущности социализации ребенка с ОВЗ с позиции

формирования социальной компетентности позволяет сделать вывод о том, что именно сформированность начальных социальных компетенций определяет успешную социализацию детей с ОВЗ. Начальные социальные компетенции у дошкольника с ОВЗ можно считать сформированными, если его деятельность и общение в рамках общности адекватны ее ценностям, и направлены на продуктивное взаимодействие с ней в реальной жизни. Их формирование у дошкольников с ОВЗ в условиях дошкольных образовательных учреждений остается актуальной проблемой, поиски решений которой ведутся в современной научной практике.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6ти т. Т.5. Основы дефектологии // Под ред. Т.А.Власовой. – М., Педагогика, 1983. – 368с.
2. Гордеева, А. В. Реабилитационная педагогика в образовательном процессе / А. В. Гордеева. – М., 1995. – 135 с.
3. Компетентностная модель дошкольного образования: Монография / Л.В. Трубайчук, Л.Н. Галкина, И.Е. Емельянова, Н.П. Мальтеникова, И.Н. Евтушенко, И.Г. Галянт, О.Н. Подивилова, М.Н. Терещенко, Л.К. Пикулева, Н.П. Мальтеникова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2009. – 229 с.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. — 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400с.

Усатова Александра Васильевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Usatova A.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: zke77@mail.ru

Научный руководитель: Трущелева А.В., старший преподаватель

Особенности развития внимания дошкольников с общим недоразвитием речи
Features of attention development of preschool children with General speech
underdevelopment

Аннотация: в статье раскрыта актуальность исследования особенностей внимания детей с нарушениями речи; приведены результаты исследования внимания дошкольников с нарушениями речи.

Abstract: the article reveals the relevance of research on the features of attention of children with speech disorders; the results of research on the attention of preschool children with speech disorders are presented.

Ключевые слова: внимание, нарушения речи, старшие дошкольники, методики изучения внимания, нарушения внимания.

Index terms: attention, speech disorders, older preschoolers, methods of studying attention, attention disorders.

Проблема психолого-педагогических условий успешного развития личности ребёнка и её успеваемости во все времена была одной из центральных в психологии и педагогической науке. Произвольное внимание ребёнка является одним из основных условий его готовности к обучению в школе. Высокий уровень развития свойств внимания положительно влияет на успешность его дальнейшего обучения. Педагоги и психологи

отмечают низкий уровень развития внимания как одну из основных трудностей обучения детей (А.Ф.Ануфриев, С.Н. Костромина, И.В. Дубровина, Л.П.Фролова, О.Ю.Ермолаев, Н.Н. Княжина и др.).

При нормальном развитии ребёнка недостатки внимания не носят стабильный характер, а являются возрастными особенностями дошкольного возраста, и организующие указания и замечания взрослых чаще всего помогают детям справиться с этим недостатком. При ограниченных возможностях развития, к которым относятся и нарушения речевого развития ребёнка, таких педагогических воздействий уже недостаточно, требуются специальные приёмы и организованная коррекционно-педагогическая работа, направленная на устранение недостатков внимания.

Развитие внимания тесно связано с развитием речи. Если у ребёнка нарушено внимание, то восприятие речи не может происходить в полном объёме. Анализ данных, полученных при исследовании различных психических функций, в том числе и внимания, у детей с общим недоразвитием речи, показывает своеобразие их психического развития, на это в своих работах указывают

Л.И.Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н.Усанова, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина и др.

Внимание детей с нарушениями речи отличается рядом специфических особенностей: значительным преобладанием непроизвольности, сужением объёма, выраженными трудностями или нарушениями переключения и распределения, а также неустойчивостью и слабостью концентрации. Дети с общим недоразвитием речи чаще всего страдают от рассеянности или неразвитости своего внимания [1; 2; 3].

В специальной литературе, несмотря на многочисленные исследования особенностей внимания у детей с нарушениями речи, на природу и механизмы нарушений с клинической, нейрофизиологической и психологической точек зрения (Е.Д. Хомская, А.Р. Лурия, И.П. Павлов, А.В. Снежневский, В.В.Лебединский, К.К. Платонов, И.Л. Баскакова и др.), вопросы дифференциальных признаки проявлений нарушений у рассматриваемой категории детей освещены достаточно скромно.

Целью опытно-экспериментального исследования стало изучение особенностей развития произвольного внимания старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В процессе исследования особенностей развития произвольного внимания нами были использованы следующие методики: «Корректурная проба» Пьерона-Рузера, «Найди и вычеркни» (Р.С. Немов), «Запомни и расставь точки», «Домик» автор Н.И. Гуткина, «Послушай и повтори».

Анализ результатов по методике «Корректурная проба» показал, что дошкольники с ОНР в процессе

выполнения допускали ошибки: по 6-8 пропущенных или неправильно подчёркнутых знаков, при этом, как правило, не замечали и не исправляли их. В целом они были заинтересованы общей ситуацией, однако проявленный к заданию интерес характеризовался неустойчивостью и к середине работы пропадал из-за низкой работоспособности и чрезмерной отвлекаемости, что соответственно влияло на увеличение числа ошибок. В процессе работы эти дети были неусидчивы, при появлении незначительных помех постоянно отвлекались от выполнения. Они часто испытывали затруднения, но самостоятельные попытки преодолеть трудности отсутствовали, волевых проявлений, направленных на достижение результата, не наблюдалось. Темп и характер деятельности были неустойчивы, колебания активности и целенаправленности отмечались в случае неудач из-за низкой концентрации внимания, общей неорганизованности, быстрой утомляемости. Эти дети в большинстве случаев нуждались в оказании стимулирующей и организующей помощи при выполнении заданий. Проанализировав поминутное выполнение задания в обеих группах, нами было выявлено «волнообразные» колебания внимания на всём протяжении задания. Повышенная истощаемость психических процессов и недостаточная произвольная регуляция деятельности у детей с общим недоразвитием речи не давали им возможности обеспечить необходимую концентрацию внимания и устойчивую целенаправленность действия, что проводило к неравномерной продуктивности в ходе выполнения работы.

Анализ результатов по методике «Найди и вычеркни» показал, что

дошкольники с ОНР совершали вдвое больше ошибок, чем их нормально развивающиеся сверстники. У них наблюдалось меньшее количество действий по самоконтролю, а, следовательно, и меньшее число исправлений собственных ошибок. Анализ поминутной производительности работы показал, что темп деятельности большинства детей снижался уже в середине отведённого для исследования времени, а число допущенных ошибок в виде неправильно подчеркнутых или пропущенных знаков возрастало к его концу, что также говорит о низкой продуктивности произвольного внимания. Разнородность детей заключалась и в том, что одни дети делали при выполнении второй половины задания, что говорить о кратковременной устойчивости внимания; другие на протяжении всего выполнения задания сбивались очень часто, много раз возвращались назад, забывали линии, которые были уже просмотрены. Перескакивание внимания с одного объекта на другой (с одной линии на другую) нарушало структуру деятельности, что говорить о слабой концентрации внимания и отсутствии чётко выраженной пограничной зоны между тем, на чем необходимо сосредоточиться и от чего следует отвлечься.

Анализ результатов по методике «Запомни и расставь точки» выявил относительно низкий уровень объёма произвольного внимания у дошкольников с общим недоразвитием речи по сравнению с аналогичным показателем у дошкольников с нормативно развивающейся речью. Эти дети практически безошибочно воспроизводили 1 и 2 карточки. Последующее увеличение точек

сказывалось на уменьшении числа правильных ответов. В поведении данной категории дошкольников также было очевидно наличие недостатков произвольного внимания: дети ставили точки на пустых бланках, а затем могли их переставить на соседнюю клетку.

Анализ результатов по методике «Домик» показал, что наиболее частыми ошибками детей стали: изменения расположения деталей дома в пространстве, неправильное изображение отдельных элементов дома или отсутствие некоторых деталей, нарушение пропорций основных элементов рисунка и пропуск некоторых деталей. Некоторые дети с общим недоразвитием речи, увлекаясь процессом рисования, забывали инструкцию и дорисовывали свои лишние детали или вместо нужных деталей, привнося свои элементы. Практически у всех детей с общим недоразвитием речи отсутствовала линия, изображающая основание дома.

Анализ результатов по методике «Послушай и повтори» показал значительные отличия между слуховым вниманием детей с нормально и нарушено развивающейся речью. Эти отличия заключались в следующем. В группе дошкольников с общим недоразвитием речи встречалось значительное число ошибок при воспроизведении акцентированных ритмических знаков и сложных ритмических рисунков. Повторное воспроизведение не всегда приводило к правильному результату. Внимание дошкольников с нарушенной речью истощалось к концу предъявляемого ряда, в связи с чем большее количество ошибок приходилось именно на конец предъявлений.

Таким образом, обобщая результаты полученных нами данных в

ходе констатирующего этапа эксперимента свидетельствует о том, что:

– по сравнению с нормально развивающимися сверстниками у детей с общим недоразвитием речи значительно снижен уровень развития устойчивости, концентрации и объёма произвольного внимания;

– вниманию детей с нарушениями речи присуща инертность – трудность привлечения и неустойчивость, необходимо многократное повторение инструкций;

– в основе указанных характеристик внимания лежит и низкий уровень произвольной, осознанной самим ребёнком регуляции своего поведения, дети не способны организовать в значительной степени своё внимание на предлагаемой деятельности, сформулировать инструкции для выполнения действий из-за особенностей

развития речи и ее планирующей функции.

Список литературы

1. Белякова Л.И., Гаркуша Ю.Ф., Усанова О.К., Фигередо ЭЛ. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. – М., 1991.

2. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.А.Калягин, Т.С. Овчинникова. – М., 2006. – 320с.

3. Усанова О.И., Гаркуша Ю.Ф. Особенности произвольного внимания у детей с моторной алалией.// Под ред. Беляковой Л.И. – М.: МГПИ им. Ленина. 1982. С. 27-35.

УДК 159.9

Худакова Наталья Алексеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Khudakova N.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: khudakovan@bk.ru

Научный руководитель: Шаповаленко З.И., доцент

Особенности развития волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста

Features of development of volitional qualities in children of senior preschool age

Аннотация: В статье представлены теоретические сведения о проблеме развития волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста, которые подкреплены теоретическими исследованиями разных авторов.

Abstract: The article presents theoretical information about the problem of

the development of volitional qualities in older preschool children, which is supported by theoretical studies of various authors.

Ключевые слова: Воля, саморегуляция, волевые качества, волевая регуляция.

волевые действия

Key words: Will, self-regulation, strong will, strong-willed regulation. volitional actions

Проблема воли, волевой регуляции и волевых качеств человека в поведении и жизни человека издавна занимала умы ученых и вызывает острые научные дебаты и дискуссии. Развитие воли продолжается в течение всей жизни, но, как показывают исследования отечественных педагогов и психологов, целесообразно начинать работу по формированию воли с дошкольного возраста, поскольку в этот возрастной период процессы наиболее подвижны и изменчивы.

Дошкольный возраст – это возраст формирования воли как способности осознанно контролировать свое поведение, свои внешние и внутренние действия. У ребенка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется способность подчинять свои действия конкретной задаче, достигать поставленных целей и преодолевать трудности. Он обладает способностью спокойно сидеть в классе, не отвлекаться на посторонние раздражители, внимательно слушать учителя, не крутиться, не прыгать.

Выполняя различные виды деятельности, основанные на преодолении внешних и внутренних препятствий, ребенок постепенно формирует в себе волевые качества: решительность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, выносливость, дисциплину, смелость.

Воля является одной из основных психических функций развития и формирования личности, поэтому учителя и родители должны уделять значительное внимание формированию волевых

качеств личности, основанных на саморегуляции.

В отечественной детской психологии проблеме развития воли и волевых качеств было придано большое значение. Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин утверждают, что эта проблема занимает центральное место в психологии личности и ее становлении.

Как отмечает О. А. Журбина, сначала ребенок учится контролировать свое тело. Для него это особая задача, требующая внешнего контроля над собой. Ребенок может оставаться относительно неподвижным только при взгляде на положение его рук, ног, тела, следя за тем, чтобы они не выходили из подчинения. Только постепенно дети начинают контролировать свое положение тела на основе мышечных ощущений [3, С. 52].

Л. С. Выготский считал, что источник волевых качеств ребенка лежит не в организме ребенка и не в его индивидуальной активности, а в его отношениях с людьми [1, С. 215].

В. С. Мухина отмечает, что сознательное управление поведением только начинает формироваться в дошкольном детстве. Волевые действия сосуществуют с непреднамеренными, импульсивными действиями [6, С. 21].

Дошкольник также начинает контролировать свое восприятие, память и мышление. Управление процессом запоминания становится возможным, когда ребенку около четырех лет, и он начинает ставить перед собой особую цель: запомнить наставления взрослого, понравившуюся ему поэму, предметы в его окружении и т. д.

Выготский отметил, что стремление к цели – это феномен развития и существования всего живого. Целеустремленность не извне (от

субъекта), а изнутри (от ребенка, его желаний и интересов) начинает развиваться в раннем возрасте и, как вы знаете, больше проявляется в постановке целей, чем в их достижении доводя дело до конца: слишком часто внешние обстоятельства отвлекают ребенка [1, С. 217].

В период дошкольного возраста начинают формироваться основные волевые качества личности. Все эти качества, как указывает В.С. Мухина, связаны с этапами осуществления акта воли:

1. С первой фазой волевого акта связаны такие качества, как целеустремленность, инициативность, самостоятельность, выносливость, которые, в свою очередь, являются проявлением самоопределения воли:

- целеустремленность – это сознательная и активная ориентация человека на определенный результат деятельности;

- инициатива – это активная ориентация человека на выполнение того или иного действия. Акт воли начинается с инициативы;

- независимость – это сознательное и активное отношение человека к тому, чтобы не подвергаться влиянию различных факторов, критически оценивать советы и предложения других, действовать на основе своих взглядов и убеждений;

- выносливость – это сознательная и активная установка человека на противодействие факторам, препятствующим реализации цели, которая проявляется в самоконтроле [5, С. 21].

2. На всех стадиях, особенно на второй и третьей стадиях волевой деятельности, формируются такие качества, как решительность и смелость:

- решительность – это черта личности, которая проявляется в ее способности принимать и реализовывать быстрые, обоснованные и твердые решения;

- смелость – это способность противостоять страху и идти на оправданный риск для достижения своей цели. Смелость является необходимым условием для формирования решимости.

3. На исполнительном этапе формируются такие важные волевые качества, как энергия и настойчивость, а также организованность, дисциплинированность и самоконтроль:

- энергия – это качество личности, связанное с концентрацией всех ее сил для достижения цели, однако одной энергии недостаточно для достижения результата, поэтому она нуждается в связи с настойчивостью;

- настойчивость – это качество личности, проявляющееся в умении мобилизовать свои силы на постоянную и длительную борьбу с трудностями, преследуя поставленные перед собой цели;

- организованность – качество личности, проявляющееся в умении грамотно планировать и организовывать ход всей своей деятельности;

- дисциплинированность – это качество личности, проявляющееся в сознательном подчинении своего поведения общепринятым нормам, установленному порядку, другим требованиям;

- самоконтроль – это качество личности, выражающееся в умении контролировать свои действия, подчинять свое поведение решению сознательно поставленных задач [5, С. 22].

В дошкольном возрасте изменяются как сами волевые качества, так и их доля в общей картине поведения.

В старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к достаточно волевым усилиям, хотя в этом отношении он значительно уступает детям школьного возраста. Таким образом, как подчеркивает О. А. Журбина, возникновение и развитие волевых действий характерно для дошкольника, но их размах и место в поведении остаются ограниченными [3, С. 59].

Л. С. Выготский подчеркнул необходимость изучения формирования волевой регуляции и волевых качеств у ребенка как необходимого условия самообладания. Он считал важным изучить процедурные аспекты воли, то есть ее волевые функции [2, С. 10].

В своем исследовании В. С. Мухина выделяет три взаимосвязанных аспекта развития волевых действий дошкольника:

- разработка направленности действий;
- установление взаимозависимости между целью действий и их мотивом;
- повышение регулирующей роли речи при выполнении действий [5, С. 30].

Формирование волевых действий также происходит за счет осуществления различных типов движений. В процессе выполнения основных видов движений у детей формируется множество волевых качеств. Поэтому самое важное в обучении основным движениям - это поддерживать желание и способность детей преодолевать препятствия, самостоятельно выбирая метод действий в

зависимости от конкретных условий, которые существуют в данный момент.

Таким образом, анализ научных исследований в отечественной психологии показал, что изучение проблемы воли и волевых качеств у дошкольников осложняется неоднозначной трактовкой явлений, описываемых этими понятиями. По мнению большинства психологов, волевые качества являются основными качествами личности, определяющими формирование ребенка в современный период развития нашего общества. В контексте проблем волевых качеств психологи наделяют волю регулирующими функциями, рассматривая это явление как личностный уровень регулирования.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 2010. – 289 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М., 2005. – 1136 с. 10.
3. Журбина, О. А. Дети с задержкой психического развития. – М.: Феникс, 2007. – 158 с.
4. Иванова, Т. Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 112 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов. – 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с. 21.
6. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М., 2007. – 315 с.

УДК 908

Гальвас Виктория Александровна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Galvas V.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: vika.1414.dream.lv@yandex.ru

Научный руководитель: Калинина Е.В. доцент

Детское образование в период Великой Отечественной войны

(на примере Ставропольского края)

Children's education during the Great Patriotic war

(on the example of the Stavropol territory)

Аннотация: в статье рассматривается история детского образования в Ставропольском крае в период Великой Отечественной войны. На основании документов, относящихся к данному периоду, показано государственное регулирование образовательной системы, контроля над уровнем детской безнадзорности, а также функционирования школьных учреждений.

Abstract: the article deals with the history of children's education in the Stavropol territory during the great Patriotic war. On the basis of documents related to this period, the state regulation of the educational system, control over the level of child neglect, as well as the functioning of school institutions is shown.

Ключевые слова: детство, школьное образование, безнадзорность, Великая Отечественная война, Ставропольский край.

Key words: childhood, school education, neglect, the Great Patriotic war, Stavropol territory.

Великая Отечественная война стала страшным испытанием для всего советского народа. Она не обошла стороной ни одного человека, затронув все сферы жизни общества и привнеся в них свои изменения. Коренным образом война отразилась на системе школьного образования, которому она уготовила серьезную проверку на прочность. Уровень образованности граждан всегда являлся гарантом качества развития общества, осуществляя непосредственное воздействие на сознание населения, однако, военное положение сделало процесс получения образования крайне сложным и не всегда доступным.

Начальный этап войны поставил перед школой проблему нехватки учительских кадров, что было связано с уходом большинства педагогов на фронт. На Ставрополье данная проблема была

решена в скором времени в связи с прибытием в край эвакуированного населения прифронтовых районов. Так, в период с середины 1941 года по середину 1942 года в крае на работу из эвакуированных районов было принято 2 000 учителей [2, С. 86].

С самого начала войны корректировке подверглись планы и программы обучения средней школы. В начале войны основной упор делался на обучение мужского населения, что видно из постановления Государственного комитета обороны от 17 сентября 1941 года «О всеобщем обязательном обучении военному делу граждан СССР» [4, С. 96-97]. В нем говорилось, что начиная с 16 лет всем лицам мужского пола необходимо пройти военное обучение. Реализация данного постановления легла на школу, в которой в обязательном порядке начинает вводиться обучение военному делу и основам медицинских знаний [9, С. 221]. Однако, просто обучить детей было недостаточно, необходимо было усилить военно-патриотическую направленность воспитательной работы школы. Мероприятиям патриотической направленности начало отводиться практически все внеурочное время.

Влияние военного положения все сильнее сказывалось на повседневной жизни края. Мобилизация всего трудоспособного мужского населения привела к острой нехватке рабочих рук на предприятиях. Повсеместно на заводах и фабриках, на полях колхозов мужчин начали заменять старики, женщины и дети. Привлечение детей к труду стало необходимостью, и в связи с этим 13 февраля 1942 года президиумом Верховного Совета СССР был создан Указ «О мобилизации на период военного времени трудоспособного городского населения для работы на производстве и

строительстве» [6, С. 64]. Теперь лица обоих полов, которые достигли 16-летнего возраста, могли привлекаться для работы на производстве. Многим молодым людям пришлось бросить свое обучение как в высших и средних учебных заведениях, так и в школе, чтобы помогать взрослым.

Необходимость применения детского труда и создание подходящих условий для работы несовершеннолетних активно обсуждались в педагогических кругах. Многие из родителей поддерживали данную тему. Это могло быть связано с острой нехваткой рук на производстве, а также со страхом родителей за своих детей из-за сложной военной обстановки в стране и опасений за ближайшее будущее.

Однако, привлечь молодежь на предприятия было недостаточно. Только что вышедшие из-за школьной парты или же вовсе не закончившие школу подростки уходили работать на заводы и фабрики, и им приходилось осваивать все на ходу. Военное время требовало обучить их специальным умениям и навыкам для реализации профессиональной деятельности. С этой целью на предприятиях было решено организовывать обучение детей, начиная с 14-летнего возраста, что должно было решить проблему нехватки квалифицированных кадров [7, С. 68-69].

Молодежь еще задолго до законодательного одобрения ее вовлечения на производство активно помогала взрослым в колхозах и на предприятиях, но среди детей это была не единственная причина пропуска занятий. Контролировать пропуски учебных занятий детьми становилось практически невозможно, это привело к опасности возникновения детской безнадзорности. Данная ситуация привела к тому, что

часть детей просто перестала посещать должным образом занятия в школе. В связи со сложившейся обстановкой 30 июля 1942 года СНК СССР было издано распоряжение «О вовлечении в школы всех детей школьного возраста и использовании школьных зданий по назначению» [1, С. 71-72]. Постановление обязывало обеспечить посещение учебных занятий всеми детьми школьного возраста, и, что не менее важно, запрещалось их отстранение от занятий и исключение из школы в течение учебного года. Правительство, осознавая всю важность получения образования и огромную роль школы в воспитании личности, старалось привлечь к обучению всех детей, ведь они практически наравне со взрослыми оказывали всестороннюю помощь фронту.

Проблема детской безнадзорности, а также реализации школьного образования особо обострилась в период оккупации Ставропольского края, продолжавшейся с 3 августа 1942 года по 21 января 1943 года [9, С. 222]. Край был превращен фашистами в перевалочную базу, на которой оккупационные власти активно начали проводить свою политику. В крае был введен строгий комендантский час, лечение в больницах и школьное обучение стало платным, население было вынуждено участвовать в принудительных работах. Любые провинности карались расстрелом, практиковались показательные казни, проводилась политика расового геноцида [8, С. 118].

Период немецкой-фашистской оккупации края, а также период после его освобождения сопровождался трудностями для школьного образования.

Платное обучение, введенное оккупантами, было доступно далеко не каждому, да и программы, по которым

фашисты заставляли учить детей, совершенно не соответствовали целям и задачам первоначально поставленным советским правительством. Ко времени же освобождения Ставрополья от захватчиков он подвергся серьезным разрушениям, и требовалось провести колоссальную работу по его восстановлению в кратчайшие сроки. Проводилась работа по воссозданию школ, пострадавших от рук фашистов [3, С. 267]. В этой, крайне сложной, обстановке необходимо было продолжить обучение детей. Все это происходило по мере возможности в зданиях, совершенно не приспособленных для занятий. Отсутствовали кабинеты и наглядные пособия, не было тетрадей и учебников, учащимся приходилось писать на старых газетах, также остро чувствовался недостаток топлива [9, С. 224].

Вынужденный перерыв в занятиях привел к тому, что большинство учащихся отставали от школьной программы. Проблема посещаемости оставалась одной из наиболее острых. 14 июля 1943 года было издано постановление СНК РСФСР «Об утверждении инструкции об организации учета детей и подростков в возрасте от 8 до 15 лет и о порядке контроля за выполнением закона о всеобщем обязательном обучении» [1, С. 72-73]. Данное постановление обязывало городские и сельские органы местной власти вести учет детей школьного возраста, контролировать посещаемость ими учебных занятий, а также в случае неисполнения данного постановления наказывать виновных.

Обеспечение посещения детьми учебных занятий не являлось гарантом качества их обучения, появлялись вопросы о его непосредственном регулировании. С этой целью было издано постановление СНК СССР «О

мероприятиях по улучшению качества обучения в школе» от 21 июня 1944 года [5, С. 182]. Теперь выпускники должны были обязательно проходить экзамены по окончании начальной и семилетней школы, выпускники же средней школы проходили экзамены на аттестат зрелости. Помимо этого, было введено награждение золотыми и серебряными медалями за выдающиеся успехи. Данные меры должны были стимулировать учащихся к получению должного уровня знаний.

Во время войны значительно укрепляются отношения между школой, предприятиями и колхозами. Их деятельность была направлена на оказание всесторонней помощи фронту и играли значительную роль в воспитании и обучении подрастающего поколения. В школах все большая роль уделяется трудовому воспитанию детей. Учащиеся Ставропольского края помогали старшим на предприятиях, в колхозах и совхозах, участвовали в сборе необходимых вещей для фронта, оказывали помощь семьям фронтовиков [9, С. 224].

Школьное образование в период Великой Отечественной войны пережило огромное количество испытаний, но, несмотря на все тяготы военного времени, обучение детей продолжалось. Советские власти, осознавая всю важность школы в процессе формирования личности ребенка и его уважения к Родине, старались сделать все необходимое для получения детьми должного уровня знаний. К концу Великой Отечественной войны система советского школьного образования приобрела структуру, которая способна была обеспечить всестороннее развитие подрастающего поколения, а также его готовность как к спокойной мирной жизни, так и к защите Родины в минуты опасности.

Список литературы

1. Дети войны: 1941–1945 гг. (антропологический аспект): Хрестоматия / Отв. ред. Пономарев Е. Г. – Ставрополь: Изд-во СГПИ. – 2011. – 243 с.
2. Дронова Н.С. Школа Ставрополья в период Великой Отечественной войны / Народное образование на Северном Кавказе. – Ставрополь. – 1975. – С. 86.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера». – 2001. – 512 с.
4. О всеобщем обязательном обучении военному делу граждан СССР: Постановление Государственного комитета обороны от 17 сентября 1941 г. // Коммунистическая партия в период Великой Отечественной войны. Июнь 1941 – 1945 год. Документы и материалы. – М. – 1961. – С. 96 – 97.
5. О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе: Постановление СНК СССР от 21 июня 1944 г. // Коммунистическая партия в период Великой Отечественной войны. Июнь 1941 – 1945 год. Документы и материалы. – М. – 1961. – С. 182.
6. О мобилизации на период военного времени трудоспособного городского населения для работы на производстве и строительстве: Указ Верховного Совета СССР от 13 февраля 1942 г. // Решение партии и правительства по хозяйственным вопросам. Т. 3. 1941 – 1952. – М: Политиздат. – 1968. – С. 64.
7. Об организации на предприятиях индивидуального и бригадного ученичества: Постановление Совета народных комиссаров СССР от 21 мая 1942 г. // Решение партии и правительства

по хозяйственным вопросам. Т. 3. 1941 – 1952. – М: Политиздат. – 1968. – С. 68 – 69.

8. Ставрополье в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. Сборник документов и материалов. – Ставрополь: Ставроп. кн. изд-во. – 1962. – 514 с. ил.

9. Ставропольский край в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) Коллективная монография / Под ред. Линца С. И. (отв. ред.), Аникеева А.А., Кольга Г.И. – М.: Изд. Надыршин, 2019. – 480 с., ил.

УДК 94.100

Гергель Светлана Владимировна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Gergel S.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Исторические корни расизма

Historical roots of racism

Аннотация: групповые психологические характеристики и нормы человеческого поведения, как правило, всегда представляют собой сложную систему взаимосвязанных реакций, которые социально определены и, в отличие от животных, самосознания. Здесь можно отметить, что расовые предрассудки отнюдь не являются врожденными – это приобретенное социальное качество. Теория эволюции, сформулированная Чарльзом Дарвином, в которой закон джунглей приговаривает более слабого на смерть, способствовала развитию расизма, который разделил человечество на «слабых» и менее «жизнеспособных» и «более сильных» народов одной и той же расовой группы. Тем не менее, теория чистых человеческих рас не имеет практического подтверждения.

Abstract: group psychological characteristics and norms of human behavior, as a rule, always represent a complex system of interrelated reactions that

are socially defined and, unlike animals, self-consciousness. It may be noted here that racial prejudice is not innate – it is an acquired social quality. The theory of evolution formulated by Charles Darwin, in which the law of the jungle condemns the weaker to death, contributed to the development of racism, which divided humanity into "weak" and "less" viable "and" stronger" peoples of the same racial group. However, the theory of pure human races has no practical confirmation.

Ключевые слова: расизм, африканский континент, теория эволюции, религиозные меньшинства.

Key words: racism, the African continent, the theory of evolution, religious minorities.

Такие проблемы, как ксенофобия, шовинизм, этноцентризм, экстремизм и терроризм, прочно вошли в современный дискурс. И специалисты, и общественность активно участвуют в их обсуждении. В сравнении с ними проблема расизма явно оказалась вне

фокуса общественного внимания. И хотя многие радикальные группы и движения появились под расовыми лозунгами в 1990-х годах (что также отмечалось многими наблюдателями) [2, С. 5], расизм все еще находится вне поля научных исследований, и ученые неохотно начинают дискуссии по этой теме.

Расы — это исторически сложившиеся территориальные группы людей, связанные единицей происхождения, проявляющиеся в общих наследственных, морфологических и физиологических характеристиках, которые варьируются в определенных пределах [8, С. 10]. На данный момент ученые выделяют пять рас: негроидная, монголоидная, европеоидная, австралоидная, американоидная [15, С. 45]. Термин впервые используется в 1684 году Франсуа Бернье [9, С. 20].

Первое указание на различие между людьми найдено в надписи обелиска, установленной на втором водопаде Нила по приказу фараона Сесостриса (Сенусерта) III (1887-1849 гг. до н.э.): «Южная граница. Стена, которая была построена в 8-м году правления Сесостриса III, Царя Верхнего и Нижнего Египта, всегда существовала и будет существовать вечно. До этой границы, на суше со стадами или по воде (на лодке), запрещается ходить любым чернокожим, кроме тех, кто хочет пересечь дорогу, чтобы продать или купить что-нибудь на каждом рынке. Эти люди гостеприимно приняты, но всем черным всегда запрещено спускаться по реке на лодке» [10, С. 100].

В древности расизм приобрел более четкие очертания. Теория «естественного рабства» Аристотеля оказалась серьезным источником оригинальности, к которой многие расистские антропологи ссылались на

протяжении веков. Следует, однако, отметить, что Аристотель, когда писал о рабах «по природе», отмечал, что раб не обязательно являлся человеком какой-либо другой расы [10, С. 33]. Рабы в древности были людьми той же расы, что и их хозяева. Веками рабы становились бедным и уязвимым слоем населения, которые не могли избежать натиска завоевателей.

Расисты уверены, что люди, которые различаются по цвету кожи, форме волос, ширине носа и другим внешним расовым характеристикам, безусловно, должны различаться по своим психическим стереотипам: негативные качества и умственная неполноценность приписываются интеллектуальному стереотипу «низших» рас. Нет абсолютно никаких научных оснований утверждать, что расовые черты каким-либо образом связаны с поведенческими нормами или определенными способностями [4, С. 39]. Следует отметить, что групповые психологические характеристики и нормы человеческого поведения, как правило, всегда представляют собой сложную систему взаимосвязанных реакций, которые социально определены и, в отличие от животных, самосознания. Здесь можно отметить, что расовые предрассудки отнюдь не являются врожденными — это приобретенное социальное качество.

Первые попытки научно обосновать расизм и первые расовые теории были сделаны в 18 веке из-за колонизации Африки, Америки и некоторых частей Азии. Идея всех первых расовых теорий: «белая раса» — самая полная и насыщенная. Позже пришел желтый и черный расизм. Первыми расистами, добившиеся превосходства белых, были: Мортон, Петт, Гледдон.

Под знаменем белого расизма были уничтожены целые племена индейцев и африканцев, считая, что этим людям не нужно жить из-за своего несовершенства, белый человек был более «идеальным» и имел из-за этого право на жизнь.

Расизм был в самих колониях (в Америке, Африке и некоторых азиатских странах), потому что белые люди, которые приехали на американский африканский континент, видели коренные племена, культурное развитие которых значительно уступало западноевропейским обществам. Также можно отметить то, что сами африканские племена способствовали утверждению этой теории: племена враждовали между собой и активно продавали своих врагов и рабов колонизаторам.

Европейский человек всегда приравнивал все другие культуры в своих силах и преимуществах и недостатках других культур через призму своего мировоззрения. Гармония с природой таких племен и их знание в мире живой природы было намного больше, чем у европейца, хотя это было чисто эмпирическим, но европейцы не считали это преимуществом, так как природа была для него источником сырья для «достижения цивилизации». Только в 20-м веке европейцы осознали роль антропогенного воздействия на природу и начали решать экологические проблемы [12, С. 66]. Коренные народы американского и африканского континентов верили в ложных богов, ели несоответствующую пищу, строили ложные жилища и пели ложные песни. У них не было ни огнестрельного оружия, ни мощных кораблей, ни производства, ни книг.

Основываясь на сравнении своей культуры и культуры коренных народов Африки и Америки, европейский человек

приходит к выводу, что он выше всех этих племен и народов.

В 1853 году граф Гобино опубликовал книгу «Эссе о неравенстве человеческих рас» [13, С. 1]. Ему помогали биологи Геккель, Гальтон. Эти люди пытались научно обосновать идею расового неравенства, но их исследования на протяжении многих лет выдерживали критику и в целом признавались необоснованными, недоказуемыми и лженаучными.

Жозеф Артюр де Гобино (1816-1882), теоретик расизма в Европе XIX века, говорит в своей работе «Эссе о неравенстве рас» не только о превосходстве белой расы над всеми остальными, но и о том, что только определенный круг людей высшей расы является их истинным представителем. Он пытается обосновать право доминировать над биологически и генетически «предопределенной» арийской (белой) расой.

В своей работе Гобино указывает на то, что концентрация «наиболее ценных» качеств белой расы находится в ее верхней германской ветви, которая возвышается над расовой пирамидой. Жизнь на земле и история человечества – это, по его убеждению, вечная межкультурная борьба, в которой смешиваются расы и теряются некоторые качества арийцев.

Гобино расплывчато описал характерные черты «арийцев», иногда он предписывал округление головы, а иногда и вытягивание, либо светлые, либо темные, либо даже черные глаза (следует отметить, что он сам был черноглазым французом).

Теория эволюции, сформулированная Чарльзом Дарвином, в которой закон джунглей приговаривает более слабого на смерть [14, С. 88],

способствовала развитию расизма, который разделил человечество на «слабых» и менее «жизнеспособных» и «более сильных» народов одной и той же расовой группы. Тем не менее, теория чистых человеческих рас не имеет практического подтверждения.

Великий французский расист Важе де Ляпуж (1854-1936) пытался доказать, что представители высшего уровня имели более низкий индекс «головного указателя», чем представители низших классов, у которых был округлый брахицефальный череп [4, С. 55]. Ляпуж даже достиг утверждения, что «брахицефальный череп является признаком личности, которая не может подняться над варварством». Вопреки этому недоразумению, статистика (даже самого Ляпужа) показывает, что умственно одаренные люди чаще всего имеют большую круглую голову и что брюнеты - представители так называемого высшего сословия.

Французский социолог Ле Бон написал книгу под названием «Психология народов и масс», в которой он полагал, что равенство противоречит природе и что расовое неравенство является объективным способом существования. Ле Бон пишет: «Белая раса генетически и физиологически превосходит другие расы в умственных способностях, в тонкостях теоретико-когнитивного и аксиологического отношения к миру, к логическому мышлению. Желтая раса белая на порядок ниже, коричневая на 2, американоид на 3, черные не могут этого сделать без контроля белого» [1, С. 5].

Англичанин Хьюстон Стюарт Чемберлен, эмигрировавший в Германию после того, как женился на дочери немецкого композитора Вагнера и развил расистские идеи учения Гобино и Ляпужа,

также оправдывает превосходство немецкой расы над другими народами, более открытыми и агрессивными. Он был активным сторонником борьбы за сохранение «чистоты» расы и ее защиту от всевозможных влияний и загрязнений [5, С. 122]. Чемберлен был первым в Германии, который положил «основы» расовой теории и «евгеники» – «науки» на расовую чистоту и специальные методы «отбора» людей, как впоследствии сказал ученый Дарра: «Как ганноверский конь возродился, выбрав расы жеребцов и кобыл, так мы будем принудительно возвращать к жизни чисто северогерманский тип из поколения в поколение».

Работы Фридриха Вильгельма Ницше (1844–1900), которые восхваляли «белокурое животное» – «арийца» – носителя высочайших качеств человеческой личности – оказали большое влияние на развитие расизма. «Пруссия была ближе всего к идеалу ницшеанской расы – стране «избранных людей», которая составляет ядро надрегиональной расы арийцев [5, С. 45].

Расизм и все его производные ужасны, потому что человеческая личность теряет свою бесценность, уникальность и оригинальность.

Расизм является продуктом политики, а не науки. Однако расизм – это не просто европейское явление. Политики многих стран прибегли к расизму, когда почувствовали необходимость оправдать «право» на господство [1, С. 3]. Ярким примером этого является японский расизм. Как только Япония начала колониальную экспансию в другие страны (например, в Китай), была создана теория превосходства «японской расы» над всеми другими расами и народами мира (генерал Араки, Тайнзаки Дзюнъитиро, Акияма Кэндзоо и другие).

«Оригинальные» расистские теории были в свое время какими-то энергичными пантюрьками, идеологами польской джентри, финскими реакционерами, которые мечтали о «великой Финляндии» от Скандинавии до Урала [7, С. 2].

По-видимому, расизм трудно искоренить именно из-за таких глубоких и существенных исторических корней, и его проявления можно найти в наше время.

В большинстве случаев это связано с общим отсутствием образования, ограниченностью. Однако это часто может случиться с внешне цивилизованными и образованными людьми. Где причина? Часто семья, в которой вырос человек, отвергает незнакомцев, отвергает другого человека, который отличается от своей культуры, возможно, даже религии. Тогда есть другие причины, которые усиливают враждебность и принимают всевозможные «законные причины».

И когда люди, враждебные иностранцу, находят единомышленников, а затем взаимно усиливают друг друга, чтобы «бороться» с неизвестным, возникает то, что называется расизмом.

Расизм сегодня проявляется в различных формах, часто завуалированных и трудно различимых. Дело в том, что расизм не исчез. Это может течь в этнических, религиозных или культурных областях. Она проявляется в различных формах: спонтанной, официальной, институциональной и так далее.

Институциональный расизм – это расизм, который формально отражен в конституции или узаконен некоторыми нормативными законами, законами конкретной страны, и утверждается идеология превосходства, например, европейцы в отношении африканцев, индейцев или «цветных», которые иногда

вмешиваются проявлять ложное толкование Библии. Это тип апартеида (это слово является голландским, и это единственное правильное написание) или «другое развитие», типичное для Южной Африки.

Другим типом расизма является дискриминация в отношении коренных народов, то есть народов, которые жили в этом районе до прибытия колонизаторов. В то же время многие права коренных народов нарушаются и, прежде всего, они лишены права на равенство с колонизаторами.

Различные религиозные меньшинства или небольшие этнические группы часто становятся жертвами расизма. Проявление этого явления происходит, например, в невозможности получения гражданства в стране, в которой они живут или работают. Иногда, принимая христианскую веру в некоторых странах, гражданство теряется. Или эти люди, например, остаются гражданами «второго сорта», не имея возможности, например, получить высшее образование, место жительства, работу, особенно в сфере услуг или на административных должностях. Это особенно верно в отношении стран, контролируемых мусульманским населением, живущим по законам шариата [1, С. 6].

Однако внутри страны, внутри этноса, этническая группа может иметь определенные формы расизма, называемые социальным расизмом, например, над бедными и необразованными слоями населения. Это прослеживается в нарушении их достоинства и прав, в неадекватной заработной плате на официальном уровне. Это особенно видно в странах третьего мира и является одной из форм современного рабства.

Наиболее распространенным является так называемый спонтанный расизм, который проявляется в отношении иностранцев к жителям страны или региона, особенно тех, которые определяются внешними различиями этнического происхождения или религиозных убеждений. Это чувство враждебности по отношению к представителям другой культуры может привести к ксенофобии или расовой враждебности. Это часто проявляется в отношении беженцев или иммигрантов. Их часто заставляют жить в гетто или специальных поселениях, что препятствует их интеграции в общество [3, С. 7].

Социально-психологический, расистский или граничащий с крайним национализмом расизм, это своеобразный способ преодоления комплекса неполноценности, присущего среднему человеку, особенно когда он остро осознает нестабильность своего социального положения. Для этих расистских групп самоутверждение позволяет падшему человеку на улице чувствовать себя существом более высокого порядка, чем другим – возможно, более умным, образованным и даже успешным людям. Альфред Метро, величайший французский этнограф, сказал по этому поводу: «По странной иронии ужасными жертвами расистских догм являются те самые люди, чьи интеллектуальные способности и образование показывают ложность этой догмы» [2, С. 19].

Все формы расизма, независимо от того, как они проявляются, отрицают достоинство человека и его личности, его бесценность и препятствуют укреплению единства человечества. Для успешного преодоления расистских стереотипов предстоит многое перестроить в

мировоззрении современных жителей России. Но главным полем противостояния расизму и шовинизму должна стать школа. Следует помнить, что расизм начинается с обычных людей, наших отношений друг с другом, нашей небрежности и нечуткости. И пусть прошлое послужит уроком и никогда больше не повторится среди нас или наших потомков.

Список используемой литературы:

1. Алексеева Т.И. и др. Рецидивы шовинизма и расовой нетерпимости // Природа. 2003. №6., с.200
2. Бунак В.В. Человеческие расы и пути их образования // Советская этнография. 1956. № 1. С. 400.
3. Дарвин Ч., Происхождение видов путём естественного отбора. Соч., т. 3, М. — Л., 1939, с.670
4. Кузищина В.И.— История Древнего Востока: Тексты и документы / Под редакцией М., 2002. С. 200.
5. Лепетухин Н. В. Теории расизма в общественно-политической жизни Западной Европы во второй половине XIX — начале XX веков: Ж.-А. Гобино, Г. Лебон, Х.-С. Чемберлен. Иваново: ПресСто, 2013. — 148 с.
6. Матвейчев О.А Понятие "рабства" у Аристотеля ., ВШЭ, 2013
7. Расовая классификация в свете новых генетических данных // Режим доступа: URL: <http://antropogenez.ru/article/644/>
8. Рогинский Я. Я., Левин М. Г. Антропология. — М., 1978.
9. Сейталиева: Г. «Становление человечества: Введение в социальную антропологию»

10. Скворцов Н.Г.: «Этничность, раса, способ производства: неомарксистская перспектива» / Журнал социологии и социальной антропологии т.1, вып.1, 1998, с.500

11. Тишков В.: «Суды для экстремистов и амнистия для мигрантов», ПресСто, 2011. – с. 190

12. Токарев С.А. «Биологические течения в этнографии. Расизм», ПресСто, 2014. – с.220

13. Цветков А.: «Борьба с расизмом и ксенофобией. Расизм: где начало и когда будет конец?» / Спектр Развития № 1, 2002, с.100

14. Living Blue Planet Report . WWF. 2015.//Режим доступа: URL: http://ocean.panda.org/media/Living_Blue_Planet_Report_2015_Final_LR.pdf

15. Essai sur l'inégalité des races humaines (Эссе о неравенстве человеческих рас, 1853, 1855) 2002, с. 400

УДК: 34

Корнева Виктория Витальевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Korneva V.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: korneva-tori@mail.ru

Научный руководитель: Герман Р.Э., доцент

**Обычное право и законодательные акты российской администрации
на Северном Кавказе во второй половине XIX века
Customary law and legislative acts of the Russian administration
in the North Caucasus in the second half of the XIX century**

Аннотация: данная статья посвящена первым законодательным актам, которые реализовывались на территории Северного Кавказа российским правительством во второй половине XIX века. У северокавказских этносов отсутствовало разделение преступлений на уголовные и гражданские. В статье раскрывается оптимальное реформирование государственных институтов Северного Кавказа в системе права Российской империи.

Abstract: this article is devoted to the first legislative acts that were implemented in the North Caucasus by the Russian

government in the second half of the XIX century. The North Caucasian ethnic groups had no division of crimes into criminal and civil ones. The article reveals the optimal reform of the state institutions of the North Caucasus in the General system of civil society, undertaken by the Russian Empire.

Ключевые слова: обычное право, правовое развитие, общероссийское законодательство, адат, шариат, военно-народное управление, Северный Кавказ.

Index terms: customary law, legal development, all-Russian legislation, Adat, Sharia, military-public administration, North Caucasus.

Правовое становление Северного Кавказа – это история взаимодействия и взаимовлияния норм обычного права и правового законодательства Российской империи. Изучение правового развития данного региона актуальна для исследования тем, что вопрос взаимодействия обычного права и права официального и на сегодняшний день остается дискуссионным [11; С.207]. В современной истории вновь возобновляется интерес к вопросу, который характеризует приоритетность правовой жизни: оформление правового единообразия для всех регионов (и вероятные конфликтные ситуации), или же принятие и учет во внимание особенностей традиций и обычаев, и вероятность избегания инцидентов на этой почве [6; 152]. Выбор того или иного варианта смог бы определить вектор развития общества – будь он эволюционным или революционным. Это дало бы возможность определять и формировать систему взглядов на вероятные реформы государственных институтов и их влияние на общую правовую систему общества [1; С. 212].

В первой половине XIX века Российская империя вела не только активные боевые действия на территории Северного Кавказа, но и активно занималась поиском путей упрочения власти России на присоединяемых территориях. При реализации данного процесса власти сталкивались с рядом естественных трудностей, которые были вызваны особенностями кавказских этносов: их ментальностью, обычаями, правовой системой, порядком управления [4; С.76].

В современной историографии выделяются два подхода в отношении исследования истории формирования и введения военно-народного управления

на территории Северного Кавказа и Закавказья. Первый подход относит создание военно-народного управления на территории кавказской линии к И.В. Гудовичу в 1806 году на территории кубинского ханства [17; С.72]. Данная позиция имеет широкое распространение и поддержку со стороны авторитетных исследователей [2; С. 72]. Спустя некоторое время данная концепция изменилась, и в новой вариативности опыт большинства кавказских наместников, таких как И.В. Гудовича, А.П. Ермолова, включал в себя первую пробу внедрения в районах Кавказа методов управления, которые действительно оформились в систему военно-народного управления в период кавказского наместника А.И. Барятинского [16; С.192]. Но затем и данная концепция была скорректирована: теперь создателем системы военно-народного управления стал единолично выступать князь А.И. Барятинский.

Второй подход является не столь распространенным в отечественной историографии, при этом он имеет совершенно другие положения. Данная концепция рассматривает создателем системы военно-народного управления кавказского наместника князя М.С. Воронцова (1844–1854) [9; С. 109]. Авторы данного подхода считают, что М.С. Воронцов «первым пришел к осмыслению того, что сложившийся веками общественный строй, непростые сословные связи, запутанность поземельных отношений, применение в судопроизводстве адата и шариата, и их полное несоответствие российским законам, – все это есть причины, которые вызвали необходимость привлечь местное население к управлению, т.е. внедрить в ткань повседневной жизни особую

систему народного представительства» [18; С. 150].

Неприемлемой для местного горского населения была система наказаний, которая применялась российским законодательством (ссылка в Сибирь, телесные наказания женщин и т.д.) [20; С.63]. Данная система вступала в противоречие с обычаями северокавказских этносов, и которая сталкивала между собой две диаметрально противоположные системы права [5; С. 69-76].

Никаких серьезных изменений в общество не принесла и реформа гражданского управления 1840 года, она в большей степени только усложнила судебно-правовую систему, а также способствовала росту преступности на территории Кавказа и понижению доверия к правосудию со стороны местного населения [7; С.115].

«Русская администрация тщательно изучала общественную организацию горцев дошамилевского периода и структуру имамата, потому что ввести в северокавказских областях общую систему управления, основанную на крепостном праве, совершенно чуждом горскому населению, оказалось необычайно сложным» [12; С.122].

В 1852 году российской администрацией создается так называемое особое «чеченское» управление, которое находилось в крепости Грозной. Был сформирован свод – «Правила для управления покорными чеченцами», которыми и руководствовались при разбирательстве судебных дел [13; С.30-31]. В 1857 году были ликвидированы приставства, которые изначально занимались решением гражданских и культурных задач, также в их компетенции было подавление любых проявлений

недовольства. После их реорганизации и вследствие административно-судебных преобразований была введена «военно-народная» система управления. В ее основу и вошли основные принципы «чеченского» управления [14; С.18].

Исходя из опыта, который был реализован в первой половине XIX века, власти понимали важность сохранения норм обычного права горских народов [19; С. 80]. И уже во второй половине XIX века российская администрация смогла реализовать данный опыт с помощью формирования «системы военно-народного управления», которая являлась закономерным результатом политического становления всей территории Кавказа, исходя из последствий продолжительных военных действий [15; С.29]. Данная система просуществовала вплоть до 1917 года лишь с некоторыми изменениями, которые были внесены в неё после подавления антироссийского восстания 1877 года [13; С. 28].

Одной из главных целей становления системы военно-народного управления на Северном Кавказе было укоренить запрет на право родовой мести [10; С.207]. Данную цель можно назвать приоритетной в деятельности местной администрации, так как с помощью разрешения этого вопроса с повестки дня была бы снята большая часть осложняющих общественную жизнь вопросов.

Система военно-народного управления должна была строиться на следующих принципах: неприкосновенность этнического общества; право северокавказских народов решать правовые споры по адатам; сохранение местного судопроизводства и традиционных методов решения правовых проблем;

введение делопроизводства как на русском, так и арабском языках; поддержание правового порядка на принципах единоначалия русской администрации; отказ от единого подхода к различным административным единицам.

Логично, что правотворчество по адатам, сохранение традиционного судопроизводства, распространение делопроизводства на русском и арабском языках, отсутствие единого подхода к административным единицам, в определенной степени противоречили общероссийской правовой системе, но всё это благополучно содействовало сохранению общественного мира.

В программе Наместника Кавказа князя А.И. Барятинского «Особая инструкция для управления горцами» и в «Положении о Кавказской армии» от 1 апреля 1858 года, которое включало в себя особый раздел «По управлению горскими народами, не вошедшими в состав гражданского управления», перечислялись следующие основные положения системы военно-народного управления:

- создавался народный суд и народная полиция, которые возглавлялись представителями от царской администрации (как правило, русскими офицерами);
- народное право бралось под охрану государственной властью;
- создавались благоприятные условия для естественного процесса возникновения государственности и формирования гражданственности у народов Кавказа [21; С.166].

С целью осуществления данных принципов военно-народной системы на практике, необходимо было учитывать и характерные черты судебного разбирательства у горцев и роль общины

(джамаата) на Северном Кавказе, и значимость родового союза (тохума) в жизни кавказских этносов. Джамаат и тохум являлись сплоченной организацией: решение главы родового союза было бесспорным; за неподчинение главе тохума следовало наиболее жестокое из адатных наказаний – изгнание из общины. Суд реализовывался всем родовым союзом, его решения основывались на адатах, а наказания, например, в форме штрафов, шли на поощрение старшин и потребности всего тохума [11; С.208].

Понятие «преступления» у горских народов являлось расхожим с понятием, которое было принято по общим законам Российской империи. Например, к преступлению горцы относили – измену Отечеству, отцеубийство, кровосмешение, нарушение супружеской верности женщинами, предательство и трусость, отказ от гостеприимства и т.д. Все иные действия не принимались горцами как «преступления», поэтому разрешались они по праву сильного и по праву применения оружия.

После завершения Кавказской войны имперское правительство восстановило судопроизводство по адату и шариату. В положении об управлении Дагестанской областью от 5 апреля 1860 года было записано: «Судопроизводство отправляется по адату и шариату и по особым правилам, постепенно составляемым, на основании опыта и развивающейся в них потребности». При этом начальникам округов вменялось в обязанность «не приводить в исполнение решений по шариату и адату, которые противоречат общему духу наших законов и исключениям, допущенным для магометан, или не соответствуют видам правительства, а представлять такие дела на усмотрение начальства» [8; С. 164].

Для рассмотрения дел в каждом округе области создавались суды, в которые входили кадий (для разбора дел по шариату) и депутаты (для решения дел по адату). Депутаты избирались по одному от каждого наибства, входившего в состав округа. Председательствовал в суде окружной начальник, чье мнение в случае равенства голосов было решающим.

Таким образом, по адату допускалось решать следующие дела: убийство; кровомщение; нанесение ран и увечий; ссора, драка; похищение и изнасилование женщин; разврат, воровство и грабеж (если они не были связаны с угрозой для жизни и здоровья пострадавшего); поджог и порча чужого имущества; земельный спор.

По шариату: дела по несогласию между мужем и женою, родителями и детьми; дела по завещаниям; дела по спорам об имуществе, принадлежащем мечетям.

За измену, восстание или «явное неповиновение начальству», разбой и хищение казенного имущества жители Дагестанской области предавались суду по военно-уголовным законам Российской империи.

Такое же положение было распространено в Терской и Кубанской областях, Закатальском округе до упразднения в 70-80-х годах XIX века системы военно-народного управления.

В конце XIX века большая часть правовых дел на территории Северного Кавказа уже рассматривалась в обычных уголовных и гражданских судах. Небольшие дела, например, о ссорах, драках без поранения, потравках полей, нарушении общественных постановлений и др., были оставлены в компетенции ведения сельских старшин и старейшин. Но решения по ним не являлись

окончательными. В 60-80-х годах XIX века дела поверялись и утверждались, если недовольная сторона выражала жалобу, в окружных (так называемых «горских словесных») судах, а впоследствии – в уездных и окружных уголовно-гражданских судах.

Взаимоотношения северокавказского региона с Российским государством дало почву для образования уникальной системы юридического плюрализма. Проведенная Россией на территории Северного Кавказа кодификация адата и инкорпорация шариата, реформа судебных институтов, которая является немыслимой для классического шариата и адата, всё это стало источником развития нескольких систем права горских народов Северного Кавказа.

Список литературы

1. Бабич И.Л. Правовая действительность и ее исторические корни на Северном Кавказе // Россия и Кавказ сквозь два столетия. СПб., 2001.
2. Бобровников В.О. Мусульмане Северного Кавказа: обычай, право, насилие. Очерки по истории и этнографии права Нагорного Дагестана. М.: Восточная литература, 2002.
3. Бобровников В.О. Суд по адату в дореволюционном Дагестане (1860-1917) // Этнографическое обозрение. 1999 г. № 2. С. 31-45.
4. Гаджиев В.Г. Памятники обычного права Дагестана // Известия Северо-Кавказского научного центра высшей школы Общественные науки. 1987. № 3.
5. Гаджиев В.Г. Адаты народов Северного Кавказа // Известия Академии наук АзССР. Сер. истории, философии и права. 1987. № 2.

6. Дзидзоев М.У. Общественно-политическая и государственно-правовая мысль в Северной Осетии (вторая половина XIX - начало XX в.). Орджоникидзе: 1979.
7. Документальная история образования многонационального государства Российского. Кн. I: Россия и Северный Кавказ в XVI-XIX веках. М., 1998.
8. Казиев Ш.М., Карпеев И.В. Повседневная жизнь горцев Северного Кавказа в XIX веке. М.: «Молодая гвардия», 2003.
9. Кобахидзе Е.И. От «военно-народного» управления к «Гражданскому»: административная практика России на Центральном Кавказе в конце 50-х – начале 70-гг. XIX в. // Известия Северо-Осетинского института гуманитарных исследований. Вып. 3 (42). Владикавказ: 2009.
10. Кондрашева А.С. К проблеме соотношения обычно-правовых норм и официального законодательства (на примере правового развития Кавказа 2-й половины XIX века. // Материалы XI Международного Конгресса по обычному праву и правовому плюрализму. М., 1999.
11. К истории высшего гражданского управления Кавказского края // Россия и Кавказ: сквозь два столетия. СПб., 1997.
12. Леонтович Ф.И. Адаты кавказских горцев: материалы по обычному праву Северного и Восточного Кавказа. Вып. 1. Одесса, 1882.
13. Мисроков З.Х. Конвергенция адата, шариата и права России в процессах динамики отечественных систем права (XIX – начала XXI века) // История государства и права. 2002. № 5.
14. Мусукаев А.И. Об обычаях и законах горцев. Нальчик, 1985.
15. Примирение кровников // Периодическая печать об Осетии и осетинах. Кн. 5. Цхинвал, 1992.
16. Северный Кавказ в составе Российской империи. М.: Новое литературное обозрение, 2007.
17. Семенов Ю.И. Национальная политика в императорской России: цивилизованные окраины // Национальная политика в императорской России. Цивилизованные окраины (Финляндия, Польша, Бессарабия, Украина, Закавказье, Средняя Азия). М.: Старый сад, 1997.
18. Сотников А.А. Введение системы военно-народного управления на Северном Кавказе в XIX в. // Вопросы истории. 2009. № 5.
19. Сулейманов Б.Б., Шигабудинов М.М. К вопросу об изучении истории сельского управления в Дагестане во второй половине XIX века // Современное состояние и перспективы развития исторической науки Дагестана и Северного Кавказа. Тезисы докладов научной конференции. Махачкала: 1997.
20. Сюкияйнен Л.Р. Шариат, адат и российское законодательство: соперничество или взаимодействие? Человек и общество на Кавказе. Проблемы правового бытия. Ставрополь: 2001.
21. Эсадзе С. Историческая записка об управлении Кавказом. Ч. 1. Тифлис, 1907.

УДК 94 (470)- 021.414

Кривко Дарья Игоревна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

**Ценностные ориентиры личности и советского общества в годы Великой
Отечественной войны**

**Value orientations of the individual and the Soviet society during the great
Patriotic war**

Аннотация: в данной статье рассмотрена трансформация ценностных ориентиров советского народа в годы Великой Отечественной войны. Показано влияние войны на смещение жизненных ориентиров граждан страны, изменение их идеалов и жизненных ценностей.

Abstract: this article examines the transformation of values of the Soviet people during the great Patriotic war. It shows the impact of war on the displacement of life orientations of citizens of the country, changing their ideals and life values.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентиры, Великая Отечественная война, гражданственность, патриотизм.

Kew words: values, value orientations, the Great Patriotic war, citizenship, patriotism.

Великая Отечественная война 1941-1945 годов важное событие не только в отечественной, но и в мировой истории. Изучение различных аспектов Великой Отечественной войны остается до сих пор объектом исследования ученых, аспирантов, студентов и не только для воспитания социальной памяти народа, которая помогает идентифицировать современное общество с прошлым, но и помогает понять те процессы, которые происходят в современном мире.

Особое внимание к Великой Отечественной войне выражается в потребности поиска национальной идеи, общих корней и нравственных ценностей. Ценностью считается все то, что имеет для человека и общества особую значимость, выделяющуюся на привычном фоне их обыденной жизни, и потому предпочитаемую ими в их чувствах, мыслях и желаниях. Начиная с периода античности, феномен ценности поворачивался многообразным истолкованиям в зависимости от социально-политических интересов, исторических обстоятельств и мировоззрения мыслителей [1, с.142].

Одна из главных проблем духовно-нравственного воспитания – сущность ценностного отношения человека к миру. Философы объясняют ценности, как отношение к тому, что произойдет в будущем, и они являются основой представлений о желаемом [1, с.142]. Ценности в большинстве случаев складываются из мировоззрения индивида, формируясь на протяжении всей жизни человека, они представляют собой единство мыслей, чувств, практического поведения.

Маслоу А., изучая проблему ценностей, пришел к выводу, что на основе предпочтений отдельных людей нельзя судить о ценностях общества. Характер ценностей зависит от потребностей людей и конкретного

социума. Иерархия ценностей зависит от иерархии потребностей личности и социума [5, с. 297].

Ценность понимается как идеал, значимость, предмет, который полезен субъекту, но в свою очередь, ценностные ориентиры человека носят непостоянный характер, в зависимости от деятельности человека и от изменений, происходящих внутри общества, из-за которых они могут трансформироваться.

Одним из таких важных событий, которое изменило ценностные ориентиры не только отдельного человека, но и общества в целом, была война. Она оказала влияние на устои и способствовала пересмотру идеалов жизни общества.

Война – тяжелое испытание для человечества, которое несет в себе не только физическое, но и духовное противоборство. Роль духовности, нравственности и мужества отмечали многие исследователи. В.И. Ленин писал: «Во всякой войне, победа, в конечном счете, обуславливается состоянием духа тех масс, которые на поле брани проливают свою кровь» [9, с.143]. Валерий Валерьевич Кожин отмечал, что именно духовный фактор способствовал победе советских войск 1941 года под Москвой [4, с.354].

В современной научной литературе для обозначения возможностей, заложенных в духовной жизни общества, которые могут быть использованы в случае ведения войны для достижения ее политических целей, используется категория «духовный потенциал общества (народа)» [3, с.19]. Содержание духовного потенциала «находит свое выражение в определенных ценностях, идеалах, идеях, теориях, концепциях, программах и лозунгах, общественных символах, взглядах,

традициях, привычках, нравах, которые, как правило, базируются на общенациональных ценностях» [10, с.17].

Следует отметить, что советская духовность и построение ценностей началось с учета базовых характеристик русского менталитета [3, с.20]. Руководство страны в качестве воспитания, использовало исторические события, способствующие поднятию народного духа и ощущению непобедимости. Благодаря этому, во время боев солдаты ощущали ответственность за сохранение священных символов – Родины, государства, армии. «Мы побеждаем смерть не потому, что мы неуязвимы, – писал в октябре 1942 года матери с фронта летчик Юрий Казьмин – мы побеждаем потому, что мы деремся не только за свою жизнь; мы думаем в бою о жизни мальчика-узбека, грузинской женщины, русского старика. Мы выходим на поле сражения, чтобы отстоять святая святых – Родину» [2, с.156].

Немецкий философ XIX века Георг Гегель соотносил истинное мужество с самопожертвованием во имя родины [3, с.19]. И такая готовность жила в сердцах миллионов советских людей. Новая историческая общность – это многонациональный советский народ, системообразующим ядром которого был русский народ, сплотился перед общей бедой, перед лицом угрозы порабощения и физического уничтожения немецко-фашистскими захватчиками, проявив невиданные стойкость, мужество и самопожертвование. На борьбу с фашистской Германией поднялись все: стар и млад, мужчины и женщины, все нации и народности СССР. Чувство патриотизма советских людей в годы Великой Отечественной войны достигло своего наивысшего накала. Ни одна война

в тысячелетней военной истории не давала столь массовых примеров беспредельной самоотверженности, мужества, героизма. Готовность к самопожертвованию стала массовой нормой, и в его основе был не фанатизм, не слепая экзальтация духа, а глубоко осознанное стремление сделать все возможное и невозможное для защиты социалистического общества [3, с.20].

Во время войны более 11 тысяч воинов получили звание – Герой Советского Союза. В их числе находились представители различных национальностей: 8160 русских, 2068 украинцев, 309 белорусов, 161 татарин, 108 евреев, 96 казахов и др. Победа в войне была обусловлена и тем, что народ социалистического общества ощущал свое единство [6]. Иосиф Виссарионович Сталин отмечал, что Отечественная война поспособствовала появлению героев и героинь, которые готовы были идти на смерть ради свободы своей Родины [8, с.168].

Константин Константинович Рокоссовский писал в своих воспоминаниях: «Героями становились миллионы. Солдаты стояли насмерть на последних рубежах, грудью бросались на амбразуры вражеских дотов, летчики и танкисты не задумываясь шли на таран. Героями были все – и те, кто устремлялся в атаку сквозь стену огня, и те, кто под снарядами строил мосты и тянул провода к командным пунктам. Слава вам, чудесные советские люди! Я счастлив, что был вместе с вами в эти годы» [7, с.257]. Мужество советских солдат отмечали и немецкие генералы, например Йоханнес Фриснер писал о том, как он был поражен тем, как молодые советские солдаты подрывали себя, ощущая безвыходное положение [9, с.101].

Таким образом, важная причина подъема патриотизма, общегосударственного самосознания, готовности жертвовать своей жизнью, идти на риск как на фронте, так и в тылу состояла в том, что граждан СССР объединяла единая цель – защитить свое Отечество, своих родных и близких от порабощения и смерти. Во время войны значительное внимание было сосредоточено на развитие у солдат таких морально-боевых качеств, как мужество, стойкость, храбрость, дисциплинированность и др.

В Красной Армии солдаты отдавали свои жизни, закрывая своим телом бойницы огневых налетов противника ради успешного боя и спасения товарищей. Миллионы людей на захваченных врагом территориях, рискуя своей жизнью, создавали партизанские отряды и подпольные группы [3, с.23]. Георгий Константинович Жуков подтверждал это словами о том, что победу одержали в войне благодаря «лучшему молодому солдату», именно этот солдат поспособствовал победе советского народа [2, с.268].

Список литературы

1. Дьячкова М.А. Понятие ценность и духовно-нравственные ценности в педагогике URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-tsennost-i-duhovno-nravstvennye-tsennosti-v-pedagogike/viewer> (дата обращения: 21.02.2020)
2. Жуков Ю.А. Солдатские думы Солдатские думы : О чем рассказывали письма с фронтов Великой Отеч. войны / Жуков Ю.А. - М.: Сов. Россия, 1987. – 364 с.
3. Исаева Ю.В. Историческая память о Великой Отечественной войне как духовно-нравственная основа

патриотического воспитания молодежи / Исаева Ю.В. // Вестник государственного и муниципального управления – 2015.- №4 (15). – 18-24 с.

4. Кожин В.В. Великая война России. Почему непобедим русский народ?/ Кожин В.В.- М.: Эксмо, 2010.– 544 с.

5. Маслоу А. Психология бытия/ А. Маслоу.- М.: Ваклер, 1997. – 304 с.

6. Постановление Президиума ЦК КПРФ «О 65-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне». URL: https://kprf.ru/rus_soc/71198.html (дата обращения 21.02.20)

7. Рокоссовский К.К. Солдатский долг/ Рокоссовский К.К. –М.: Воениздат, 1988. – 304 с.

8. Сталин И.В. О Великой Отечественной войне Советского Союза/ Сталин И.В.- М.: Военное издательство Министерства Вооруженных сил Союза ССР, 1948. – 207 с.

9. Фриснер Г. Проигранные сражения/ Фриснер Г.- М.: Воениздат, 1966. – 308 с.

10. Янаков А.Т. Духовный потенциал российской цивилизации как фактор военной безопасности/ Янаков А.Т. – М., 2003.–38 с.

УДК 433

Мирошниченко Анастасия Николаевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Miroshnichenko A.N.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail; mir.anastasia16@yandex.ru

**Влияние государственно-партийного аппарата на общественное сознание
в СССР в 1950-1960-е года.**

**Influence of the state-party apparatus on public consciousness
in the USSR in 1950-1960**

Аннотация: в статье рассматривается зависимость эволюции массового сознания от государственно-партийного аппарата. Показан процесс трансформации общественных настроений советских граждан в период «оттепели».

Abstract: the article considers the dependence of the evolution of mass consciousness on the state-party apparatus. The process of transformation of public sentiment of Soviet citizens in the period of "thaw" is shown.

Ключевые слова: Советский Союз, «оттепель», массовое сознание, эволюция

общественных отношений, культура СССР, общественное сознание.

Key words: Soviet Union, "thaw," mass consciousness, evolution of social relations, culture of the USSR, public consciousness.

Все усилия пропаганды в 50-е руководство страны направило на преобразование массового сознания в нужном ему направлении. Считалось, что, построенное, в Советском Союзе, социалистическое общество, нуждалось в преобразовании и все силы необходимо было направить на строительство

коммунизма. Чтобы двигаться вперед, партия призывала переждать временные трудности. Радио и пресса утверждали, что жизнь в СССР становится лучше, социальное расслоение и различие уровня жизни отходят на второй план, а власть заботится о каждом.

Уровень эффективности коммунистической пропаганды был достаточно высок, так как массовое доверие общества к государству, партии и вера в достижение идеала светлого будущего имели крепкий фундамент. Отношение советского народа в 1950-е годы было связано с большим оптимизмом, искренней убежденностью в благополучие и процветание своей страны. Многие считали, что жили в самом счастливом государстве. Но не все придерживались таких взглядов. Были и те, судьба которых во многом сложилась неудачно из-за действий властей. Это политзаключенные, или люди, пострадавшие в годы репрессий и потерявшие родственников и друзей. Они не доверяли новой власти и ее лидерам, во многих отношениях осуждали их политику, но боялись выражать свои мысли. Был также тонкий слой критически мыслящих людей, обычно из научного, технического и творческого контингента, для них был характерен определенный дух критики и скептицизма, вызванный противоречивой и непоследовательной политикой властных структур.

Массовое сознание советских людей во время «оттепели» характеризовалось большим интересом к международной атмосфере. Политика советских руководителей в этом направлении также носила характер весьма неоднозначных решений. С одной стороны, на международной арене Советский Союз выступал за мирное

сосуществование, дружеские отношения, с другой - советская пропаганда продолжала стигматизировать буржуазную идеологию и не доверять иностранцам, рассматривая каждого из них как шпиона.

В истории нашего государства 1953-1964 годы обозначены как времена хрущевской «оттепели». В это время во внешней и внутренней политики возникают процессы либерализации. Во всех сферах общества наблюдаются преобразования. Шло духовное очищение и возрождение советского общества. Реформы, проходившие сверху, часто имели непоследовательный характер. Они встречали непонимание и отторжение партийно-государственного аппарата, многие были обречены на провал.[3, С.54] Однако, невзирая на все противоречия и неурядицы, подавить зачатки «оттепели» не получилось, - таким образом существовать, думать и ощущать как раньше было уже невозможно.

Спустя месяц после смерти Сталина, новое руководство провозгласило курс на демократизацию жизни общества. Были сделаны первые шаги по восстановлению законности в государстве- прекращено следствие по» делу врачей», освобождены участники «мингрельского дела».

С выходом в 1954 году романа И. Эренбурга «Оттепель» в обществе прокатилась волна дискуссий. Название книги стало нарицательным, неким знаком раскрепощения советских людей, опомнившихся после сталинского периода.

Общественное порицание за незаконность и правонарушений высших должностных лиц, которые происходили в государстве на протяжении десятилетий, заложил основу для радикальных изменений в общественном сознании и

стало сильным стимулом в творческой и научной работе интеллигенции. Тотальный контроль власти над обществом, его сознание и духовность начали ослабевать. Процесс духовного обновления у советских людей начался с обсуждения ответственности «отцов» за отход от идеалов Октябрьской революции, которая стала основным аспектом измерения исторического прошлого страны и морального положения личности [1, С.78].

Советское государство после смерти Сталина стояло на пороге масштабных изменений. Они затронули все сферы жизни, от политики и экономики до культуры и повседневной жизни. Общество нуждалось в новом пути развития, который был взят новым руководством КПСС и правительством в лице Н.С. Хрущев.

Чрезвычайно важные последствия для духовной жизни общества имели работа XX съезда КПСС и доклад Хрущева, осуждение так называемого культа личности. Многие живые и мертвые вернули доброе честное имя, опороченное за годы сталинского режима. Различные деятели русской культуры и науки были посмертно реабилитированы: Н.И. Вавилов В.Е. Мейерхольд, Б.А. Пильняк О.Е. Мандельштам, И.Е. Бабель и другие. Наступало время для исправления несправедливых приговоров творчества ряда деятелей искусства. Возобновилось издательство сборников А.А. Ахматовой, М.М. Зощенко, пребывавших в длительной опале.

В марте 1953 года была проведена крупная реформа системы управления культурой. Государственное управление всеми отраслями культуры было сконцентрировано в Министерстве культуры союзных республик, которое заменило несколько министерств и

комитетов - высшее образование, кинематограф, кадры, радиовещание и радиоинформация, искусство. Отдел художественной литературы и искусства ЦК КПСС вошел в состав отдела науки и культуры [2, С.27].

Неофициальными, но очень важными единицами в системе управления культурой оставалась цензура. Фактически, функции цензуры выполнялись редакцией, министерством культуры, местными партийными органами и отделами культуры исполкомов советов. Но даже после того, как все издания прошли цензуру, они могли быть не допущены к печати, сначала нужно было получить согласие Главного управления литературы и издательского дела, функции которого выходили за рамки защиты государственных и военных тайн. Органы цензуры были обязаны не допускать публикации и распространения политически вредных произведений, которые искажали советскую действительность.

С постепенным разрушением «железного занавеса» возникли международные культурные связи. С 1958 года прошел конкурс исполнителей имени П.И. Чайковского, в котором участвовали представители различных стран. Международный фестиваль молодежи и студентов 1957 года укрепил культурные контакты с другими странами. Были организованы выставки коллекций зарубежных музеев: Дрезденской галереи, музеев Индии, Ливана и Франции. Выставка произведений Пабло Пикассо в 1956 году стала очень популярной.

Постепенное исчезновение культурной закрытости общества способствовало появлению новых тенденций в общественной и духовной жизни, появлению различных областей неофициальной культуры.

В годы «оттепели» руководящее положение партии и идеологии коммунизма занимало лидирующие позиции в области культуры. Всю художественную интеллигенцию Хрущёв стремился привлечь на свою сторону, необходимостью партии было главенство ее над всеми сферами культурной жизни, в том числе, над литературой: «Ясно понимая огромное значение художественной литературы в жизни советского общества и в воспитании советского человека, партия не может отказаться и никогда не откажется от руководства литературой, от того, чтобы направлять процесс развития нашего искусства в интересах борьбы за коммунизм» [4, С.20]. К переосмыслению многих ценностей привели разоблачения XX съезда, который не все деятели культуры смогли перенести.

Характеризуя сознание и мировосприятие советских людей, большинство исследователей приписывают им большую степень неволи, прямую зависимость от популяризации идеологических мифов. Это вполне legitimately. Но не стоит забывать, что помимо покорности и кротости присутствовало негодование, апатия, настороженность, и именно в этот промежуток времени стали возникать диссонанс и оппозиционность.

Трансформация массового сознания и общественных отношений советского общества в период «оттепели» очень сложный и многогранный процесс. В мировоззрении граждан происходит важный перелом- экзальтированное отношение к партийной верхушке плавно

переходит в русло скептицизма и сомнения к проводимой политике [5, С.253]. Середина XX века стала для Советского Союза своеобразным «Рубиконом». После смерти «вождя народов» И.В. Сталина страна стояла на пороге масштабных реформ. Мирощущение и массовое сознание общества получает вторую жизнь, свежий воздух, но только на первых порах. Партия не могла позволить вольнодумство, поэтому органы цензуры и пропаганда подчиняли себе умы граждан, в соответствии с задачами руководства страны.

Список литературы

1. Аксютин Ю.В. Хрущевская «оттепель» и общественные настроения в СССР в 1953-1964 гг/ Ю.В.Аксютин. –М.: РОССПЭН, 2000. – 486 с.
2. Афиани В.Ю. (Ред.) Аппарат ЦК КПСС и культура.1953-1957: Документы. 2001.М.: РОССПЭН - 632 с
3. Грушин Б.А. Четыре жизни России в зеркале опросов общественного мнения. Очерки массового сознания россиян времен Хрущева, Брежнева, Горбачева и Ельцина в 4-х книгах. Жизнь 1-я. Эпоха Хрущева. — М.: «Прогресс-Традиция», 2001. — 624 с.
4. Зезина М.Р. Из истории общественного сознания периода «оттепели». Проблема свободы творчества // Вестник Московского государственного университета. Серия 8. История.— 1992— №6.— С. 17–28.
5. Пыжиков А. В. Хрущевская «оттепель». — М.: «Олма-Пресс», 2002. — 511 с.

УДК 372

Подлабошникова Вера Дмитриевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

**Особенности интеграции народов Северного Кавказа в государственное
пространство России в историческом аспекте**
**Features of integration of the peoples of the North Caucasus into the state space of Russia
in the historical aspect**

Аннотация: в данной статье приведены особенности исторической интеграции народов Северного Кавказа в культурное пространство России в дореволюционный период, которая проходила через освоение новых территорий, добровольного вхождения отдельных этнических групп народов Северного Кавказа в состав России, а также через политическое, правовое, экономическое и культурное взаимодействие народов.

Abstract: this article describes the features of the historical integration of the peoples of the North Caucasus into the cultural space of Russia in the pre-revolutionary period, which took place through the development of new territories, the voluntary entry of certain ethnic groups of the peoples of the North Caucasus into Russia, as well as through political, legal, economic and cultural interaction of peoples.

Ключевые слова: интеграция, горские народы, самостоятельность, междоусобицы, этнокультурное взаимодействие, Кавказская война, законодательство, культурное пространство.

Keywords: integration, mountain peoples, independence, civil strife, ethno-cultural interaction, Caucasian war, legislation, cultural space.

Вопрос об изучении становления Российского государства на Северном Кавказе исторически был одним из самых сложных вопросов современной истории. Полиэтничность и многоконфессиональность народов Северного Кавказа, запутанная система историко-культурных отношений населения региона делают трудным характер научных выводов [1, с.45].

Целью данного исследования является выявление преимуществ исторической интеграции народов Северного Кавказа в дореволюционное культурное пространство России, и с этой целью мы решили изучить следующие задачи:

- размещение России и Северного Кавказа в историко-культурном аспекте;
- характеристика позиции России на Северном Кавказе;
- продемонстрировать понимание этнокультурных особенностей народов Северного Кавказа и их роли в интеграционных процессах;
- оценить итоги Кавказской войны российского государства и жителей исследуемого региона;
- результаты исследования актуализируют Северный Кавказ в процессе включения в состав государственного и историко-культурного наследия России.

Для решения этих задач были использованы социально-исторические,

этнографические, регрессивные, географические и другие средства.

Отношения между Русским государством и народами Северного Кавказа постепенно менялись во второй половине и в конце XIII века. Укрепило позитивные отношения между народами этого региона возвышение "Имперского дворянства" в России, амбиции страны на Кавказе [3, с.125].

Города были основаны в 1777 году: Ставрополь, Александровск, Георгиевск и Екатериноград. К 1779 году Кавказская линия достигает реки Кубань. В 1780-1790-е годы казаки переселялись в новые районы, возникали новые села. Наряду с процессом добровольного въезда некоторых этнических групп народов Северного Кавказа (например, просьба старейшин Восточной Осетии о присоединении к России в 1770 году, а Ингушетия последовала этому примеру в том же году) государство также создает благоприятные условия для переселения переселенцев из внутренних губерний России [2, с.131].

22 декабря 1782 года Екатерина II издала указ, разрешающий раздавать землю «по Моздокской линии». 17 декабря 1784 года Сенат издал указ, обязывающий все губернские государственные ведомства России заранее уведомлять «власти Кавказского плана» обо всех желающих переселиться туда. 18 декабря 1784 года появился новый сенатский указ, который предоставлял право не только государственным служащим, но и рядовому крестьянину и одному из членов семьи переезжать в Кавказскую губернию, что способствовало усилению миграционных потоков из Центральной России на Северный Кавказ [4, с.56].

Таким образом, Северный Кавказ в этот период стал для России проблемой

как политической, географической, так и экономической.

Для нас важнейшей научной работой является характеристика мотивации и поведения горных народов в условиях открытых конфликтов у народов различных историко-культурных типов. Интересным исторически представляется следующий научный вывод, который был сделан в то время: «часть феодалов Кавказа стремилась воспользоваться войнами Ирана и Османской империи против России, но не для того, чтобы перейти под власть Ирана или Османской империи, а для того, чтобы маневрировать в интересах местных: поддерживать относительную стабильность, неограниченную власть над своими подданными, свободу от гражданских, феодальных краж и грабежей, от работорговли».

И вот начало XX века начался со словами «мы начали пробовать со своей нацией, потому что надо было получить их во владение Кавказом мирным путем и в безопасности. К этому времени Кавказ находится в состоянии войны с Россией, причем не только с самими альпинистами, но и с тогдашними турецкими и персидскими лидерами Центральной Европы».

Какова же правда, с точки зрения развития государства и российского общества, когда произошел самый трагический период присоединения Северного Кавказа к России, известный как Кавказская война?

«Дворянская империя» как специфическая форма государственности России, достигает апогея своего развития примерно в 1810-1820-х годах.

В середине XIX века социальный кризис в России становится максимальным, наиболее зримым проявлением тяжелого социально-

экономического положения государства, проигранной Крымской войной, Кавказской войной и отменой крепостного права. Последнее можно рассматривать как начало выхода России из кризиса с постепенным нарастанием позитивных тенденций, пик которых приходится на 1880-е-1890-е годы.

Горные народы Северного Кавказа в рассматриваемый период уже привлекались к типу исламской культуры. Создание демократического государства народами Северного Кавказа - это, в частности, этап, значение которого нельзя переоценить. Государство, известное как имамат массы (Имамат горного народа Дагестана и Чечни), является выражением фундаментальных устремлений значительной части населения Северного Кавказа. В целом его территория охватывает небольшую часть региона, в котором живут мусульмане с Северного Кавказа. Причины этого хорошо известны, и это еще один аргумент противникам теории цивилизации Северного Кавказа [5, с.25].

Окончание Кавказской войны, которая, казалось бы, не имеет конца, кажется современникам неожиданной быстрой, хотя после взятия масс в августе 1859 года, было почти за пять лет до окончания войны. Столица Северного Кавказа была образована в 1980-е и 1990-е годы в связи с Южной индустриализацией страны. Рост городов, городских поселков (вокзалов, крупных торгово-промышленных предприятий) отражает основную тенденцию - отвлечение населения от сельского хозяйства к торгово-промышленной деятельности.

Освоение Северного Кавказа представителями российского суперэтноса является завершающим этапом и основополагающим для

укрепления здесь Российского государства. Социокультурное развитие Северного Кавказа – это, прежде всего развитие России как вида культуры, проявление потенциала этноса и, в конечном счете, приведение окружающих реалий в соответствие с современной глобальной картиной. После реформаторского периода эти операции на Северном Кавказе нашли свое отражение в бурной модернизации, обусловленной спецификой становления российского капитализма. Производство данного продукта и рост городского населения являются штрихами, которые очерчивают образ будущего-перспективы развития Северного Кавказа в рамках национальных отношений [6, с.45].

Можно сказать, что Кавказская война лишь подготовила условия русской колонизации, суть которой заключается, во-первых, в традиционном «волосе» колонизации новых территорий; во-вторых, в административной перестройке региона; во-вторых, в постепенном вовлечении местного населения, русского в правовое поле через сочетание Имперского законодательства и обеспечения правовых норм местных народов; в-четвертых, через обновление продукта, разрушившего традиционный уклад жизни местного населения [8, с. 32].

Таким образом, в рассматриваемый период происходит постепенный переход от простого включения народов Северного Кавказа в государственное пространство России к постепенному превращению их в часть Российского историко-культурного типа. Это явление представляет собой более сложный процесс, влияющий на изменение характеристик этнокультурного ядра народов региона, включенных в исследование.

Интеграция Северного Кавказа в государственное пространство России представляет собой протяжённый по длительности и сложный по внутренней динамике процесс. На протяжении многовековой истории российско-кавказских связей мы можем найти различные мнения учёных по вхождению или присоединению народов Северного Кавказа к России. Это положение основывается на том что, во-первых, народы данного региона в культурном и социальном плане по данному вопросу были далеки от единства; во-вторых, различные этнокультурные группы Северного Кавказа обладали разным уровнем связей с Россией и соответственно различным уровнем интегрированности с ней; в-третьих, характер российско-кавказских отношений часто, по разному трактовался сторонами. Например, многие этнические группы Северного Кавказа вплоть до окончания Кавказской войны не считали свои отношения с Россией вассальными, хотя существующие соглашения, договоры не оставляли собственно у российских властей никакого другого впечатления; в-четвёртых, даже наличие письменных, совершенно недвусмысленных договоров и просьб о подданстве не даёт полного основания утверждать, что они имели безоговорочно добровольный характер, так как не всегда доподлинно известна степень «вынужденности» этих решений [7, с.81].

Исследования также показывают, что в результате интеграции народов Северного Кавказа в российское культурное пространство, расставленные сильные факторы вызвали конфликт. В частности, это было выражено в начале Кавказской войны. Это объясняется различной исторической и культурной принадлежностью партий, в том числе

религиозной принадлежностью; различиями в социальном, экономическом и политическом отношениях; примитивными и весьма обобщенными взглядами партий друг на друга. Отличительной чертой русской колонизации был не столько военный метод, сколько так называемая «колонизация народа». Кавказская война явилась одним из решающих факторов, проложивших путь к реальной русской колонизации на Северном Кавказе, развернувшейся в ходе восходящей фазы последнего заседания сессии имперского периода [9, с.80].

В 1917 году начался длительный этап подготовки всего предшествующего исторического развития России, когда возникла необходимость формирования нового многонационального государства для сохранения преемственности государства и его целостности. Трагедия коммунистического режима заключалась в том, что, хотя он, по существу, провозгласил лозунги построения рас, он был вынужден пойти по пути создания политической нации. Это было главным противоречием советской национальной политики.

Принимая во внимание элементы, необходимые для установления состояния контекста вышеизложенного, можно утверждать, что объективные условия для него возникли в России не только в советский период. В этом смысле понятие «строительство Наций» относится не к народам «малого» Советского Союза, а имеет более широкое значение. В советский период была предпринята попытка создать надэтническое сознание нации, выраженное в идее «преодоления национальных барьеров» и создания «общности советских людей». Тот тип государства, который сформировался в начале советского периода, как

выражение этнокультурных ценностей российского суперэтноса, оставил глубокий отпечаток в советский период истории, что не удалось создать новое общество, которое можно было бы назвать «советским государством».

Список литературы

1. Авксентьев А.В. Этническая конфликтология. В 2-х частях. - Ставрополь: Издательство СГУ, 1996. с.48.
2. Герман Р.Э. Состояние управленческих кадров на Кавказе в 30-е годы XIX века // Северный Кавказ в межкультурных контактах и диалогах: от древности к современности. Тезисы региональной научной конференции. - Армавир: ИЦ АГПИ, 2001. с. 124-145.
3. Гордин Я. Что увлекло Россию на Кавказе? Заметки об идеологии Кавказской войны. Звезда, 1997. №10. с. 136.
4. Дзамихов К.Ф. Северный Кавказ и Россия: исторические циклы и переходные периоды. Наука о Кавказе: проблемы и перспективы. Материалы I

съезда учёных-кавказоведов / Под ред. В.Г. Игнатова. - Ростов-н/Д.: СКАГС, 2000. с. 65.

5. Лурье С. Российская империя как этнокультурный феномен. Общественные науки и современность, 1994. №1. с. 35-45.

6. Матвеев В.А. Этнодемографические процессы на Северном Кавказе XIX - XX вв. Из истории и культуры линейного казачества Северного Кавказа. - Армавир, 2000. с. 45-65.

7. Розин В.М. Культурология. - М.: Изд. группа «ФОРУМ-ИНФРА - М», 1998. с. 89.

8. Этнокультурные проблемы Северного Кавказа: социально-исторический аспект. Под ред. А.И. Шаповалова. - Армавир: Издательство АГПИ, 2002. С. 34-56.

9. Яковлев С.Ю. Индустриальная модернизация на Северном Кавказе в конце XIX - начале XX вв.) Северный Кавказ: геополитика, история, культура. Материалы всероссийской научной конференции. Ч. 2. М., Ставрополь, 2001. с.89-98.

УДК 351.741:94(47)

Степанян Геннадий Артурович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России
Ставрополь

Stepanyan G. A.

Stavropol branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal
Affairs of Russia
Stavropol

E-mail: Klinchanyan2002@mail.ru

Научный руководитель: Ушмаева К.А., профессор

**Деятельность участкового уполномоченного полиции при несении службы на
административном участке: история и современность**

**The activities of the authorized police in the service of the administrative section: history
and modernity**

Аннотация: Прослеживаются аспекты деятельности участковых уполномоченных полиции на разных исторических этапах развития российского государства: от квартального и околоточного надзирателя и урядника до участкового надзирателя и участкового инспектора милиции. Отмечено, что в различные временные периоды участковый играл важнейшую связующую роль между властью и населением.

Abstract: Aspects of the activities of the district police commissioners at various historical stages of the development of the Russian state are traced: from the quarterly and near-guard overseers and officers to the district overseers and district police inspectors. It is noted that in different time periods the district police officer played a crucial connecting role between the government and the population.

Ключевые слова: участковый уполномоченный, участковый инспектор, урядник

Index terms: district commissioner, district inspector, police officer

Формирование правовой среды, гарантирующей надежное функционирование и устойчивое развитие нашей страны, неразрывно связано с состоянием общественной безопасности и правопорядка. Задачи обеспечения эффективности деятельности правоохранительных органов, созданию единой государственной системы профилактики преступлений и иных правонарушений призвана решать служба участковых уполномоченных полиции, которая насчитывает без малого сто лет.

Служба участковых уполномоченных полиции занимала и занимает сегодня одно из важнейших мест в системе органов внутренних дел России.

Несмотря на то, что официально служба берет начало с создания участковых надзирателей милиции в 1923 году, подобные должности - квартальный надзиратель, околоточный надзиратель, урядник, старший полицейский - существовали в императорской России. На всех этапах развития нашего государства участковому были вверены важнейшие функции и определена нелегкая задача – охранять покой граждан на вверенном ему участке.

Говоря о сферах деятельности участкового на административном участке, необходимо отметить, что она менялась в зависимости от исторического периода и имела прямую зависимость от развития структуры органов внутренних дел, как в центре, так и в регионах. Так, до создания министерства внутренних дел, функции полиции на местах исполняли представители администрации. Полиция губернии находилась в непосредственном подчинении гражданского губернатора и губернского правления, которым была подотчётна по всем вопросам. Полиция по существу была ответственна за всю исполнительную власть в уезде и должна была информировать вышестоящую власть по всем вопросам жизни уезда, города. Ей поручалось вести следствие по тем или иным проступкам, следить за порядком в населённых пунктах. В сельской местности в населённых пунктах полицейских не было. Там вся ответственность за поддержание порядка лежала на сельских обществах. Функции полиции выполняли десятские и сотские, избираемые сельским сходом из крестьянской среды. Ими руководили земские заседатели, за которыми закреплялась определённая территория.

В крупных городах с момента создания Министерства внутренних дел функции участкового уполномоченного

выполнял квартальный надзиратель, который наблюдал за внешним порядком, освещением улиц и дворов, своевременным открытием и закрытием торговых заведений в пределах городского квартала. Например, в Ставропольском полицейском управлении, согласно данным 1855 года, по штату состояли полицмейстер, следственный пристав, 2 частных пристава, 5 квартальных надзирателей, смотритель тюремного замка, письмоводитель, 9 канцелярских служителей и писарей, брандмейстер [3, С. 409].

В начале 1860-х гг. в России было осуществлено реформирование структуры полиции. Были утверждены «Временные правила об устройстве полиции в городах и уездах». В соответствии с ними уездная полиция объединялась с полицией уездных городов, создавались единые полицейские управления во главе с исправниками [2]. Вместо прежнего принципа комплектования полиции «посредством инвалидов, отбывающих воинскую повинность», вводилась система вольного найма по контракту.

Состав нижних чинов полиции был расширен за счет учреждения должности участковых урядников, а также увеличения численности околоточных надзирателей. Крупные города были разделены на участки, которые вверялись особым участковым приставам; участки в свою очередь подразделялись на 2-3 околотка, и при этом в каждом околотке на службе состояли два околоточных надзирателя. Должность околоточного надзирателя могли занимать только лица, достигшие 25 лет, обладающие здоровым телосложением, имеющие соответствующее образование, право на льготы второго разряда по воинской

повинности или же приобретенную на государственной службе опытность.

С июня 1878 г. в штаты уездных полицейских управлений была введена должность полицейского урядника, занимавшего среднее положение между становым приставом и сотским. Как указывают исследователи, «характерной чертой этой новой должности была относительная узость функций. Урядники, главным образом, занимались предупреждением и пресечением преступлений, а также производством дознаний по уголовным делам и в меньшей степени занимались управленческой, хозяйственной, санитарной и другими видами деятельности, возложенными на других чинов уездных полицейских управлений» [1, С.4].

Урядник вплоть до революции 1917 года выполнял многофункциональные обязанности: предупреждал и пресекал преступления в пределах вверенного ему участка, составлял протоколы при обнаружении правонарушений, а так же осуществлял и ряд политических функций полиции – пресекал преступления против власти, действия, ведущие к подрыву доброй нравственности и прав собственности. На него были возложены также обязанности пожарной инстанции, принятие мер против наводнения, наблюдение за исполнением народного здоровья, за исправное состояние дорог, мостов, телеграфных столбов и другие меры, носящие профилактический характер. В целом, объем полномочий урядника также. Как и околоточного надзирателя, во многом были схожи с деятельностью современных участковых уполномоченных полиции.

Когда в октябре 1917 г. было упразднено Министерство внутренних

дел и Главное управление по делам милиции, Народный комиссариат внутренних дел, в ведение которого вошла и милиция, сложился как орган, наделенный обширной компетенцией. Образованная новой властью постановлением НКВД от 28 октября (10 ноября) т.н. «рабоче-крестьянская милиция» (РКМ) должна была сочетать в себе универсальные функции – помимо охраны общественного порядка – оборонительную, просветительную, социальную и т.п.

Вскоре возникла необходимость в такой категории сотрудников, которые могли бы осуществлять свои функции на определенной территории, хорошо знали все население, занимались вопросами профилактики правонарушений. Народным комиссариатом внутренних дел РСФСР 17 ноября 1923 г. была утверждена Инструкция участковому надзирателю. Этот нормативный правовой документ положил начало формированию института участковых в российской милиции. Инструкция закрепляла организацию низового милицейского аппарата в городе. Участковым надзирателям вверялся определенный участок. Это повышало их ответственность за порученное дело и должно было способствовать более эффективной деятельности по охране общественного порядка.

Начиная с 1923 года, институт участковых надзирателей, позже – инспекторов милиции – приобретает особое значение и весьма значимую роль. Во время Великой Отечественной войны на участковых была возложена работа по укреплению общественного порядка. Участковые уполномоченные следили за общественным порядком на своем участке, рассматривали заявления граждан, давали по ним необходимые

разъяснения или принимали меры, проверяли паспортный режим и режим прописки, выявляли дезертиров и лиц, уклоняющихся от мобилизации, следили за размещением эвакуированных, принимали меры по отношению к беспризорным и безнадзорным детям, боролись со спекуляцией продовольственными и промышленными товарами, самотоговарением, анализировали оперативную обстановку в целом [4, С.58].

До 1974 г. участковые уполномоченные входили в состав службы охраны общественного порядка (именовавшейся в то время наружной службой милиции). В 1974 г. они были введены во вновь созданную службу профилактики, являющуюся в свою очередь составной частью подразделений уголовного розыска. Предполагалось, что это укрепит организационное единство процессов профилактики и раскрытия преступлений.

С принятием в 1993 г. Указа Президента РФ «О милиции общественной безопасности (местной милиции) в Российской Федерации» участковые уполномоченные введены в ее состав [6]. В обязанности участковых инспекторов милиции входило производство предварительного следствия, а также они участвовали в оперативно-розыскных и профилактических мероприятиях на территории участка. С 2002 года участковый инспектор милиции стал называться участковым уполномоченным милиции [7]. А с проведением реформы МВД и переходом из подразделений милиции к полиции в 2011 г. участковые уполномоченные переименовались в участковых уполномоченных полиции, каковыми являются и сейчас.

Сегодня деятельность участковых уполномоченных полиции регулируется Приказом МВД России от 29 марта 2019 г. № 205 «О несении службы участковым уполномоченным полиции на обслуживаемом административном участке и организации этой деятельности» [5]. Согласно инструкции, утвержденной приказом, участковый уполномоченный полиции действует в целях, прежде всего, профилактики, предупреждения и пресечения преступлений. Кроме того, деятельность участковых направлена на снижение риска совершения преступлений лицами, имеющими судимость. Особое внимание законодатель обращает на предупреждение участковыми уполномоченными преступлений небольшой тяжести, а также административных правонарушений. Кроме того, к обязанностям участкового уполномоченного полиции закон относит проведение профилактической работы с лицами, состоящими на профилактическом учете, прием граждан и работу с обращениями граждан, предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, контроль за сохранностью оружия и боеприпасов, находящихся в собственности или временном пользовании граждан. Таким образом, направления деятельности современного участкового разнообразны и довольно обширны.

Подводя итог, следует сказать, что на всех исторических этапах деятельность участковых уполномоченных играла важнейшую роль в государственном управлении. Как ранее, так и сегодня, участковый уполномоченный полиции является, как правило, первым звеном во взаимоотношениях населения с

представителями органов правопорядка, и от его добросовестного отношения к службе зависит авторитет органов внутренних дел.

Список литературы:

1. Борисов А.В., Дугин А.Н., Малыгин А.Я. и др. Полиция и милиция России: страницы истории. М., 1995.
2. Временные правила об устройстве полиции в городах и уездах губерний, по общему учреждению управляемых. 25 Декабря 1862 г. // ПСЗ. Собр. 1. Т. XXVII. № 20406.
3. Из века в век служа закону. Очерк истории органов внутренних дел Ставропольского края. Ставрополь, 2005.
4. История полиции Ставропольского края (хрестоматия). Под ред. С.Н. Гонтаря. Краснодар: Изд-во КрУ МВД России, 2018. – 126 с.
5. Приказ МВД России от 29 марта 2019 г. N 205 «О несении службы участковым уполномоченным полиции на обслуживаемом административном участке и организации этой деятельности». URL: <https://base.garant.ru/70344228/>
6. Указ Президента РФ от 12 февраля 1993 г. N 209 "О милиции общественной безопасности (местной милиции) в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями). Утратил силу. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_543/
7. Федеральный закон от 29 декабря 2000 года N 163-ФЗ "О внесении изменений в статьи 30 и 36 Закона Российской Федерации "О милиции" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2001, N 1, ст. 15). Утратил силу. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_29704/

Танчик Александра Сергеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Tanchik. A.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: shura.tanchik@yandex.ru

Научный руководитель: Герман Р.Э., доцент

Исследование изменения роли женщины, семьи и семейного быта народов Северного Кавказа в советской историографии в 1956-1991 гг.

Research of changes in the role of women, family and family life of the peoples of the North Caucasus in Soviet historiography in 1956-1991.

Аннотация: возросшая роль женщины в обществе делает проблему исследования роли и места женщины в семье особенно актуальной. Интересными в этом плане являются вопросы, связанные с изменением положения женщины у народов Северного Кавказа, изменение ее роли в семье и распределение семейных обязанностей между супругами.

Abstract: the Increased role of women in society makes the problem of studying the role and place of women in the family particularly relevant. Interesting in this regard are issues related to the change in the status of women among the peoples of the North Caucasus, the change in their role in the family and the distribution of family responsibilities between spouses.

Ключевые слова: женщина, семья, семейные отношения, семейные обязанности, Северный Кавказ, разделение труда, семейный быт.

Keywords: woman, family, family relations, family responsibilities, North Caucasus, division of labor, family life.

Семья – социальный институт, и ее тип, состав, весь ее жизненный уклад в

широкой исторической перспективе всегда соответствуют общим социально-экономическим условиям ее бытования. В 50-е годы XX века семейные отношения на Северном Кавказе основываются прежде всего на юридическом и фактическом полноправии всех членов семьи, в том числе и женщины, на доверии и взаимопомощи.

Как отмечали исследователи, одной из отличительных особенностей горской семьи является установление равноправных товарищеских отношений между супругами. Советский ученый-этнограф С.Ш. Гаджиева отмечала, что ликвидация экономической зависимости, рост политической сознательности женщины коренным образом изменили ее роль в семье, ее престиж в глазах мужа. Созданию дружеских отношений между супругами способствует единство жизненных целей и интересов [3, с. 234]. В 1960-е годы у адыгов, писал Меретуков М.А., «муж и жена – люди грамотные, активно участвующие в общественно полезном труде» [9, с. 235].

Аналогичным образом обстояло дело у кабардинцев: равенство социальных ролей супругов отразилось и

на семейном этикете и на обрядах, писал о них Г.Х. Мамбетов, «если раньше жена, подав на стол еду мужчинам, тут же уходила в свое помещение, не смея вымолвить слово при постороннем мужчине, то теперь в кругу своих друзей и мужа, как дома, так и в гостях, она может поддерживать любую беседу, поспорить, если это требуется» [7].

На изменение положения в семье большое влияние оказывает авторитет женщины в обществе, который она завоевывает своим честным отношением к труду, своей социальной активностью.

Нередко муж и жена работают в одном коллективе – колхозной бригаде, научном учреждении, школе и т. д. Наглядные примеры уважения, проявляемые к женщине в большом коллективе, немедленно находят отклик и в семейном быту, – писал А.Х. Магомедов, – и прежде всего в отношениях между супругами [6, с.116].

Я.С. Смирновой было отмечено, что в семье денежная касса за малым исключением находится в ведении жены, а не главы семьи – мужа, как это было прежде. Происходит это изменение в силу нового положения женщины в семье и в силу того, что женщина лучше ориентируется в семейно-бытовых нуждах, расчетливее и практичнее в ведении хозяйства [10, с. 356]. Споры, разногласия между супругами на почве распределения расходов по различным статьям, на почве недоверия мужа к жене стали редким явлением.

Кстати сказать, это явление характерно не только для тех семей, где женщина экономически независима, где вклад ее в бюджет семьи значителен, но и там, где женщина в силу определенных причин (многодетность, слабое здоровье и т. д.) не занята в общественном производстве, является домашней

хозяйкой. В этом надо видеть рост уважения мужа к жене, изменение его психологии.

Изменилось отношение членов семьи и к молодой снохе, что также определяется ее новой ролью. Как справедливо отметил В.М. Вагабов, работая в колхозе, совхозе, на заводе, в партийно-советском аппарате, получая за равный труд равную плату, молодая женщина в семье мужа занимает независимое положение. Как свидетельствуют материалы полевых исследований, имеется ряд семей, которые при наличии в них стариков – родителей мужа – возглавляются снохами, с мнением которых старики очень считаются [1]. Положение невестки в семье Я.С. Смирнова определяла следующим образом: «теперь невестки, как и другие женщины в семье, заняты общественно-полезным трудом, экономически независимы, пользуются авторитетом в семье. Обычно уже через два-три месяца после свадьбы невестка начинает заниматься приготовлением пищи. Она одевается так же, как и городские женщины; многие ходят без головных уборов и чулок, чего им еще недавно не разрешалось. Но в аулах можно встретить немало и таких невесток, которые, чтобы не обидеть старших, формально соблюдают те или иные старые обычаи» [10, с.356].

Изменяется и разделение труда в семье. С широким вовлечением женщины в производство, в общественно-политическую и культурную жизнь, с ростом уровня сознательности народа участие мужчин в ведении домашнего хозяйства и в воспитании детей намного повысилось. Наиболее полно и четко охарактеризовал начавшуюся складываться в таких семьях ситуацию И.Х. Калмыков: «помощь мужчин дает

возможность женщинам больше уделять внимания воспитанию детей. Возросший культурный уровень женщин позволяет им непосредственно осуществлять контроль за приготовлением уроков детьми, обсуждать вместе с мужьями семейные планы, т. е. выполнять функции, не свойственные им в дореволюционном прошлом» [5]. Подобные сведения также даются в работе М.А. Меретукова: «мужья помогают женам по дому в городе чаще, чем в селе. Но и теперь во многих молодых сельских семьях мужья помогают женам в домашнем хозяйстве, не считают для себя зазорным заниматься «непрестижными» домашними делами, раньше считавшимися только для женщин» [8].

Ломка старых традиций особенно наглядно проявляется в семьях, где молодые супруги живут отдельно от родителей. Здесь муж и жена свободно, без боязни быть осужденными родителями, не стесняясь, помогают друг другу во всех домашних делах, причем муж, засучив рукава, берется за те работы, которые прежде считались чисто женскими. По наблюдениям С.Ш. Гаджиевой, часто можно наблюдать, как муж, если он раньше жены возвращается домой с работы, а жена задерживается на дежурстве, на вечерней работе и т. д., сразу же принимается за приготовление еды для детей [2, с. 215].

Однако все это не исключает существования в семье половозрастного разделения труда. Как отмечала Я.С. Смирнова, чисто женским делом являются хлебопечение (там, где нет общественных пекарен), дойка коров (эту работу в общественном производстве уже частично кое-где стали выполнять и мужчины) и переработка молочных продуктов, стирка и шитье одежды, уборка жилых помещений, обмазка,

оштукатуривание дома и другие работы, связанные с поддержанием чистоты и порядка в доме [10, с.356]. Самой почетной и основной обязанностью женщины-матери в семье является забота о детях, правильная организация их воспитания в семье. В то же время мужчина ухаживает за скотом, вспахивает приусадебный участок, засеивает и поливает его. Если на приусадебном участке имеется фруктовый сад или виноградник, все виды работ по нему, кроме уборки урожая, лежат на мужчинах. Мужчины заготавливают и завозят топливо, сено, хотя в ряде горных районов от этой трудоемкой работы женщины окончательно не освобождены.

Благодаря активной, плодотворной экспедиционной работе в рассматриваемый период были собраны полевые материалы, которые сейчас доступны для исследователей. За последние полвека увидели свет многие монографии и научные статьи. Результаты многолетних исследований, а также материалы, полученные в ходе работы с архивными фондами, были обобщены и представлены М.М. Меретуковым, Г.Х. Мамбетовым. Эти работы в совокупности охватывают достаточно широкий и полный круг проблем семейной организации адыгов, в том числе и кабардинцев. Также следует назвать такие работы как монография Я.С. Смирновой, в которой анализируется процесс эволюции семьи и внутрисемейных отношений у народов Северного Кавказа, в том числе у кабардинцев и балкарцев. Огромное количество работ советских этнографов позволило детально рассмотреть изменения роли женщины в семье; как и каким образом устанавливались равноправные отношения между супругами,

распределялись семейные обязанности между молодыми.

В 60-е годы XX века советские этнографы пришли к выводу, что в домашних условиях обязанности между мужчиной и женщиной распределены еще далеко не равномерно, что основная тяжесть домашней работы падает на плечи женщины. Работая наравне со всеми на производстве, женщина тратит на ведение домашнего хозяйства в несколько раз больше времени, чем мужчина. Это мешает ей обращать должное внимание на свои культурные запросы, отрицательно влияет на формирование ее личности.

Преобразование семейного быта народов Северного Кавказа происходило неравномерно: городская семья в этом отношении заметно опережала сельскую. Однако разрыв между ними все более сокращался, что сказывается в постепенном сближении их материального и культурного уровня и нивелировке семейно-бытовых традиций.

Список литературы

1. Вагабов М.В. Ислам и женщина. - М.: Мысль, 1968.

2. Гаджиева С.Ш. Очерки истории семьи и брака у ногайцев. XIX - начало XX в. – М., 1979.

3. Гаджиева С.Ш. Семья и брак у народов Дагестана в XIX – начале XX в. – М., 1985.

4. Гаджиева С.Ш. Семья и семейный быт народов Дагестана. – Махачкала: Дагкнигоиздат, 1967.

5. Калмыков И.Х. Черкесы. Историко-этнографический очерк. – Черкесск: Карачаево-Черкесское отд. Ставроп. кн. изд-ва, 1974.

6. Магомедов А.Х. Семья и семейный быт осетин в прошлом и настоящем. – Орджоникидзе: Сев.-Осет. НИИ, 1962.

7. Мамбетов Г.Х. Материальная культура сельского населения Кабардино-Балкарии (вторая половина XIX – 60-е годы XX в.). Нальчик: Эльбрус, 1971.

8. Меретуков М.А. Семейный быт абадзехов. Рук. канд. дис. Тбилиси, 1954.

9. Меретуков М.А. Семья и брак у адыгских народов. – Майкоп, 1987.

10. Смирнова Я.С. Семья и семейный быт народов Северного Кавказа. – М., 1983.

УДК 93(47):316.7

Тищенко Дарья Олеговна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Tishenko D.O.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: diana.kna08@mail.ru

Молодежные субкультуры и контркультуры в СССР в 1950-1980-е: феномен шестидесятничества

Youth subcultures and countercultures in the USSR in 1950-1980s: the phenomenon of the sixties

Аннотация: в данной статье рассматривается феномен «шестидесятников» в общественной мысли советского общества. Показана специфика данной субкультуры и роль, которую сыграли ее представители в определении вектора изменений в обществе.

Abstract: this article deals the phenomenon of the sixties in the social thought of the Soviet society. The article shows the specifics of this subculture and the role played by its representatives in determining the vector of changes in society.

Ключевые слова: «оттепель», советская культура, поколение шестидесятников, инакомыслие.

Key words: “thaw”, Soviet culture, generation of sixties, dissent.

После смерти И.В. Сталина в 1953 году, со сменой власти и курсом на восстановление общественно-политической обстановки, когда из ссылки возвращались невиновные, осужденные во время сталинских репрессий – в умах советских людей поселилась надежда. Надежда на обновление и либерализацию, а страх и слепая вера в руководство партии угасали с каждым днем.

Новую парадигму советской культуры, получившую название «оттепели» можно охарактеризовать как период освобождения в духовных и интеллектуальных началах, освобождения от идеологического давления и формирования нового мировоззрения. Происходил процесс перехода от моностилистической к полистилистической культурно-организации, который продолжился и в последующие периоды. Это и поспособствовало зарождению в

советском обществе такой субкультуры как – шестидесятники.

Шестидесятники – это субкультура новой советской интеллигенции. Как указывает Мариэтта Чудакова в своём выступлении на конференции, посвященной шестидесятичеству: «...я даже вывела границы возраста шестидесятников. По персонам эта формация в основном укладывается, по моим расчетам, в возраст людей с 1918 по 1935 годы рождения.» [5, с.32]. Шестидесятичество начало формироваться к концу 50-х годов XX века. И на протяжении долгого времени занимало значительное место в жизни Советского союза. Их главной идеей было – восстановление нравственных принципов и ценностей. Они исповедовали гуманизм и выступали за благородство человеческой души, за свободу самовыражения в творчестве, за право на частную жизнь и прочее. Л.Б. Брусиловская характеризует шестидесятичество как либеральное течение интеллигенции, которое было более осознанным и культурно укорененным среди остальных движений инакомыслия. «Те нормы поведения, ценности, привычки, которые родились в недрах шестидесятичества, его основные нравственно-идеологические принципы – личная Независимость, творческая Свобода, Любовь и Дружба как внеидеологические категории, Интернационал, понимаемый как открытость всем достижениям мировой культуры и цивилизации, а не политическая прокоммунистическая организация «пролетариев всех стран», – оказали сильное воздействие (и идейное, и формообразующее) на последующие поколения советских людей (включая деятелей советской культуры) и образ жизни в целом, ибо шестидесятники

полностью реабилитировали, наполнив гуманистическим, нравственным, эстетическим, политическим и философским смыслом частную жизнь, повседневность, быт» [1, с.173].

Ориентиром для этого поколения послужили представители творческой и интеллектуальной интеллигенции, которые проживали в основном в столице и Ленинграде.

Наиболее ярким отражением идей шестидесятничества можно по праву назвать литературную область, так как литература всегда играла важную роль в продвижении прогрессивных идей, затрагивая важные проблемы и вопросы в обществе. Большую роль в этом деле сыграл журнал «Новый мир» под редакцией А. Твардовского. Именно этот журнал стал распространителем идей шестидесятничества.

К этой своеобразной субкультуре принадлежали поэты и писатели, например, такие как – Р. Рождественский, Е. Евтушенко, А. Вознесенский, В. Аксенов, Б. Ахмадулина.

«Кто были мы, шестидесятники?

На гребне вала пенного в двадцатом веке
как десантники из двадцать первого.

И мы без лестниц, и без робости
на штурм отчаянно полезли,
вернув отобранный при обыске
хрустальный башмачок поэзии.
Давая звонкие пощёчины,
чтобы не дрыхнул, современнику,
мы пробурили, зарешеченное
окно В Европу и в Америку» [3, с.1].

Впоследствии любовь зрителей заслужил новый жанр, созданный творчеством шестидесятников – авторская песня. Самым известным исполнителем гитарных песен

собственного сочинения стал Булат Окуджава, начавший свое творческий путь в конце 50-х годов. Позже появляются и другие авторы, такие как – Александр Галич, Юлий Ким, Новелла Матвеева, Юрий Визбор, ставшие классиками своего жанра. Аудио-самиздат выпустил и распространил голоса бардов по всей стране.

В кинематографе шестидесятники проявили весь свой талант. Даже невзирая на то, что данный вид искусства находился под пристальным контролем властей. Среди наиболее известных фильмов, в которых отразилась обстановка, царившая после завершения XX Съезда, можно назвать: «Летят журавли» Михаила Калатозова, «Застава Ильича» Марлена Хуциева, «Я шагаю по Москве» Георгия Данелии, «Девять дней одного года» Михаила Ромма, «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещён» Элема Климова. Ко всему прочему большая часть актеров советского кино были шестидесятниками: Евгений Леонов, Олег Табаков, Юрий Никулин, Леонид Броневой, Евгений Лебедев, Михаил Ульянов, Алексей Смирнов, Валентин Гафт и другие.

В 70-е – 80-е года шестидесятники продемонстрировали свои таланты в жанре комедии, потому что это был единственный способ критически высказываться о негативных сторонах жизни, в основном, на бытовом уровне. В этот период работали Эльдар Рязанов, Георгий Данелия, Марк Захаров. В качестве наиболее типичных примеров шестидесятничества в театре можно выделить «Современник» Олега Ефремова и «Таганка» Юрия Любимова.

Сам термин шестидесятники впервые ввел литературный критик Станислав Рассадин. Так он назвал героев произведения В. Аксенова «Коллеги» в

своей статье «Шестидесятники. Книжки о молодом современнике» [6, с.59]. Точного определения кто же такие шестидесятники нет, но литературовед А. Немзер говорит о них следующее: «Кто это такие, никто толком сказать не мог, слово становилось чем угодно: символом, ругательством, комплиментом, жупелом – но только не термином» [4, с.230].

А вот как А.Д. Глезер описал это поколение: «Когда я говорю о шестидесятниках, я имею в виду художественный андеграунд, диссидентов и небольшую часть официальной, но антиконформистской культуры... Конформистов же мы не называем шестидесятниками» [2, с.2]. Но многие исследователи спорят, что нельзя утверждать, что шестидесятники — это диссиденты, но без сомнения, можно сделать вывод, что шестидесятники заложили основу для образования и развития диссидентов.

В большинстве своем шестидесятники были либо сторонниками атеизма, либо агностиками до конца жизни. Но с началом «застоя», в отсутствии какой-либо социальной перспективы, некоторые из них обратились к религиозным исканиям, как правило в православии и иудаизме.

Наиболее яркими деятелями православного возрождения среди шестидесятников были протоиереи Александр Мень и Глеб Якунин, митрополит Антоний Сурожский, филолог Сергей Аверинцев.

В 1990-х годах шестидесятничество приобрело отрицательную коннотацию. Это касалось

прежде всего проблема отцов и детей. «Дети» винили «отцов» – шестидесятников в прежних «грехах», в особенности в вере в социализм и ленинские принципы, в мечтательности, в оторванности от жизни.

Таким образом, можно сказать, что шестидесятничество стало ярким феноменом в общественной жизни СССР в период «оттепели», а также в последующие годы. Они оказали огромную роль в обновлении духовном и интеллектуальном. Но все же главная заслуга представителей этого поколения в том, что они вели борьбу за возрождение и реализацию нравственно-моральных ценностей и принципов, на которых зиждется этот мир.

Список литературы

1. Брусиловская Л.Б. Культура повседневности в эпоху «оттепели» (метаморфозы стиля) // Общественные науки и современность. – 2000. – №1. – С.173.
2. Глезер А. Им говорят: «Уйдите, отдайте, умрите»: Шестидесятники на тропе оборонительной войны // Независимая газета. – 1994. – 27 июля.
3. Евтушенко Е. Шестидесятники. – 1993. – 24 июля.
4. Немзер А. Страсть к разрывам. Заметки о сравнительно новой мифологии // Новый мир. – 1992. – №4. – С.230.
5. Попов Е., Кабаков А. Аксенов. – М.: АСТ, Астрель, Редакция Елены Шубиной, 2011. – 115 с.
6. Рассадин С. Шестидесятники. Книжки о молодом современнике// Юность. -1960. - №12. – С.59-61

УДК 94:39

Ханмухаметова Гозель Исмаевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Туркмены Ставропольского края: история и современность
Turkmens of the Stavropol Territory: history and modernity

Аннотация: в статье рассматривается формирование этнической группы туркмен Ставрополя, этносоциальное развитие туркменского народа. Исследованы знания в области истории и культуры жителей села Озек-Суат. Анализируя современное состояние, автор приходит к выводу о необходимости принятия мер для сохранения туркменского языка.

Abstract: the article provides access to national ethnic groups of Turkmen, ethnosocial development of the Turkmen people. Research knowledge in the field of history and culture and the inhabitants of the village of Ozek-Suat. The author comes to the conclusion that it is necessary to take measures to preserve the Turkmen language.

Ключевые слова: кочевники, ставропольские туркмены, Туркменское приставство, ру, Озек-Суат, туркменский язык, культура.

Key words: nomads, Stavropol Turkmen, Turkmen bailiff, ru, Ozek-Suat, Turkmen language, culture.

Мы, россияне – многонационация. На сегодняшний день на территории Российской Федерации проживает около 190 народностей. Одним из них являются туркмены, проживающие на территории Ставропольского края. На данную местность туркмены перекочевали несколько веков назад, и на сегодняшний день считаются коренным населением.

Данная тема является актуальной, так как знание истории собственного народа воспитывает патриотизм, любовь к Отечеству. Ставропольские туркмены участвовали в нескольких войнах, в том числе и в Великой Отечественной войне и, несмотря на свою малочисленность, внесли вклад в Победу. История туркмен Ставропольского края неразделима от истории России, поэтому исследование данной темы является особенно значимым. Изучение прошлого и современного состояния позволит найти путь для сохранения самобытного облика народа.

Туркмены представляют собой тюркский народ древнегузского происхождения. На территории Ставропольского края первые туркмены появились, по упоминаниям русских архивных документов, к 1653 г. – тогда более 1665 семейств покинули под давлением хивинских ханов полуостров Мангышлак и прилегающие к нему степные районы, где располагались их прежние кочевья. На Северный Кавказ продолжали прибывать отдельные группы туркмен и в XVIII и даже в начале XIX века [4, С. 17].

Как отмечает И.Л. Щеглов, при Петре Великом туркменам (туркменам) дозволено было кочевать в Прикумских степях позади ногайцев. Кочевали вместе с калмыками под начальством калмыцкого хана Убаши [5, С. 35]. Несмотря на тесные связи с другими

народностями, туркмены не потеряли этническую идентичность, сохранялось родовое деление, которое сформировалось задолго до переселения.

Костяк составляли три крупных рода: Човдур, Игдир, Союнаджи. Каждый род распадается на шесть так называемых «ру». Например, ру рода Човдур это Чакчак, Аладжабаш, Себи, Эд, Соки.

В 1822 году главноуправляющий гражданской частью и пограничными делами в Грузии, Астраханской и Кавказской губерниях; командующий Отдельным Грузинским корпусом А.П. Ермолов отдал распоряжение о причислении туркмен к караногайцам для улучшения управления [1, С. 5]. Значимой вехой в становлении группового самосознания и общности северокавказских туркмен стало образование Туркменского приставства в 1825 году [2, С. 199]. Важным является то, что это способствовало осуществлению автономного управления на основе прежних социальных институтов. В конце 60-х годов XIX века территория, на которой проживали туркмены, была окончательно определена, и с того времени границы Туркменского приставства оставались полвека почти неизменными.

В первые десятилетия XX в. начался тяжелый для туркмен процесс массового перехода на оседлый образ жизни, при этом сокращались площади пастбищных угодий, поголовье и качество

скота. Люди не по своей воле переходили к непривычному для них хозяйственному укладу, что породило голод и резкое увеличение заболеваемости. Это привело к падению их численности, которая еще более сократилась вследствие голода и разрухи в период гражданской войны, народ фактически был на грани физического вымирания. Однако со второй половины XX в. численность туркмен Юга России неуклонно возрастает.

Богато и разнообразно устное народное творчество туркмен. Эпосы и дестаны, песни и причитания, сказания и предания, легенды и анекдоты, пословицы и поговорки, загадки – вот далеко не полный перечень его жанров. К сожалению, на сегодняшний день, устное народное творчество забывается, это связано с утратой знания родного языка молодым поколением туркмен.

Столетиями туркмены были двуязычными, то есть разговаривали и на русском и на туркменском языке. Что мы наблюдаем на сегодняшний день? Чтобы ответить на этот вопрос, мы провели опрос на знание родного языка, родной культуры в моноэтничном селе Озек-Суат Нефтекумского района Ставропольского края.

Нами было разработано задание, тест «Мой народ», который состоит из 26 вопросов касающихся истории, культуры, туркменского языка. Результаты представлены в таблице 1 и таблице 2.

Таблица 1

Правильные ответы в процентном соотношении				
	Опрошенные			
Разделы	от 20 до 30 лет (20 человек)	от 30 до 40 лет (20 человек)	от 40 до 50 лет (20 человек)	старше 50 лет (20 человек)
Вопросы по истории туркмен	68%	92%	80%	82%

Знание туркменского языка	59%	84%	95%	98%
Знание культуры	15%	17%	60%	70%

Для опроса было выбрано разновозрастное население от 20 до 30 лет, от 30 до 40 лет, от 40 до 50 лет, старше

50, а также учащиеся МКОУ СОШ № 7 села Озек-Суат.

Таблица 2

Правильные ответы в процентном соотношении у школьников											
Разделы	Опрошенные										
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.
Вопросы по истории туркмен	25%	25%	26%	25%	38%	42%	50%	51%	50%	55%	61%
Знание туркменского языка	10%	18%	17%	16%	20%	33%	38%	38%	31%	37%	34%
Знание культуры	0%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%	0%	6%	0%

Школьники до 7 класса отвечали на вопросы в тестовой форме (исключение 25 и 26 вопрос), 8-11 класс и остальная группа опрашиваемых отвечали на те же самые, но открытые вопросы.

Мы видим, что у населения возрастом более 20 лет результаты лучше, старшее поколение еще что-то знает. Чем меньше возраст, тем ниже уровень владения знаниями, это говорит о том, что на протяжении времени все больше уходит туркменский язык. Вопросы на знание языка были достаточно простыми – это названия цветов, предметов быта, животных. То есть вполне подходят для выполнения и первокласснику.

Особую сложность вызвали вопросы на знание пословиц, поговорок и загадок на туркменском языке. Здесь мы также действовали исходя из возможностей и уровня знаний. Школьникам было достаточно назвать

хотя бы одну пословицу или поговорку и одну загадку, для остальной группы опрашиваемых требовалось назвать минимум 5. Из школьников смогли ответить по одному ученику из 6 класс и 10 класса.

Таким образом, у школьников знания в области языка на очень низком уровне, в области культуры практически у всех отсутствуют.

В пословицах и поговорках туркмен отражался многовековой жизненный опыт народа, лучшие черты характера, осуждались нечестные, ленивые, трусы и прославлялось гостеприимство, честность, доблесть, трудолюбие, уважение к старшим. Например, алты яшан елдан гельсе, алтмыш яшан орун берер (шестилетнему гостю шестидесятилетний место уступит). Бигели егын бирин йыкар билими егын-мунун (имеющий силу поборет одного,

имеющий знания – тысячу). Гуллыксыз демишлик ёк (без труда нет отдыха). Аттлы июа йоловчи дель (Конный пешему не попутчик). Интересны и загадки, например: аттан бейк адамнан маштак (выше коня, ниже человека) ответ: седло. Югре югре изи ёк, таянмага дизи ёк (бежит по полю без следа) ответ: перекасти поле.

Хотя право граждан на сохранение и развитие родного языка устанавливается Конституцией Российской Федерации [3, С. 15], сами туркмены в настоящий момент не вызывают заинтересованности в изучении в школе туркменского языка. На сегодняшний день разрушение идет не снаружи, а изнутри руками самих туркмен. Язык, как часть культурного наследия является связующей основой культуры народа, его исчезновение приведет к исчезновению этнической группы.

Предполагается возможным вновь ввести в школе изучение туркменского языка и литературы. Но изучение диалекта ставропольских туркмен требует проведения серьезных лингвистических исследований и разработки принципиально новых учебников. Если же вновь ввести преподавание туркменского литературного языка на кириллице, то встанут вопросы о несоответствии родной речи и письменного языка, а также о том, что кириллица затрудняет знакомство с современной туркменской литературой, на базе которой идет дальнейшее развитие литературного языка. В то же время, вследствие обучения языку на латинице может оказаться непонятной и не востребованной богатая туркменская литература советского периода, сохранившаяся у населения и в библиотеках, при том, что и новые, издающиеся в Туркменистане книги, мало

доступны для жителей Ставрополья. Все эти сложности не отменяют важной задачи сохранения и развития языка ставропольских туркмен.

Таким образом, туркмены – народ с богатой историей и культурой, как и другие народы, имеют свои обычаи и обряды, способствующие становлению моральных устоев, воспитанию уважения к старшим, взаимопониманию.

Культура туркмен достаточно разнообразна, это и богатый эпос, и яркий фольклор, уходящий в глубь веков. Украшением духовной жизни населения и хранителями народных преданий были бахши – народные певцы и сказители. Их песни, предания, сказки, пословицы и поговорки фиксировали важнейшие, события в жизни и стали бесценным источником народной мудрости, познанием исторического прошлого.

Туркмены много веков являются почитателями традиций. Вместе с тем, с изменением общества, трансформируются и ценности людей, что вполне закономерно. К сожалению, на сегодняшний день туркменский народ Юга России теряет свою самобытность, уходит язык как элемент культурного наследия, это может привести к ассимиляции с другими народностями и исчезновению этнической группы. Необходимо принимать меры, которые помогут избежать полного исчезновения туркменского языка. Язык – это не просто средство общения между людьми, это сокровище, переданное предками. И именно язык делает уникальной культуру народа.

Список источников и литературы

1) Пристав туркменского (трухменского) народа 1827–01.07.1917гг. // ГАСК. Ф.408. Оп.1. Д. 89, 1595, 1843.

2) Полное собрание законов Российской империи: Собрание второе. СПб., 1830–1885. Т.5. – №3523.

3) Конституция Российской Федерации. – М.: Эксмо, 2019. – 64 с.

4) Бруси́на Н.И. Ставропольские туркмены. Этнокультурное развитие,

социальные обычаи, процессы адаптации и интеграции // Исследования по прикладной и неотложной этнологии. – М., ИЭА РАН. 2008. – Вып. 202. – 42 с.

5) Щеглов И.Л. Трухмены и ногайцы Ставропольской губернии. Ставрополь.. 1911. Т.2 – 301 с.

УДК: 947. 084. 8 "1941/1945

Чалова Алина Сергеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Chalova Alina Sergeevna

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Как Россия сохраняет память о своих героях Великой Отечественной войны
How Russia preserves the memory of its heroes of the great
Patriotic war

Аннотация: в статье говорится о том, что в Советском Союзе Великая Отечественная война была одновременно и огромным трагическим событием, которое унесло жизни 27 миллионов человек и фокусом многолетнего мифа и культа, которая отмечается как одно из достижений советской эпохи. В конце войны Сталин, чьи ошибки значительно увеличили советские военные потери, пытался скрыть народные воспоминания о военном опыте, а правление Л.И. Брежнева превратило идеализированную память о Великой Отечественной войне в центр тщательно разработанного культа. По мере того, как в СССР нарастали негативные изменения, воспоминания о войне становилась разнообразными, поскольку многие уродливые истины о войне в литературе раньше не приводились. Сегодня воспоминания о войне продолжают жить как источник русской национальной гордости и патриотизма.

Ключевые слова: война, память, день победы, бессмертный полк, память народа, георгиевская ленточка, подвиг народа.

Summary: In the Soviet Union, the 'Great Patriotic War' was both a uniquely traumatic ordeal that took the lives of approximately 30 million people, and the focus of a decades-long myth and cult that celebrated the most glorious achievement of the Soviet era. At the war's end, Stalin, whose mistakes and brutality had greatly increased Soviet war losses, sought to obscure popular memories of the war experience, but the Brezhnev regime turned an idealized memory of the Great Patriotic War into the focus of an elaborate cult. As the Soviet Union declined and finally expired, the memory of the war became highly contested, as ugly truths about the war were made public. Today the war myth lives on as evidence of Stalin's inhuman rule, and as a source of Russian national pride and patriotism.

Key words: *war, memory, victory day, immortal regiment, I remember, the memory of the people, St. George ribbon.*

Война – это важная тема, и не только из-за того, что речь идет о смерти, разрушениях и страданиях, но она является и памятью в жизни общества и составляет часть нашего национального самосознания. Критическое отношение к прошедшим войнам зачастую провоцирует в обществе обвинения в не патриотичности. Война – это событие, которое радикально меняет жизнь людей, свидетелей данного трагического события. Как на коллективном, так и на индивидуальном уровне, война производит большой спектр эмоциональных реакций: горе, жертвы, стыд, боль, гордость, страдание, победу или поражение, и нередко путаницу по поводу результатов военных событий.

Отношение к войне, памятные даты и собственно память в истории всё развивается и изменяется со временем, порой переоценивается или оспаривается. Например, Германия – это страна, которая имеет «примирение с прошлым», немцы прошли последовательно две фазы: подавление и попытку примириться с имеющейся историей, историей нацизма и прошедшей войны. И меняющиеся воспоминания в обществе находят свое отражение в различных мемориальных строениях. Мемориал, будь то простой памятник или музей, содержит в себе не только поверхностный жест по отношению к событиям прошедших лет, но и информацию о существующих приоритетах, отношении к современной политике и чувствах тех, кто его строил. Мемориал зачастую больше рассказывает нам о своих строителях, чем

о том, как он был построен и о тех, кому он посвящен.

Память – это способность сохранять и воспроизводить в сознании прежние впечатления и опыт. Она рассматривается как сложная конструкция, и используется в большинстве случаев для соединения прошлого с настоящим и будущим. Память также обеспечивает безопасность, авторитет, легитимность и идентичность настоящего. Память тесно связана и с настоящими и будничными заботами.

Другие страны, помимо России, тоже отмечают значимость Великой Отечественной войны, события которой имели особое значение для каждой из них: для России – битва под Сталинградом, для союзников – бомбардировки Дрездена, для поляков – варшавское восстание в Польше. В настоящий период возобновились споры над рядом аспектов Второй мировой войны, в том числе призывы к извинениям за японское издевательство над военнопленными, издевательство фашистов над гражданами из оккупированных стран и за применение ядерного оружия США против Японии. Падение коммунизма в Восточной Европе позволили, впервые без коммунистического толкования, некоторые воспоминания о войне представить по-иному [8].

Период, прошедший после Великой Отечественной войны, ознаменован строительством мемориалов и музеев, посвящённых этому событию.

Музеи создаются, чтобы почтить память погибших и многие из них являются поистине мемориалами со своими гимнами: «Вспомним всех поимённо, горем вспомним своим. Это нужно – не мёртвым! Это надо – живым!» [2].

День Победы (9 Мая) - один из самых заметных национальных праздников России, отмечается с большим размахом. Мероприятия, которые проводятся в этот период в нашей стране, осуществляются в память о победе в Великой Отечественной войне, которая стоила СССР большого количества жизней, и ветераны войны занимают центральное место в этих торжествах [7].

С каждым ушедшим годом остается все меньше ветеранов войны и теперь, в преддверии 75-летия Победы, их присутствие в детских садах и школах не так распространено, как в предыдущие годы, когда они рассказывали детям о своих подвигах.

Кроме того, все меньше и меньше ветеранов появляется на официальных мероприятиях, организованных 9 мая. Самым популярным местом встречи ветеранов является фонтан у Большого театра в Москве. Ветераны достают свои медали, прикалывают их к старой военной форме и идут в строю Бессмертного полка.

Хотя значительный период отделяет нас от мая 1945 года, Победа по-прежнему очень важна для нашей национальной идентичности, в чём можно убедиться, увидев большое количество россиян на мероприятиях, посвященных дню Победы. Самый значимый проект последних лет, цель которого - сохранить память о великих подвигах ушедшего поколения, которого уже нет в живых это - Бессмертный полк. Ежегодно 9 мая десятки тысяч человек собираются на городских площадях по всей России и идут по центральным улицам с портретами родственников, которые воевали на фронтах Великой Отечественной войны, и которых уже нет в живых. Это мероприятие также

отмечается по всему миру, в прошлом году оно проходило в 40 странах [3].

Бессмертный полк был поддержан широкими массами, а изначально эта идея была выдвинута журналистами сибирского города Томска, которые продолжили советскую традицию приносить фотографии родственников к военным мемориалам. В ответ на призыв активистов 9 мая 2012 года на центральные улицы Томска вышли несколько тысяч жителей города, держа в руках плакаты с фотографиями своих родственников, воевавших в Великой Отечественной войне.

Томское мероприятие быстро прославилось, распространилось, и уже в следующем году Бессмертный полк прошел парадом по улицам более чем 100 городов России. А в 2014 году он проследовал уже в 500 городах. Два года назад это мероприятие стало еще более значительным. Оно было санкционировано правительством РФ. В Москве Бессмертный полк прошел маршем по центру города, причем на Красной площади данное шествие возглавил президент Владимир Путин, который держал в руках портрет своего ветерана – отца. Тогда почти 500 тысяч человек приняли участие в памятном мероприятии в российской столице [1].

Так – что, «Бессмертный полк» – стало национальным движением и у него есть moypolk.ru сайт, на который люди могут загружать истории родственников, которые воевали на войне. В настоящее время он насчитывает сотни тысяч событий, составляющих народную хронику войны.

По Бессмертному полку есть еще один известный интернет-проект-сайт «Я помню», созданный более 15 лет назад писателем Артемом Драбкиным. Сайт содержит сотни интервью с советскими

ветеранами, а также с ветеранами из других стран: Сербии, Болгарии, Румынии, Польши, Франции и Германия. Драбкин А. говорит, что личные истории ветеранов добавляют нам знаний о войне и придают этим событиям новое эмоциональное измерение, которое профессиональные историки часто упускают из виду.

Волонтеры «Победы» собирают воспоминания ветеранов войны. Основанное ими движение «Победа» в момент 70-летия Великой Отечественной войны насчитывает почти 200 000 участников. Волонтеры говорят, что их цель - оказание помощи нуждающимся ветеранам. Кроме того, в последние десятилетия ветераны помогают друг другу через национальную сеть организаций и в этом им содействуют как местные, так и федеральные органы власти [4].

Помимо многочисленных общественных мероприятий, в России есть целый ряд государственных проектов, посвященных нашей Победе. Два года назад министерство обороны РФ запустило сайт «Подвиг народа», который помогает людям узнать о медалях, полученных их родственниками, а также и о конкретных делах, осуществлённых ими [5].

Еще один портал министерства обороны «Память народа» содержит около 500 000 документов, связанных с различной военной информацией: медалями, местами захоронений, сведениями о боевых действиях. Один из авторов этого портала обнаружил медаль, которой был награжден его дед, воевавший первые годы войны на Северо-Западном фронте [6].

Георгиевская ленточка ранее уже явилась традицией празднования Дня

Победы в нашей стране. И распространяется она на улицах крупных городов уже на протяжении последних 12 лет.

Цвета этой ленты такие же, как и у Гвардейской ленты, во время войны, а название её отдает дань уважения ленте ордена Святого Георгия, установленного Екатериной Великой как высшая воинская честь Российской Империи. Сегодня Георгиевская ленточка массово распространяется по всей России и во многих других странах мира.

Так что, память России о героях и датах Великой Отечественной войны позволяют нам помнить о великих делах наших предков, воспитывать молодое поколение в славных традициях русского народа и не позволять исказить реальную историю.

Список литературы:

1. Пряничникова Н. В. Книга памяти «О ветеранах ВОВ». М.: Колос, 2015. – 215с.
2. Рождественский Р. Поэма «Реквием». М., 1960. – 115с.
3. https://ru.wikipedia.org/wiki/Бессмертный_полк [дата обращения 24 февраля 2020]
4. <https://волонтерыпобеды.рф/> [дата обращения 24 февраля 2020]
5. <http://podvignaroda.ru/?#tab=navHome> [дата обращения 26 февраля 2020]
6. <https://pamyat-naroda.ru/> [дата обращения 26 февраля 2020]
7. <https://www.may9.ru/> [дата обращения 27 февраля 2020]
8. <https://www.jcms-journal.com/articles/10.5334/jcms.70177/> [дата обращения 27 февраля 2020]

Шульга Кристина Григорьевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Shulga K.G.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: shulga.kri@yandex.ru

Научный руководитель: Ануприенко И.А., доцент

Роль средневековой английской женщины в семейной и хозяйственной жизни
The role of medieval english women in family and economic life

Аннотация: проблема роли женщины в семейной и хозяйственной жизни является значимой во все времена. В данной статье описаны модели поведения английской средневековой женщины.

Abstract: the problem of women's role in family and economic life is significant at all times. This article describes the behavior patterns of English medieval women .

Ключевые слова: женщина, брак, досуг, быт, социальная стратификация.

Index terms: woman, marriage, leisure, life, social stratification.

Средневековая английская культура создала модели поведения женщин в браке, своего рода «программные образцы», которые были обязательны. Если мы посмотрим на спектр брачности в зависимости от социального статуса женщин, то обнаружим, что не только аристократки, горожанки и крестьянки, но даже служанки – самая зависимая и наименее состоятельная категория женщин – были замужем [6, С.125].

Основным занятием женщины в браке было ведение домашнего хозяйства, которое предполагало множество навыков, включая управленческие. Кроме того, женщины являлись помощницами

мужчин в собственно мужских работах. Женщина обладала известной автономией внутри дома, имела собственное пространство. А. Ю. Воронцова отмечает: «в богатых городских домах женщины подчас имели свои отдельные комнаты, которые могли наследоваться отдельно от остального помещения [2, С.59]. Таким образом, можно предположить, что женщины могли иметь личную территорию внутри домов своих мужей и вовсе не обязаны были проводить каждую ночь на супружеском ложе.

Согласно христианской идеологии и аграрной экономики, основным смыслом и целью брака было рождение и воспитание детей. Особенно важным в отношении передачи опыта был контакт матери и дочери: «Девочка обучалась женским обязанностям еще на материнских коленях, с того момента, как начинала ползать, и под руководством матери осваивала навыки ведения домашнего хозяйства, включая пивоварение. Навык выращивания детей она получала, ухаживая за младшими братьями и сестрами, или служа нянькой другим деревенским детям. Процесс обучения был сосредоточен на ее матери и ее родном доме» [3, С. 143. Не случайно в это время в европейской духовной литературе и иконографии становится

популярным сюжет «Святая Анна учит Деву Марию читать» - для английской интеллектуальной культуры эта тенденция тоже имела место быть.

Тем не менее, статус жены и непреложный круг домашних обязанностей отнюдь не мешал женщине заниматься собственным делом. Самой знаменитой из «деловых жен» по праву может считаться Маргарита Кемп, которая до своего обращения к религиозной жизни единолично держала солидную торговлю, что позволяло ей вести более чем безбедную жизнь в браке, а после обращения - дать мужу отступное при фактическом разводе [7, С. 58].

Например, Батская Ткачиха является собирательным образом деловых замужних женщин в позднесредневековой Англии. На ее примере, Джеффри. Чосер в «Кентерберийских рассказах» показывает экономическую сферу, в которой участвовали женщин [9, С.79]. По закону того времени, после свадьбы все имущество жены принадлежало мужу, но на деле мужья могли и не вмешиваться в дела предприимчивых жен; также известны случаи, когда муж и жена были равноправными экономическими партнерами в каком-либо деле.

В XV в. жены преуспевающих лондонских торговцев монополизировали такую область, как вышивка по шелку и украшение дорогих тканей драгоценными камнями, причем предприятие это было столь процветающим, что плата за обучение девочки этому ремеслу составляла пять фунтов [10, С. 130].

Средневековые дамы часто управляли делами хозяйств, осуществляли займы у ростовщиков, а вместо того, чтобы выслушивать заезжих менестрелей и жонглеров, предпочитали вышивать своими «тонкими пальцами»

церковные облачения, что было более доходным делом [1, С. 101].

Можно очертить социально-экономические функции, которые предназначались женщине обществом и культурой: прядение и ткачество простых тканей (простолюдинки) и изготовление церковных облачений (знатные женщины); помощь мужу во всем, что потребуется; забота о бедных; воспитание детей (преимущественно дочерей) для передачи своего опыта.

Что касается проведения свободного времени, то совершенно очевидно, что одной из любимых форм досуга женщины был «поход в гости», причем часто это было растянутое по времени и местности мероприятие. Женщины могли посещать таверны, посостязаться в реслинге (борьбе на руках), и любили участвовать в петушиных боях [5, С. 218]. Все это, однако, относится к осуждаемому официальной идеологией поведению. Так, мать в одном из произведений предупреждает свою дочь: «Не шатайся из дома в дом, ища бесполезных развлечений. Не ходи в таверны, потому что там предается добродетель» [4, С. 76].

Формы проведения досуга, конечно, несли на себе отпечаток социальной стратификации – так, знатные женщины нередко принимали участие в охоте, особенно на зайцев и кроликов, в пирах в качестве хозяйки или гостьи, о чем говорят не только рыцарские романы, но и документальные источники [6, С. 265]. Однако невозможно провести четкую границу между простонародьем и аристократией. Но патриархальная культура стремилась ограничить и сузить женское пространство, отсечь ту его часть, которая находилась за пределами дома и не была связана с бытовой

необходимостью. Кроме того, считалось пустой тратой времени.

Посещения церкви предписывалось женщине непременно: «Ходи в храм, и это поможет тебе в твоих трудностях <...>» [8, С. 98]. Храм для женщины был также местом общения, обмена новостями – одним словом, коммуникации и досуга. Некоторые женщины ходили на службы ради развлечения и веселья – других посмотреть и себя показать.

Еще одной стороной жизни замужней женщины было паломничество. Для женщины этого периода вне зависимости от социального ранга, основная сфера деятельности протекала внутри дома – женщины пряли и ткали, варили похлебку для работников и шили мешки; поэтому паломничество было для них редким и волнующим событием, не столько покаянием, сколько источником удовольствия. Многие женщины часто посещали Кентербери и Уолсингем в случаях, связанных с бесплодием, деторождением и детьми [3, С. 143].

Мы можем также вычленировать роли, которые отводились женщине в браке: с одной стороны, она – кроткая и предупредительная служанка мужа, с другой – предмет заботы, опеки и воспитания. В его отсутствие она являлась его «наместником» по части ведения хозяйства и управления поместьем и внутренней организации жизненного пространства в доме.

Женщины обладали реальной властью в аристократических семьях, были наставниками для своих сыновей и дочерей в важнейших вопросах жизни. Жена-советчица, жена-помощница, жена-мать наследника – вот наиболее положительные образы женского поведения. Таким образом, перед нами модель жены в английской культуре и

обществе, собранная из различных стереотипов поведения. Идеальная жена – это женщина, обладающая определенным набором качеств: покорность мужу, верность, преданность, хозяйственность, благочестие. У неё есть жестко предписанная обществом схема ролей – управление хозяйством, заведывание приготовлением пищи и хранением припасов, обеспечение хозяйства текстильными изделиями, от одежды до бытовых предметов. Последние формы деятельности женщины иногда перерастают рамки семейного очага, и становятся вкладом в экономику более высокого уровня, превращаясь в источник дохода. В таком случае степень финансовой независимости женщины внутри семьи увеличивается, и в некоторых отраслях женщины как гендерная группа составляют конкуренцию мужчинам схожих профессий. Однако юридическая незащищенность их интересов делает их уязвимым слоем в составе рыночной сферы.

Патриархальная культура стремится ограничить не только социальное пространство для женщин, но и физическое пространство их жизни. Тем не менее, английские жены имели возможности для некоторой реализации себя вне пределов семьи и дома, как в деловой, так и в досуговой сфере. У них был традиционный набор развлечений – поход в гости, участие в религиозных службах, процессиях и паломничествах, народные игры – борьба на руках, стрельба по петухам. Из дидактической и сатирической литературы мы также узнаем, что многие из замужних женщин проводили время в трактирах, обсуждая новости с подругами и сплетничая. Однако такое поведение осуждалось общественной моралью, как недостойная

и пустая трата времени. Вместе с тем женщина как хранительница домашнего очага, родительница и воспитательница, помощница мужа пользовалась почетом в обществе.

Список литературы

1. Веккьо С. Хорошая жена // История женщин на Западе. Т. 2. СПб., 2009. 321 с.
2. Воронцова А. Ю. Английская семья XIV-XV вв.. по частноправовым, эпистолярным и литературным источникам. М., 2006. 154 с.
3. Денисова Е.В. Святая Этельтрита, англосаксонская королева и аббатиса: почитание святой и его осмысление раннесредневековыми авторами // Средние века. Вып. 69 (3). М, 2004. С. 43-51.
4. Жемчужина. Сэр Гавейн и Зеленый рыцарь: [сб. средневековых английских поэм] /пер. со среднеанглийского Н. Резниковой и В. Тихомирова. М. 2006. 156 с.
5. Косминский Е.А. Английская деревня в XIII в. М., 1995. 267 с.
6. Опитц К. Как жили в позднем средневековье // История женщин История женщин на Западе. Т. 2. СПб., 2009. С.124-167.
7. Суприянович А.Г. Гендерный конфликт в семье Марджери Кемп.// Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. Вы. 23. Специальный выпуск: Брак и семья в контексте гендерной истории. Москва, 2008. С.32-45.
8. Терпение // Сэр Гавейн и Зеленый рыцарь: [сб. средневековых английских поэм] /пер. со среднеанглийского Н. Резниковой и В. Тихомирова. М., 2006. 271 с.
9. Чосер Джеффри. Кентерберийские рассказы. Перевод И. Кашкина. М., 1996. 143 с.
10. Ястребицкая А.Л. Женщина в повседневной жизни позднего средневековья // Культура и общество в средние века в зарубежных исследованиях. М., 1991. С.27-71.

УДК 81

Айрапетян Парина Рубиковна

Филиал «Ставропольского государственного педагогического института» в г. Ессентуки, Ессентуки

Airapetyan L.R.

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute, Yessentuky

E-mail: a.larina999@yandex.ru

Цветовой символизм в русской и английской лингвокультурах Colour symbolism in Russian and English linguocultures

Аннотация: в статье показана необходимость формирования картины мира при изучении иностранного языка у обучающихся. Отмечено, что относительно цветов сформировалась система взглядов, характеризующая лингвокультурное сообщество. Показаны разные точки зрения на соотношение родного и неродного языка при изучении иностранного языка. Выделено три вида лексики. Замечено, что с цветом связано много исторических фактов и устойчивых выражений разных народов мира. Указано, что в широком смысле колористика в разных народах несет схожую эмоциональную нагрузку. Показаны пути создания цветообозначений в русском и английском языках.

Annotation: the article shows the need to form a picture of the world when learning a foreign language among students. It is noted that a system of views has been formed regarding colours that characterizes the linguocultural community. Different points of view are shown on the correlation of the native and non-native languages when

studying a foreign language. Three types of vocabulary are distinguished. It is noticed that many historical facts and stable expressions of different peoples of the world are associated with colour. It is indicated that in the broad sense of colour in different nations carries a similar emotional burden. Shows ways to create colour labels in Russian and English.

Ключевые слова: лингвистика, педагогика, языковая картина мира, цвет, лексика, морфологические средства, значение цвета, устойчивые выражения.

Key words: linguistics, pedagogics, language picture of the world, colour, vocabulary, morphological means, meaning of a colour, stable expressions.

Современное обучение иностранному языку направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая представляет собой синтез речевой, языковой, социокультурной и учебно-познавательной компетенций. Очевидно, что достижение этой цели невозможно без создания у школьника языковой картины

мира. Под языковой картиной мира понимается вся информация об окружающей реальности, которая запечатлена в личном и/или коллективном сознании и репрезентирующаяся средствами изучаемого языка. Отражение мира в сознании человека является деятельностным, т.к. картина мира определяет менталитет общества, который проявляется в оценке явлений окружающего мира, поведении человека, в отношении к миру и т.д. Выражаемые в языке значения формируют систему взглядов на мир, коллективную философию, характеризующую лингвокультурное сообщество. Такая система взглядов сформировалась относительно значения цветов. Каждый цвет несет в себе определенное значение. Через систему этими значениями можно повышать лингвострановедческие знания обучающихся.

Существуют разные точки зрения на соотношение родного и неродного языков при изучении иностранного языка: некоторые считают, что необходимо полностью исключать родной язык при изучении иностранного, некоторые – нет. Правильное использование родного языка при изучении иностранного – большое преимущество, т.к. с системой родного языка дети знакомы с детства и интуитивно ее понимают. Открывается большой простор для сравнения двух языковых систем и культур. Изучение языка выходит за рамки механического заучивания слов и правил, преобразуясь в процесс самостоятельного поиска соответствующих слову коннотаций.

Выделяют три вида лексики, обладающей культурным компонентом:

1. Фоновую
2. Коннотативную
3. Безэквивалентную.

Под фоновой лексикой понимается

лексика, в которой заложена межнациональная и национальная информация. Фоновые слова требуют разъяснения несовпадающих единиц информации лексического фона, которые отражают специфику национальной культуры. При введении такой лексики важно семантизировать как лексическое понятие, так и лексический фон языковой единицы. Этот вид лексики самый сложный, т.к. требует понимания не только перевода слова, но и подходящих ему ситуаций, оттенков значений. Примеры фоновой лексики: *ударник, партсобрание, щи, сени, человек в футляре, to get married*=жениться+выходить замуж и т.д. Коннотативная лексика включает в себя слова, не содержащие национальной и культурной специфики. Поэтому у обучающихся редко возникают проблемы с пониманием этих слов: для их объяснения достаточно простого перевода. Большая часть коннотативной лексики – термины и обиходная лексика. Примеры коннотативной лексики: Безэквивалентная лексика не может быть переведена на другой язык, поскольку называет понятия, не существующие в других языках и культурах. Можно сделать вывод: лексику цвета сложно отнести к одной из трех видов лексики.

Цвет имеет глубокий символический смысл в истории всех народов, причем, смысл этот может быть схож и различен. Однако, для всех народов цвет, а соответственно и слово, его обозначающее, несет эмоциональную нагрузку. Высший уровень закрепления национальных цветовых предпочтений – использование определенных цветов на флаге и гербе. Эта традиция имеет исторический подтекст. Например, до сих пор в английском языке сохранилось выражение «*with flying colours*»

(«победоносно», «с развивающимися флагами»). Заметим, что слово «*colour*» (цвет) изменило основное значение на «флаг». На скачках в Англии наездники выступали под флагами владельцев скакунов, принося тем самым славу своему хозяину. При оглашении результатов также оглашали цвета победившего флага. Семантика цвета –

одна из основных культурологических характеристик, которая объединяет людей по принципу цветового взаимодействия.

В более широком смысле, колористика несёт у разных народов сходную эмоциональную нагрузку, что свидетельствует о схожести их восприятия окружающего мира:

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	РУССКИЙ ЯЗЫК
black and white	черное и белое
black market	черный рынок
blue blood	«голубая» кровь
golden boy	золотой мальчик
green belt	зеленая зона
green with envy	позеленеть от зависти
white collar	«белые воротнички»
Red with anger	побагроветь от гнева
he's still green	молодо-зелено
white knight	рыцарь на белом коне

Проанализировав эти и другие идиомы, можно прийти к выводу, что спектр цветоименований ориентирован на основные цвета спектра: черный, белый, синий, зеленый, красный, желтый. Рассмотрим подробнее два явно контрастных цвета: белый и черный и приведем примеры их использования.

На подсознательном уровне день люди ассоциируют с белым цветом, а ночь – с черным. Следуя этому, «светлый»- «белый», так же как и «темный»- «черный» кажутся схожими понятиями, однако они не являются одним и тем же. Докажем это, приведя примеры: light green – светло-зеленый; dark green – темно-зеленый; light white – тавтология; dark black – тавтология. Связано это с тем, что понятия «светлый»/«темный» связаны с периодом времени, когда предметы видны/не видны, а слова «белый»/«черный» характеризуют сами предметы, причем, не только по цвету.

У большинства народов белый цвет ассоциируется с добром, чистотой, невинностью, миром. Отметим сразу, что ассоциативность лучше всего прослеживается в устойчивых сочетаниях, т.к. для них свойственны и постоянный лексический состав и единое значение. Белый цвет, как символ добра можно встретить в изобразительном искусстве (изображение святых, священников, друидов в белых одеждах); в устойчивых выражениях (white lie, белая изба); в символике/геральдике (белый флаг, как знак готовности к миру вследствие капитуляции, флаг РФ).

Черный в большинстве случаев ассоциируется со злом, смертью, скорбью, официальностью (black tie), несет в себе негативное значение (black day, black look). Однако отметим, что в геральдике черному цвету придается положительное значение: черный – символ благоразумия и мудрости.

Видим, что черный и белый цвета создают некую систему, в которой один элемент противопоставлен другому. В эту систему, если обратить внимание на смысловой фон, можно вписать элемент «серый». Серый цвет получают путем смешения белого и черного, т.е. его нельзя отнести ни к белому, ни к черному. Кроме того, серый имеет оттенки, может сочетаться со словами «светлый» и «темный» (*light grey, dark grey*) в зависимости от пропорций двух смешиваемых исходных цветов. Поэтому в языке серый цвет связан со значением «никакой»: серые будни, серая жизнь, серая мышь (по отношению к ничем не примечательному человеку), *to feel grey, grey day* и т.д.

Сходства в семантической структуре цветообозначений в русском и английском языках обусловлены наличием общих черт в символике и восприятии цвета. Различия значений цветов связаны с национально-культурными особенностями.

При сравнении русского и английского языков обнаруживается, что русский относительно лексически менее «богат». Но, в отличие от английского языка, русский компенсирует «недостаток» лексики широким словообразовательным аппаратом. Новую «цветовую» лексику русский язык создает с помощью:

- Сложных прилагательных, обозначающих оттенки цветов (*темно-темно-красный, ярко-синий, ядовито-зеленый* и т.д.)
- Морфологических средств, которые помимо выражения оттенка, добавляют выразительность (*желтоватый, коричневатый, зеленоватый* и т.д.)
- Двусоставных прилагательных (*сине-черный, красно-желтый, бело-*

голубой)

- Экспрессивных идеофоны (*белым-бело, черным-черно, зеленый-презеленый* и т.д.)
- Образования типа *иссиня-черный, иссера-желтый, иссера-малиновый*
- Распространенных словосочетаний (*зеленый с синими бликами, желтый с чернотой* и т.д.)

Немного отдельно стоит выражение «*серо-буро-малиновый*», которое означает невозможный для определения цвет. Благодаря этим средствам возможности выражения цвета в русском языке значительно увеличиваются.

В английском же языке нет тех морфологических средств, которые в русском языке широко распространены. По этой причине в английском языке цветообозначений больше, чем в русском языке. По той же причине лексика, связанная с цветом, постоянно пополняется. Новые слова для обозначения цвета образуются от названий предметов: *red ginger, dusty rose, pink ice* и т.д. Видим отсутствие цветовой дефиниции, некой абстрактности без связи с конкретным предметом. В русском языке цветовая дефиниция ярко выражена даже в отрыве от контекста.

Цвету отводится важная роль, он влияет на восприятие человеком окружающего мира. Кроме того, цвет – один из источников лингвострановедческих знаний. Сравнивая отношение к цвету, его использование и способы образования оттенков, можно продемонстрировать отличительные особенности страны изучаемого языка, заинтересовать обучающихся, повысить их мотивацию к изучению неродной языковой системы.

Список литературы

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений. Учебное пособие – М., Языки славянской культуры, 2001. – 368 с.
2. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – Москва: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров.– Москва: Русский язык, 1983. – 269 с.
4. Влахов, С. Непереваемое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – Москва: Международные отношения, 1980. – 343 с.
5. Петров В.В., Герасимов В.И. Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка., Вып. XXIII – М., 1988. – 320 с.
6. Чернейко Л.О. Гештальтная структура абстрактного имени// Филологические науки. № 4. – 1995. – С. 47-58.
7. Шенк Р. Обработка концептуальной информации – М., 1980. – 360 с.
8. Rosch E. The nature of mental codes for color categories. E. Rosch Journal of experimental psychology: Human perception and performance. 1975. Vol. 1. – P. 303–322.

УДК 801.3

Акимова Валентина Владимировна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Akimova V. V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: Bar.Valensia@yandex.ru

Научный руководитель: Чотчаева М.Ю., профессор

Изучение социокультурной реальности Кавказа в творчестве М.Ю.

Лермонтова на уроках литературы в старшей школе

Studying the socio-cultural reality of the Caucasus in the works of

M. Yu. Lermontov at literature lessons in high school

Аннотация: Социокультурная реальность произведений М.Ю. Лермонтова является источником саморазвития общественного бытия человека с определенными нравственно-этическими мыслями и является общественным институтом духовно-интеллектуального развития личности.

Abstract: The socio-cultural reality of M. Y. Lermontov's works is a source of self-development of the social being of a person

with certain moral and ethical thoughts and is a public institution of spiritual and intellectual development of the individual.

Ключевые слова: социокультурная реальность, Кавказ, творчество Лермонтова, урок литературы.

Index terms: social and cultural reality, the Caucasus, the work of Lermontov, the lesson of literature.

Социокультурная реальность (лат. *socialis* – общественный и *realis* – действительный) – это способ и форма жизни людей, складывающиеся в результате творческой деятельности человека и выражающие смысл исторического процесса [11, С. 1].

В развитии общества возникает необходимость пересмотра творческих и ценностных ориентиров. В такие переломные периоды происходит переоценка целостной и единой социокультурной системы, смены культурно-исторической парадигмы. Раскрывается это, по мнению В.Я.Аскаровой, через «новые идеологические, политические, экономические, культурные условия, которые коренным образом изменяют регуляцию читательской деятельности и заинтересовывают научную общественность и институты книжного дела в качественно новом знании о читателе, его роли в книжном процессе» [1, С. 5].

Социокультурная реальность М.Ю. Лермонтова, по мнению Г.Б.Буяновой, является источником саморазвития общественного бытия человека с определенными нравственно-этическими мыслями и является общественным институтом духовно-интеллектуального развития личности и обогащения сферы ее ценностей с целью раскрытия всех природных способностей человека [4, С. 10]. Социокультурная реальность служит поэту неким гуманитарным «наполнителем» человека как общественно-исторического субъекта. М.Ю. Лермонтов сознательно создает среду общественного обитания людей в виде социальной надстройки над естественной природой. Это, можно сказать, особая духовная и природная атмосфера, влияющая на человека,

способная менять образ его жизни и деятельности.

В своих трудах о Лермонтове В.В. Виноградов считает центральной задачей критической литературы восстановление «авторского содержания»: «...без этого вообще нельзя говорить об историческом генезисе произведения, потому что его символическая структура остается неясной и непонятной» [5, С. 17]. Выявление социокультурного подтекста в исторической парадигме особенно значимо, когда автор целенаправленно даёт его характеристику в своих произведениях.

Социокультурная реальность произведений М.Ю. Лермонтова раскрывается через авторское отношение к среде Северного Кавказа. Выявление содержания ключевых описаний природы, портретов героев позволяет школьникам воспринимать мысли писателя на чувственно-эмоциональном уровне, что обуславливает правдивость при изображении культуры реального мира Кавказа. М.Ю. Лотман в своей статье отмечал, что «Лермонтова начал интересоваться тип культуры Запада и тип культуры Востока и, в связи с этим, характер человека той и другой культуры. Вопрос этот имел совсем не отвлеченный и отнюдь не только эстетический смысл» [9, С. 6].

В старшей школе на базе МБОУ СОШ № 39 г. Ставрополя был проведен урок по жизни и творчеству М.Ю. Лермонтова в рамках освоения обучающимися регионального компонента. На данном уроке четко прослеживалась межпредметная связь с историей Кавказа, поскольку без понимания политической и культурной значимости Кавказа для Российской Империи XIX века сложно представить творчество писателей того времени.

Самобытность и этническая яркость национальных культур Кавказа заметно обогатили общий фонд русской литературы в целом.

При подготовке к уроку мы провели среди обучающихся опрос «Каким бы Вы хотели видеть урок, посвященный теме Кавказа в творчестве М.Ю. Лермонтова». На основе результатов опроса был определен вид урока – урок-путешествие по лермонтовским местам на Кавказе. Этот выбор учеников вполне оправдан, поскольку великого русского поэта связывает со Ставрополем очень многое. Краевед Г. Беликов в своей книге «Лермонтовский Ставрополь» пишет: «В Ставрополе добрых полтора десятка мест связаны с биографией поэта, и многие не имеют мемориального статуса, не охраняются государством. Исторический центр города продолжает разрушаться, исчезают материальные, архитектурные следы пребывания Лермонтова. К примеру, разрушен дом его дяди генерала Петрова, героя Отечественной войны, на бывшей Воробьевке. Нет больше любимой лавочки поэта, которая стояла в городском саду, – теперь на том месте теннисный корт за стадионом «Динамо»...» [2, С. 2]. Изучая тексты М.Ю. Лермонтова, ученики составляли карту Кавказа с характеристиками мест, описанных в произведениях. Таким образом, получается подробный путеводитель, в котором отображены не только пейзажные зарисовки, но и особенности быта и культуры кавказских народов.

Урок-путешествие включал в себя следующие памятные места города Ставрополя: Тифлисская застава, Здание Интендантства, дом генерала А.А. Вельяминова (сегодня это дом Книги на улице Дзержинского).

Кроме городских мест учениками были названы знаменитые лермонтовские места на территории Кавказских Минеральных вод: Домик Лермонтова, Эолова арфа, Елизаветинский источник, Грот Лермонтова, Провал и многие другие.

С огромным интересом школьники искали в художественных текстах описания знакомых им мест, испытывая чувство гордости за свою малую родину – Кавказ, так вдохновившую великого поэта. Например, при изучении романа «Герой нашего времени» ученики встретили следующее описание: «Вид со всех сторон у меня чудесный. На запад пятиглавый Бештау синее, как «последняя туча рассеянной бури»; на север поднимается Машук, как мохнатая персидская шапка, и закрывает всю эту часть небосклона...» [8, С. 235]. Это лирическое описание простого вида из окна завораживает многих читателей и надолго остаётся в памяти.

С помощью горного пейзажа автор создает определенную настроенность, чаще он не просто описывает место событий, а дает оценку этим событиям или герою. Мы старались на уроке не только работать с авторскими текстами, но и дать обучающимся возможность найти восточные легенды, которые лежат в основе повествования, провести связь с фольклорными сюжетами при анализе образов. Много фольклорных мотивов нашли школьники в тексте восточной повести «Измаил-бей», основанной на народных преданиях о борьбе горцев за свою независимость.

Изучение социокультурной реальности в произведениях Лермонтова и составление карты Кавказа на основе произведений неразрывно связано с историей народов, населяющих Кавказ, с их борьбой за независимость.

При анализе творчества М.Ю. Лермонтова в основной и старшей школе тема Кавказа, которую мы затронули в рамках изучения регионального компонента на уроках литературы, оказала достаточно глубокое влияние на восприятие обучающимися тех или иных образов в творчестве писателя. М.Ю. Лермонтов в своих кавказских произведениях раскрывает проблемы специфики национальных культур и национальной идентичности, максимально обостряя фольклорную основу любой культуры. При всей изученности произведений Лермонтова, в частности темы Кавказа, в современном образовании возникает проблема развития морального и эстетического сознания обучающихся через освоение художественного наследия народов России особенно в полиэтнической школе. «Лермонтовский лирический герой, – по мнению Коровина В.Я., – мыслящая личность, вооруженная знаниями, вобравшая все богатство мировой культуры» [7, С. 311].

Таким образом, при нестандартном изучении творчества М.Ю. Лермонтова с историческими комментариями «пробуждается интерес к традиционным формам культуры, к исторически устойчивому классическому наследию, к этнонациональным культурным ценностям, запечатленным в ритуально-обрядовых и других формах» [10, С. 25].

Список литературы

1. Аскарова В.Я. Динамика концепции российского читателя. СПб.: Издательство государственного университета культуры и искусств, 2003.
2. Беликов Г.А. Лермонтовский Ставрополь. Эл. ресурс

<https://etokavkaz.ru/gorod/poteryannyi-stavropol-mikhaila-lermontova>

3. Буденкова В.Е., Зайцева ТА, Савельева ЕН. Коммуникативный потенциал региональных культур: опыт анализа и развития // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 346. С. 40-45.

4. Буянова Г. Б. «Он был рожден для славы, для надежд и вдохновений мирных...»: Михаил Юрьевич Лермонтов в жизни и творчестве Журнал Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2014.

5. Воловой Г. В.: Художественный подтекст как средство раскрытия характеров героев в повестях «Бэла» и «Максим Максимыч» в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» Источник: <http://lermontov-lit.ru/lermontov/kritika/volovoy/hudozhestvennyj-podtekst/interpretaciya-lermontovskogo-teksta.htm>

6. Дедюхин А.М. К вопросу об интернациональном воспитании при изучении творчества Лермонтова // Литература в школе. 1961. № 1. С. 70–72.

7. Коровин В. Лермонтов и русская лирика его времени // Творчество М. Ю. Лермонтова: 150 лет со дня рождения, 1814-1964. – М.: Наука, 1964. – С. 311-340.

8. Лермонтов М.Ю. Избранное. Ставрополь, кн.изд-во, 1976.

9. Лотман Ю.М. Проблема Востока и Запада в творчестве позднего Лермонтова // Лермонтовский сборник. – Л.: Наука, 1985. – С. 5-22.

10. Устюгова Е.Н. Глобализация и культура // Глобализация и культура: аналитический подход. СПб.: Янус, 2003. С. 25-46.

11. Электронный ресурс <https://progs-shool.ru/obshhiy-kurs-filosofii-chast-ii/561-filosofskoe-osnovanie-kultury.html/2>

Александрова Надежда Артуровна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Aleksanova N.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: esper.97@mail.ru

Научный руководитель: Луговая Е.А., доцент

**Функциональный потенциал знаков препинания
в творчестве И. Бродского**

Functional potential of punctuation marks in I. Brodsky works

Аннотация: статья посвящена описанию потенциала пунктуации в поэзии И. Бродского. В художественном тексте знаки препинания выполняют основную функцию русской пунктуации – осуществляют грамматическое и смысловое членение текста, поэтому их функциональный потенциал оказывает огромное влияние не столько на смысловое восприятие художественного произведения, сколько на имплицитное воспроизведение ключевых тем автора.

Abstract: the article describes the potential of punctuation in the poetry of I. Brodsky. In a literary text, punctuation marks perform the main function of Russian punctuation. They carry out grammatical and semantic division of the text, so their functional potential has a huge impact not so much on the semantic perception of a work of art, but on the implicit reproduction of the author's key themes.

Ключевые слова: пунктуация, поэзия И. Бродского, творческий замысел.

Keywords: punctuation, I. Brodsky's poetry, creative idea.

Художник слова, воплощая индивидуально-авторский замысел и репрезентируя картину мира, стремится

во всей полноте использовать языковые средства. Особую роль при этом играют знаки препинания, главной задачей которых является передача на письме интонации предложения. Для художественного текста эта задача очень важна, поскольку чтение («воспроизводство структуры текста») требует особенной выразительной интонации, позволяющей сделать смысловые акценты. В художественном тексте знаки препинания выполняют основную функцию русской пунктуации – осуществляют грамматическое и смысловое членение текста, поэтому их функциональный потенциал оказывает огромное влияние не столько на смысловое восприятие художественного произведения, сколько на имплицитное воспроизведение ключевых тем автора.

В поэзии И. Бродского широко представлены свойства прошлых и будущих языковых состояний, а также, что кажется особенно интересным и важным, сам механизм преобразований: история русского языка предстает в стихотворениях и поэмах Бродского как наглядная картина динамических процессов, охватывающих все языковые элементы. Тезис о том, что «поэт – орудие

языка», настойчиво утверждаемый Иосифом Бродским [2, С. 23], побуждает посмотреть на его поэзию именно с этой точки зрения, обращая внимание на пунктуационные особенности.

И.А. Бродский уделял особое внимание каждому знаку препинания. Проанализировав цикл «Часть речи», мы пришли к следующему выводу: наиболее частотным знаком препинания в первом цикле является запятая, встречаемая 240 раз, 88 раз используется точка, 20 – тире, 8 – точка с запятой и кавычки, трижды используется двоеточие, 2 – вопросительный знак и 1 раз многоточие.

Цикл «Части речи» открывает стихотворение «Ниоткуда с любовью...», состоящее из одного предложения. Грамматически предложение сложное и осложнено сложносочинённой и сложноподчиненной связью, причастными (в городке, занесенном снегом по ручку двери) и деепричастными оборотами (извиваясь ночью на простыне), а так же обращением (дорогой, уважаемый, милая) и вводными конструкциями (говоря откровенно). Знаки препинания несут очень важную функциональную нагрузку: вместо точек автор ставит точку с запятой, намеренно не заканчивая предложение, тем самым оставляя мысль незавершенной, давая возможность домыслить, продолжить развитие действия, включить себя в ряд героев. Данное стихотворение насыщено таким знаком препинания, как запятая, которая встречается 22 раза, что является наибольшим количеством среди всех стихотворений цикла. Однако, несмотря на такое изобилие запятых и всего один знак точки, автор отдает предпочтение именно ей. Он отмечает: «Знак похож на вбитый гвоздик, не оставляет места для колебаний и вопросов» [3, С. 64]. Именно поэтому точка встречается реже, но

интонационно выражается тверже и яснее какого-либо другого знака.

Так, например, в стихотворении «Это – ряд наблюдений» автор использует точку 9 раз, используя прием парцелляции (*Это – ряд наблюдений. В углу – тепло. Взгляд оставляет на вещи след. Вода представляет собой стекло*). Название стихотворения в данном случае говорит само за себя, здесь не нужно додумывать читателю, искать скрытый смысл. Писатель уделяет внимание деталям, описывая их простым языком, а расставленные точки говорят о законченности высказывания.

Стихотворение «Деревянный Лаокоон» выбивается из общей картины цикла. Данное произведение состоит из 12 строф и визуально представляет собой не стихотворение, а эссе: (*Деревянный Лаокоон, сбросив на время гору с// плеч, подставляет их под огромную тучу. С мыса// налетают порывы резкого ветра. Голос// старается удержать слова, взвизгнув, в пределах смысла...*). Точка здесь стоит не после завершения строки, а после завершения смысла. Она может располагаться в начале стиха, в середине или в конце. Автору важно передать смысл, при этом сохранив правильность постановки знаков препинания. Запятые в данном случае регламентируются правилами постановки деепричастного оборота. Поскольку он является обособленным обстоятельством и находится в середине предложения, то выделяется с двух сторон запятыми. Одинокое деепричастие «взвизгнув» также обособляется, так как сохраняет значение глагольности, выступая в функции второстепенного сказуемого, указывая на действие.

Стоит обратить внимание на то, что ни один стих из цикла не начинается с заглавной буквы, за исключением начала

стихотворения и буквы после точки, что опять же не свойственно стихотворениям других писателей.

Знаки препинания помогают лучше понять характер стихотворения. Если в одних стихотворениях создается впечатление об уверенности писателя, о его четкости и ясности выражения, то в других мы находим колебание мыслей, наблюдаем сомневающегося лирического героя. Так, в стихотворении «Север крошит метал» присутствует огромное количество однородных членов, разделяющихся запятой (*То ли по льду каблук скользит, то ли сама земля// закругляется под каблуком*). Союз «то ли...то ли» говорит о колеблющемся состоянии лирического героя, а следующая строфа и повторяющийся союз «или» еще раз подтверждает это (*...где положен смех// или речь, или горячий чай...*).

Следующее стихотворение цикла «Узнаю этот ветер», в котором автор использует большое количество сравнительных оборотов. Здесь И.А.Бродский расставляет знаки препинания исходя из правила: сравнительные обороты с союзами *будто*, *точно*, *словно* выделяются на письме запятыми (*«...лежащую, точно по татарву»*). Также используется и сравнительный оборот с союзом «как» (*«падающий, как обгаренный князь»*), который выделяется запятой, так как передает значение подобия (уподобления). Таким образом, автор олицетворяет природу, придает стихотворению большей образности и выразительности.

В стихотворении «Тихотворение мое, мое немое» появляется вопросительный знак. Он ставится дважды в конце сложноподчиненных предложений с сочинительной связью

(«*Тихотворение мое, мое немое,// однако, тяглое – на страх поводьям,// куда пожалуемся на ярмо и// кому поведем, как жизнь проводим?»*», «*Как эту борзопись, что гуще патоки,// там не размазывай, но с кем в колене и// в локте хотя бы преломить, опять-таки,// ломоть отрезанный, тихотворение?»*»). Примечательно, что лирический герой задает вопросы, ответов на которые нет. Такого типа вопросы принято считать риторическими. Возможно, Бродский предоставляет выдумать ответ своему читателю, возможно лирический герой знает ответы, но оставляет их только для себя. Каждый читатель найдет свой ответ на все вопросы, ведь вдумчивый читатель, по мнению Бродского, развивающейся человек.

Также в данном цикле присутствует и тире. И.А. Бродский замечает, что знак тире служит Цветаевой «...для прыжков через само собой разумеющееся» [1, С. 56]. Экономия словесных средств доводит у Цветаевой мысль до высшей степени конденсации. Подобно ей и И.А. Бродский использует тире в своем цикле. Так, в стихотворении «Потому что каблук оставляет следы – зима» он использует тире трижды, оставляя право додумать за читателем. Первый знак мы замечаем в самом названии (*Потому что каблук оставляет следы – зима*), возможно, тире скрывает частицу «это», а возможно, здесь скрыто целое предложение, например: *Потому что каблук оставляет следы, подобно тому как оставляет следы на снегу человек, когда зима*, или: *Потому что каблук оставляет следы, как и в душе человека оставляет следы зима*. Здесь нет правильного ответа, весь интерес в том, чтобы увидеть свой, понять мысль автора. Интереснее становится в следующей строке (*...о тепле твоих – пропуск – когда*

уснула). Слово «пропуск» наталкивает на мысль, что здесь снова стоит тире: *о тепле твоих — — — когда уснула*, словно три слова «скрываются» за тремя чертами. Например: *о тепле твоих мыслей, ланит и уст, когда уснула*. Здесь Бродский уникален, его слог порой загадочен, а в одном только знаке может быть спрятано целое послание. Однако авторский знак он использует редко. Тире употребляется согласно правилам постановки знака в современном русском языке: тире ставится перед словами «это», «значит», «это есть», «вот» в предложениях, где сказуемое выражено именем существительным в именительном падеже или инфинитивом. Как правило, эти слова служат для присоединения сказуемого к подлежащему, а так же указывают на то, что сейчас последует сравнение или определение (*Свобода — это когда забываешь отчество у тирана «Я не то что схожу с ума, но устал за лето»; Настоящий конец войны — это на тонкой спинке венского стула платье одной блондинки «В городке, из которого смерть распозналась по школьной карте»*). При помощи тире выделял И.А. Бродский и однородные члены предложения, если они стоят в середине предложения и нуждаются в особом выделении (*Поскорей бы, что ли, пришла зима и занесла все это — города, человек, но для начала — зелень «Я не то что схожу с ума, но устал за лето»*).

Многоточие употреблено в цикле всего в одном стихотворении «При слове

«грядущее» из русского языка». Многоточие имеет ряд разнообразных значений, связанных с содержательной, логической и эмоциональной сторонами речи. В начале предложения многоточие означает логический или содержательный разрыв в тексте, переход от одной мысли к другой. Однако у Бродского стихотворение начинается сразу с многоточия (...и при слове «грядущее» из русского языка). Автор словно вдумывается в те слова, которые сейчас будут написаны, обдумывает каждую фразу и строку. Не случайно Бродский считал многоточие «цепочкой следов на снегу, оставленных человеком, ушедшим за кадр». В данном стихотворении он ставит ту самую «цепочку следов» и оставляет читателя наедине с текстом.

Таким образом, используемые И.А. Бродским знаки препинания и в цикле «Части речи» не являются произвольными и «пустыми», они передают какой-либо добавочный смысл. Чаще всего в данных циклах встречаются запятые и точки. Но автор делает значимым каждый знак, наделяя его особой функцией, придавая значимость даже тем знакам, которые встречаются реже всего.

Список литературы

1. Бродский И. Часть речи. Избранные стихотворения. Том 3. С.-Пб.: Издательство Лениздат, 2015. 512 с.
2. Бродский И. Мой творческий путь. С.-Пб.: Издательство Лениздат, 2014. 224 с.

УДК 82.09

Андрюшенко Марина Витальевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Andryushchenko M.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

**Фольклорно-мифологический код в поэтике повести Н.В. Гоголя
«Вечер накануне Ивана Купала»
Folklore and mythological code in the poetics of N.V. Gogol's novella
«Evening before Ivan Kupala»**

Аннотация: в статье рассматривается двойственная природа раннего творчества Н.В. Гоголя в поэтике сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки» на примере повести «Вечер накануне Ивана Купала», заключающаяся в сопряжении фольклорно-мифологического материала с предромантическими и романтическими традициями западноевропейской литературы.

Abstract: the article considers the dual nature of N.V. Gogol's early work in the poetics of the collection «Evenings on a farm near Dikanka» on the example of the story «Evening before Ivan Kupala», which consists in combining folklore and mythological material with pre-romantic and romantic traditions of Western European literature.

Ключевые слова: фольклор, мифопоэтика, символика, инфернальность, двоемирие, хронотоп.

Key words: folklore, mythopoetics, symbolism, infernality, duality, chronotope.

Фантастические мотивы широко распространены в классической, а также современной литературе. Будучи древнее письменного слова, мотивы эти уходят своими корнями в фольклорные и мифологические системы славянских и других языков.

Именно в творчестве Н.В. Гоголя представлено обращение к фантастическим мотивам, и примером этому может служить его сборник

«Вечера на хуторе близ Диканьки», в котором автор, опираясь на народный рассказ о сверхъестественном, не придерживается рамок только одного сюжета, отсюда реализация дуалистического принципа построения произведения. Поэтому важным в исследовании повестей из сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки» является выявление особенностей фольклорно-мифологического кода, встроенного в инфернальную, фантастическую концепцию изображения действительности, что особенно ярко проявляется в повести «Вечер накануне Ивана Купала».

Фольклорный демонологический образ представлен в облике Басаврюка, которого называют «бесовским человеком» [3, С.61]. Подобная характеристика оправдана описанием портрета героя – «щетиныстые брови, взгляд исподлобья» [3, С.61], «очи – как у вола» [3, С.66], а также тем, кто «посещает» этого беса по ночам – «приятель из болота, с рогами на голове» [3, С.61]. Его не принимают в церкви, что характеризует героя как представителя нижнего, потустороннего мира («враг Христовой церкви и всего человеческого рода» [3, С.62]).

Интерес представляет главный герой повести, принявший подарок от Басаврюка, Петр Безродный. Он не знает своих родителей, никто в Диканьке «не помнил ни отца его, ни матери» [3, С.62], Петр находится в промежуточном

положении между реальным и ирреальными мирами (отсюда и говорящая фамилия, которая отражает не столько сиротское положение героя, сколько его неопределенность и подверженность влиянию со стороны «зла»). Он пытается закрепиться в бытовом пространстве, благодаря женитьбе на Пидорке. Когда это не удается, в действие вступает inferнальная сила в лице Басаврюка, пытающаяся перетянуть его на свою сторону. Как отмечает М. Вайскопф, все дальнейшие поступки Петро все больше удаляют его от «своего» мира, делая заложником собственных страстей, что и приводит к продаже души [2, С.113].

Именно легенда о проданной душе становится основополагающей в повести «Вечер накануне Ивана Купала». Само время перехода Петра в ирреальный мир приходится на день летнего солнцестояния – пограничный день, когда стираются границы двух пространств. В подтверждение тому дан символ терновника («цепляясь за густо разросшийся терновник» [3, С.66]), сквозь который пробирается Петр в поисках ценного папоротника. Согласно «Словарю символов», терновник призван защищать от нечисти, но в день Ивана Купала его сила ограничена, поэтому герой легко проникает в другой мир [5, С.87].

Время, представленное в повести, также указывает на сильное inferнальное воздействие на героя: полночь – время наибольшего всплеска энергии, потусторонней силы [5, С.74], кроме того, символика полночи включает в себя инициацию (переход из одного состояния в другое), то, что и происходит с Петром после встречи с ведьмой. Безродному приходится пройти испытание, прежде чем получить желаемый клад – «стоят

перед тобой три пригорка, много будет на них цветов разных; но, сохрани тебя нездешняя сила, вырвать хоть один» [3, С.67] – с одной стороны, в условии дано число три, которое символизирует некую завершенность [5, С.90], то есть способность перейти через границу миров, с другой – именно к цветам Басаврюк запрещает Петру прикасаться, возможно, от того, что цветок – символ природы и круговращения – рождения, жизни, смерти и возрождения [5, С.108], того, что Петр уже никогда не сможет познать в силу своего договора с потусторонним миром. Цветам в этом эпизоде противопоставляется папоротник – «краснеет маленькая цветочная почка; краснеет, как горячий уголь» [3, С.67]; «словно пламя» [3, С.67] – соответствующий своему символическому значению – символу жизни [5, С.72]. Жар-цвет (папоротник) представлен в красном цвете, в огненной стихии, это говорит о жизненной энергии и нечто новом, что несет с собой цветок, но в этом и отмечается антитеза обычных цветов от жар-цвета. Первые представляют круговорот жизни, степенность, а второй отмечен лишь жизнью, кратковременной и стремительной. На этом роль цветов не заканчивается, так, при встрече с Басаврюком «цветы начали между собой разговаривать голосом тоненьким, будто серебряные колокольчики» [3, С.68]. Особой символикой обладает словосочетание «серебряные колокольчики», которое можно трактовать как невинный защитник от беды, предупреждающий о приближающейся опасности [5, С.51]. Здесь отмечается и нарастание данного предупреждения – сначала «трава зашумела», затем «цветы начали разговаривать», и наконец «деревья

загremели сыпучею бранью» [3, С.68]. Вся природа предупреждает об опасности, отговаривает от встречи с нечистой силой, с проводником в потусторонний мир, но Петр не воспринимает эти знаки, следуя указаниям Басаврюка.

Встреча с проводником вновь отмечается наличием терновника («разделил куст терновника» [3, С.68]), который не имеет в праздничную ночь силы, поэтому пропускает нечисть в реальный мир. Проводником выступает известный из легенд и сказок образ Бабы-Яги. На это указывает и призыв Басаврюка («Насилу воротилась, яга!» [3, С.68]), и избушка на курьих ножках, которая предстает перед Петром, и сама старуха, портрет которой с точностью передает облик нечистой силы («старуха с лицом сморщившимся, как печеное яблоко, вся согнутая в дугу; нос с подбородком словно щипцы, которыми шелкают орехи» [3, С.68]). Дьявол, как правило, изображается с уродливым носом, а длинный нос и острый подбородок олицетворяют собой воплощение сатаны [2, С.70].

Н.В. Гоголь описывает тройное оборотничество старухи, которая прошла инициацию от собаки к кошке с последующим преобразованием в человеческое подобие. Как отмечает М. Вайскопф, это действие может быть связано с проходом ведьмы сквозь миры [2, С.77]. Так, собака ассоциировалась с загробным миром – как его страж и как проводник, доставляющий туда души умерших [5, С.69], то есть собака находится еще в потустороннем мире, а в облике кошки олицетворяет собой нечистую силу на границе миров. Последней же точкой перевоплощения является уже реальный мир, в котором нечистая сила представлена в

человеческом облики, но с дьявольскими отметинами.

Как отмечает А.Н. Афанасьев, папоротник в славянских легендах должен дать своему владельцу защиту от темных сил и злых чар, открывая при этом ему тайные клады [1, С.296]. В повести легенда реализуется лишь наполовину. Действительно, Петру открывается клад в виде «сундука, уходящего в землю» [3, С.69], но так как цветок находится в руках ведьмы, то никак не защищает Петра, а наоборот, Баба-Яга выставляет собственные условия приобретения богатства: жертва невинного ребенка. При этом о жертве для получения клада в легендах не сказано. Это личное условие ведьмы, для которой папоротник – источник для пополнения своих утерянных сил, который умножается также двумя важными факторами – во-первых, Петр убивает Ивася, отсекая ему голову, голова у славян – средоточие жизненной силы [5, С.36], во-вторых, в день Ивана Купалы вода приобретает особую силу, дает жизненную энергию [5, С.19], но в повести вода противопоставляется крови, и если человеку вода дает жизнь, то нечисти – кровь, то есть представлена оппозиция жидкой жизни «вода–кровь».

Стоит отметить, что Ивасю в повести шесть лет (6 – символ истины, равновесия [5, С.108]), это указывает на заключительный выбор Петра, который полностью убивает в нем человека: Петра охватывает «мертвый сон» [3, С.70], что похоже на состояние Басаврюка, который «сидел на пне как мертвец» [3, С.67], «оброс волосами; стал страшен; бешенство овладевает им; грызет и кусает себе руки и в досаде рвет клоками волосы» [3, С.74]. При этом он находится в состоянии беспамятства, его сознание находится не в «своем» мире, а в «чужом».

Это же доказывает и приход ведьмы ровно через год. Петр приходит в себя, и вступает в силу условие сделки (его душа продана, скреплена кровью невинной жертвы, поэтому он вынужден перейти в ирреальный мир – «вся хата полна дыма, и посередине только, где стоял Петрусь, куча пеплу, от которого местами подымался еще пар» [3, С.75]). Поэтому терновник, который несколько раз встречается на пути героя, может быть расценен и как символ страдания [5, С.87], на которые он сам себя подверг. Подтверждением может служить и то, что золото превратилось в черепки, что говорит об иллюзии приобретения клада. Петр выполнил условие ведьмы, но условие нахождения клада, которое описано в легенде, совершенно другое – надо его заслужить, не следуя обманам нечистой силы, а так как «клады не даются нечистым рукам» [3, С.76], то и Петру, продавшему собственную душу, клад так и не достался. Следовательно, Басаврюк – это сатана, собирающий человеческие души, поэтому он предстает в повести с бараньей головой, так как баран – это символ стихии как созидательной (сопровождающей Петра), так и пожирающей, требующей жертв [5, С.18].

Почему именно Яга предстает перед Петром? Как отмечает В.Я. Пропп, «согласно русской традиции, образ Бабы-Яги связан с легендами о переходе героя в потусторонний мир. В этих легендах Баба-Яга, стоящая на границе миров, служит проводником, позволяющим герою проникнуть в мир мёртвых, благодаря совершению определённых ритуалов» [1, С.208]. Причем в славянской традиции Баба-Яга предстает в трех ипостасях: дарительница, похитительница, воительница [1, С.211]. Как дарительница она дает Петру желаемое – клад, то, ради

чего он согласился на сделку с Басаврюком. Яга-похитительница также присутствует в повести, когда перед Петром появляется маленький Ивась, которому суждено стать жертвой за право пользования кладом. Но Яга предстает и в образе воительницы, когда через год возвращается к Петру и наказывает героя за совершенное им злодеяние.

Таким образом, не случайно Н.В. Гоголь выводит образ Бабы-Яги на передний план, это связано с возмездием (фатумом) за личное благосостояние посредством принесения невинного ребенка в жертву, а также за продажу собственной души посредством заключения сделки с «бесовским человеком».

Как отмечает японский литературовед Кавабата Каори, Н.В. Гоголь «соединил украинский фольклор с дьявольским образом западноевропейского романтизма» [4, С.118]. Отсюда и соотнесение украинской демонологии и фольклорно-мифологического материала с предромантическими и романтическими традициями западноевропейской литературы, где во главу угла ставится мотив возмездия и рока.

Список литературы

1. Афанасьев А.Н. Мифология древней Руси. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 608 с.
2. Вайскопф М.Я. Сюжет Гоголя: Морфология. Идеология. Контекст. – М., 1993. – 592 с.
3. Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. – Т. 1. Ганц Кюхельгартен. Вечера на хуторе близ Диканьки. – М.: Изд-во АН СССР, 1951. – 372 с.

4. Ладыгин М.Б. Английский готический роман и проблемы предромантизма. – М., 1978. – 216 с.

5. Тресиддер Дж. Словарь символов. – М.: Фаис-ПРЕСС, 1999. – 112 с.

УДК 81.3

Безуленко Дарья Александровна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Bezulenko D.A.

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: bezulenko_d@mail.ru

Научный руководитель: Луговая Е.А., доцент

Роль лексико-семантической группы с доминантой «белый» в лирике А.

Блока

The role of the lexical-semantic group with the dominant “white” in the lyrics of A.

Blokh

Аннотация: статья посвящена исследованию семантического потенциала лексемы «белый», которая в индивидуально-авторской картине мира А. Блока приобретает новое смысловое наполнение.

Abstract: the article is devoted to the study of the semantic potential of the lexeme "white", which in the individual author's picture of the world of A. Blok acquires a new semantic content.

Ключевые слова: цветообозначения, лексема «белый»

Key words: color values, the lexeme "white"

Изучение цвета в научном сообществе в разрезе различных сторон и аспектов в последнее время набирает популярность. Оно обрело междисциплинарный характер, поскольку цвет является весьма сложным и многогранным явлением, все характеристики которого трудно охватить в рамках какого-либо одного научного направления. Мы можем рассматривать цвет как некий элемент культуры,

поскольку он вообрал в себя отражение нравственно-культурных ценностей, широкий спектр ассоциаций и трактовок.

Поэт-символист Александр Блок сделал цвет неотъемлемой частью своего индивидуального писательского стиля. Поэт умело работает с цветонаименованиями, наделяя их в зависимости от собственных целей и контекста использования, различной семантической нагрузкой.

На основе вышесказанного, актуальность нашего исследования заключается в том, что мы хотим исследовать колористику поэзии Александра Блока, которая очень ярка и многообразна, чтобы выявить, чем обусловлена частотность употребления цветообозначения с доминантой «белый».

Практическая значимость нашего исследования заключается в следующем: данный материал можно использовать при проведении практических занятий в ВУЗах и школьных внеклассных мероприятиях, посвященных творчеству А. Блока.

Согласно словарю Ожегова, у слова «белый» имеется несколько значений. Так, Сергей Иванович Ожегов предлагает нам следующую трактовку упомянутому нами ранее слову:

- 1) Как цвет снега или мела.
- 2) Как обозначение чего-то светлого – противопоставление темному.
- 3) Как светлый (положительный) борец за власть.
- 4) В значении постного продукта – белое мясо.
- 5) В значении чего-то нескладного – белый стих.

Выявив словарные дефиниции лексемы «белый», мы можем выявить сходство и различие их в художественной картине мира Александра Блока.

Путем исследования творчества поэта, мы выяснили, что у Блока лексема «белый» употребляется в иных значениях:

- 1) Святость – «Белый ангел».
- 2) Прекрасный – (Прекрасная незнакомка = «Белая ты»).
- 3) Прожитые годы – «Белая пристань».

Так же исследуя все творчество Александра Блока, нельзя не отметить этапы его творческой эволюции и, соответственно, изменение отношения к цветообозначению в ранний и поздний период. Так, можно отметить, что белый цвет для ранней лирики Блока – цвет святости, чистоты и неприкосновенности, чего не скажешь о зрелой лирике, ведь к 1917 году значение меняется, обозначая смерть и пустоту.

Обратившись к работе Красновой Л.В., мы узнали, что у Блока «эпитет словно бы взрывает обычное представление о предмете повествования, поэт неожиданным образом сталкивает прилагательное с обозначаемым им явлением, переводя понятия духовного и

морального порядка на сложную цветовую гамму» [3, С. 40].

Преобладание белого цвета в творчестве Александра Блок связано, прежде всего, с тем, что белый цвет необычайно значим для русской культуры в целом. Белый цвет доминирует в зимнем русском пейзаже, а зима и снег метонимически создают саму Россию. Повышение частотности белого, его концептуализация и сдвиг семантики в сторону актуализации цепочки смыслов, где святость = смерть – новизна говорит о цветовом коде в русской культуре первой половины XX века.

Достаточно перспективным является, на наш взгляд, изучение сравнительных конструкций с семантикой цвета, так как они являются одной из составляющих авторского стиля. Символическое употребление белого и имеет давнюю традицию. Ещё в ведийской литературе этот цвет фигурирует в связи с мифологизированными и натурфилософскими построениями, где соотносятся с водой.

Частотность употребления белого цвета связана и с психофизическим восприятием, т.к. это цвет воспринимается как легкий. Вследствие этого, белый цвет определяет «небесное» начало, что-то святое как для поэта, так и для читателя. Поэтому, белый в стихотворениях поэта символизирует рассудок, который часто противопоставляется чувствам, которые, как правило, поэт выражает красным цветом. Преобладание белого или красного цвета в тот или иной период творчества знаменует тяготение к одному из плюсов этих пар, является внешним признаком внутреннего состояния, когда, говоря словами Блока,

«Каждый душу разбил пополам

И поставил двойные законы» [1, С. 36].

В подтверждение наших слов, можем привести следующие примеры: Прилагательное «белый» сочетается с такими существительными, как церковь, птицы, храм, мечта, ангел, вьюга и т.п., что говорит нам о том, что белый цвет – цвет периода блоковской «тезы», цвет Прекрасной Дамы, который ярко отражается в строке «Белая Ты, в глубинах несмутима» стихотворения «Станных и новых ищу на страницах», написанного в 1902 году [1, С. 74]. Неслучайно цикл, непосредственно предшествующий «Стихам о Прекрасной Даме», назван «AnteLucem», что означает «предрассветное» или «до света». Белый в данном сборнике чаще всего отражает некую бледность – лишенный лучезарности знак.

Большинство эпитетов, отраженных в творчестве поэта-символиста наряду с прямым значением: белый лебедь, белое платье, белый цветок и т.д., могут получать в контексте именно метафорический смысл:

«Из лазурного чертога
Время тайне снизойти.
Белый, белый ангел Бога
Сеет розы на пути» [1, С. 327].

Здесь прилагательное с цветовым значением «белый», казалось бы, представлено в прямом значении, но из контекста отчетливо виден семантический сдвиг: «лазурный чертог» в ранней лирике автора – нечто одухотворенное, божественное, поэтому «белый» характеризует чистоту и ясность предвестника Прекрасной Дамы. Сема чистоты уже заложена в белом цвете.

Излюбленным приемом Блока, как мы выяснили, является употребление белого цвета как ауры, сопровождающей

описываемый предмет: белый стан, белая мечта, белая смерть и белая пристань:

«Ты услышишь с белой пристани
Отдаленные рога» [1, С. 55].

В «Стихах о Прекрасной Даме», как известно, лирический герой поэта находится в постоянном ожидании прихода Прекрасной Незнакомки, и неслучайно он обращается к ней:

«Белая Ты, в глубинах несмутима,
В жизни строга и гневна.
Тайно тревожна и тайно любима.
Дева, Заря, Купина» [1, С. 12].

Таким образом, подробно изучив семантическую нагрузку цветообозначения в лирике А. Блока, мы можем сделать определенные выводы. Так мы узнали, что поэтическая полисемия белого цвета в колористике Блока – еще одна грань неповторимого мастерства поэта, грань, приоткрывающая тайну рождения художественного образа, художественного мышления. Контекстуальная многозначность вышеупомянутого цвета в палитре Блока – это еще одна ступень к постижению своеобразия творчества поэта, его самобытности и уникальности.

Список литературы

1. Блок А. Полное собрание сочинений в одном томе. – М.: Просвещение, 2017. – 670 с
2. Бахилина Н. Б. История цветообозначений в русском языке. – М.: Наука, 2017. – 288 с.
3. Краснова Л. В. Поэтика Александра Блока. Очерки. – Львов: Изд-во Львовского ун-та, 2006. – 230 с.
4. Мазуренко О.В. Цветовая символика А. Блока в спектре литературоведческого анализа / О.В. Мазуренко // Вестник БарГУ. Серия: Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки

УДК 458.8

Вареникова Мария Михайловна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Varenikova M.M.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: marya.varenikowa@yandex.ru

Научный руководитель: Трембикова А.А., доцент

**Изучение драматургии А.П. Чехова на уроках литературы
(на примере пьесы «Вишневый сад»)**

**The study of dramaturgy A.P. Chekhov in literature lessons
(on the example of the play «Cherry Orchard»)**

Аннотация: в двадцать первом веке сложно представить современный урок без применения интерактивных технологий. В данной статье мы предлагаем методический инструментарий к организации и проведению урока литературы на основе диалога искусств: интеграции литературы, живописи, музыки, театра.

Annotation: in the twenty-first century, it is difficult to imagine a modern lesson without the use of interactive technologies. In this article, we offer methodological tools for organizing and conducting a literature lesson based on the dialogue of arts: the integration of literature, painting, music, and theater.

Ключевые слова: диалог искусств, литература, драма, анализ.

Keywords: dialogue of arts, literature, drama, analysis.

Произведения драматического рода в силу своей художественной организации трудны для восприятия обучающимися. Современные школьники мало интересуются прочтением

произведений художественной литературы, поэтому учителю, готовясь к проведению урока, необходимо продумать каждый этап, чтобы в конце урока, обучающиеся сказали: «Действительно, темы, поднятые в анализируемом произведении актуальны сейчас. Изменилась лишь внешняя оболочка ситуации, а внутренняя часть остается той же».

Актуальность данной темы определяется возросшим интересом к применению новых интерактивных технологий, способствующих повышению интереса школьников к произведениям отечественной классической литературы.

В данной статье мы предлагаем методический инструментарий к организации и проведению урока литературы на основе диалога искусств: интеграции литературы, живописи, музыки, театра.

Как отмечает О.В. Гальчук в статье «Русская классическая литература на сцене и на уроке литературы: междисциплинарная интеграция»: «Все

чаще в практике учителя встречается литературная медиа игра, переложение словесного образа на язык живописи и музыки, рисование музыки, подбор живописных портретов на «роли» литературных героев, сопоставление музыкальных и литературных образов, театр у классной доски, просмотр с последующим обсуждением литературно – театральных авторских телепрограмм и многие другие методы и приемы литературного образования» [2, С.145].

В литературе драма занимает важное место, так как одновременно является и литературным явлением и родом. В отличие от эпоса, в драме мы видим «подражание действию посредством действия, а не рассказа» [3, С.30].

В.Г. Белинский, раскрывая особенности драмы как жанра, отмечает: «...драма представляет совершившееся событие как бы совершающимся в настоящем времени, перед глазами читателя или зрителя» [1, С.52]. Одной из главных особенностей, отличающей изображение человека в драме, является показ человека в состоянии особого напряжения и подъема всех его внутренних сил, вызванного необходимостью напряженной борьбы с препятствиями, встающими на пути к цели. Изображение такого состояния и жизненных положений, вызывающих его, получает особенную отчетливость и выпуклость именно в драме. Отсюда и термин драматизм, который закрепился как обозначение особенного напряжения внутренних сил человека, а также и особенно обостренного, критического характера развертывания тех или иных событий.

Драматические произведения создаются автором для постановки на сцене, поэтому их немного в школьной

программе по литературе. Они трудны для целостного восприятия обучающимися, так как отсутствие повествователя, восприятие содержания через ремарки и реплики действующих лиц, не всегда дают положительный эффект для восприятия и последующего анализа произведений этого рода и жанра. Помочь обучающимся визуализировать текст произведений подобного рода помогут специальные методы, приемы, основанные на изучении сценической истории произведения в процессе анализа и на заключительных занятиях по изучению драмы.

Пьеса «Вишневый сад» А.П. Чехова – то произведение, которое писатель создал последним, тем самым завершил свое творчество как писателя – драматурга. Работа над пьесой началась в марте 1903 года. Уже в октябре этого же года, писатель отправляет ее в Художественный театр. 17 января 1904 года на сцене Художественного театра состоялось первое представление пьесы «Вишневый сад» [5, С.3], которое и в наше время занимает важное место в постановках на сцене ведущих театров.

Литература представляет художественный образ при помощи изобразительно – выразительных средств. Несмотря на их широкий комплекс, мы можем не до конца себе его представить в той мере, которой задумал автор. Здесь мы обращаемся к живописи, которая зрительно может предоставить любой образ. Начало новой серии полотен, касающихся темы уходящей жизни «дворянских гнезд» открывают картины Ивана Николаевича Крамского «Осмотр старого дома» (1874) и «Все в прошлом» (1889) Василия Максимовича Максимова. Главная героиня пьесы Раневская Любовь Андреевна возвращается в имение весной и замечает, что в саду «белые массы

цветов», голубое небо над садом, пение скворцов. К обновлению готовится не только природа, но и душа Любви Андреевны: появляется надежда на новую, наполненную светом жизнь. Она говорит: «Весь, весь белый! О сад мой! После темной ненастной осени и холодной зимы опять ты молод, полон счастья, ангелы небесные не покинули тебя...Если бы снять с груди и с плеч моих тяжелый камень, если бы я могла забыть мое прошлое» [5, С.26]. Для Лопахина, сад является большим, чем выгодная сделка. Он переживает необычное для него состояние: «Купил имение, прекраснее которого нет ничего на свете» [5, С.50].

Обратившись к программе предмета «Литература», автором которой является А.Г. Кутузов, мы замечаем, что драматургия А.П. Чехова изучается в 11 классе. Программа предусматривает семь часов на изучение творчества А.П. Чехова, а именно три часа отводится на чтение и анализ пьесы «Вишневый сад». На уроках уделяется внимание таким вопросам, как: особенности жанра пьесы, лирический подтекст, тема разрушения «дворянского гнезда», символы в пьесе «Вишневый сад». Таким образом, в программе под редакцией А.Г. Кутузова отведено достаточное количество времени, чтобы проанализировать все самые волнующие темы, поднятые автором в пьесе «Вишневый сад».

Уже на вступительных занятиях по изучению произведения, мотивируя обучающихся на прочтение пьесы, вызывая интерес к произведению, оптимальным приемом будет прием создания проблемной ситуации, постановки проблемного вопроса (можно просмотреть отрывок кульминационной сцены из спектакля, или сравнить несколько фрагментов постановки

спектакля в разные периоды времени разными театрами: МХАТ им. А.П. Чехова и «Современника»).

Анализируя текст на последующих уроках, необходимо обратить внимание школьников на афишу, ремарки, определить конфликт, просматривая остросюжетные моменты из спектаклей, интерпретируя режиссерские замыслы поставленных спектаклей и сравнивая их с позицией автора пьесы.

В процессе анализа драматического произведения учитель может предложить обучающимся план режиссерского сценария, по которому было поставлено произведение на сцене:

1. Диалог героев.
2. Поступки героев.
3. Освещение и декорации.

Итак, прежде чем начать анализировать драматическое произведение, обучающимся необходимо прочитать произведение полностью или отдельные сцены. Также рекомендуется применять иллюстрации, чтобы обучающиеся смогли более точно представить в голове героев произведения, окружающую их обстановку. Первое знакомство с произведением завершается чтением по ролям. Следующим этапом идет работа над интерпретацией речи и поступков действующих лиц в произведении. Это поможет понять сущность характеров героев, воссоздать их образ в более конкретном виде. На заключительном занятии рекомендуется посетить театральное представление всем классом, посмотреть театральное представление в видеоформате или разыграть отдельные сцены в классе во время урока литературы, дав обучающимся возможность почувствовать себя

сценаристами, актерами, декораторами, костюмерами.

Таким образом, анализ художественного произведения в процессе урока литературы – это способ приблизиться к самому писателю, к его позиции и мироощущению, но не стоит забывать, что для этого очень важно иметь представление об эпохе, культурной обстановке, в которой жил, формировался и писал автор, что возможно при интеграции смежных искусств.

Список литературы

1. Владимиров С. Действие в драме. – М., 2001. – 127с.

2. Гальчук О.В. Русская классическая литература на сцене и на уроке литературы: междисциплинарная интеграция // Педагогика искусства. – 2017. – № 4. – С.144-149.

3. Карягин А.А. Драма, как эстетическая проблема. – М., 2004. – 520с.

4. Кутузов А.Г. В мире литературы: программа для общеобразовательных учреждений: 5-11-е кл. 3-е изд., – М., 2018. – 79 с.

5. Чехов А.П. Пьеса «Вишневый сад». Предисловие Богданова В.А. – М., 2015. – 61 с.

УДК 82.09

Гаджиева Рабият Абдуллаевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Gadzhieva R.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: r.gajieva2015@yandex.ru

Научный руководитель: Дворникова Е.И., профессор

Имя как способ выражения авторской идеи в текстовом пространстве романа

Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»

**Name as a way of expressing the author's idea in the text space of the
novel "Crime and punishment" by F. M. Dostoevsky»**

Аннотация: в статье раскрывается глубокий смысл имен как способ выражения авторской идеи в текстовом пространстве романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Имя обеспечивает восприятие персонажа как единой личности, концентрирует в себе всю информацию, которая сообщается о персонаже, и формирует его образ, актуализируя его глубокий смысловой потенциал.

Abstract: the article reveals the deep

meaning of names as a way of expressing an author's idea in the text space of a novel by F.M. Dostoevsky's "Crime and Punishment." The name provides the perception of the character as a single personality, concentrates in itself all the information that is reported about the character and forms his image, actualizing his deep semantic potential.

Ключевые слова: имя, судьба, сюжет, фамилия, художественный образ, Раскольников, раскол, структура.

Index terms: name, fate, plot,

surname, artistic image, Raskolnikov, schism, structure.

Глубокий содержательный потенциал имен в художественных произведениях (позтонимов), целенаправленно реализуемый в границах литературного целого и обретающий значимый символический смысл, служит проникновению в мировоззрение писателей, а поэтическое оформление его именослова несет в себе колоссальный познавательный потенциал, что дает возможность для нового прочтения текста. Имя в литературе – это многомерная единица. Изучение и интерпретирование собственных имен в художественных произведениях предполагает обращение к культурно-историческому, историко-литературному, социально-историческому, нравственно-психологическому, религиозно-философскому и другим контекстам. Ведь в каждую эпоху имя в художественном произведении изучается с целью постижения глубинного смысла текста, обретает новое значение и выполняет качественно иную роль.

В философской традиции имяславия принято наделять словесный знак, имя высшим символическим значением. П.А. Флоренский утверждал, что «философия имени есть наираспространеннейшая философия, отвечающая глубочайшим стремлениям человека. Тонкое и в подробностях разработанное мирозерцание полагает основным понятием своим имя, как метафизический принцип бытия и познания» [8, С. 646]. Ученый был убежден: вокруг имени «оплотняется наша внутренняя жизнь»: «по имени житие, а не имя по житию» [13, С. 140]. А. Ф. Лосев в своей работе «Вещь и имя» подтверждает эту мысль. «Имя – великая

сила и неубывающая энергия» [9, С. 883]. С.Н. Булгаков в фундаментальном труде «Философия имени» отмечал, что «имя выражает особый духовный тип, строение, разновидность человека» [6, С. 241] и имеет исключительную ценность.

Ведущую роль имени в художественном произведении подчеркивали многие писатели. Знаменитый французский писатель Гюстав Флобер писал: «Нет имени – нет романа» [7, С. 89]. Оноре де Бальзак утверждал, что имя должно подходить к герою «как десна к зубу, как ноготь к пальцу» [7, С. 89]. От имени героя во многом зависит его эстетическое бытие. Неразрывность имени и художественного образа является непреложным законом литературы. П.А. Флоренский неоднократно подчеркивал, что «имя является самым главным словом о герое и имеет особое значение при создании художественного образа» [7, С. 10]. Как отмечал французский писатель Э. Золя, имя в произведении «становится на наших глазах как бы <..> душой персонажа <...> нередко даже в сочетании слогов мы видим весь характер человека» [7, С. 89]. Российский филолог А.Б. Пеньковский убежден, что имя героя в художественном тексте не только несет в себе определенный образ героя, но и – само или через связи с другими именами – содержит в свернутом виде судьбу героя и целостный сюжет его жизни [11, С. 407].

Имя литературного персонажа является элементом образа, во многом этот образ и формирующий. В каждом случае именование – художественный акт, имеющий решающее значение как для самого персонажа, так и для произведения в целом. Поэт-символист В.И. Иванов полагал, что имя предрешает судьбу человека. По его мнению, «имена имеют огромное определяющее значение для

всего характера и судьбы человека <...> Как это замечательно, что в новой литературе писатели направляют значительную часть своей интуиции на имена. Ибо имена – воистину знаки» [2, С. 76-77].

В художественных произведениях Ф.М. Достоевского подбор имен персонажей – целенаправленный процесс, служащий воплощению авторского замысла.

А.Л. Бем отмечал системность выбора имен писателя: «Там, где выбор имени кажется на первый взгляд совершенно случайным, при ближайшем рассмотрении проглядывает вполне сознательное отношение писателя» [4, С. 415]. В процессе обозначения персонажей произведения именами собственными Ф.М. Достоевский нередко задействовал реальные имена собственные данной эпохи; видоизменял реальные имена собственные; создавал искусственные антропони́мы по моделям реальных; вводил в текст так называемые «говорящие» имена, указывающие на свойства их носителей; привносит в текст уже известные литературные антропони́мы

Главный герой романа – Родион Романович Раскольников. Три буквы «Р» сразу нацеливают на восприятие образа. Имя Родион (греческого происхождения) означает «житель острова Родос» [12, С. 300]. Шустова А.П. в своей работе поясняет, что Колосс Родосский – статуя бога солнца Гелиос, которая прославила остров. Это одновременно символ величия человеческого гения и ничтожности человеческих стремлений перед лицом природы и стихий, которые не могут быть подчинены человеку, как бы он того ни желал. Разрушение этого величественного памятника в результате

землетрясения показывает крушение теории Раскольникова, которая столкнулась с действительностью [14, С. 30].

Как считает Амелина Е.В., этимологически к этому же корню можно отнести слово «руда», что в старославянском языке означает «кровь». Уже в имени героя высвечивается мотив крови, который прослеживается в сюжете и в нем есть связь с самой теорией героя [3, С. 392].

Отчество Романович происходит от греческого слова «крепость» или «сила» [12, С. 300]. В романе Ф.М. Достоевского мы наблюдаем, что Раскольников хотел испытать силу и крепость духа, мечтал стать человекобогом, которому «все дозволено» и для которого не существует «никаких моральных преград». Он захотел иметь право распоряжаться судьбами людей, презирать моральные нормы общества и устанавливать свои законы.

Фамилию Раскольников, с одной стороны, можно трактовать как «раскол» (Ф.М. Достоевский называл раскол крупным явлением в исторической жизни своего времени (события 60-х годов – народники, террористы, революционеры) [10, С. 195], так и «раскольниковство», которое можно интерпретировать как символ фанатизма, упрямства, одержимости одной идеей. И эта идея и поработила душу героя.

С другой стороны, фамилия символически отображает внутренний душевный конфликт героя. Одна часть души его – бескорыстна, сострадательна и по-детски невинна (детская улыбка Раскольникова, детский плач его в первом сне), другая – холодна, эгоистична, самолюбива, переполнена гордыней, амбициозностью и индивидуализмом [3, С. 392].

Признаться в совершенном убийстве Родиону Романовичу Раскольникову помогает кроткая Соня Мармеладова. Софья – это одно из любимейших имен Достоевского. Это имя греческого происхождения, с онтологической точки зрения означает «мудрость, премудрость, разумность» [12, С. 621]. В христианстве святая София особо почитается. Она погибла в муках за веру. Имя героини придает особую глубину ее образу. Мудрость Сони – в смирении и терпении, в любви к ближнему. По мнению исследователя творчества М.Ф. Достоевского М.С. Альтмана «мудрость его Софий проявляется в смиренномудрии...» [1, С. 76] и в верности завету: «Не судите, да не судимы будете». Она проповедует идеи всепрощения и смирения, считает, что единственный путь к покою и счастью – это путь через страдание. В романе Соня – единственный человек, который чувствует жизнь, понимает ее по-настоящему и может привести Раскольникова к этому пониманию.

Из числа ведущих героев романа «Преступление и наказание» выделяется образ Порфирия Петровича. Читатель не может не заметить отсутствие фамилии у следователя. Структура имени – это еще одно средство донесения авторской мысли. Опора на представления о трехчастной композиции личного имени человека в русской национальной традиции как о норме побуждает воспринимать все намеренные искажения этого правила имплицитными «подсказками» читателю. Он единственный крупный персонаж художественного текста «Преступление и наказание», который не получил фамилии. Это указывает на загадочность персонажа и на обособленность его функции. Имя «Порфирий», имеющее

греческое происхождение, с онтологической точки зрения носит значение «пурпурный, багряный» [12, С. 290]. Многие словари дают описание этих цветов, как «кровавых». Д.Н. Брецинский отмечает, что «в имени, отчестве, возможно, есть намек на монаршью власть–порфира (пурпурная мантия монарха) и Петр (первый русский император)» [5, С. 27]. Когда главный герой убил Лизавету и старуху-процентщицу, он преступил ветхозаветную заповедь «не убий». Родион Раскольников вступает в конфликт сразу с двумя правдами – человеческой (правовой), которую олицетворяет Порфирий Петрович, и божьей, которую представляет Соня Мармеладова. Если Соня привела Раскольникова к «явке с повинной», то Порфирий Петрович убедил Раскольникова в том, что «можно убежать от закона, но от себя убежать нельзя».

Таким образом, имена в художественном тексте Ф.М. Достоевского проясняют не только онтологическую и психологическую сущность, но и участвуют в создании образа персонажа и сюжета произведения. Формула «имя-характер-судьба», неприменимая к жизни реального человека, в литературном произведении трансформируется в «имя-образ-сюжет» и оказывается основой для художественного произведения. Имя обеспечивает восприятие персонажа как единой личности, концентрирует в себе всю информацию, которая сообщается о персонаже и формирует его образ, актуализируя его глубокий смысловой потенциал.

Список литературы

1. Альтман М.С. Достоевский. По векам имен. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1975. – 176 с.
2. Альтман С.М. Разговоры с Вяч. Ивановым. – СПб, 1995 – 118 с.
3. Амелина Е.В. Готовимся к экзамену по литературе: учеб. пособие / Е.В. Амелина. – М.: Оникс, 2007. – 464 с.
4. Бем А.Л. Личные имена у Достоевского // Сборник в честь на проф.Л. Милетичъ. – София, 1933. – 434 с.
5. Брецинский Д.Н. Порфирий Петрович. Художественный образ и композиционная функция следователя в «Преступлении и наказании» Достоевского. – Торонто «Современник», 1991. – №22 – С. 8-12.
6. Булгаков С.Н. Философия имени – СПб.: Наука, 2002. – 447с.
7. Виноградова Н.В. Имя персонажа в художественном тексте: функционально-семантическая типология: автореферат дис. ... канд фил. наук. Тверь, 2001. – 213 с.
8. Грицанов А.А. История философии. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2002. – 1376 с.
9. Лосев А.Ф. Бытие. Имя. Космос. – М.: «Мысль», 1993. – 953 с.
10. Нечаева В.С. Журнал М.М. и Ф.М. Достоевских «Время». 1861 – 1863. – М.: Наука, – 1972. – 316 с.
11. Пеньковский А.Б. Нина: Культурный миф золотого века русской литературы в лингвистическом освещении. – М.: Индрик, 1999. – 519 с.
12. Тихонов А.Н. Словарь русских личных имен / А.Н. Тихонов, Л.З. Бояринова, А.Г. Рыжкова. – М.: Школа-пресс, 1995. – 733 с.
13. Флоренский П.А. Имена. – М., 1990 – 430 с.
14. Шустова А.П. Анализ антропонимического репертуара романа «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского – Казань, 2018. – №22 – С.29-33.

УДК 801

Гулиева Валерия Владимировна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Gulieva V.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: belocerkovskaya_98@mail.ru

Научный руководитель: Трембикова А.А.

Проектная деятельность на уроках литературы при изучении женских образов в творчестве Н. В. Гоголя

Design activity in literature lessons when studying women's images in the works of N.V. Gogol

Аннотация: В современном условии развития общества и образования от преподавателя русского языка и литературы требуется

использования новых подходов в обучении. Это связано с тем, что необходима переориентация обучения с усвоением готовых знаний на развитие творческого

мышления, личности обучающегося и его самостоятельности, как нравственной характеристики личности. Именно поэтому на уроках литературы преподавателями все чаще используется проектная деятельность. Отличительная особенность проектной деятельности заключается в том, что она включает в себя элементы всех видов человеческой деятельности. В данной статье мы предлагаем обратиться к рассмотрению методической составляющей использования метода проектов на уроках литературы. В частности на примере проекта «Изображение женских образов в творчестве Н.В. Гоголя».

Abstract: In the modern condition of the development of society and education, the teacher of the Russian language and literature is required to use new approaches in teaching. This is due to the fact that it is necessary to reorient learning with the assimilation of ready-made knowledge to the development of creative thinking, the personality of the student and his independence, as a moral characteristic of the personality. That is why, in the lessons of literature, teachers increasingly use project activities. A distinctive feature of project activities is that it includes elements of all types of human activity. In this article, we propose to turn to the consideration of the methodological component of using the project method in literature lessons. In particular, on the example of the project «Image of female images in the works of N.V. Gogol».

Ключевые слова: проект по изучению женских образов в творчестве Н.В. Гоголя, литература, анализ, проектная деятельность на уроках литературы, классификация проектов по литературе, дидактические материалы.

Key words: project for the study of female images in the work of N.V. Gogol, literature, analysis, project activities in literature lessons, classification of projects in literature, didactic materials.

Метод проектов – это деятельность школьников, осуществляемая под руководством учителя, направленная на решение исследовательской и социально значимой проблемы. Проект предусматривает сочетание индивидуально-творческой и самостоятельной познавательно-поисковой работы [1, С. 48].

Результатом работы является «продукт», то есть средство, которое разработали участники проектной группы для разрешения поставленной проблемы. Подготовленный продукт должен быть представлен в виде презентации.

Актуальность рассматриваемой темы основана на том, что в современном мире доступных информационно – коммуникативных и цифровых технологий заметно снижается интерес обучающихся к чтению художественной литературы, что пагубно влияет на формирование познавательной активности и регулятивных универсальных учебных действий, связанных с процессом познания.

Метод проектов позволяет развивать у школьников в единстве и взаимосвязи все компоненты лингвистической, культурологической, литературоведческой компетенций.

Проектная деятельность учит школьников:

1. Самостоятельно приобретать знания.
2. Использовать приобретённые знания.
3. Вырабатывать на основе освоенных приёмов исследовательской

деятельности собственные когнитивные стратегии, в основе которых лежат развитые умения и навыки регуляции учебно-познавательной деятельности [2, С.50].

Кроме того, в процессе проектной деятельности происходит формирование ценностных ориентаций и мотив познавательной деятельности [4, С. 50].

От начала и до конца проект задумывается и планируется учителем для выполнения образовательных и развивающих целей.

Наиболее часто используется групповая форма (каждая группа в классе работает над своей частью проекта).

Участвовать в проекте должны все школьники.

Проекты, связанные с учебным курсом, планируются в соответствии с тематическим планом изучения учебного материала.

Практика показала, что для учащихся 5-9-х классов учебные проекты лучше планировать на один урок, в таком случае на втором уроке возможна защита проектов.

Для старшеклассников учебный проект может занимать серию уроков.

На всех этапах подготовки и проведения урока значительную роль играют консультации учителя, его инструктаж к выполнению самостоятельной работы, наблюдение за ходом подготовки школьников к уроку и развитием их читательских интересов; умение координировать деятельность многих, считаясь с желаниями каждого и разумно учитывая их; рекомендации, касающиеся отбора и самостоятельного чтения книг [7, С. 36].

Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть концерты,

видеофильмы, презентации, журнал. Программа модернизации образования в России уделяет большое внимание тому, что результатом обучения должен стать набор заявленных компетенций в интеллектуальной, информационной и других сферах. Проектная деятельность обладает наиболее благоприятными условиями для реализации заявленных компетенций [6, С. 31].

Создание творческих проектов обучающимися на уроках литературы, как один из методов личностно-ориентированного обучения, имеет направленность на формирование самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), способствует развитию творческих возможностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам [6, С. 45]. Проектная деятельность способствует мотивации обучающихся на осознанное чтение произведений художественной литературы.

Рассмотрим, как может быть использована проектная деятельность на уроках литературы в средней школе.

В качестве примера мы взяли тему учебного курса литературы, а именно «Анализ повести «Ночь перед Рождеством» Н.В. Гоголя». На ее изучение школьная программа под редакцией В.Я. Коровиной отводит 4 часа.

Данный проект направлен на исследовательскую деятельность обучающихся и формирование информационной культуры. Внимание школьников акцентируется на женских образах повести «Ночь перед Рождеством» и портретном сходстве

героинь из сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки».

В процессе работы, обучающиеся развивают навык самостоятельного анализа художественных произведений и формируют умение проводить сопоставительный анализ художественных образов. В результате они должны прийти к выводу о том, что без женских образов была бы несовершенной и неорганичной художественная картина мира, запечатленная писателем, который во всем стремился к универсальности [9, С. 23].

Дидактические цели учебного проекта по творчеству Н. В. Гоголя можно сформулировать следующим образом:

- совершенствование творческих и вербальных способностей обучающихся;
- развитие навыков анализа художественных произведений ;
- формирование навыка постановки проблемы и умения найти пути ее решения, через планирования и реализацию проектной деятельности;
- вызвать интерес к русской литературе.

Методические задачи проекта:

- совершенствование устной и письменной речи;
- формирования умения сопоставить и проанализировать два и более художественных образов героев;
- развитие умения классифицировать женские образы в художественном произведении.

На начальном этапе подготовки к изучению данной темы для успешной реализации исследовательской деятельности учитель детально продумывает проблемные вопросы.

В рамках данного проекта можно сформулировать главный вопрос таким образом: «Какую роль в своих произведениях Н.В. Гоголь уделял женским образам?».

Проблемные вопросы могут быть следующими:

1. На чём основывался писатель при создании женских образов?
2. На какие типы можно разделить женские образы, изображённые в сборнике «Вечера на хуторе близ Диканьки» ? Есть ли общие черты в изображении женщин?
3. Какими мифическими чертами Н. В. Гоголь наделил женские образы в произведениях? Для чего он это сделал?

В соответствии с проблемными вопросами можно образовать исследовательские группы. Каждая группа проведет работу по заранее заданным им темам.

Можно выбрать следующие темы ученических исследований:

1. Типология женских образов 19 века (презентация Power Point)
2. Типология женских образов в произведениях Н.В. Гоголя (презентация Power Point).
3. Мифические черты женских образов в произведениях Н.В. Гоголя (презентация Power Point).
4. Сравнительный анализ рассказов Н.В. Гоголя из сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки (буклет).

В соответствии с проблемными вопросами могут быть сформированы рабочие группы. Каждой группе предлагается провести собственное исследование, ответив на проблемные вопросы.

Данный учебный проект поставлен в четкие временные рамки. Он должен быть реализован в течение 4 уроков:

1 урок: введение учащихся в тему и проблему исследования, формирование исследовательских групп, обсуждение плана работы обучающихся, обсуждение заданий обучающимися.

2 урок: самостоятельное выполнение заданий исследовательского проекта каждой группой.

3 урок: подготовка обучающимися материалов для отчета о проделанной работе.

4 урок: защита полученных результатов и выводов, обсуждение и экспертиза проекта.

Каждая группа обучающихся проводит исследование в своей области, которая очерчена кругом проблемных вопросов. У каждой группы есть свои задания.

Так, группа, работающая над типологией женских образов 19 века, получила следующие задания:

1. Охарактеризуйте типологию женских образов 19 века на примере произведений писателей этого века.

2. Проанализируйте женское предназначение в обществе на примерах публицистических статей Н.В. Гоголя.

3. Результаты исследования оформите в виде презентации Power Point

Группа, работающая над типологией женских образов в произведениях Н. В. Гоголя, получила следующие задания:

1. Исследовать художественное изображение героини повести Н.В. Гоголя «Невский проспект»:

- Портретное описание.
- Одежда.
- Манеры, речь.
- Художественные детали.

2. Ответьте на вопросы:

• Кем же оказывается красивая незнакомка, куда уводит она героя?

• Красива ли душа «прекрасной незнакомки» так же, как и ее внешность?

• Какими грехами отягчена душа «прекрасной незнакомки»?

3. Однозначно ли отношение Н.В. Гоголя к женской красоте?

4. Оформите результаты своего исследования в виде презентации Power Point.

Группа, работающая над мифическими чертами женских образов в произведениях Н.В. Гоголя, выполняет следующие задания:

1. В произведениях Н. В. Гоголя найдите образы, в которых сконцентрированы мотивы, традиционные для украинских мифологических представлений о ведьме.

2. Дайте характеристику этим образам, используя текст произведения:

- Портретное описание.
- Манеры, речь.
- Художественные детали.

3. Какова роль женских образов, наделенных мифическими чертами, в произведениях Н.В. Гоголя,

4. Оформите результаты исследования в виде презентации Power Point

Четвертая группа должна подготовить ответы на следующие вопросы:

1, Опираясь на текст произведения, произведите анализ женских образов из произведений: «Сорочинская ярмарка», «Майская ночь», «Вечер накануне Ивана Купала» и «Ночь перед Рождеством».

2. На какие типы можно разделить образы главных героинь произведений? Почему?

3. В чем схожесть и в чем отличие женских образов данных произведений?

4, Оформите результаты исследования в виде буклета .

В обязанности учителя входит подготовка дидактических материалов. Дидактические материалы для данного проекта:

1. Групповой список заданий;
2. Правила работы с источниками информации;
3. Список литературы, которой могут воспользоваться учащиеся в ходе исследовательской работы;

Презентация и буклет, оформленные с помощью компьютера, станут результатом работы группы. Значит, что каждый из членов группы будет выполнять индивидуальное задание в рамках общего исследования. Завершением работы должен быть общий ответ на основополагающий вопрос [4, С. 63].

Выводы, к которым должны прийти учащиеся, выполняющие данный проект, можно сформулировать следующим образом:

В соответствие с поставленными задачами, мы изучили типологию женских образов в творчестве писателей XIX века и выяснили, что русские писатели стремились выявить в женских образах лучшие черты, свойственные нашему народу. Ни в одной литературе мира мы не встретим таких прекрасных и чистых женщин, отличающихся верным и любящим сердцем, а также своей неповторимой душевной красотой.

В русской литературе XIX века, как и в литературе XVIII века, продолжается разработка традиционных, «вечных» женских образов, выполняющих различные социальные роли, а также возникают новые женские образы, появление которых обусловлено временем и сложившимися социальными условиями.

Исследуя женское предназначение в публицистике Н.В. Гоголя, мы пришли к

выводу, что Н.В. Гоголь посвятил очень много публикаций «женской теме». Анализируя его произведения, мы можем рассмотреть не только портретное описание женских образов, но и уклад жизни того времени, какие социальные проблемы выдвигались на первый план. И если внимательно изучить не только художественные произведения, но и публицистические статьи Н.В. Гоголя, то мы можем заметить, что он очень серьезно и болезненно относился к данной проблеме. Он, нарушая консервативные «гендерные» схемы, но, не стремясь их окончательно разрушить, отразил необходимость перемен, как минимум – «модернизации патриархата».

Исследуя художественное изображение женщин в творчестве Н.В. Гоголя, мы выяснили, что женские образы играют важную роль в текстах гоголевских произведений. Без них структура произведений писателя, которая строится на оппозиции «мужское начало – женское начало», была бы неполной.

Одним из основных моментов является то, что Н.В. Гоголь обожествлял красоту, представлял ее как источник больших стремлений, как о самой в себе заключающей нравственное значение. Положение красоты отчетливо связывалось именно с женщиной как ее носительницей. Он изображал женщин – эталоном красоты. Все его героини наделены обворожительным внешним видом, но пусты в душе. Сам Н.В. Гоголь утверждает, что красота извращена «дьявольским духом».

Стоит отметить, что не менее важными являются образы «сварливых баб» и «ведьм», в которых сконцентрированы мотивы (бабьих проказ, ухаживания и «причеровывания»), традиционные для

украинских мифологических представлений о ведьме.

Таким образом, мы можем утверждать, что Н.В. Гоголь, описывая в своих произведениях женщин, подчеркивает не только портретное сходство героинь, но и показывает нам женские характеры индивидуализированными.

Список литературы:

1. Возможности организации проектно-исследовательской деятельности учащихся в средней школы. / Школьные технологии, 2008, №6.
2. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы - М., 1988.
3. Княжицкий А. И. Самый прагматичный метод // Русская словесность. - 2007. №7. - с.2-6.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование. М., 2005.
5. Полат Е.С. Метод проектов в современной школе // Методология учебного проекта. Материалы городского методического семинара / Ред.-составитель Н.Ю.Пахомова. -М., 2001
6. Сиденко А.С. Виды проектов и этапы проектирования. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2008. - №2.
7. Сиденко А.С. Педагогическая мастерская: от теории к практике проектно-ориентированного обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. -2008. - №1.
8. Сиденко А.С., Хмелева В.С. Педагогический эксперимент: понятие и этапы деятельности. // Эксперимент и инновации в школе. – 2008. – №2.

УДК. 378.1

Давидян Наира Нверовна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Davidyan N.N.

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: davidyannaira@yandex.ru

Сингулятивы, их семантика и функционирование в художественном тексте (на примере рассказов А.П. Чехова)

Singulatives, their semantics and functioning in a literary text (on the example of the stories of A.P. Chekhov)

Аннотация: в статье рассмотрены сингулятивы в художественных текстах с целью осмысления данного явления с позиций семантики и функционирования в рассказах А.П. Чехова. Приводимые примеры из художественных текстов иллюстрируют определённые группы единичных существительных по

семантическому признаку и выявляют способы функционирования сингулятивов в тексте.

Abstract: the article deals with singularities in literary texts in order to understand this phenomenon from the standpoint of semantics and functioning in the stories of A. p. Chekhov. The examples given from literary texts illustrate certain

groups of singular nouns on a semantic basis and reveal ways of functioning of singulatives in the text.

Ключевые слова: сингулятив, семантика, функционирование, единичное существительное, единичность, художественная литература.

Key words: singular, semantics, functioning, singular noun, singularity, fiction.

Сингулятивами, по утверждениям В.Н. Мусатова, называют суффиксальные образования, имеющие общее значение «единичный предмет, принадлежащий к массе вещества или к совокупности однородных предметов» [3, С.5]. В настоящей работе мы рассматриваем понятие «сингулятив», используя данный термин для обозначения тех слов, которые определяют единичные предметы, выявленные из совокупности однородных.

Наиболее часто сингулятивы используются в художественной литературе, что связано со спецификой данного стиля.

По семантическому признаку можно выделить следующие группы единичных существительных:

1) Сингулятивы, обозначающие одну из двух одинаковых частей предмета.

2) Сингулятивы, обозначающие единичный предмет, выделенный из совокупности однородных.

3) Сингулятивы, обозначающие одну неопределенную часть, один кусок вещества, материала.

Сингулятивы, обозначающие одну из двух одинаковых частей предмета, образуются от существительных pluraliatantum названий парных предметов. От существительных

pluraliatantum со значением одежды, покрывающей ноги и нижнюю часть туловища до пояса, при помощи суффикса -ин(а) образуются сингулятивы, обозначающие «часть этой одежды, надеваемой на одну ногу». Например: штаны – штанина, портки – порточина: «Он резким жестом взбросил шапку на голову, наклонился и стал приподнимать штанину...» [5, С.21].

Сингулятивы со значением одной части целого предмета возможны от существительных pluraliatantum, называющих такие парные предметы, которые состоят из двух отдельных частей, например: рельсы – рельсина: «Он подошел поближе и, глядя на рельсы, подумал о том, что вот эта блестящая рельсина пройдет как раз через тот угол, где стояла их печка» [4, С.14].

Сингулятивы, обозначающие один предмет, выделенный из совокупности однородных. Эта разновидность сингулятивов количественно богаче первой группы. По данным толковых словарей, она составляет свыше 80% всех слов, образованных от указанных групп существительных. В говорах подобных существительных еще больше (около 90%).

Здесь выделяется большая группы сингулятивов с суффиксом -ин(а), образованных от существительных со значением названий пород деревьев: ива – ивина: «В саду у них стояла долголетняя ивина» [5, С.53].

В литературном языке сингулятивы образуются не от всех существительных со значением названий пород деревьев. Как справедливо замечает Г.С. Зенков, неограниченной словообразовательной продуктивности в языке нет [1, С.143]. Иногда сингулятив может отсутствовать по семантическим причинам. Например, невозможность

производства сингулятива *дубина* (одно дерева *дуба*) объясняется закреплением за словом *дубина* другого значения – «толстая тяжелая палка».

Наблюдается образование сингулятивов от существительных с собирательным значением при помощи суффикса *-ок*, например, узлы – узелок: «Забормотала она, роняя *узелок* с чем-то и косясь на меня» [5, С.87].

Сингулятивы со значением «один плод, одно зерно или один стебель культурного или дикорастущего травянистого растения» составляют еще одну семантическую группу сингулятивов: горох – горошина: «Старик жевал сухую и твёрдую *горошину*...» [5, С.110].

Группу со значением «один предмет, выделенный из совокупности однородных», составляют сингулятивы, деривационно коррелятивные с существительными различной семантики: *крупа* – *крупина*, *дробь* – *дробина*, *жемчуг* – *жемчужина*: «То была молодая орлица. Одна *дробина* попала ей в глаз, а другая раздробила ей клюв» [5, С. 354]; «Мы заметили на нём золотые часы, булавку с *жемчужиной*» [5, С.149].

Сингулятивы, обозначающие одну неопределенную часть, один кусок вещества, материала встречаются в произведениях А.П. Чехова, но те так часто, как предыдущие группы слов. Такими сингулятивами являются прежде всего специфические образования имен существительных с суффиксами *-ш* и *-инка*, обозначающие единичный предмет, выделенный из совокупности таких же предметов. Например, *снег* – *снежинка*: «Солнце играет в каждой *снежинке*» [5, С.325].

В произведениях художественной литературы наряду с другими лексико-семантическими разрядами

существительных писателями часто используются сингулятивы не только в прямом, но и в метафорическом, и делается это для достижения большей художественной выразительности произведения.

Наблюдается образование сингулятивов от существительных с собирательным значением при помощи суффикса *-ок*, например, узлы – узелок: «Забормотала она, роняя *узелок* с чем-то и косясь на меня» [5, С. 164]. С помощью данного сингулятива автор даёт понять читателю размеры описываемого предмета. Использование уменьшительно-ласкательных суффиксов является основным средством образования данных слов.

Но есть и случаи употребления уменьшительно-ласкательных слов без характерных суффиксов. Например: «На его белоснежных *воротничках*, обгоняя друг друга, бегут два большущие клопа...» [5, С. 215].

Часто форму *рыбина* толкуют как увеличительную. Нам кажется более верной позиция тех лингвистов, которые видят здесь и сингулятивное значение. Конечно, граница между теми и другими образованиями может оказаться подвижной. В.И. Максимов считает это результатом того, что «их производящие могут мыслиться как названия и одного предмета и совокупности (множественности) однородных предметов» [2, С.179]. «В нашей Песчанке, помню, щука в аршин ловилась, и налимы водились, и язь, и лещ, и у каждой *рыбины* видимость была, а нынче ежели и поймал шурёнка или окунька в четверть, то благодари бога [5, С.300]. В данном случае слово *рыбина* передаёт субъективную оценку писателя.

В произведениях художественной литературы сингулятивы, во-первых,

употребляются в прямом, номинативном значении для номинации реальных действительности. Например: «По-осеннему недвижно висели на *хвоинках* сосен капли влаги» [5, С.150]. Во-вторых, сингулятивы используются образно, для создания метафоры: «Днём горячо пекло солнце. На стволах сосен выступали *слезинки* смолы» [5, С.180].

Иногда сингулятив употребляется в одном и том же переносном значении настолько часто, что толковые словари признают такое употребление устойчивым. Примером сказанному является сингулятив *соломинка* в значении «ненадёжная, но единственная возможность, единственный выход из затруднительного положения». Например: «Хватается за свое чувство, как утопающий за *соломинку*» [5, С.201].

Сингулятивы с осложнённой семантикой, за которыми происходит закрепление обобщённого переносного значения, отличаются наибольшей способностью выступать в качестве заменителей других сингулятивов в прямом значении. Например: «Лицо его выражало равнодушие, только по *росинкам*, блестящим на его бороде, и заметно было, что он недавно плакал» [5, С.32].

Сингулятивы с суффиксом *-инк(а)* часто даются толковыми словарями в составе устойчивых выражений. Например, сингулятив *кровинка* входит в состав выражения «Ни кровинки на лице не было». Например: «Нос у неё казался длиннее, чем был раньше, и на лице не было ни *кровинки*, несмотря на холод» [5, С.4].

Сингулятив *соринка* находится в составе выражения «Ни соринки чего-либо нет, не осталось» в значении «Нисколько чего-либо нет, не осталось и т.п.». Например: «Когда вы меня

посетили, то ведь чаю вовсе не было, Павел Михайлович! Ни *соринки* его не было, а ведь открыться перед вами гордость помешала!» [5, С.45].

В литературном языке сингулятивы с суффиксом *-инк(а)* часто наблюдаются в синтаксической конструкции «НИ ОДНА + сингулятив + отрицательная частица НЕ с глаголом», которая выражает высшую степень отрицания: «Когда Зотов выполоскал чайник и захотел заварить чай, то у него в коробочке не нашлось ни одной *чаинки*» [5, С.89].

В результате исследования мы пришли к выводу, что в рассказах Антона Павловича Чехова наиболее продуктивной оказалась группа сингулятивов, обозначающих единичный предмет, выделенный из совокупности однородных (ива – ивина). На втором месте оказалась группа сингулятивов, обозначающих одну из двух одинаковых частей предмета (штаны – штанина). Меньше всего сингулятивов из группы, обозначающей одну неопределённую часть, один кусок вещества, материала (снег – снежинка).

Функционирование сингулятивов в художественном тексте связано с несколькими факторами. Стилистико-экспрессивный прием служит для передачи не совсем грамотной речи персонажей, своеобразием восприятия автором окружающей действительности. Использование сингулятивов в художественном тексте объясняется тем, что автор передаёт с помощью них субъективную оценку предмета. А также эмоционально-экспрессивная лексика, усиление отрицания и устойчивые выражения, соответственно, оформляются сингулятивами.

Список литературы

1. Зенков Г.С. О словообразовательных типах с суффиксами -ЩИК, -НИКИ их взаимодействии в современном русском языке // Развитие современного русского языка. М., 1963. С. 143.

2. Максимов В.И. Суффиксальное словообразование имён существительных в русском языке. Л., 1975. 179с.

3. Мусатов В.Н. Сингулятивы в современном русском языке: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 200с.

4. Чехов А.П. Крыжовник. Изд-во.: RUGRAM, 2018. С.6.

5. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем. В 30 т. М., 1980.

УДК 801

Диденко Юлия Игоревна

Ставропольский государственный педагогический институт,

Ставрополь

Didenko Yu.I.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: uliadidenko.13@gmail.com

Образ матери в лирике о Великой Отечественной войне
The image of a mother in the lyrics about the Great Patriotic war

Аннотация: в статье актуализируется поэтическое восприятие образа матери в годы Второй мировой войны. Сравниваются трансформации образа матери в русской лирике и творчестве поэтов Северного Кавказа.

Abstract: the article actualizes the poetic perception of the image of the mother during the Second world war. The author compares the transformation of the mother image in Russian lyrics and the work of poets of the North Caucasus.

Ключевые слова: Асадов, Кешоков, образ матери, война.

Keywords: Asadov, Keshokov, the image of the mother, the war.

Война... Найдётся ли человек, который останется равнодушным, услышав это слово? Нет в России такой семьи, которой не коснулись события одной из самых страшных трагедий в

истории человечества – Великой Отечественной войны. Как тяжело пришлось нашим предкам, познавшим горесть утраты самых близких людей, как много горя выпало на их долю...

Возможно ли в полной мере представить, что чувствует женщина, когда расстаётся со своим ребёнком и не знает, увидит ли его снова? Провожая сына на войну, каждая мать неустанно молилась, прося у Бога лишь одного: чтобы он непременно вернулся домой. Любящие сердца матерей понимали и чувствовали, как тяжело их детям на войне, сколько трудностей свалилось на их ещё неокрепшие, хрупкие плечи. Именно поэтому женщины старались поддержать, утешить сыновей, внушить веру в светлое будущее детям, ушедшим на фронт. В тяжёлые минуты солдаты, читая письма из дома, будто слышали материнский голос, черпали из этих драгоценных слов силы для продолжения

борьбы со злом, угрозавшим всему человечеству.

Память об этом тёмном времени запечатлена не только на фотографиях, в трогательных письмах с фронта, но и в искусстве.

Чувства матерей, болевших душой за своих детей, нашли отражение в творчестве многих писателей и поэтов. В 1943 году, в самый разгар войны, Эдуард Асадов создал стихотворение «Письмо с фронта». Это биографическое стихотворение входит в список лучших произведений о войне, но при этом выделяется среди них благодаря своей необычной атмосфере и настроению. Посвящено оно самому близкому человеку в жизни – матери. Поэт показывает нам обращение сына, который находится в суровых условиях, но при этом не теряет оптимизм и, самое главное, – не теряет надежду. Поэт рассказывает о том, что во имя матери, чью поддержку и любовь чувствует лирический герой, ради Родины и всего живого, он готов преодолеть любые трудности:

За жизнь, за тебя, за родные края

Иду я навстречу свинцовому ветру
[1, с. 21].

Сын ощущает незримое присутствие матери, которая, как ангел-хранитель, не оставляет его на тернистом пути к желанной цели:

И вместе со мною к далёким
победам

Солдатской дорогой незримо
идёшь [1, с. 21].

Непреклонная вера в лучшее помогает герою двигаться вперёд, несмотря на тягости судьбы. Поэт подчёркивает, что солдат готов преодолевать любые трудности без колебаний, ведь он уверен, что его путь благословлен любящей матушкой. Связь между сердцами матери и сына

неразрывна, она прослеживается с начала и до конца стихотворения:

И чем бы в пути мне война ни
грозила,

Ты знай, я не сдамся, покуда дышу!

Я знаю, что ты меня благословила,

И утром, не дрогнув, я в бой ухожу!
[1, с. 21].

Не обошли вниманием эту тему и литераторы Северного Кавказа. Так, кабардинский поэт Алим Кешоков, не понаслышке знавший об ужасах войны, также стремится показать читателям значимость связи между матерью и сыном, который сражается за Родину. Во время Великой Отечественной войны А. Кешоков был кадровым офицером, служил в 115-й Кабардино-Балкарской кавалерийской дивизии, был ранен во время битвы под Сталинградом. После выписки из госпиталя участвовал в освобождении Донбасса, Запорожья, Мелитополя, Крыма, Прибалтики. В 1982 году поэт написал одно из самых известных и любимым стихотворений «Свет в окне», которым как бы вступил в незримый поэтический диалог с Э. Асадовым. Стихотворение рассказывает о женщине, самозабвенно ждущей любимого сына, ушедшего на фронт. Мысли матери всецело посвящены переживаниям о юноше:

Ей суждено все ночи напролёт

Грустить о сыне, что ушёл в поход
[2, С. 270].

Чувства, наполнявшие её душу, передаются сквозь пространство и время, помогая сыну бороться за родную землю, вдохновляя и поддерживая его на этом нелёгком пути.

Солдат ощущает поддержку, ведь где бы он ни находился, вдалеке всегда виднеется «свет», напоминающий окно родного дома, в котором его ждут. Это придаёт сил юноше, мотивирует

двигаться вперед по тяжелому пути, полному опасностей:

Сквозь ночь и дым сын видит всё равно

Свет, озаривший дальнее окно [2, С. 270].

Мать лелеет надежду, что ее сын вернется целым и невредимым. Для этого она совершает своеобразный ритуал: каждую ночь зажигает свет в его комнате. Все силы материнского сердца она «посылает» ребенку, показывая этим свою безграничную любовь:

И верит мать, – покуда свет горит,

Не будет сын ни ранен, ни убит... [2, С. 270].

Мать играет важнейшую роль в жизни каждого человека. В трудные времена именно она может ослабить душевную боль, придать сил, чтобы справиться с любыми невзгодами. Невозможно переоценить важность этой поддержки для молодых солдат, не

успевших попрощаться с детством и оказавшихся в жестоких условиях войны. Нить, соединяющая сердца самых близких друг для друга людей – дитя и матери, – не исчезает даже тогда, когда вокруг рушится привычный уклад жизни, когда мир буквально переворачивается с ног на голову. Тонко ощущают эту связь поэты Северного Кавказа, которые выражают мотив взаимности матери и сына в своих незабвенных произведениях. Читая стихотворения этих поэтов, мы понимаем, что лишь материнская любовь помогает подчас пережить любые тяготы судьбы и дойти до заветной победы.

Список литературы

1. Асадов, Эдуард. Помните! / Эдуард Асадов. – Москва: Эксмо. – 270 с.
2. Кешоков, Алим. Свет в окне: Стихи и поэмы. Пер. с кабард. / Алим Кешоков. – Москва: Воениздат, 1982. – 384 с.

УДК 159.922

Заборская Анна Васильевна

Ставропольский государственный педагогический институт

Ставрополь

Zaborskaya A.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol E-mail: culumbegova.a@yandex.ru

Научный руководитель: Чотчаева М.Ю., профессор

Феномен детства в художественном осмыслении

К.Д. Бальмонта

The phenomenon of childhood in artistic understanding

K. D. Balmont

Аннотация: В статье рассматривается феномен детства в художественном осмыслении К.Д. Бальмонта на примере произведений «Марево», «Фейные сказки», «Под новым серпом».

К.Д. Бальмонт вписал тему детства в общий круг вопросов, вызвавших широкий отклик в сознании российского общества. Он обращался к вопросам деторождения, брака, семьи. Тема детства в произведениях Серебряного века привлекала и

продолжает привлекать внимание литературоведов.

Abstract: The article considers the phenomenon of childhood in the artistic understanding of K. D. Balmont on the example of the works "Marevo", "Fairy tales", "Under the new sickle".

K. D. Balmont included the theme of childhood in the General range of issues that caused a wide response in the consciousness of Russian society. He addressed issues of childbearing, marriage, and family. The theme of childhood in the works of the Silver age attracted and continues to attract the attention of literary critics.

«Творец-ребенок». Так однажды сказала М.И. Цветаева о поэте-символисте К.Д. Бальмонте. Поэту позволили окунуться в мир детства и сказать свое слово о нём и о ребёнке детский строй его души, воспоминания из его детства, отцовство. Детство есть «заглавное инициальное ядро» (Б. Пастернак); детство – это то «наследство», на котором основана человеческая жизнь. К такому выводу привел поэта его собственный опыт. Это не просто начало, это самая вершина духовного развития человека. Свое мировоззрение в целом и мира детства К.Д. Бальмонт отразил в сборнике стихотворений «Марево» [3]. Стихотворения в сборнике распределены по частям в арифметической прогрессии: 15, 30, 45. Композиция сборника, определенная самим автором, аналогична хронологии написания произведений. Первый раздел состоит из стихотворений, написанных в Москве в 1917 году, второй – в Париже в 1920 - 1921 годах, третий – во Франции, в Бретани в 1922 году. В сборнике прослеживается одна из центральных тем творчества К.Д. Бальмонта – тема покинутой Родины, эта

тема тесно соприкасается с другой, не менее важной – темой детства. Черты этой темы становятся в «Марево» знаками родины. Детские воспоминания были очень дороги поэту. Для Бальмонта человек-это дитя природы, погруженное в ее стихии. Сад в его родном поместье кажется ему воплощением рая. Это всегда цветущая плодородная земля, где царит гармония и красота, поэтому детали автобиографии важны и впечатляют. Фундаментальным, изначальным представлением о детстве выступает в «Марево» сад в имении родителей. Его образы совершенно реальны: ласточки, зеленая трава, стрекозы, утки в пруду. Родной сердцу дом и сад становятся у К.Д. Бальмонта образом всего, что так дорого с детства. В «Марево» отчетливо слышны трагические ноты: пожар, беда, разрушение.

Открытая публицистика и символические обобщения становятся в сборнике единым целым. Сад, растоптанный скотом, – символ утраченного рая, навсегда потерянной родины, радости детства («Я рад»). Образы, которые связаны у поэта с детством, оценочны. Он вводит полюбившиеся эстетизирующие детали: солнце, звезда, зеленая травка, брызги «дождя золотого», «лазорева ширь». В его памяти детство и Родина занимают особое место, но часы жизни безжалостно вычитают их время. Автор поглощен одиночеством, память о детстве, как утре жизни, помогает не потерять изначальную целостность и органичность, не потерять контакт с природой. Лирический герой, находящийся в непосредственной близости от самого автора, мечтает быть свободным и естественным, готовым измениться к лучшему, жить так, чтобы душа слилась с царственными стихиями, соединилась с ними. Композиционное

кольцо высвечивает образ матери, но часы жизни пробили полночь, лирический герой живет в «бесчасье» (первое стихотворение третьей части так и называется): «И я к родному краю/ Рвусь, но не порвать враждебных чар» [2, С. 37].

Всплывают яркие воспоминания из детства. Плотица в любимой реке, сверкнувшая «мгновенным серебром», грохот телеги вдалеке, улетающая песня. Радость юная и грусть, нега в душе («Просветы»), Отчий дом живет в памяти, притягивает. Глаза ребенка-это символ мира и гармонии. Цветы отражаются в детских глазах, но красивая сказка заканчивается. Гармония и честность сменяются утратой, и лирический герой должен жить «с пробитым сердцем» («Я знал») [4, С. 49]. Строки, изображающие мир детства, наполнены острым ностальгическим чувством. Самая печальная книга «солнечного поэта», однако, не лишена оптимизма, так как это ясно свидетельствует о пересмотре прежних позиций в литературе и жизни, о свободе от искусственности. Направление творческого поиска ее автора четко обозначено и намечено движение к истоку, к простому человеческому чувству. Стихотворения К.Д. Бальмонта, написанные для детей, издавались с 1895 года (единичные публикации в журнале «Детское чтение»). В 1905 году в том же журнале (№11) был опубликован цикл стихотворений «Светлый мир»; все они вошли в книгу «Фейные сказки», вышедшую в конце года. Автор посвятил «Фейные сказки» своей маленькой дочери Нине. Книга состоит из трех частей: «Фея», «Детский мир» и «Былинки». В первой части земной природный мир противопоставляется «сказочному» миру фантазии. Земной мир изображается в деталях: живых существ и растений здесь упоминается не менее двадцати видов. Но

в «Фейных сказках» внимание сосредоточено именно на сказочном «фейном» освоении природного мира: в знакомом раскрывается прекрасное, в видимом – то, чего не видно. Эту функцию поэт приписывает Фее («Чары Феи»): «Кто так развежил облака, / Они совсем жемчужны?/ И почему ручью река / Поет: мы будем дружны?/ И почему так ландыш вдруг / Вздохнул, в траве бледнея?/ И почему так нежен луг?». Вывод извлекаем из рифмы: «Это Фея». «Фейный» мир показан автором изменчивым, хаотичным. Особенно выделяются в этом отношении семейные неурядицы, которые в «Фейных сказках» встречаются нередко.

Роман К.Д. Бальмонта «Под новым серпом» – это роман о детстве, которое рождает поэта. В нем художник знакомит читателя с «корнями» всей жизни своего автобиографического героя в детстве. Рассуждая об этой прекрасной поре, автор постарался подробно показать все силы, которые воспитывают по-настоящему красивого человека, то, что положительно влияет на душу ребенка: ласка родителей, природа, игрушки, музыка, книга. К. Бальмонт особо выделил важность в духовном созревании ребёнка «художественной основы мироздания», принимая во внимание тот факт, что только при её наличии можно сформировать талантливую личность [1, С. 126].

Первые поцелуи мира в душу К. Бальмонт называл первыми ощущениями существования ребенка. Мир, который целует ребенка, - это мир, который его любит. Другого отношения мира к детям поэт не знает. Герой романа Горик Гиреев воспринимает детство «как золотой праздник», «яркую сказку», «бесконечное изумрудное царство». Эти слова создают образ идеального мира, в котором ребенок

будет счастлив. Важно, по мысли писателя, чтобы этот мир, эта «сказка» не были разрушены грубым прикосновением жизни, ибо «если детство проходит счастливым, всё оно есть непрерывная тайна причастия. И этот свет Мировой Евхаристии, пережившему счастливое детство, светит потом всю жизнь» [3, С. 131].

Заголовок романа – «Под новым серпом» обретает черты символа. Ребёнок у К. Бальмонта – это росток, тонкий стебелёк, но он же и «колос грядущей жатвы». На судьбе ребенка отражаются не только события из жизни конкретной семьи, но и дыхание века. Оно может быть как положительным, так и негативным,

убивающим «стройный стебель», прежде чем весь мир увидит его цветущую мощь.

Список литературы:

1. Арзамасцева И.Н. Век ребенка в русской литературе 1900 – 1930 годов. – М.: Прометей, 2003. 214 с.
2. Бальмонт К.Д. Избранное. – М.: Эксмо, 2003. 145 с.
3. Дворяшина Н.А. Феномен детства в творчестве русских символистов (Ф. Сологуб, З. Гиппиус, К. Бальмонт): Дис. д-ра филол. наук. – Сургут, 2009. 190 с.
4. Лурье А. Детский рай // Воспоминания о серебряном веке / Сост., авт. предисл. и коммент. В. Крейд. – М.: Республика, 1993. 161 с.

УДК 801

Иваникова Светлана Игоревна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Ivanikova S. I.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: lane_storozhenko@mail.ru

Научный руководитель: Борисова Т. Г., профессор

Фразеологизмы и их роль в повести А.С. Пушкина «Дубровский» Phraseological units and their role in A. S. Pushkin's novella «Dubrovsky»

Аннотация: в данной статье рассмотрена роль фразеологизмов в повести А.С. Пушкина «Дубровский», произведен подсчет количества использованных персонажами фразеологизмов и определен процент от общего количества фразеологизмов в произведении.

Abstract: in this article, we have considered the role of phraseological units in A. S. Pushkin's Novella "Dubrovsky". We also calculated the number of phraseological units used by the characters and calculated

the percentage of the total number of phraseological units in the work.

Ключевые слова: фразеологизм, роль, речь, персонаж, произведение.

Key words: phraseological unit, role, speech, character, work.

Фразеологизмы придают речи особую выразительность и меткость. Данные единицы речи позволяют высказать одним метким выражением мысль, которая была заключена в нескольких предложениях, а иногда и в

целом тексте. Употребление фразеологизмов в речи обогащает ее, развивает чувство языка, делает высказывание более образным и экспрессивным [2]. Фразеологизмы отражают культуру языка, его историю и традиции.

В результате исследования повести А.С. Пушкина «Дубровский» было выявлено сорок семь фразеологизмов. В ходе анализа состава фразеологизмов повести А.С. Пушкина «Дубровский» мы выяснили следующее:

1. Основная часть устойчивых сочетаний находится в речи персонажей повести (41 из 47), остальные шесть ведутся от лица повествователя. Таким образом, использование фразеологизмов помогает создать речевую характеристику героев и передать их эмоциональное состояние.

2. Основная часть фразеологизмов употребляется автором в речи крепостных Дубровского. Так, благодаря наличию в речи Антона (крепостного Дубровского) таких устойчивых сочетаний, мы можем охарактеризовать данного персонажа как человека, мыслящего самостоятельно и образно. Например: «...так он с них не только *шкурку*, да и мясо-то *отдерет*. Нет, дай бог долго здравствовать Андрею Гавриловичу» [5].

3. В речи Архипа-кузнеца также встречаются фразеологизмами, которые можно определить как разговорные: «Эк они храпят, окаянные; всех бы разом, так и *концы в воду*» [5], что говорит о принадлежности героя к народной среде. В его речи было найдено 5 фразеологизмов, что составляет 11% от их общего количества.

В высказываниях Егоровны все устойчивые сочетания имеют в большинстве своем просторечную

окраску, однако они отмечены дополнительными оттенками значений, что помогает определить отношение героини к собеседнику. Так, в следующей реплике звучит ироническое пренебрежение: «Зачем ты встал с постели... *на ногах не стоишь, а туда же норовишь, куда и люди*» [5]. В данном фразеологизме мы улавливаем заботу о человеке, жалость и желание уберечь от беды. В словосочетании «не на робкого *напал*» и в фразеологизме «*поджал хвост*» прослеживается пренебрежение к помещику Троекурову, который явился нарушителем мирного уклада жизни в доме Дубровских. В речи Егоровны было найдено 5 фразеологизмов, что составляет 11 % от их общего количества.

Необходимо определить особенность речи самого помещика Троекурова. В его речи также есть фразеологизмы, которые по своей стилистической окраске являются разговорными. Их употребление позволяет воссоздать речевой портрет персонажа. Такие фразеологизмы обращены к нескольким героям. Самые колкие, помогающие нарисовать портрет адресата, помещик обращает Антону Пафнутьичу. Например: «... Знаем мы вас... дома живёшь *свинья свиньей*, никого не принимаешь, своих мужиков *обдираешь*, знай копишь, да и только» [5]. Использование подобных фразеологизмов при обращении к другому персонажу говорит о грубости, отсутствии культуры общения и вседозволенности Троекурова, а также характеризует Антона Пафнутьича с плохой стороны. В речи данного персонажа было найдено 6 фразеологизмов, что составило 13 % от их общего количества.

Однако сам Антон Пафнутьич использует в своей речи яркие разговорные и просторечные

фразеологизмы, это свидетельствует о его недостаточной образованности и принадлежности к народной языковой среде. Например: «*Как чего боюсь, батюшка Кирила Петрович, а Дубровского-то; того и гляди **попадёшься** ему **в лапы**. Он малый не промах, никому не спустит, а с меня, пожалуй, и **две шкуры сдерёт***» [5]. В его речи выявлено 5 фразеологизмов, что составляет 11 % от их общего количества.

Троекуров и Антон Пафнутыч принадлежат дворянскому сословию. Использование просторечных фразеологизмов в речи данных героев свидетельствует об их малообразованности, приземленности и отсутствии стремления к саморазвитию.

Дубровский также является помещиком, однако его речи в большей степени присущи книжные фразеологизмы, что говорит о культуре персонажа и высоком уровне образования. Так устойчивые выражения: *пасть к ногам, узы крови*, которые сегодня в словарях имеют пометы устаревших, свидетельствуют о том, что сказанное Дубровским относится к высокому стилю: «*Я понял, что дом, где обитаете вы, священ, что ни единое существо, связанное с вами **узами крови**, не подлежит моему проклятию*» или «*...Я не смею **пасть к вашим ногам**, благодарить небо за непонятную незаслуженную награду. О, как должен я ненавидеть того – но чувствую, теперь в сердце моём нет места ненависти*» [5]. В речи данного персонажа было найдено 5 фразеологизмов, что составило 11 % от их общего количества в повести.

В речи Марьи Кириловны, одной из главных героев повести, устойчивых сочетаний не найдено. Поэтому необходимо обратить внимание на характеристику фразеологизмов, которые

использует А.С. Пушкин при описании эмоционального состояния данной героини: «*...Кирила Петрович начинал опять беспокоиться, Марья Кириловна **была ни жива ни мертва***. «Марья Кириловна ничего не видала, ничего не слыхала, думала об одном, с самого утра она ждала Дубровского, **надежда ни на минуту её не покидала...**», «*... **голова её кипела, кровь волновалась**, она решилась дать знать обо всём Дубровскому...*» [5].

Данные фразеологизмы не используются автором в репликах самой героини, однако могут свидетельствовать о том, как они звучали бы из ее уст, если бы А.С. Пушкин позволил ей самой описать свое состояние.

Это мы можем проследить в высказывании: «*Владимир предвидел его скорое разрешение и не отходил от старика, **впавшего в совершенное детство***», где автор показывает насколько Владимир наблюдателен, и в комментарии писателя: «*Облегчив душу сим благим намерением, Кирила Петрович пустился рысью к усадьбе своего соседа...*» [5]. Всего в речи повествователя найдено 6 фразеологизмов, что составило 13% от их общего количества в повести.

Таким образом, фразеологизмы в повести А.С. Пушкина «Дубровский» играют значительную роль:

- помогают воссоздать речевую характеристику героев повести;
- используются для описания внутреннего состояния персонажей, то есть позволяют читателю как бы «услышать» то, о чем думают герои, а также что они чувствуют [3];
- фразеологизмы необходимы для создания характеристики героев, описания места действия и обстановки: «Марья Кириловна **сидела как на иголках**» (то есть чувствовала себя

неловко, была смущена), *«Ну, ребята, прощайте, - сказал он смущённой дворне, - мне здесь делать нечего, счастливо оставаться»* (то есть персонаж прощается с некоторым оттенком иронии в фразеологическом обороте), *«Больно спесив Кирила Петрович! а небось поджал хвост»* (то есть испугался, фразеологизм отражает в некоторой степени презрительное отношение к Троекурову, в структуре фразеологизма прослеживается сравнение) и другие.

В фразеологизмах заложены образность и эмоциональность, они выполняют эстетическую роль в тексте. Использование их А.С. Пушкиным в повести «Дубровский» свидетельствуют об умении автора отбирать необходимый материал и вводить его в текст, создавая при этом речевую характеристику персонажей, передавая их эмоциональное состояние, а также описывая место и обстоятельства действия.

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Большинство фразеологизмов (41 из 47) использованы в речи героев, что позволяет создать речевую характеристику персонажей.

2. Оставшиеся шесть фразеологизмов были использованы автором для отражения эмоционального состояния героев, что также позволяет дополнить речевой портрет персонажей.

3. Использование фразеологизмов свидетельствует о свободном владении писателя русским языком. Присутствие в речи персонажей устойчивых сочетаний говорит об их принадлежности и приближенности к народной среде.

4. Употребление фразеологизмов позволяют автору емко и образно описать место действия и обстоятельства происходящего.

Список литературы

1. Баранов М.Т., Костяева Т.А., Прудникова А.В. Русский язык. Справочные материалы. Учебное пособие для учащихся. Под редакцией Н.М. Шанского. М., 2018.
2. Жуков В.П., Молотков А.И., Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского языка. Под ред. А.И. Молоткова. 4-е изд. М.: Рус. яз., 2016.
3. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2018.
4. Лапатухин М.С., Скорлуповская Е.В., Снетова Г.П. Школьный толковый словарь русского языка. Пособие для учащихся. Под редакцией Ф.П. Филина. М., 2017.
5. Литература. 6 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений: в двух частях. Ч1, Ч2 / В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин. М.: Просвещение, 2019.

УДК 82

Каплиева Александра Викторовна

Ставропольский государственный педагогический институт,

Ставрополь

Kaplieva A.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: klyaksashd@mail.ru

Научный руководитель: Чотчаева М. Ю.,

доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры русской и мировой литературы
и технологий обучения

Символизм А. Блока и кубизм Ю. Анненкова в поэме «Двенадцать»
A.Blok's symbolism and Yu. Annenkov's cubism within the «The Twelve» poem

Аннотация: В статье рассматриваются символизм иллюстраций Ю. Анненкова, творческие символы А. Блока, которые сочетаются и дополняют друг друга, делая поэму «Двенадцать» исключительной в своем роде. Цель нашей статьи – рассмотреть иллюстрации, символы, сюжеты, использованные художником Ю. Анненковым и поэтом А. Блоком, и проанализировать их значение, а также выявить скрытый смысл.

Результаты исследования дали возможность выявить особенности символизма Ю. Анненкова и А. Блока в поэме «Двенадцать».

Значение исследования позволяет расширить представление о символизме использованном Блоком в поэме «Двенадцать», а также раскрыть смысл иллюстраций Ю. Анненкова к поэме.

Abstract: The article considers the of artworks by and creative A. Blok's symbols, which conjoin and complement each other, giving the exemptionalism to the poem «The Twelve». The aim of the article is to consider and analyze pictures, symbols, narratives used by Yu. Annenkov and A. Blok and their meaning, as well to reveal the implication.

The research results affords an opportunity to elucidate the features of Yu. Annenkov's and A. Blok's symbolism within «The Twelve» poem.

The significant questions discussed in the article permit to deepen the concept of symbolism used by Blok within «The Twelve»

poem and to discover the sense of Yu. Annenkov's images to the poem.

Ключевые слова: А. Блок, Ю. Анненков, символизм, иллюстрации, поэма «Двенадцать».

Index terms: A. Blok, Yu. Annenkov, symbolism, artworks, «The Twelve» poem

Как символизм иллюстраций Ю. Анненкова, так и символизм А. Блока являлись предметом изучения многих исследователей, среди них: Л.Н. Гумилев, А. М. Ремизов, М. А. Волошин, С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев, П. Б. Струве, М. А. Кузмин, С. М. Алянский. Поэма «Двенадцать» А. Блока признается вершиной его творчества. Произведение было написано в 1918 году и пронизано революционной темой. Произведение наполнено образами нового мира и противопоставляется старому, который уже потерял свою значимость и место. К. И. Чуковский пишет о поэме: «Блок променял объятия / Незнакомки на дровяной паяк» [5]. С.Н. Булгаков: «Двенадцать – вещь пронзительная, кажется, единственная значительная из тех, что появились в области поэзии за революцию» [6].

Современники А. Блока «встретили» его новое творение неоднозначно: одни с восторгом (Андрей Белый, В. Э. Мейерхольд, С. А. Есенин), другие - с критикой и отвержением (З. Н. Гиппиус, Д. С. Мережковский, Н. С. Гумилев, И. А. Бунин), третьи же находили в ней немало противоречий (П.

Б. Струве, М. А. Кузмин, О. Э. Мандельштам).

Поэма состоит из двенадцати глав, выступающие в роли: экспозиции, завязки, развития действия, развязки и эпилога. Необходимо отметить, что особенностью композиции поэмы А. Блока «Двенадцать» является ее зеркальность. В течение всего произведения происходит некая переключка по главам как сюжетно, так и образно.

Направление произведения можно определить как символизм, наполненный реалистическими чертами. Очевиден факт связи А. Блока с таким литературным движением, как русский символизм. В произведении А. Блока ярко отразилась его основная черта-использование большого количества образов-символов. Они олицетворяли как революцию в целом (метель, ветер, вьюга, ураган), так и новый мир (красноармейцы, плакаты) со старым миром (буржуи, «пес паршивый»). В то же время прослеживаются в поэме и черты реалистического направления, так как автор изображает события исторического характера. Одним из постоянных, встречающихся на протяжении всей поэмы символов, является ветер, он появляется в девяти из двенадцати глав. Этот символ показывает отношение А. Блока к революции, доносит ожидание революционной бури, которая полностью изменит знакомый мир.

Вся совокупность образов из поэмы «Двенадцать» А. Блока создана благодаря системе образов и символике. В поэме «Двенадцать» А. Блоку удалось изобразить, что в мятежном настоящем происходит рождение нового человека и

переход от хаоса к гармонии. Для поэта это и есть главная цель революции.

Созданием иллюстраций к поэме занимался художник Юрий Павлович Анненков. Для оформления поэмы был выбран кубистический стиль. Кубизм – модернистское направление в изобразительном искусстве, прежде всего в живописи, зародившееся в начале XX столетия во Франции. Основой кубизма является стремление художника разложить изображаемый трёхмерный объект на простые элементы и собрать его на холсте в двумерном изображении. С целью изобразить объект одновременно с разных сторон и подчеркнуть свойства, невидимые при классическом изображении объекта с одной стороны [4].

Многие считали поэму А. Блока «Двенадцать» странной. Но сам автор настаивал, что это его лучшее произведение.

Юрий Анненков использовал три главных компонента: чёрный вечер, белый снег и ветер; соединил все эти компоненты, дал естественно-символическую картину событий переворачивающегося мира: чёрное пятно, тонкая линия, пространство и буйство стихий – природной и народной.

Ю. Анненков не стремился к использованию простых геометрических форм, в его иллюстрациях чувствуется желание отделить друг от друга отдельные «составляющие» объекта:

« - А Ванька с Каткой - в кабаке...

- У ей керенки есть в чулке!

- Ванюшка сам теперь богат...

- Был Ванька наш, а стал солдат!»



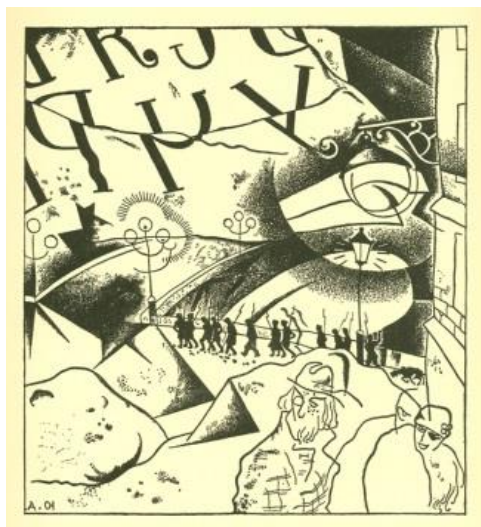
В своих иллюстрациях к поэме «Двенадцать» Ю. Анненков так же, как и ее автор А. Блок, использует с одной стороны технику отражения исторических событий, но в то же время в рисунках присутствует и символизм. Он проявляется в манере иллюстраций художника.

А. Блок в своей «игре» с символами постоянно обращается к числу двенадцать. В его поэме двенадцать глав, в действительности красногвардейский патруль состоял из двенадцати человек. А в завершении поэмы неожиданно появляется Иисус Христос, что моментально отсылает нас к двенадцати Апостолам, а в поэму проникает и библейский смысл, где красноармейцы

выступают апостолами нового времени, а Ванька «бывший их дружок», - ассоциируется с Иудой предавшего Христа.

Изучая символизм Ю. Анненкова, мы находим его в самой стилистике рисунков, в контрасте линий и фигур, использовании множества сдвигов и пересечений, которые в итоге объединяются в единый целостный образ. В поэме каждое изображение наделено несколькими смыслами: человек и его тень, предмет как атрибут, силуэты фигур как образ революционного шествия: «Гуляет ветер, порхает снег

Идут двенадцать человек
Винтовок черные ремни
Кругом огни, огни, огни....»



Его рисунки многогранны, наполнены с одной стороны отображением реальности, а с другой глубоким символизмом, что позволяет находить все новые и новые интерпретации.

Главным элементом своих иллюстраций Ю. Анненков делает движение, которое сокрушает мир, создаёт неустойчивость, ненадёжность. А сколько в его рисунках геометрических казусов. Это и искажения, изломы, непонятные конфигурации и фигуры, которые придают пространству скачущий, несколько несуразный облик.

Когда встречаются два мастера своего дела и находят общие взгляды, видение, то получается что-то чудесное. Так сложилось и в поэме «Двенадцать», что символизм А. Блока нашел отклик в иллюстрациях Ю. Анненкова, благодаря чему поэма наполнилась новыми красками, образами. Многие признают, что «Вершиной книжного искусства Анненкова явились романтически-сюрреальные и в то же время орнаментально-четкие иллюстрации к «Двенадцати» А.А. Блока (1918), созданные в «творческом общении с автором поэмы», а сами рисунки передают видение самого Блока.

Поэтические строки и зрительные образы соединились на одном листе. И это не просто иллюстрация к стихам, это такое взаимопроникновение, когда произведения словесного и изобразительного искусства становятся одним целым. Иллюстрации художника гармонично влились в текст поэмы, где русский символизм А. Блока, в сочетании,

с кубинистическим стилем Ю. Анненкова, привели к созданию полноценного и многогранного литературного произведения искусства.

Литература

1. Сеславинский, Михаил Вадимович. Рандеву: Русские художники во французском книгоиздании первой половины XX века: альбом-каталог. — Москва: Астрель, 2009. — 504 с. — ISBN 978-5-94829-036-2
2. Бабенчиков М. В. Ю. П. Анненков // Мастера современной гравюры и графики. — М.—Л., 1928.
3. Герра Р. Юрий Анненков - уникальное явление русской культуры XX века // Невский библиофил. Альманах. Выпуск двадцатый. СПб. 2015.- С. 55-89. ISBN 978-5-905042-31-7
4. Власов В. Г. Кубизм // Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства. — СПб.: Азбука-Классика.- Т. 4. 2006. С. 710-713.
5. Клинг О. А. Александр Блок. Поэма Двенадцать. — М.: Издательство Московского университета, 2000. — С. 104. — 5000 экз. — ISBN 5-227-01463-9.
6. Пантелеев В.И. Фаустовский путь Александра Блока // под ред. В. М. Доброштан, С. И. Бугашева, А. С. Минина, Т. В. Рабуш Революции в отечественной и мировой истории: к 100-летию российских революций 1917 года: матер. междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 14 апреля 2017 г.. — СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2017. — С. 276—280.

Кириченко Елена Витальевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Kirichenko Elena Vitalievna

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: kirichenko.alen2016@yandex.ru

Научный руководитель Луговая Е.А., доцент

Залоговые и незалоговые значения глаголов на -ся

(на примере сказок А.С. Пушкина)

Pledge and non-pledge meanings of verbs on –sya

(by the example of A.S. Pushkin's ta)

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности функционирования категории залога в школьном курсе русского языка. Проанализировано изучение категории залога в вузе. Рассмотрены особенности изучения залоговых и незалоговых значений глаголов на -ся в современном русском языке. Выявлены функционально-семантические особенности глаголов на -ся в сказках А.С. Пушкина.

Resume: this article discusses the features of the functioning of the category of collateral in the school course of the Russian language. The study of the category of collateral in the university is analyzed. Peculiarities of the study of collateral and non-collateral meanings of verbs on-s in modern Russian are considered. The functional-semantic features of the verbs on-in in the tales of A.S. Pushkin.

Ключевые слова: категория залога, действительный залог, страдательный залог, функционально-семантическое поле, возвратные глаголы, квазипассивное значение, трехчленная теория, переходность, непереходность.

Keywords: category of voice, real voice, passive voice, functional-semantic field, reflexive verbs, quasi-passive meaning, three-term theory, transitive, intransitive.

Категория залога была и остается до настоящего времени предметом пристального внимания многих лингвистов. Разные грамматисты по-разному понимали и понимают до настоящего времени объем (от шести до двух залогов) и грамматическое содержание категории залога:

- одни видели в залоге лишь отражение отношений действия к объекту;
- другие включали в круг залоговых значений, сверх объектных отношений, и разные отношения действия к субъекту;
- третьи стремились ограничить понятие залога выражением отношения к субъекту.

Анализируя школьный курс изучения глагола и вузовский, мы пришли к выводу, что из системы грамматических категорий русского глагола, изучаемых школьниками, совершенно выпадает залог. Понятие о залоговых отношениях в большинстве ведущих УМК дается лишь на примере действительных и страдательных причастий. А вот о том, что страдательный залог в русском языке может еще выражаться с помощью частицы -ся, в учебниках не говорится. Категория залога в средней школе

изучается только в УМК под редакцией В.В. Львова и в УМК М.М. Разумовской.

В институте же залог изучается в полном объеме лишь на филологических факультетах. Изучение залога предполагает трехчленную теорию. Основные залоговые трехчленной теории – это действительный, средневозвратный и страдательный. Но из-за отсутствия элементарных знаний, полученных в средней школе, не все студенты успешно осваивают данную тему.

На современном этапе развития лингвистики наряду с традиционным подходом к описанию языковых явлений не менее важное место отводится функционально-семантическому исследованию, которое стремится представить категории грамматики в виде двусторонних содержательно-формальных единств, получающих название функционально-семантических полей (ФСП). Игнорирование семантического подхода открывает возможность сопоставительного исследования, так как представляет собой определенную базу для сравнения [3, с. 89]. Наиболее ярко сложное взаимодействие грамматики и лексики обнаруживается на примере грамматической категории залога, которая в любом описании, по словам Л. Л. Буланина, всегда представляла собой некое поле [2, с. 41].

Учитывая непростые формально-смысловые отношения в сфере залога, залоговость с позиции функциональной грамматики может быть определена как целый комплекс функционально-семантических полей, включающих поля активности/пассивности, возвратности (рефлексивности), взаимности (реципрока) и переходности/непереходности [4, с. 88].

Центральное положение в иерархии полей залоговости занимает

моноцентрическое поле активности/пассивности, концентрирующее в себе наиболее специфические признаки полей и опирающееся на грамматическую категорию залога. Категорию залога мы понимаем как грамматическую двухграммемную словоизменительную категорию, граммемы которой показывают разнонаправленность глагольного действия. При этом активность толкуется «как исходно-субъектная, а пассивность – как исходно-объектная ориентация действия-предиката» [4, с. 76].

Пассивность выступает в качестве признакового или маркированного члена оппозиции, обладая четкостью содержательного и формального выражения, тогда как активность является беспризнаковым, немаркированным членом и носит более отвлеченный, расширенный характер и, несмотря на противоположность собственного значения, может в некоторых случаях приближаться к пассивным значениям.

Мы рассмотрели функционально-семантические особенности глаголов на -ся в сказках А.С. Пушкина. Значение постфикса -ся в современном русском языке разнообразно, но наиболее общим является значение возвратности, то есть направленности на субъект.

У А. С. Пушкина преобладают возвратные глаголы, которые в основном образуются от переходных, например: *Со мною тягаться (от тягать) слабеньк*(« Сказка о попе и работнике его Балде»); *Что пора ему жениться (женить)*(« Сказка о царе Салтане»); *И вертеться (вертеть) подбочась*(« Сказка о мертвой царевне и семи богатырях»).

Вопрос о языковой природе, значениях и функциях постфикса -ся является весьма спорным. Семантика

постфикса -ся настолько многообразна и значима для типологии русских предложений, что оппозиция «глаголы без -ся / глаголы с -ся» даже использовалась в качестве формального критерия деления глаголов на два класса. Однако широкого применения данный критерий пока не нашел из-за отсутствия достаточно стройной и непротиворечивой классификации самих глаголов на -ся.

В произведениях А.С. Пушкина можно рассмотреть десять разрядов возвратных глаголов:

1) собственно-возвратные:

Князь пред нею стал божиться; Царь недолго собирался:/В тот же вечер обвенчался; Всё-то еж он ежится. Постфикс -ся в рефлексивном (собственно-возвратном) употреблении обозначает ситуацию, при которой субъект воздействует на себя или часть своего тела.

2) взаимно-возвратные: *Царь с царицею простился, Царь Салтан, с женой простясь; Расстаться настало нам время.* При таком употреблении возвратный показатель -ся обозначает ситуацию, при которой исходный субъект и исходный прямой объект воздействуют друг на друга. В эту группу входят преимущественно глаголы близкого контакта.

3) возвратные глаголы эмоций: *И взор омрачился думой; Испугался бесенок и к деду; Не печалься же, ступай; А Гвидон-то злится, злится.* Это глаголы, выражающие эмоциональное состояние, их число в сказках Пушкина достигает сорока. Они управляются различными падежами. В их числе выделяются такие ЛСГ, как «увлечение», «удивление», «завышенная самооценка», «насмешка и издевательство», «недовольство», «боязнь», «забота, волнение, печаль», «сомнение и сожаление».

4) косвенно-возвратные: *как ныне собираются вещей Олег.* В данную группу попадают действия над исходным прямым объектом, которые совершаются субъектом в своих интересах.

5) возвратно-каузативные: *да понадеялся он на русский авось.* При возвратно-каузативном употреблении постфикса -ся активный субъект изменяет своё собственное состояние, но, в отличие от субъекта собственно возвратного действия, не воздействует на себя таким же образом, как субъект соответствующего переходного глагола воздействует на объект. Автокаузативная интерпретация характерна для глаголов движения.

6) пассивно-качественные: *нянчится с дитятей.* В данном употреблении активный каузирующий субъект является в то же время объектом действия другого неназванного или выраженного предложно-падежной формой пассивного субъекта. Пассивно-каузативное значение чаще всего реализуется при глаголах «обслуживания» – профессиональной деятельности, объектом которой служит человек.

7) активно-безобъектные: *он ругается, она бодается.* Субъектом действия в таких конструкциях является одушевленный субъект – антропоним или зооним. Предложения данного типа интерпретируются как личные активные, грамматически выражающие действие активного субъекта, направленное на обобщенный объект.

8) побочно-возвратные: *держаться за перила, взяться за ручку двери, стукнуться, удариться, пораниться, убиться, ушибиться.* Обозначают действие как соприкосновение с объектом, причем объект своим наличием как бы

стимулирует, порождает само это действие, делает его возможным.

9) возвратные глаголы пассивного значения: *перемолвилась с ним*. Чаще всего представлены глаголами зрительного и слухового восприятия, умственного действия. Субъект представлен здесь формой дательного падежа или синтаксическим нулем как грамматически пассивный, носителем грамматического признака выступает объект, занимающий позицию подлежащего.

10) возвратные глаголы квазипассивного значения: *топот по двору раздался*. Глаголы квазипассивных конструкций имеют значение самопроизвольно разворачивающегося процесса. При этом часто употребляются личные формы возвратных глаголов совершенного вида.

Данная классификация глаголов с постфиксом -ся не является единственной, существует большое количество ее

вариаций, а также совершенно иных подходов. Так, например, за основу классификации может браться преимущественно грамматическая функция или типологические исчисления по диатезам и залогам.

Список литературы

1. Балалыкина Э.А. Современный русский язык. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2013. – 172 с.
2. Мещанинов И. И. Глагол. – Л., 2015. – 289 с.
3. Окунева А.П. Русский глагол: Словарь-справочник. – М.: Русский язык, 2015. – 558 с.
4. Современный русский литературный язык. / Под ред. П. А. Леканта. – М., 2015. – 199 с.
5. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык: В 3ч. – Ч.2: Словообразование. Морфология – М., 2017. – 165 с.

УДК 82-31

Колесникова Виктория Сергеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Kolesnikova V.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: boss.40051234567890@mail.ru

Научный руководитель: Ключникова И.В., ассистент

Синтез документального и художественного в современной отечественной литературе (на примере романа А. Матвеевой «Перевал Дятлова, или Тайна девяти»)

Synthesis of documentary and fiction in modern Russian literature (on the example of the novel by A. Matveeva "Dyatlov Pass, or The Secret of Nine")

Аннотация: В данной статье рассматривается как реализуется синтез документального и художественного в романе А. Матвеевой

«Перевал Дятлова, или Тайна девяти». Автор статьи создает свою классификацию документального в

романе, рассматривает языковые и стилистические особенности повествования.

Abstract: This article discusses how the synthesis of documentary and artistic is realized in the novel by A. Matveeva "Dyatlov Pass, or The Secret of Nine". The author of the article creates his classification of the documentary in the novel, considers the linguistic and stylistic features of the narrative.

Ключевые слова: документальная проза, художественная проза, современная литература.

Index terms: documentary prose, fiction, modern literature.

Современная русская литература представлена писателями, которые живут среди нас и пишут о нас, создавая крупные произведения, а также охватывая городские и деревенские романы, исторические исследования и политические исследования.

На сегодняшний момент, отмечают большую популярность среди читателей «документалистики» или документальной прозы. Если мы говорим о причине возникновения интереса, то следует отметить возросший интеллектуальный уровень и образованность современного читателя, его тягу к объективности – читатели «изголодались» по документальным свидетельствам о малоизвестных временах и событиях.

В рамках нашей работы мы рассмотрим историю о гибели тургруппы Дятлова. Наверное, это одна из самых странных историй прошедшего столетия. Февраль. 1959 год. Группа студентов Уральского политехнического института, во главе с опытным руководителем турпоходов – Игорем Дятловым, в составе 9 человек (единственный выживший участник похода, Юрий Юдин, – 10 участник похода, сошёл с маршрута по

болезни 28 января) прошла через перевалы невысокого, но сурового Северного Урала маршрутом высшей категории сложности. Путешествие проходило спокойно, по графику, не могло быть иначе: ребята же профессионалы. Но вдруг произошло страшное, то, чего не мог предвидеть никто, в том числе и участники групп.

Ночь с 1 на 2 февраля 1959 года стала последней в жизни студентов УПИ. Через некоторое время после объявления о пропаже и долгих поисков их тела были найдены в радиусе километра от места ночлега (в разных местах). Что же могло стать причиной смерти молодых людей? Эта тайна до сих пор волнует умы многих даже спустя несколько десятков лет.

Существует около 72-х версий того, что же действительно случилось в ту страшную ночь. Падение ракеты, снежный обвал, может прищельцы или элементарная драка из-за девушки? К сожалению, правды до сих пор никому неизвестна. Ощущение несправедливости этой тайны – вот он, главный двигатель романа «Перевал Дятлова или, Тайна девяти» Анны Матвеевой – современной отечественной писательницы, литературного редактора и журналиста, взявшего на себя смелость объединить одни из самых, по ее мнению, вероятных версий (всего их представлено в книге 16) произошедшего в один роман, содержащий в себе не только художественную основу, но и документальные сведения.

Параллельно работе с документами А. Матвеева выстраивает другой сюжет. «Следствие» ведет главная героиня – молодая женщина, которая волей обстоятельств занялась и увлеклась историей группы Дятлова. На дворе – «лихие девяностые». А героине дискомфортно не от безденежья, а от

душной казенной секретности дела. В ходе повествования читатель узнает о неудавшейся личной жизни героини (муж ушел к подруге, однако вскоре понял, что совершил ошибку и начал потихоньку завязывать неразумно разорванную нить). В книге А. Матвеевой одновременно налаживается судьба героини, а также раскрываются некоторые тайны, связанные с гибелью группы свердловских туристов.

Многие литературные критики относят произведение Анны Матвеевой к документальным очеркам, однако, сама писательница говорит об обратном: «Роман – не документальный очерк. Сборник документов – для любителей, роман – для всех. И роману требуется сопереживание читателя факту, точнее, документу» [1, С. 4]. Усаживая свою героиню за «дятловские» архивы, писательница добивается того, что история Перевала Дятлова становится частью судьбы героини, а значит, читатель сопереживает не только героине, но и дятловцам.

В романе, несмотря на явные переплетения художественного сюжета произведения и элементов документального характера, присутствует строгое техническое разграничение художественного и документального. Во вступлении автор пишет: «Для читателей, которых интересуют только документальные события, в книге проложен специальный маршрут – избегайте основного шрифта» [1, С. 4]. Все документы, представленные в книге, выделены курсивом. Если не обращать внимание на художественное содержание романа, то он представляет собой подборку бумаг, которые позволяют ознакомиться не только с экспедицией группы Дятлова, но и результатами поиска группы, следствия, вскрытия, а

также с интервью с родственниками погибших и с единственным выжившим – Юрием Юдиным. Благодаря последовательности в подаче текста документального характера, разобраться в произошедшем достаточно просто.

Таким образом, все документальное содержание романа можно подразделить на следующие группы:

- объективные;
- субъективные;
- медиаматериалы.

Документы объективного характера содержат в себе непосредственно результаты поисковых операций, факты уголовного дела о гибели туристов в районе горы Отортен (на протяжении всей книги дело – главный документ. Оно написано нейтральной и книжной лексикой, что придает документу строгость, точность: «*ДЕЛО №_прекращенное уголовное О гибели туристов в районе горы Отортен начато 1959 г. закончено 1959 г.*») [1, С. 15], протоколы допросов свидетелей (их всего три: Колеватова Римма Сергеевна – сестра Саши, Дубинин Александр Николаевич – отец Люси и Анисимов Анатолий Леонтьевич, военнослужащий, который видел огненный шар света, когда находился на посту), протоколы осмотра вещей, найденных на месте происшествия («*Протокол осмотра вещей, обнаруженных на месте происшествия. г. Ивдель, 5-6-7 марта 1959 года*») [1, С. 50], постановления (прокурор-криминалист Иванов изучил уголовное дело, после чего расписал весь маршрут, по которому проходила тургруппа), копия боевого листка группы Дятлова («Вечерний Отортен» – стенгазет, которую должны были составить ребята в походе) и др.

Документы субъективного характера заключают в себе дневники,

записные книжки, письма туристов (в походе каждый член группы, помимо общего группового дневника, вел собственный дневник, их отрывки представлены в романе).

Медиаматериалы – это интервью (например, с отцом Дубининой), материал из газеты «Тагильский рабочий» 17 февраля 1959 года «Необычное небесное явление», содержащий в себе информацию о светящихся шарах на горе в ночь, кассеты с заседания Дятловского клуба, чья деятельность также описана в произведении и т.д.

Также практически каждый документ в романе сопровождается комментарием главной героини. Так, например, Анна Матвеева пишет про допрос отца Люси следующее: «Физически больно читать этот текст, написанный человеком, который уже потерял свою дочь, но еще не осознал этого, не смирился с утратой» [1, С. 58], или комментарий к протоколу осмотра вещей, принадлежавших группе Дятлова: «Список принадлежавших Зине вещей был длинным, подробным и беззащитным, как всегда бывает, если личное выставляют на всеобщее обозрение» [1, С. 52] и т.д.

Таким образом, можно смело говорить о том, что в романе присутствуют явные элементы документального очерка, переданные читателю посредством цитат, авторского пересказа или прямых наблюдений писателя над фактами. Но не стоит упускать из виду художественное начало романа.

Художественная часть романа воплощена в простом сюжете (описание личной жизни главной героини, возвращение мужа, знакомство с новыми людьми, описание отношения героини к истории группы Дятлова и ее

комментарии к документам, представленным в романе).

К признакам художественного произведения здесь можно отнести то, что все герои (например, Надежда Георгиевна, подруга Света, сосед Аркадий, бывший муж Вадик и кот Шумахер) созданы автором. Выдуманно и то, как героиня выходит на тему гибели группы туристов. Присутствует мистика: героине мерещатся в дверном глазке 9 лыжников, в документе Word информация появляется сама собой. Также в тексте большое количество описания окружающей обстановки.

Язык художественной части романа богат эмоционально-экспрессивной, разговорной (речь героев простая, непринужденная, в основном это непосредственное, спонтанное общение двух людей. Стилиевые черты, характерные для такого диалога: непринужденность, фамильярность; непоследовательность (алогичность), эмоциональность), просторечной («Господи, где он ее выкопал, болезную?») [1, С. 140], жаргонной лексикой («Я успела только вскрикнуть вслед: е-два, е-четыре, и это больше напоминало вопль “Твою мать!”. «Почему ты мне не сказал, сволочь?») [1, С. 230]. Есть и заимствованные слова, например «урбаноид» [1, С. 301] – с английского «urbanoid» – характерный для большого города. Здесь же множество языковых средств: эпитеты, сравнения («На сдвоенном с виду стуле сидела худенькая девушка, похожая на умненькую лисичку») [1, С. 38], метафоры («капустный хруст снега») [1, С. 246], риторические вопросы, которые героиня задает сама себе, инверсии.

Таким образом, текст романа воздействует на читателя не только рационально, но и эмоционально. Роман

«Перевал Дятлова» написан живо, интересно и легко. Читая книгу, возникает такое впечатление, как будто находишься рядом с главными героями. Текст произведения богат эмоционально-экспрессивной, а также разговорной лексикой. Присутствует такой тип речи, как повествование от первого лица. Произведение Анны Матвеевой «Перевал Дятлова, или Тайна девяти» – яркий пример массовой литературы, т.к. произведение рассчитано на читателя, не приобщенного к художественной литературе. Роман легок для понимания.

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: роман Анны Матвеевой «Перевал Дятлова, или Тайна девяти» представляет собой некий коллаж. Он содержит в себе чередование цитат дневников, писем, протоколов,

актов, при этом они связаны тематически и хронологически. Документ в романе вступает в сцепление с анализирующей авторской мыслью и вымыслом. При этом документализм проявляет себя не только в прямом цитировании документа – он проникает во все основные элементы структуры произведения. Следовательно, мы можем смело говорить о том, что роман Анны Матвеевой «Перевал Дятлова, или Тайна девяти» – это один из самых ярких примеров синтеза художественного и документального.

Список литературы

1. Матвеева, А. А. Перевал Дятлова, или Тайна девяти / А. Матвеева. – Москва: АСТ, 2017. – 320 с. – 500 экз. – ISBN 978-5-89449-011-3

УДК 82.09

Костенко Анастасия Витальевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Kostenko A.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: nastia.costencko@yandex.ru

Научный руководитель: Погребная Я.В., профессор

Семиотика образа кошки в фольклоре и мифологии народов мира: типологическая характеристика

Semiotics of the cat image in folklore and mythology of the peoples of the world: typological characteristics

Аннотация: в статье поставлены задачи определить семантический объем образа кота в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и установить генезис отдельных значений образа. В результате анализа выявлена полигенетичность образа кошки, классифицированы основные аспекты

восприятия данного образа в прототекстах.

Abstract: the article aims to determine the semantic scope of the image of the cat in the novel by Mikhail Bulgakov «the Master and Margarita» and to establish the Genesis of individual meanings of the image. As a result of the analysis, the polygenetic nature of the cat image is revealed, and the

main aspects of perception of this image in proto-texts are classified.

Ключевые слова: кошка, семиотика, фольклор, мифология, религия, типология, легенда, сказание, народная традиция.

Key words: cat, semiotics, folklore, mythology, religion, typology, legend, folk tradition.

Актуальность работы заключается в том, что кошка или кот – один из распространенных в русском и западноевропейском фольклоре образов, который, начиная с эпохи романтизма, начинает активно осваиваться в художественной литературе. Романтики наделяли кошку способностью находиться в двух мирах одновременно, видеть призраков, ее нередко обожествляли. Образ кота изображается в качестве героя-рассказчика в романе «Житейские воззрения кота Мурра» Э. Т. А. Гофмана, в качестве двойника человека в романтической повести «Лафертовская маковница» А. Погорельского, как inferнальный в романе «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова.

Магическое значение образа кошки генетически соотносимо с египетской мифологией. Е.П. Блаватская указывает, что египтяне представляли луну как кошку, а точнее ее прообразом на земле, а луну, как созерцательницу в ночных небесах. Считалось, что солнце, уходя ночью в мир загробный, также могло представляться образом кошки [2, С. 135].

Кошки считались священным животным в Египте и были воплощением богини Баст (Бастет), стоит отметить, что изображалась она как женщина с кошачьей головой. Бастет – богиня радости и веселья, домашнего очага, плодородия, образ-олицетворение луны.

Народ почитал богиню, выражалось это в отношении к ее воплощению – кошке. Часто, если домашняя кошка умирала, хозяин сбривал брови, а если кошку переезжали, возчика закидывали камнями насмерть.

Кошка также сопровождала наивысшему божеству Египта – богу солнца Ра. Египтяне считали, что каждую ночь солнце опускается в мир мертвых, в это время Ра в образе рыжего кота начинает плавание по поземному Нилу, каждую ночь он сражается со змеем Апопом и убивает его путем отсечения головы под деревом жизни города Гелиополя [3, С. 4].

В знак благодарности египтяне возводили для кошек храмы, в каждом из них находился «страж кошек» – жрец, внимательно наблюдавший за всеми кошками храма и ожидающий сообщения от Бастет.

Считалось, что после смерти душа хозяина переселяется в тело кошки.

В Греческой мифологии кошка упоминается в мифе о том, что боги, испугавшись великана Тифона, бежали в Египет, в этот момент Артемида превратилась в кошку.

В мифологии скандинавских народов кошки – спутники богини плодородия, любви и красоты Фрейи. Она огибает землю на колеснице, запряженной котами (как один из вариантов – рысями).

В Исландии кот – демоническая сила, воплощенная в образе Йольского кота. Йоль – древний кельтский праздник. Во время этого праздника на землю спускаются души умерших, начинает вращаться веретено судьбы.

Кот Йоль – домашний питомец людоедки Грюль. В легендах он представлен как кот величиной с быка, с густой черной шерстью и красными глазами. В одной из народных сказок

говорится: «А знаешь ли ты, отчего этот Кот зовется Йольским? Под Йоль все меняется и струится, и этот мир готовится свалиться в преисподнюю. Потому люди и придумали веселиться да пьянствовать, да меж собой договорились, что завтра, мол, опять взойдет солнце. Вот оно и восходит – куда ж ему деваться! А еще потому, что люди жертвуют. А за жертвой кто приходит? Правильно, Кот Йоля» [3, С. 186]. Он спускается с гор в праздник, ночи которого называются «ночами духов» и, по поверьям, съедает непослушных детей и людей, плохо подготовившихся к празднику.

В Ирландии и Шотландии рассказывается о существе Ши. От этого образа произошло поверье о том, что кошка обладает девятью жизнями, потому что это существо получало свое воплощение в образе ведьмы-оборотня, которая могла воплотиться в образ кошки восемь раз, на девятый она навсегда оставалась кошкой.

Традиционно это существо описывалось как черный зверь, на груди у него было белое пятно. Во время Самайна (праздника урожая), он воздавал добро людям, угостившим его молоком, но, разозлившись, уносил души покойников, которых не успели похоронить, с собой.

В Баскских легендах существовал баскский матагот, который поедал христиан. Он явился прототипом главного героя сказки Шарля Перро. Приручив это существо, можно было жить безбедно до конца своих дней. Но тогда каждое утро приручившего должно было начинаться с угощения матагота пищей и глотком вина. Обогатившись, человек должен был отпустить матагота на волю, иначе он найдет на него болезни и горе.

Для славянского фольклора характерен образ кота Баюна, получившего своё воплощение в книге

«Поэтические воззрения славян на природу» А.Н. Афанасьева. Кличка Баюн (от слова «убаюкивать») объясняет природу поступков данного героя сказок. Живет он в тридевятом царстве или является прислужником Бабы Яги, питается путниками, которых он убаюкивает. Но данный персонаж не является только лишь отрицательным. Его характер меняется в зависимости от того, кто его хозяин. В руках Ивана-царевича он становится добрым и своими песнями исцеляет людей, а в обмен на угощение часто приходит к детям, чтобы убаюкать их [1, С.74].

Велес – центральный Бог в славянском пантеоне. Его постоянным спутником является мохнатый кот – Зверь Велесов. Часто образ его соотносился с домовым. Часто при строительстве нового дома считалось, что нужно поднести подарок для духа новостройки, если подарок не преподносился, считалось, что жителей дома в скором времени ожидает смерть. Поэтому сложилась традиция первым в дом запускать кота, как слугу Велесова, который управляет животными и душами людей.

Славяне придавали большое значение окрасу кошки. Светлый окрас ассоциировался с зарей, а черный с ночью. После принятия христианства на Руси, черные кошки, цвета дыма, нечистой силы ассоциировалась с колдовством и черной магией.

В Китае особенно почитается кошка Мао, о которой повествуется в книге Од. Кошка защищала рисовые поля от набегов мышей. Поэтому исконно считалось, что кошка – спаситель от голода, чумы и крыс.

Кошку относили к принципу инь, что символизирует женское начало, тьму и луну. В Китае верили, что кошка может изгонять злых духов.

В Японии образ кошки также не имеет единой трактовки. Белая кошка – символ непорочности и чистоты, черные – воздействуют на темные силы, рыжие – символ богатства и достатка, трехмастные – символ удачи. Последние делятся на два вида: Микэнэко (приносят удачу), Бакэнэко (приносят беды).

Бакэнэко – дьявольская кошка-оборотень, целью которой является охота на людей, так же часто вызывает пожары.

Кот как хранитель очага воплощен в образе Готоку-нэко, постоянным атрибутом которого является духовая бамбуковая трубка, которой он раздувает потухшие углы в домашнем очаге.

Кот Каси появляется во время церемонии погребения и уносит умершего вместе с гробом прежде, чем его успеют похоронить. Человека, грешившего при жизни, Каси своим дыханием отправляет в преисподнюю.

В Японии кошкам приписывают способности к вампиризму. Считается, что людей, которые закончили свою жизнь путем самоубийства, насильственного убийства, сопровождает дух кошки Кайбё. По легенде Кайбё испила кровь своего хозяина и умерла с ним. Это дух мстит обидчикам и его родным в течении пяти поколений, насылает болезни и мор. Кайбё способна воскрешать мертвых.

Самое опасное существо, воплотившееся в образе кошки – Нэкомата. Имеет большие размеры и обитает в горах. Существо ненавидит людей и спускается с гор, чтобы охотиться на людей и разжигать пожары.

В эпоху средневековья животное воспринимается двойственно.

Католики указывали на демоническую природу кошки, считали символом греховности и колдовства.

Протестанты также негативно относились к данному животному, конкретно к кошке белого окраса, полагая, что она является символом супружеской неверности.

В православии кошки считались чистым животным, допускались в здание храма, не позволялось находиться у красного угла и у алтаря.

Таким образом, генезис образа кота в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» берет свое начало в мифологии и фольклоре народов всего мира. Рассмотренные примеры указывают на двойственность восприятия данного образа. Семантически образ кошки отличается в каждой народной традиции, трактуется он в следующих аспектах:

1. Кошка – проявление божественного, животное-помощник, символ плодородия, животное-спутник божеств;

2. Демоническая сила, насылающая мор и беды на людей, поедающая их плоть, уносящая души мертвых в преисподнюю;

3. Хранитель домашнего очага, символ богатства и удачи.

Религия не отходит от двойственного толкования природы кошки, считая ее одновременно чистым животным и воплощением греха и порока.

Список литературы

1.Афанасьев Н.А. Поэтические воззрения славян на природу. Т.3. – М.: Современный писатель, 1980. – 1370 с.

2.Блаватская Е.П. Тайная доктрина. Т.2. Ч.2 – М.: Эксмо, 2003.

3.Токарев Л.А. Мифы народов мира. Т.2. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 712 с.

Костина Мария Сергеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Kostina M.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: severwhite.masha@gmail.com

Роль художественной литературы в нравственном воспитании младших школьников

The role of fiction in the moral education of younger students

Аннотация: в данной статье речь идет об особенностях нравственного воспитания детей младшего школьного возраста средствами художественной литературы. Автор раскрывает понятие нравственного воспитания, дает его краткую характеристику в аспекте современного образовательного процесса. Особое внимание уделяется раскрытию потенциала литературного образования в нравственном воспитании обучающихся на уроках литературного чтения, а также анализу роли семьи и педагогов в формировании нравственных качеств младшего школьника.

Abstract: this article deals with the features of moral education of children of primary school age by means of fiction. The author reveals the concept of moral education, gives a brief description of it in the aspect of the modern educational process. Special attention is paid to the potential of literary education in the moral education of students at the lessons of literary reading and analysis of the role of family and educators in shaping the moral qualities of the younger school student.

Ключевые слова: нравственное воспитание на уроках литературного чтения, нравственное воспитание средствами художественной литературы, роль семьи в нравственном

воспитании младших школьников, воспитательный потенциал уроков литературного чтения.

Key words: moral education at the lessons of literary reading, moral education by means of fiction, the role of the family in the moral education of younger students, the educational potential of literary reading lessons.

Актуальность исследования по заявленной теме обусловлена тем, что воспитание личности, обладающей высоким уровнем сформированности нравственных чувств, – одна из важнейших задач на современном этапе развития общества. Человеку, способному относится к другим в соответствии с теми нравственными критериями, которые на том или ином этапе развития социума предъявляются к представителям, намного легче установить контакт и найти взаимопонимание с окружающими людьми. А умение выстраивать взаимоотношения на основе сотрудничества, бесконфликтного и конструктивного взаимодействия, в свою очередь, составляет основу успешной, гармоничной и безопасной жизни человека.

Проблемой нравственного воспитания были озабочены великие

ученые, педагоги и исследователи с давних времен, что не вызывает удивления, а представляется вполне закономерным, поскольку личность духовно развитая, имеющая высокий уровень этического сознания, является оплотом каждой государственной системы. Современное общество характеризуется такими проявлениями как несформированность нравственных ориентиров и равнодушие, отсутствие бережного, чуткого отношения людей друг к другу, повышение уровня преступности, насилия, обострение взаимоотношений родителей и детей. Решить эту проблему можно посредством создания оптимальных условий для повышения качества воспитательного воздействия на новое поколение. И работа эта должна начинаться с дошкольного и младшего школьного возраста.

Теоретические основы формирования нравственности обучающихся, их аксиологической системы обучающихся, определение ее содержания и основных составляющих исследую в своих трудах Г.П. Давыдов, Е.В. Бондаревская, О.С. Богданова, Н.И. Болдырев, Р.Г. Гурова, Л.Ю. Гордин, В.М. Коротов, Т.С. Конникова, Э.И. Моносзон, И.С. Марьенко, В.И. Петрова, И.А. Невский, Н.И. Монахов, Л.И. Новикова, И.Б. Первин и пр. [6, с. 82].

Начальная школа играет особую роль в нравственном воспитании. Это обусловлено самой спецификой развития ребенка на этом возрастном этапе, благоприятном для усвоения знаний и моральных ценностей, формирования духовно-ориентированного поведения и его мотивов. От нравственного воспитания младшего школьника зависит не только его успешное обучение, но и формирование его жизненной позиции. В качестве главной предпосылки

формирования у учащихся младшего школьного возраста составляющих моральных убеждений выступает сформированность нравственных качеств. Моральные чувства – оценки, запросы, отношения, направленность нравственного и духовного, развития личности, лишь тогда становящиеся элементами моральных убеждений личности, когда они выступают в качестве внутреннего стимула морального поведения. Потому в качестве одной из основных задач воспитательной работы в рамках начальной школы выступает воспитание мотивационной базы морального поведения.

Нравственным воспитанием учащихся должно обеспечиваться формирование системы нравственных ценностей, которые должны преобразоваться в часть характера человека на базе нравственных чувств. Усвоение их, в частности, нацелено на освоение общественно-ценностных принципов поведения, осознание их и принятие необходимого решения [1, с. 51].

Нравственная культура является усвоением личностью моральных принципов, норм, категорий и идеалов общества на уровне личных убеждений. Формирование нравственной культуры учащихся осуществляется в рамках самых разнообразных видах деятельности: трудовой, учебной, общественной, в особенности в таких видах ее, где учащимися осознается необходимость в оказании помощи младшим, слабым, больным и пожилым людям [5, с. 100].

В рамках образовательного процесса начальной школы самым «главным» предметом для формирования нравственных качеств ребенка справедливо считается литературное чтение. Именно этот учебный предмет

позволяет воспользоваться чужим опытом для разрешения собственных нравственных противоречий и выработки собственных нравственных ценностей.

Представляется целесообразным рассмотрение реализации нравственного воспитания детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения в рамках конкретного УМК, а именно – «Школа России». Данный учебно-методический комплекс предназначен для учащихся 1-4 классов общеобразовательных школ. В качестве единого целого данный УМК применяется в начальном звене общеобразовательных школ Российской Федерации с 2001 года. Данный УМК является одним из наиболее известных и востребованных в обучении младших школьников. Кроме того, его содержание непрерывно обновляется, что делает его одним из наиболее надежных инструментов для реализации стандартов ФГОС НОО.

В качестве основной идеи программы «Школа России» выступает тот факт, что она создается в России и для России, что делает ее наиболее подходящей для духовного и нравственного развития подрастающего поколения. Крайне важным нам представляется и тот факт, что выбор произведений, которые включены в данный УМК, находится в полном соответствии с возрастными, психологическими особенностями детей младшего школьного возраста. Большую часть произведений в рамках программы по литературному чтению составляют сказки. Именно сказки в соответствии со своим сюжетом, в котором основным компонентом выступает борьба добра со злом, и с основной идеей, которая выражается в победе добра, предоставляют обширный материал в той форме, которая наиболее доступна и

понятна для младших школьников, и который способствует формированию таких качеств нравственной личности, как трудолюбие, доброта, способность к сопереживанию, готовность к помощи окружающим, самоотверженность, скромность, отвага и т.д. [2, с. 43].

Например, в русской народной сказке «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» важное место занимают взаимоотношения брата и сестры, а также испытание этих отношений различными жизненными обстоятельствами, близкими и понятными детям младшего школьного возраста. Изучая эту сказку, дети младшего школьного возраста приходят к выводу, что даже если братец не похож на других, сестра не стала любить его меньше, а наоборот, начала еще больше заботиться о нем. Дети младшего школьного возраста понимают, что счастливый конец этой сказки зависит от того, поможет ли брат своей сестре или нет. На примере этой сказки определяются особенности русского характера и основные национальные черты русского человека - смиренность и твердость духа одновременно. Знакомясь со сказками, причем как отечественными, так и некоторыми зарубежными, дети младшего школьного возраста видят, как богат и разнообразен мир сказки и как при этом едины у всех народов и наций нравственные оценки, выраженные в сказке: добро всегда сильнее зла, добро всегда вознаграждается, а зло наказывается [4, с. 16]. Нравственный выбор дети делают вместе с героями сказок.

В качестве важнейших рекомендаций учителям и родителям по эффективному управлению процессом нравственного развития младших школьников средствами художественной литературы можно предложить

следующие. Педагоги должны знать возрастные и психологические особенности духовно-нравственного развития детей младшего школьного возраста понимать, как программные произведения могут влиять на формирование нравственной позиции ребенка, четко осознавать идеалы, которые заложены в предложенных для изучения художественных текстах и соотношенность их с реальной жизнью обучающегося.

Нравственное воспитание средствами художественной литературы должно осуществляться как на уроках литературного чтения, так и в рамках семьи. Необходима четкая организация взаимодействия учителя и родителей в целях формирования устойчивой нравственной позиции ребенка: педагог и родители могут оказать друг другу неоценимую помощь в оценке моральных аспектов поведения младшего школьника [3, с. 472]; учитель способен подсказать родителям младшего школьника, как лучше организовать самостоятельную и совместную читательскую деятельность, как можно формировать жизненные ориентиры ребенка при помощи художественной литературы, какие произведения предложить ему для самостоятельного и совместного семейного прочтения, на что следует обратить в ходе чтения-анализа художественного произведения внимание.

Список литературы

1. Айрумян Г.С., Кучеренко Е.А., Плотникова В.А. Духовно-нравственное

воспитание младших школьников в процессе организации внеурочной деятельности // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). - Челябинск: Два комсомольца, 2016. - С. 51-53.

2. Данилкина И.С., Кононова Е.Н. Духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста // Наука и образование: векторы развития международная научно-практическая конференция. – 2017. – С. 42-43.

3. Жданова Л.У., Будаева Е.В., Филиппова В.В. Нравственное воспитание младших школьников как актуальная педагогическая проблема // Молодой ученый. - 2016. - №23. - С. 471-473.

4. Комиссарова О.Ю., Хананеева Е.М. Духовно-нравственное воспитание как основа развития личности младшего школьника // Воспитание подрастающего поколения в условиях реализации требований ФГОС. – 2016. – С. 14-18.

5. Николаева Т.Н., Атаманова Г.И. Духовно-нравственное развитие и воспитание, как основа формирования личности младшего школьника // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. – 2016. – С. 98-104.

6. Русакова Т.Г. К проблеме духовно-нравственного воспитания младшего школьника: теоретические аспекты // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 13. – С. 80–87.

УДК 378.1

Кох Мария Владиславовна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

**«Образ Кавказа в творчестве М.Ю. Лермонтова»
« The image of the Caucasus in the works of M. Yu. Lermontov »**

Аннотация: в данной статье рассматривается образ Кавказа в произведениях Михаила Юрьевича Лермонтова. Он проходит красной нитью через прозаические и поэтические тексты писателя. Кавказ сыграл главную роль в творчестве и в судьбе М.Ю.Лермонтова.

Abstract: This article examines the image of the Caucasus in the works of Mikhail Yuryevich Lermontov. He leads a common thread through the prosaic and poetic texts of the writer. Caucasus played both in the work and in the fate of M. J. Lermontov.

Ключевые слова: Кавказ, творчество, проза, поэзия, Михаил Юрьевич Лермонтов.

Keywords: Caucasus, creativity, prose, poetry, Mikhail Lermontov.

«И мысль невольно улетает
Бродить средь милых дальних скал...» [3,
С. 34]

Для многих поколений русских поэтов и писателей Кавказ являлся местом эмиграции или ссылки. Но в то время, бытовало мнение, что природа Кавказа является дикой и опасной, а проживающий народ в той местности – варварским и беспощадным. Но вскоре, данный миф о Кавказе начинал стираться, многие понимали, что природа таит в себе что-то неизведанное и таинственное. И одним из великих русских писателей, который описывал Кавказ с огромной

индивидуальностью, но в то же время понятным для всех языком является Михаил Юрьевич Лермонтов.

Интерес к Кавказу у знаменитого русского писателя – Михаила Юрьевича Лермонтова зародился еще в детстве во время поездки на Кавказские минеральные воды. Именно здесь сложилось у маленького Мишеля первое впечатление о свободе и одиночестве: величественные горы, быстрые реки, чистый воздух. Как писал литературный критик Н.А. Котляревский: «Лермонтов не завещал людям ничего, кроме тревожных, вечно красивых образов, в которых воплотилось неустанное стремление и борение человеческого духа. Изнурительная душевная борьба приводила к ряду вопросов, на которые не было устойчивого ответа...» [2, С. 132].

Изображения же Кавказской природы в произведениях М.Ю. Лермонтова необыкновенно точны. Иннокентий Анненский пишет об этом: «Один живописец Кавказа мне говорил, что нередко поэзия М.Ю. Лермонтова служила ему ключом в кавказской природе» [1, С. 4].

В русской классической литературе наиболее ярко представлен романтический образ горца, этическим ядром которого были свобода и честь, достоинство, гордость, независимость, вольнолюбие. «Нам бы такую страсть, – справедливо отмечал писатель П.А. Павленко, – такое подвижничество, такую

гордость... Высокие гражданские идеалы этих кавказских «дикарей» на много лет оживили русскую мысль» [5, С. 64].

Первые произведения, созданные М.Ю. Лермонтовым с кавказским сюжетом – «Черкесы» и «Кавказский пленник». Присутствие романтики и глубокого трагизма в этих поэмах создает особый колорит и образ Кавказа.

Известно, что писатель проявил интерес к поэме А.С. Пушкина «Кавказский пленник», таким образом, можно сделать вывод, что это влияние очевидно. «Глубокое содержание поэмы, ее злободневность (мотивы о Кавказской войне, о вольности), великолепные описания быта горцев и природы края, изумительное мастерство стиха создали этому произведению заслуженный успех. Поэма дала мощный толчок развитию кавказских мотивов в стихотворных и прозаических произведениях» [4, С. 89].

Стоит отметить, что после того, как поэмы А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова «Кавказский пленник» впервые увидели свет, природа Кавказа начала находить свое отображение в отечественной литературе, и как ни странно, воплотилась в качестве ценности человеческого мира. Человек и природа – одно из главных духовных обогащений личности.

После, Михаил Лермонтов создает несколько стихотворений о Кавказе: «Черкешенка», «Грузинская песня», «Кавказ». У этих ранних лирических произведений виден интерес и увлеченность поэта Кавказом.

Творчество М. Ю. Лермонтова, посвященное Кавказу, особенно значимо для раскрытия данной проблемы, поскольку поэт и сам являлся непосредственным участником кавказских событий. Поэт как будто «забывает», на кого направлены воинственные нравы горцев, нравы,

которые он так любит и которые уж никак не совпадают с «велестьем русского царя». Автор как бы не видит противоречия, состоящие в том, что будущий «раб царя вселенной» вряд ли забудет то, как врывался штыками победитель в его горящие аулы. Позже имперская риторика исчезнет из произведений М.Ю. Лермонтова о Кавказе (стихотворение «Валерик»).

Как и его предшественники, М.Ю. Лермонтов видит природу горного края красивой и дикой. Традиционно данным эпитетом характеризовали и горцев, но поэт видит их счастливыми и даже обладающими тихими, простыми нравами:

«Я видел вас: холмы и нивы,
Разнообразных гор кусты,
Природы дикой красоты,
Степей глухих народ счастливый
И нравы тихой простоты!» [3, С. 23]

Поэму «Измаил-Бей» писатель начинает с приветствия к Кавказу:

«Приветствую тебя, Кавказ седой
Твоим горам я путник не чужой:
Они меня в младенчестве носили
И к небесам пустыни приручили» [3, С. 27].

Главным мотивом является борьба горцев с русскими за освобождение. В данном произведении автор использовал подлинные факты и реальные эпизоды. К примеру, прототипами некоторых персонажей поэмы являются исторические лица: чеченский наездник Бей-Булат Таймазов, который был упомянут еще А.С. Пушкиным: «Славный Бей-булат, гроза Кавказа, приезжал в Арзрум с двумя старшинами черкесских селений...Они обедали у графа Паскевича. Бей-Булат, мужчина лет 35, малорослый и широкоплечий» [4, С. 35].

В итоге, можно сказать, что поэзия о горских народах, образы и традиции достаточно точно описаны Михаилом Юрьевичем Лермонтовым. К дополнению ко всему написанному, писатель делится и своими впечатлениями, собственными мыслями, описывает жизнь простых людей:

«Давным-давно, у чистых вод,

Где по кремням Подкумок мчится,

Где за Машуком день встает,

А за крутым Бешту садится,

Близ рубежа чужой земли

Аулы мирные цвели,

Гордились дружбою взаимной.

Там каждый путник находил

Ночлег и пир гостеприимный;

Черкес счастлив и волен был.

Красою чудной за горами

Известны были девы их,

И старцы с белыми власами

Судили распри молодых» [3, С. 48].

В этих прекрасных Михаил Юрьевич описывает народ, когда в аулах жизнь проходила день за днём мирно и слаженно. Но это всё потом было разрушено из-за Кавказской войны, свидетелем которой он был сам. Естественно, поэт выражал глубокое сочувствие народу Кавказа. К сожалению, данная поэма была опубликована только спустя два года после смерти Михаила Юрьевича Лермонтова в «Отечественных записках».

Таким образом, в заключении, хочется сказать, что Кавказ для великого русского поэта – живое мудрое существо (воин, царь, страж), хранящее свои верования и обычаи, прекрасное, одетое в восточные одежды. И такой образ вызывает неизменное восхищение автора. Есть все основания предположить, что даже в глубинах сознания у великого русского поэта не было мыслей об изменении жизни Кавказа. Будучи православным, М.Ю. Лермонтов с глубоким уважением относится к мусульманской религии.

Список литературы

1. Анненский И.Ф. Материалы и исследования. – М. Издательство Литературного института им. А. М. Горького. 2009 г. – 672 с

2. Котляревский Н.А., книга «М. Ю. Лермонтов. Личность поэта и его произведения», (переиздан) 1991 г.

3. Лермонтов М.Ю. Полное собрание сочинений: В 10 т. — М.: Воскресенье, 1999–2002 гг.

4. Нейман Б.В. «Влияние Пушкина в творчестве Лермонтова». Статья. Печ., с пометами. — М.: Литературный вечер, 2009 г.

5. Павлено А.П. «13-я повесть о Лермонтове» — М.: Федерация, 2011 г.

УДК 82.09

Крымова Ольга Александровна

Ставропольский государственный педагогический институт
Ставрополь

Krymova O.A.

Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol

E-mail: krymovahelgla@yandex.ru

Научный руководитель: Дворникова Е.И., профессор

Антропонимическое пространство поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души»

Anthroponymic space of N. V. Gogol's poem "Dead souls"

Аннотация. в данной статье рассматриваются такие явления как «антропонимическое пространство» художественного произведения и «литературный антропоним». В этом контексте была предпринята попытка переосмысления антропонимов в художественном тексте. Итог проведенной работы - возможность интерпретации поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души» с точки зрения специфики русской антропонимики.

Abstract: in this article such phenomenon as "onomastic space of a work of art" is considered, the definition of the concept "literary anthroponym" is given. In this context, an attempt has been made to reinterpret anthroponyms in fiction. The result of the work is the possibility of interpreting the poem *Dead souls* by Nikolai Gogol from the point of view of the specifics of the Russian onomasticon.

Ключевые слова: антропоним, антропонимика, антропонимическое пространство, литературный антропоним, «говорящие фамилии», антропонимическая картина произведения.

Keywords: anthroponym, anthroponymy, anthroponymic space, literary anthroponym, "speaking surnames", anthroponymic picture of the work.

Антропонимика — раздел ономастики, изучающей антропонимы (от греч. *anthropos* – человек и *onoma* – имя) – имена людей: личные имена, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы и т. д. [1, С. 9]. Согласно О.И. Фонаковой, антропонимы – это имена собственные, используемые для идентификации человека. [9, С. 10].

В ходе изучения антропонимов ученые столкнулись с проблемой: можно ли считать все имена собственные, употребленные в произведении антропонимами или следует выделить особый термин – «литературный антропоним». В ходе исследований было выделено понятие «литературный антропоним». Литературный антропоним – это имя героя, созданное самим автором [5, С. 21]. При этом литературными антропонимами не являются имена исторических деятелей и героев. Ими можно считать только имена собственные, созданные автором, в той или иной степени характеризующие персонажа [5, С.52]. Функционирование системы имён в литературном произведении представляет собой антропонимическое пространство, которое является ядром системно-структурной организации текста (П.А.Флоренский).

Говоря непосредственно о специфике употребления антропонимов в художественных произведениях, О.Н. Трубачев отмечает: «Антропонимическое пространство художественного произведения, отбор и взаимодействие антропонимов с контекстом определяется законом жанра, художественным методом писателя, родом и видом литературного произведения и законами его построения, соответствием содержанию текста, эстетической нагрузкой имени в ближайшем и широком контексте и многими индивидуально-неповторимыми творческими особенностями стиля писателя в целом» [6, С. 283].

Анализ исследований в области антропонимики позволяет сделать вывод о том, что исследование имен собственных в художественных текстах

представляет теоретический и практический интерес. Раздел ономастики, занимающийся изучением особенностей антропонимов в художественных текстах, выделился в самостоятельную научную дисциплину, которую называют литературной (поэтической) ономастикой [9, С.118].

Важно отметить, что образ литературного героя связан с его именем, ассоциирующимся в сознании читателя с определенными чертами характера этого персонажа. Читатель останавливает свое внимание на антропонимах в художественных текстах, так как именно они формируют его первичное отношение к герою. Имена литературным персонажам даются не просто так. Вложенный в них смысл, их визуальная форма и случаи использования тесно связаны с художественно-изобразительными средствами, которые передают авторский замысел.

Для изучения антропонимов в литературе большую ценность имеет работа П.А. Флоренского «Имена», в которой ученый теоретически обосновал центральное положение имени для понимания художественного произведения. Имя он определил, как катализатор смыслового стержня в художественном тексте [7, С.52]. П.А. Флоренский утверждает неслучайность всех литературных антропонимов. По его словам, если считать их «произвольными и случайными, субъективно придумываемые и условными знаками типов и художественных образов, это было бы вопиющим непониманием художественного творчества» [7, С. 56]. Для учёного важно то, что имя является самым главным словом о герое и имеет особое значение при создании художественного образа.

Таким образом, литературный антропоним выражает содержательную и подтекстовую информацию, содержит в себе все необходимые образные смыслы, отображает взгляд автора на происходящие события, а иногда служит вспомогательным элементом в раскрытии читателю скрытого смысла художественного произведения.

В антропологическом пространстве художественных произведений Н.В. Гоголя в литературном имени неслучайно и значимо все, оно обладает функционально-эстетической ценностью. В.В. Набоков в работе «Лекции по русской литературе» размышляет: «Сама фамилия Хлестаков гениально продумана, потому что у русского уха она создает ощущение легкости, бездумности, болтовни, свиста тонкой тросточки, шлепанья об стол карт, бахвальства шалопая и удалства, покорителя сердец (за вычетом способности довершить и это, и любое другое предприятие» [3, С. 68].

Все фамилии для героев поэмы «Мёртвые души» создавались Н.В. Гоголем двумя способами: 1) использование реальных фамилий, существовавших в изображаемой эпохе; 2) создание фамилий по моделям реальных.

Антропонимическое пространство в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души» соотносится с действующей антропонимической картиной русского общества XIX века. Следует отметить, что и антропонимические процессы нашли свое отражение в художественном произведении. Особенно отчетливо это видно в списках «мертвых душ», которые Павел Иванович Чичиков получил от помещиков. В одних случаях указаны только фамилии крепостных крестьян, в других - имена и фамилии. Но у

некоторых крестьян процесс образования фамилии явно не завершён: они ничем не отличаются от прозвищ: Григорий Доезжай-не-доедешь, Степан Пробка, Иван Коровий, Колесо Иван. В одном единственном случае у крепостного указано отчество. Это Петр Савельев Неуважай - Кoryто. У него также не закончен процесс формирования фамилии, и она слишком близка к прозвищу [2, С. 156]. Также обращает на себя внимание прием Н.В. Гоголя, при котором имена и фамилии персонажей, не дают прямой оценки свойств и качеств, но довольно выразительно характеризуют его.

Ю.В. Манн в работе «Поэтика Гоголя. Вариации к теме» писал, что многие фамилии в поэме Н.В. Гоголя явно содержат в себе «говорящие» элементы, подчеркивая тем самым, что перед нами не «прямое название порока или добродетели...подчас с недвусмысленной и подчеркнуто резко моральной оценкой, а некоторое его характерологическое качество, некое вытекающее из него действие или свойство» [2, С. 49].

В поэме «Мертвые души» автор использует способы русского традиционного именования, при этом имена, которые дает Н.В. Гоголь своим героям, часто являются их основной характеристикой, которая дополняется и подтверждается действиями и поведением самих персонажей. Многоплановость антропонимической системы реализуется в произведении достаточно ярко: детей, слуг и крестьян Н.В. Гоголь называет, используя односоставную модель именования: сыновья Манилова носят имена на греческий манер (Фемистоклос, Алкид); слуги, дворовые и крестьяне согласно тенденциям именования, XIX века также именуются при помощи имен собственных (Селифан, Порфирий,

Фетинья, Пелагея, дядя Митяй, дядя Миняй, Мавра, Михей, Григорий, Капитолина, Петрушка и т.д.).

Двухсоставные антропонимы, используются для обозначения как людей из народа (Иван Колесо, Еремей Корякин, Никита Волокита и т.д.), так и чиновников или помещиков, которые в силу своей значимости часто именуются по имени-отчеству, что недопустимо в отношении крестьянина или слуги (Михаил Семенович, Настасья Петровна, Павел Иванович и т.д.).

У Гоголя можно встретить и трехсоставную модель именования (имя, отчество, фамилия) (Павел Иванович Чичиков). Несмотря на то, что Н.В. Гоголь чаще всего использует традиционные для русского языка модели именования, его авторский стиль является уникальным [8, С. 97].

Создавая свой литературный мир, он тщательно подбирает имена для своих героев, часто прибегая к созданию «говорящих» имен, фамилий, которые дают различную оценку героям, их поступкам и поведению. Так, для создания комичного образа помещиков автор предлагает имена, характеризующие с самого начала этих героев с негативной стороны (Манилов, Ноздрев, Трепакин). Часто эти антропонимы уподобляют героев животным и вещам (Настасья Петровна Коробочка, Иван Колесо, Коровий Кирпич, Неуважай-Кoryто, Елизавета Воробей, Бобров, Свинья), что формирует у читателя определенное отношение к персонажам и описываемым ситуациям. «В фамилиях его героев обычно содержится лишь намек, а не полная характеристика. Ляпкин-Тяпкин (разговорное) – тяп-ляп. Манилов – манить. Собакевич – собака. Хлестаков – хлестать» [9, С. 99]. Фамилии Чичикова и

помещиков имеют подтекстовую семантическую нагрузку. Так, например, В.В. Розанов отмечал, что Плюшкин не может носить имя человека, потому что особый способ его изображения не похож на «рождение» в процессе творчества литературного героя; он не «создан» естественным для писателя путем, так, как он представляет собой искусственную конструкцию.

Антропонимы главных героев являются основным средством для раскрытия темы и реализации основной идеи писателя — о возможности возрождения человека. По Н.В. Гоголю, в каждом падшем человеке душа не вовсе умерла, так как по библейским канонам она бессмертна. Писатель шел от евангельской традиции, к которой восходит понимание мертвой души как духовно умершей.

Таким образом, имена собственные являются важным средством для осмысления образа героя, в художественном произведении они приобретают особую значимость и выразительность, выступая эффективным элементом социально-психологической характеристики героев.

Гоголевские имена являются отражением внутреннего мира героев, что в сочетании с особенностями характера определяют их сущность. Странные имена и фамилии действующих лиц указывают на болезни духовного плана не только своих носителей, но и всего

общества в целом. Также антропонимы являются важной стилеобразующей единицей произведения. Используя имя собственное в «Мертвых душах», автор подключают все его семантико-стилистические возможности. Все это направлено на реализацию авторских замыслов.

Список литературы

1. Литература и язык. / Под ред. П.А. Николаева. - М.: Современная иллюстрированная энциклопедия, Росмэн-Пресс, 2006. - 584 с.
2. Манн Ю. В. Поэтика Гоголя. 2-е изд., доп. - М.: Худож. лит., 1988. - 413 с.
3. Набоков В.В. Лекции по русской литературе. - М.: Наука, 1996. — 286 с.
4. Силаева Г.А. О содержании понятия «литературный антропоним» / Г.А. Силаева // Русская ономастика. Рязань, 1977. - 152 с.
5. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно эстетический потенциал. - Волгоград: Перемена, 2000. - 172 с.
6. Трубачев О.Н. Русская ономастика и ономастика России. Словарь. М., 1994.
7. Флоренский П.А. Малое собрание сочинений. Имена. - М.: Правда, 1990. - 490 с.
8. Фонякова О.И. Имя собственное в художественном тексте / О.И. Фонякова. - Л., 1990. - 109 с.

УДК 821.35(075.8)

Крячков Илья Олегович

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Kryachkov I.O.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: badjack121@gmail.com

К проблеме развития темы пророка в северокавказской поэзии
On the problem of the development of the theme of the prophet in North Caucasian poetry

Аннотация. В статье актуализируется поэтическая традиция в развитии образа пророка и темы поэта и поэзии северокавказской поэзии. В своей рефлексии автор опирается на примеры из творчества А. Пушкина, М. Лермонтова, К. Хетагурова. Доказывается преобладание модернистской поэтики в лирике Хетагурова.

Ключевые слова. Хетагуров, пророк, Кавказ, образ.

Abstract. The article actualizes the poetic tradition in the development of the image of the prophet and the theme of the poet and poetry of North Caucasian poetry. In his reflection, the author relies on examples from the works of A. Pushkin, M. Lermontov, K. Khetagurov. The predominance of modernist poetics in Khetagurov's lyrics is proved.

Keywords. Khetagurov, the prophet, the Caucasus, the image of.

Тема «поэта-пророка», которую для русской литературы открыл Александр Сергеевич Пушкин («Пророк», 1826), является одной из самых распространенных среди писателей того века. Каждый автор создавал свой образ «пророка», выражал свой личный взгляд по поводу миссии и судьбы поэта. Тему развивал Михаил Юрьевич Лермонтов («Пророк», 1841), Николай Алексеевич Некрасов («Пророк», 1874) и многие другие русские поэты. Но она была настолько актуальна, что вышла за рамки русской литературы. Например, к ней обращался известнейший осетинский автор Коста Леванович Хетагуров («Я не

пророк...», 1894), имя которого известно всему Северному Кавказу.

Стихотворение Коста несомненно продолжает традицию русских поэтов с помощью сквозных образов и мотивов, включается в единую диалоговую композицию и поэтическую традицию. Однако, уже первой строкой «Я не пророк...», Хетагуров и противопоставляет себя русским классикам, сразу даёт понять, что он поэт новой эпохи. Он поэт-реалист, и романтический взгляд на действительность и свою судьбу, свое предназначение ему чужд. Обратим внимание на образ «пустыни», который ярче всего демонстрирует отличие поэтики стихотворения Коста от стихов поэтов-предшественников:

Духовной жаждою томим,
В пустыне мрачной я влачился...
[3, с. 345]

Из городов бежал я нищий,
И вот в пустыне я живу,
Как птицы, даром Божьей пищи [2,
с. 224].

Я не пророк... В безлюдную
пустыню
Я не бегу от клеветы и зла... [4]

Как пишет в своем глубоком исследовании Е. Эткинд, «у Пушкина, прошедшего академию классицизма, решительно преобладает внешний контекст, определяющий значение его слова, как общесловарное». У Лермонтова же «обычно наблюдается собственное осмысление излюбленных им слов,

раскрывающихся читателю не в одном каком-либо стихотворении, а в контексте, который можно назвать "контекст Лермонтов"» [5, с. 228-229]. Иначе говоря, лермонтовское творчество характеризуется авторским контекстом, авторской семантикой ключевых образов. Так, например, уже в его «Пророке», в отличие от пушкинского, «пустыня» - это не *‘зональный тип ландшафта, сложившийся в условиях дефицита влаги (аридная пустыня) или тепла (холодная пустыня) и характеризующийся очень разрежёнными и обеднёнными фитоценозами (совокупностью растений)’*, то есть не в прямом, первом, значении слова, а бесчувственные, бездушные люди, те самые, которые способны положить камень в его протянутую руку. В иных стихах Лермонтова «пустыня» вызывает в сознании мысль о светском окружении, которое отчуждает любящих друг друга героев.

В стихотворении Коста Хетагурова и лермонтовское и пушкинское значения слова «пустыня» соединены, это одновременно и безлюдная местность, и бездушные люди. Но его герой не бежит пустыни, он продолжает твердо стоять и трудиться, несмотря на огромное давление ее безжизненности. Миссия героя Коста – оживить пустыню, во всех смыслах этого слова. Его герой если и романтик, то революционер-романтик, прошедший уже школу критического реализма, натурализма, революционно-демократической критики.

У всех авторов, обращавшихся к теме назначения поэта и поэзии, посредством обращения к теме и образу пушкинского пророка, лирические герои выполняют особую миссию, несут людям правду, истинное слово Божье. В стихотворении Пушкина, напомним,

пророк, после духовного преображения, исполнился волей Бога и начал «глаголом жечь сердца людей». У Лермонтова он распространяет «любви и правды чистые ученья». У пророка Коста Хетагурова схожая миссия, но все же она более осуждающая, нежели просвещающая. Он открыто корит разврат, и смело, ничего не боясь, говорит о правде, за что тоже был подвергнут гонению.

Также эти стихотворения связывает мотив «жертвы», которую приносит пророк-поэт ради тяжелого, но правого дела. Пушкинский пророк прежде, чем стать нравственно готовым нести слово Бога, прошел через тяжелое, мученическое преображение:

И сердце трепетное вынул,
И уголь, пылающий огнем,
Во грудь отверстую водвинул.
Как труп в пустыне я лежал... [3, с. 345]

Пророк Лермонтова, получивший свыше «всеведение пророка», был вынужден пожертвовать любовью со стороны общества и ближних людей. Он стал ненавистен, непонимаем, одинок, даже несмотря на свой огромный дар:

Смотрите: вот пример для вас!
Он горд был, не ужился с нами:
Глупец, хотел уверить нас,
Что бог гласит его устами! [2, с. 224]

В стихотворении Коста лирический герой жертвует своим положением в обществе, своей физической свободой, в каком-то смысле всей своей жизнью ради того, чтобы продолжить своё дело – нести людям истину и правду. И здесь он вторит другому хрестоматийному

стихотворению Пушкина *«Товарищ, верь:
взойдет она, / Звезда пленительного
счастья, / Россия вспрянет ото сна, / И на
обломках самовластья / Напишут наши
имена!»*:

В тюрьме ясней мне чудится
свобода,
Звучнее песнь с бряцанием цепей,
В изгнание я дороже для народа,
Милее смерть в безмолвии
степей... [4]

Общие темы, образы, пафос роднят стихи Коста Хетагурова с произведениями великих русских предшественников. И все же осетинский поэт – уже поэт иной эпохи не только в литературном смысле, но и в духовно-нравственном, политическом, эстетическом. Он поэт эпохи слома классической картины мира и зарождения новой – модернистской. Оттого герой Коста практически лишен налета искусственности, выдуманности, литературности. Но он и не просто реалистичен, не просто очеловечен. Это уже герой-борец, герой-вождь, герой-лидер. Хетагуров наделяет своего пророка не толь общечеловеческими чертами. Его герой горд. А это уже дань национально-ментальной традиции.

Жизненный путь Коста Хетагурова был тернист и полон преград. Но он понимал, что искусство требует полной самоотдачи, готовности к самопожертвованию, непоколебимости, смелости, сил отстаивать правду во что бы

это ни стало. В одном из писем своему современнику и единомышленнику Гаппо Баеву он писал: «Я никогда своим словом не торговал, никогда ни за одну свою строку ни от кого не получал денег. И пишу я не для того, чтобы писать и печататься, потому что и многие это делают. Нет! Ни лавры такого писания мне не нужны, ни выгоды от него. Я пишу то, что я уже не в силах бываю сдерживать в своем изболевшем сердце...» [Цит. по: 1, с. 1]. Эти слова в полной мере характеризуют К.Л. Хетагурова как человека и поэта, которого наравне с А.С. Пушкиным и М.Ю. Лермонтовым можно назвать поэтом-пророком для собственного народа для народов Северного Кавказа.

Список литературы

1. Дзасохов А. Не померкнет слово правды. К 150-летию со дня рождения Коста Хетагурова // Литературная газета. – 2009. – №42 (6246). – 14 окт.
2. Лермонтов М.Ю. Сочинения в 2-х томах. Т. 1. Стихотворения и поэмы. М.: Правда, 1988. – 720 с.
3. Пушкин А.С. Собрание сочинений в 5-ти томах. Т. 1. Стихотворения. 1813-1836. – СПб.: Библиополис, 1993. – 600 с.
4. Хетагуров К.Л. «Я не пророк...» // URL: Творчество Коста: http://hetagurov.ru/tvorchestvo/poezia/stihi/I_A_ne_prorok.htm (24.04.2020)
5. Эткинд Е.Г. Материя стиха / Репринтное издание. – С.-Петербург: Гуманитарный Союз, 1998. – 510 с.

УДК 82-32

Кукиева Милена Александровна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Kukieva M. A.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Типизация женских образов в русской литературе на примере рассказа

Ю.П. Вяземского «Бэстолочь»

Typification of female images in Russian literature on the basis of the story of Yu.P. Vyazemsky "Best bastard"

Аннотация: В данной статье автор рассматривает женщину сквозь призму истории, после чего анализирует рассказ Ю. Вяземского, выделяя типологические черты художественного изображения женского образа.

Abstract: In this article, the author examines a woman through the prism of history, after which she analyzes the story of Y. Vyazemsky, highlighting the typological features of the artistic image of the female image.

Ключевые слова: женщина, свобода, типизация.

Index terms: female, freedom, beginning, typification.

На протяжении всей известной человеку истории женщина занимала далеко не последнее место: она воспринималась как положительное, и в то же время как отрицательное начало. Одна лишь европейская инквизиция убила миллионы «ведьм», отличавшихся своими «неземными» чертами. Будучи хранительницей домашнего очага, женщина, согласно мифам, приносила беды своим присутствием на судах, чему снова виной ее отличная от мужской физиология. Мужчины воспринимают ее как вещь, которой хочется обладать: «Жена – имущество, во владение которым вы вступаете согласно контракту; имущество это – движимое,... наконец, женщина вообще представляет собой не что иное, как приложение к мужчине» [1,

С. 205], – Бальзак цинично выражает идеал супруги и воспитательницы в «Физиологии брака». Она выступает в роли музы, партнерши, друга, слуги, но при этом она не равна мужчине. Святой Фома Аквинский отмечал, что «женщина – всего лишь «случайное», неполное существо, нечто вроде неудавшегося мужчины» [1, С. 168]. В истории средневекового права, между 1376 и 1378 годами, существовал основополагающий документ «Видение о ветрограде». Французская писательница Симона де Бовуар в своей работе приводит из него отрывок: «Среди дурных свойств женщин, читаем мы в «Видении о ветрограде» (Le Songe du verger), – девять дурных свойств, полагаю я, причитаются им по праву. Во-первых, женщина по самой природе своей причиняет себе ущерб... Во-вторых, женщины по самой природе своей весьма скарены... В-третьих, воля из весьма непостоянна... В-четвертых, женщины по самой воле своей дурны... В-пятых, они притворщицы...» [1, С. 178-179]. А Апостол Павел утверждал резкую антифеминистскую традицию. Женщина долгое время, до появления римского права, не обладала материальной независимостью, что не давало ей внутренней свободы.

В то же время женщину приравнивали к земле, природе, дающей жизнь, и отнимающей ее. Она – начало всех начал, существует ради других, ради жизни. Ницше пишет, что «у женщины

нет ничего невозможного» (перефразировка евангельского *Für Gott ist nichts unmöglich*) [3, С. 66]. То есть, за всей ее ничтожностью скрывается огромная сила, которая пугает мужчин, поэтому они всеми способами ее пресекают.

Еще со времен античности образ женщины не оставался в стороне от литературы. Юрий Павлович Вяземский, советский и российский философ, писатель, чьи художественные произведения имеют социальное настроение и повествуют о жизни рядового человека, в своих рассказах использует типичный для литературы XIX – XXI веков женский образ. Я хочу рассмотреть его на примере произведения «Бэстолочь», входящего в одноименный сборник рассказов Юрия Павловича.

Обычный случай на обычной кухне, обычный разговор между обычными людьми. Он, замужний мужчина, отец, ожидающий рождения второго ребенка, беседует с Ней. Она не Его Жена, но Он ее любит, ласково называя Галкин, и требует сигареты, зная, что Она как всегда запаслась новой пачкой для Него. Он в очередной раз обещает покончить со старой жизнью и жениться на Ней, планирует с Ней энную совместную поездку. Мужчины всегда пользовались своим «преимуществом» над «слабым полом». Данные типичные образы сформировались с течением времени. Женщин ограничивали в правах и заставляли подчиняться мужской «силе». Ю. Вяземский так иллюстрирует это: «Он так сильно стиснул ей руку, что она мопорщилась и замолчала» [2, С. 8].

Типичный образ женщины, прошедший сквозь века. В ранее упоминавшемся «Видении о ветрограде» отмечены качества, используемые Ю. Вяземским в его рассказе. Она причиняет

себе ущерб тем, что живет лишь для его блага, не задумываясь о собственном положении. Она ждет решительных действий с Его стороны. Но Он не может рисковать всем, что имеет. Воля Ее непостоянна – на мгновение она решается покончить с Ним и Его двойной жизнью, но тут же сводит на нет свой мимолетный порыв. Она – притворщица, скрывает скорый брак. Она делает для Него всё, не ожидая ответных действий, ей просто нужен Он. Верная, любящая, покорная – Она будет прощать снова и снова, ожидая, что когда-нибудь обещания перестанут быть просто обещаниями. Ницше писал на этот счет: «Счастье мужчины называется: я хочу. Счастье женщины называется: он хочет» [3, С. 66]. Преисполненная желания быть приятной частью Его жизни, Она пойдет на всё. Ей всего лишь и надо, чтобы Он был рядом. Женщине кажется, что это уже некий подвиг, большое дело, и ей этого достаточно. За это крохотное действие Она будет любить и беречь его всю свою жизнь. Существует поговорка: «Супруга не есть собственно союзница, но может надеяться стать ею» (лат.) [1, С. 180]. И снова это ничтожное положение женщины. Он не ставит Ее ни во что, Ему удобно. Вяземский описывает Его Жену так: «...невзрачненькая такая, коротконогая, сутуленькая» [2, С. 6]. Жене тридцать пять и она полная противоположность молодой и красивой Ее. У Жены есть ребенок, родители, но в Его глазах, Он – единственное, что у нее есть. Хотя на самом деле, это Ее участь – для Нее Он – единственный. Может, поэтому она не в силах Его отпустить? Или Она не хочет показывать свою слабость?

Так или иначе, Он не считается ни с Ней, ни со своей Женой. Он играет с ними, манипулирует. Он – мужчина. Он может себе это позволить. Она – типичная

женщина. Она – игрушка. Он, подобно ребенку, любит свои игрушки: «...ваша любовь к ближнему есть ваша дурная любовь к самим себе», – пишет Ницше. Их любовь к Нему – отражение Его собственной любви к самому себе.

Образ женщины все видят привычно одинаково – нежная, хрупкая, злопамятная, истеричная. Такой ее хотят видеть, и она таковой становится.

Таким образом, мы видим, что Ю. Вяземский в своем рассказе показал нам тот образ женщины, который веками

хранится в сознании многих поколений. Женщина занимает положение равное мужскому, что находит отражение в современной литературе.

Список литературы

1. Бовуар С. де. Второй пол. Том 1: Факты и мифы; пер. с фр. А. Сабашниковой. СПб., 2018. – 736 с.
2. Вяземский Ю. П. Бэстолочь. АСТ, 2010. – 413 с.
3. Ницше Ф. В. Так говорил Заратустра: пер. с нем. М., 2018. – 352 с.

УДК 81.1

Леорова Эллада Сергеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
филиал в г. Ессентуки

Leonova E. S.,

Stavropol state pedagogical Institute
branch in Yessentuki

E-mail: leonova73@mail.ru

Научный руководитель: Цой Л.П., доцент

Содержательная и деятельностная составляющая регионально-ориентированной методической системы по изучению лексики на уроках русского языка

Content and activity component of a regionally-oriented methodological system for learning vocabulary in Russian language lessons

Аннотация: в настоящей статье рассматривается возможность применения на уроках русского языка регионально ориентированной методической системы при изучении лексики на уроках русского языка, раскрывается ее содержательная сторона.

Abstract: Russian Russian language lessons in this article, we consider the possibility of using a regionally oriented methodological system in the study of vocabulary in Russian language lessons, and we reveal its content side.

Ключевые слова: методика, региональный компонент, система, русский язык, лексика.

Index terms: methodology, regional component, system, Russian language, vocabulary.

В настоящее время в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС) по русскому языку наряду с коммуникативной, языковой и лингвистической компетенциями выделяется и культуроведческая компетенция, подразумевающая в рамках

изучения русского языка «осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения» [1].

Результативность изучения русского языка осуществляется при изучении раздела «Лексика и фразеология», работа по которому в школе имеет и общеобразовательное, и практическое значение.

В различных учебно-методических комплексах (УМК) Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой лексика как раздел преподносится по-разному, так, например, в 5–6 классах на ступенчатой основе: в 5 классе – раздел «Лексика. Развитие речи», в котором изучается лексическое значение слова, однозначные и многозначные слова, синонимы, антонимы, омонимы, а в 6 классе – раздел «Лексика. Фразеология. Развитие речи», где изучается лексика с точки зрения происхождения и употребления, а также фразеологические единицы. В целом, лексикологические понятия в школьном курсе обучения русскому языку соответствуют современному уровню усвоения лексики [2, с. 149].

Однако, к сожалению, тема «Диалектизмы», способствующая познанию к прошлому наследию родного края, изучению особенностей языка своего региона, не может быть полностью раскрыта, изучена и усвоена учащимися в течение одного академического часа, предусмотренного (УМК) и рабочей программой русского языка для 5–6-х классов, вследствие чего нами предлагается расширенное изучение лексических понятий на основе

регионального культурного-языкового материала.

В программу изучения лексики можно включить материал о родном крае, исторических объектах, ландшафтных и природных ресурсах, знаменитых, известных земляках, о городах-курортах Кавказских Минеральных вод, здравницах и т.д.

На наш взгляд, процесс обучения будет результативным в том случае, когда он построен в виде лично значимой методической системы, как для учителя, так и для ученика. В свете современных концептуальных требований в сфере образования современное обучение включает в себя не только усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование и воспитание личности в аспекте развития духовно-нравственных, социальных, исторических и других ценностей [4, с. 91]. Модернизация образования позволила формировать региональную образовательную политику с созданием региональных программ образования.

С учетом внедрения культурологической концепции к преподаванию русского языка, максимального использования культурного потенциала региона в дидактических целях, без нанесения урона изучению обязательных тем по лексике, можно предложить региональную методическую систему на основе использования необычного материала.

Предлагаемая региональная методическая система может позиционировать себя как дополняющая, так как предлагает апробацию новых подходов к организации учебного процесса за счет включения в содержание обучения нового дидактического материала, но без кардинального

изменения традиционных форм обучения русскому языку.

Новая методическая система позволяет обозначить специальные цели. К таким целям относится формирование у обучающихся представления о том, что каждый регион имеет свои языковедческие и историко-культурные особенности, для чего необходимо раскрывать специфику и богатство русского языка, пути и способы межъязыкового и межкультурного взаимодействия, углубленное изучение об истории родного края, его культуре, обычаях и традициях, знакомство с функциональными лингвистическими и лингвокультурными особенностями речи жителей родного региона, совершенствование навыков самостоятельного поиска информации, умелое пользование справочной литературой, электронной библиотекой и ресурсами Интернет.

В свете обозначенных целей обуславливается решение следующих задач:

- собрать и строго классифицировать регионально значимые лингвистические и культурные факты, языковые примеры, тексты и другой дидактический материал;

- разработать из собранного лингвистического и культурного материала систему вопросов и заданий, подготовить комментарии, справки;

- скоординировать учебный материал федеральных учебников и конкретизирующий регионоведческий текстовый и дидактический материал;

- разработать учебные программы, календарно-тематические планы, конкретные сценарии и конспекты уроков на основе собранного и скоординированного учебного и дидактического материала.

Для реализации предлагаемой методической системы обучения лексике необходимы следующие направления:

- усвоение диалектной лексики, являющейся отражением материальной и духовной культуры народа и вносящей вклад в познание национально-культурной самобытности речи носителей определенного говора;

- использование региональных текстов, содержащих информацию природно-климатических, экономических, исторических, лингвокультурных и других ресурсов региона;

- знакомство с особенностями речевого этикета родного края, нестандартными формулами общения, характерными для данного региона;

- анализ речи жителей региона с точки зрения соответствия языковым литературным нормам и правилам речевого этикета.

С точки зрения методики А.В. Прудникова выделяет следующие типы упражнений [5, с. 83].

1. Лексико-семантические упражнения, с помощью которых учащиеся усваивают теоретические знания, приобретают практические умения и навыки.

2. Логико-лексические, имеющие цель, – помочь овладению логическими приемами (сопоставлением, сравнением, противопоставлением и т. д.).

3. Лексико-грамматические упражнения, решающие задачу усвоения и закрепления грамматических знаний.

3. Лексико-стилистические упражнения, предусматривающие формирование навыка правильного отбора и употребление слов в речи.

4. Лексико-орфографические упражнения, цель которых – формирование орфографических

навыков, вместе с тем решают задачи лексические.

Опираясь на классификацию, предложенную А.В. Прудниковой, на уроках русского языка в 5–6 классах целесообразно использовать лексико-семантические и лексико-стилистические упражнения, например:

1. Дайте толкование слова *нефть* (при изучении темы «Лексическое значение слова»).

2. Почему нефть называют «черным золотом»? В прямом или переносном значении употреблено существительное золото? (при изучении темы «Прямое и переносное значение слова»).

3. Какое значение имеет слова *коса* в стихотворении Д. Маматова? (при изучении темы «Омонимы»).

4. Выделите из данного списка заимствованные слова: *Ставрополь, курорт, источники, экскурсия* (при изучении темы «Исконно русские и заимствованные слова и т.д.

Большое значение имеет лексический разбор, который помогает стабилизировать знания о семантике слова, его происхождении и сфере употребления, об умении работать с лингвистическими словарями и т.д.

Кроме вышеуказанных лексических приемов одним из важных способов пополнения словарного запаса обучающихся является словарная работа, содержание которой заключается в работе над семантизацией слова и его актуализацией. Так, например, при изучении темы «Портрет одного человека» целесообразно было бы включить в дидактический материал имена известных людей Ставропольского края, например: Головкин Павел Федотович (5 февраля 1919 года – 23 января 1995 года) – участник Великой

Отечественной войны, старший лейтенант, Герой Советского Союза (1945); Василий Скакун, кандидат педагогических наук, заслуженный мастер спорта СССР, первый чемпион мира по акробатическим прыжкам. Заслуженный тренер СССР и России [4].

Урок «Портрет одного слова» можно проводить как урок обобщения знаний по разделу «Лексика» и практического освоения последовательности лексического разбора слова. Такого рода уроки помогают при создании «портрета» всесторонне охарактеризовать лексическую единицу, показать ее семантические нюансы и выразительные возможности, доказать, что каждое самостоятельное слово – это знак культуры.

При изучении темы «Диалектные слова» можно использовать виртуальную экскурсию в Туристско-экскурсионный этнографический центр «Казачье подворье».

Урок, интегрированный по форме и интересный по содержанию, так как традиционная народная культура включает как духовные, так и материальные ценности. Наглядно-демонстрационный материал: видеофильм, презентация.

Еще одна привлекательная форма урока – мастер-класс, где можно использовать, например, стихи С. Рыбалко, нашего земляка, который издал много публикаций в газетах, журналах, сборники стихотворений.

Таким образом, мы пришли к выводу, что дополнительное привлечение текстов краеведческого содержания к основному уроку будет способствовать укреплению культурологических тенденций в обучении русскому языку, усилению воспитательных и развивающих аспектов в образовательном

процессе, а также усвоению новых лексических значений.

Процесс обучения будет эффективным в том случае, когда он строится как личностно значимая методическая система и для ученика, и для учителя.

Список литературы

1. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Ипполитова Н.А., Ивченков П.Ф. [Текст]. Методика преподавания русского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 365 с.

2. Люди, которыми гордится Ставрополье [Электронный текст]. Режим доступа: <https://www.stav.kp.ru/daily/24221.4/422409/> (30.08.2019 г.).

3. Лыжова Л.К. Региональный компонент в преподавании русского языка // Русский язык в школе. – 1994. – № 4 – С.11–35.

4. Прудникова А.В. Развитие методики лексики русского языка в средней школе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 1976. – 244 с.

УДК 378.1

Никитюк Ксения Викторовна

Ставропольский государственный педагогический институт
г.Ставрополь

Nikityuk K. V.

Stavropol state pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: ksenek.nikityuk@mail.ru

Научный руководитель: Черкашина С.П., доцент

Использование молодёжного сленга в педагогической деятельности: за и против The use of youth slang in teaching: for and against

Аннотация: вопрос использования молодёжного сленга в педагогической деятельности решается неоднозначно. Некоторые педагоги и психологи утверждают, что сленг помогает в работе с детьми, способствует формированию доверительных отношений, другие считают, что использование сленга недопустимо.

Abstract: the Question of the use of youth slang in teaching is ambiguous. Some teachers and psychologists say that slang helps in working with children, promotes the formation of trust, others

believe that the use of slang is unacceptable.

Ключевые слова: сленг, речевые нормы, профессиональная деятельность, психологический комфорт.

Index terms: slang, speech norms, professional activity, psychological comfort.

Актуальность выбранной темы определяется тем, что использование молодёжного сленга в речи школьников конца XX – начала XXI века стало обыденным. Зачастую педагог не знает, как реагировать на

наличие сленговых выражений в речи учащихся.

Советский и российский лингвист И.В. Арнольд на примере английского языка определяла сленг как сугубо разговорные слова с грубоватой или шуточно-эмоциональной окраской [1, с. 264].

Т.А. Соловьева считала, что еще не дано четкой дефиниции понятию *сленг*, поэтому предлагала свою трактовку этого термина: «Сленг – это наиболее подвижный слой разговорной речи языка, включающий в себя слова и выражения, либо заимствованные из других групп языка, либо из других языков» [3, с. 123].

Современный исследователь В.А. Хомяков определил сленг как относительно устойчивый для определенного периода, широко употребляемый, стилистически маркированный лексический пласт (к ним относятся имена существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией [4, с. 43].

И И.В. Арнольд, и Т.А. Соловьева, и В.А. Хомяков давали свои определения, изучая языки романно-германской группы.

Современные российские ученые также обращаются к изучению сленга как составляющей молодежной субкультуры.

Рабочим для данного исследования избрано определение, предложенное Т.В. Жеребило:

«Молодёжный сленг – один из видов групповых жаргонов, используемый в речи молодежи; это совокупность жаргонизмов, употребляемых в условиях непринуждённого общения, составляющих слой разговорной лексики» [2, с. 332].

Отличительными чертами молодёжного сленга являются активное употребление, обилие иноязычной лексики, способность к проникновению в речь других слоёв населения. Например, «флексить» – значит хвастаться, выставить свои ценности напоказ; неестественно двигаться. Глагол образован от английского «flexible» – «гибкий». Многие слова молодёжного сленга пришли в русскую речь из английского языка: party – пати, loser – лузер, baby – бейби, go – гоу. При этом внутри молодёжного сленга происходит выделение основных направлений – это студенческий сленг («степуха», «препод», «курсач», «автомат» и т.д.) и жаргон школьников («ребзя», «столовка», «контроша», «домашка»).

Остановимся более подробно на жаргоне школьников. Он представляет собой пласт, который отличается яркой эмоциональной окраской. Особенностью использования такого вида сленга является его способность к быстрому видоизменению, что объясняется сменой поколений.

Учитель сталкивается с проблемой, что он, зачастую, не воспринимает того, как и о чем говорят школьники. Одна возрастная группа сменяет другую, принося в словарь педагога все новые и новые слова. Мы учим детей – а они учат нас. Поэтому необходимо знать хотя бы некоторые слова, чтобы понимать учащихся.

Дети сейчас развиваются очень быстро. Поэтому педагогу следует обладать мобильностью и способностью к восприятию нового, чтобы суметь быстро изучить речь своих подопечных. Такая необходимость связана с тем, что профессиональная деятельность учителей направлена на взаимодействие с подрастающим поколением. Быстрый приток новых речевых форм можно связать со стремительным темпом жизни современного человека. Безусловно, педагогу следует понимать молодёжный сленг, так как это облегчает процесс общения и взаимопонимания.

Следует ли учителю в общении с детьми использовать сленг? Остановимся на этом вопросе.

Существует несколько точек зрения по поводу использования педагогом сленга в своей профессиональной деятельности.

Одни педагоги считают, что молодёжный сленг – это протест против норм, что особенно характерно для лиц подросткового возраста. Поэтому учителю не следует использовать сленг в общении с учащимися. Педагоги отмечают, что использование сленга может приводить к панибратству, в крайних случаях к потере авторитета педагога.

Другие педагоги признаются, что используют сленг при общении с детьми. Эти учителя утверждают, что у сленга есть свои положительные стороны. Например, для установления психологического комфорта в классе, когда учитель считает возможным поставить себя рядом с учеником. Педагоги говорят и о том, что использование сленга экономит время

на уроке. Например, вместо термина «операционная система Windows» можно сказать «винда». Учителя отмечают, что так дети лучше понимают учебный материал, он воспринимается проще и быстрее.

Существуют разные мнения насчет использования сленга педагогами при учащихся:

1) редкое использование сленга приемлемо, но когда это происходит из урока в урок, то ученики испытывают раздражение по отношению к учителю, а иногда и к преподаваемому предмету;

2) использование сленга вызывает неловкость, но создает дружескую и положительную атмосферу на уроке;

3) использование сленга не вызывает неловкости и раздражения, когда используется в уместной ситуации и контексте; сленг – способ установления связи между учителем и учениками.

Нами был проведено исследование на тему «Использование молодежного сленга в профессиональной деятельности педагога» среди студентов третьего курса факультета психологии и дефектологии Ставропольского государственного педагогического института, целью которого было выяснение мнения студентов о допустимости использования сленга в речи учителя. Опрашиваемым был задан вопрос: «Будут ли они использовать молодёжный сленг в своей будущей профессиональной педагогической деятельности?»

Нами было опрошено 22 студента. По итогам опроса получены следующие результаты:

- 10 человек (45,45%) будут использовать молодежный сленг как способ установления контакта с учениками;
- 6 человек (27,27%) считают, что педагог должен исключить сленг из своей речи;
- 4 человека (18,18%) не знают, будут ли использовать молодёжный сленг в своей будущей профессиональной деятельности;
- 2 человека (9,09%) будут использовать сленг для доступного объяснения учебного материала.

Опрашиваемые также отметили, что молодёжный сленг следует знать, особенно тем, кто непосредственно имеет дело с детьми, так как это позволит понимать учащихся, а также будет способствовать созданию комфортной психологической обстановки в классе. Таким образом, часть студентов педагогического института положительно относится к использованию сленга в профессиональной деятельности.

Подводя итог всему вышесказанному, хотелось бы выразить свою позицию по рассматриваемой проблеме. Задача каждого учителя – научить школьников говорить литературным языком. Педагог на своем примере возвращает в детей любовь к родному языку.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1959. – 318 с.
2. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е, испр. и дополн. – Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010.
3. Соловьева Т.А. К проблеме сленга // Вопросы лексикологии английского, немецкого и французского языка. – 1961. – № 4. – С. 117-126.
4. Хомяков В.А. Введение в изучение сленга – основного компонента англ. просторечия. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – С. 77.

УДК 81.26

Полянская Яна Владимировна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Polyanskaya Y.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: polyanskayayana99@mail.ru

Научный руководитель: Луговая Е.А., доцент

Вопрос о порядковых словах в русистике The question of ordinal words in Russian studies

Аннотация: Статья посвящена исследованию лингвистического статуса порядковых слов, обозначающих порядок однородных предметов при их счёте. В

статье рассматриваются специфические черты семантики порядковых слов, а также реализация их двойственных значений в текстах

художественной литературы и масс-медиа.

Abstract: The article is devoted to the study of the linguistic status of ordinal words denoting the order of homogeneous objects when they are counted. The article discusses the specific features of the semantics of ordinal words, as well as the implementation of their dual meanings in the texts of fiction and mass media.

Ключевые слова: порядковые слова, масс-медиа, язык художественной литературы

Key words: ordinal words, mass media, language of fiction

Порядковые слова занимают важное место в лингвистике. Их появление, функционирование и способы реализации изучаются как в текстах художественной литературы, так и в средствах массовой информации, что нашло отражение в работах Э.А. Балалыкиной, И.Н. Дьячковой и других исследователей.

В ходе изучения данной темы представляется необходимым уделить внимание рассмотрению специфических черт семантики порядковых слов, а также реализации их двойственных значений в текстах художественной литературы.

Порядковые слова – «слова, обозначающие порядок однородных предметов при их счёте» [1; 98]. В.В. Виноградов считает, что «порядковые слова – это разряд порядковых относительных прилагательных» [4; 102]. В.В. Лопатин отмечает: «Порядковые слова – это разряд имён прилагательных, выступающих в качестве элементов счётной системы» [4; 103]. Древнейшие грамматики не выделяли порядковые слова как самостоятельную часть речи. Так, к примеру, М.В. Ломоносов в своём труде «Российская грамматика» называет

порядковые слова «производными» именами числительными и отмечает их сходство с прилагательными в склонении, поскольку «имена прилагательные должны с существительными, к коим прилагаются, быть согласны в роде, числе и падеже» [1; 105].

На современном этапе развития языка, по мнению Э.А. Балалыкиной и О.Ф. Жолобова, основным значением порядковых лексем является значение порядка перечисляемых предметов или явлений при счёте, указание на конкретное место, занимаемое перечисляемыми элементами в счётном ряду. Порядковым словам свойственно выражение признака предмета (например, выражение сравнительной степени), что, как считает Н.А. Кузнецова, оказало влияние на способность этих лексем развивать качественные значения в современном русском языке. Порядковые слова подчиняются тенденции к стремлению развития безотносительного признака, отвлечённого качественного значения на уровне словоупотребления.

В художественной речи доминирует использование порядковых слов в качестве информативной функции языка, в чём заключается один из подходов к стилистическому освоению порядковых слов.

Точное наименование порядковой категории зачастую обусловлено содержанием произведения, когда писатель намеренно употребляет порядковые слова в формате цитирования, привнося в художественный текст информацию, заимствованную из других стилей (научного, официально – делового). В данном случае могут воспроизводиться функционально – стилевые черты первоисточника, что указывает на использование автором

фактических данных, извлечённых из документальных источников [2; 23].

Использование порядковых слов в качестве информативной функции обусловлено стремлением следовать правде жизни. Одним из первых широко употреблять порядковые слова при описании фактов и деталей в отечественной литературе стал Л.Н. Толстой [2; 29].

Порядковые слова у Л.Н. Толстого используются прежде всего в качестве собственно порядковых числительных, при указании на место, которое занимает предмет при счёте, а также в качестве имён прилагательных, называющих качества и свойства предметов.

В функции счётных слов порядковые лексемы используются:

1. При перечислении объектов, лиц, предметов: «Две тройки были разгонные, третья тройка старого графа, четвёртая – собственно Николая»; [2; 35]

а) лиц, совершающих какие – либо действия: «Жюли первая, по просьбе всех, сыграла на арфе пиеску»; [2; 36]

б) предметов, которые подвергаются каким – либо воздействиям: «Ростов, стоя в первых рядах Кутузовской армии, к которой к первой подъехал государь, испытывал то же чувство, которое испытывал каждый»; [2; 37]

2. При указании времени и обозначении дат: «В девятом часу утра он слышал пальбу впереди себя»; [2; 38]

3. При обозначении дробей;

4. При обозначении воинских подразделений: «Как я увидал, что первый батальон расстроен, я стал на дороге и думаю...»; [2; 38]

5. При обозначении порядковых номеров орудий: «Бойко отскочил первый номер». [2; 39]

Стоит отметить случай семантического переноса признака с

предмета на лицо: «Широкоплечий, огромный солдат, первый номер с банником, отскочил к колесу. Второй номер клал заряд в дуло». [2; 40]

В языке Л.Н. Толстого порядковые слова используются в функции имён прилагательных, если они сочетаются с существительными, которые актуализируют семантику качества и создают единый смысл повествования. Наиболее употребительным в тексте романа является порядковое слово «первый». К примеру, в словосочетаниях «с первую минуту», «с первого слова» и т.д., лексема «первый» вступает в синонимичные отношения с прилагательными «начальный», «ранний». [2; 41]

Например: «Князь Андрей наклонил голову в знак того, что он понял с первых слов не только то, что ему было сказано, но и то, что желал бы сказать ему Кутузов» – лексема «первых» обозначает то, что герой понял какое – то обстоятельство с самого начала разговора.

В тексте романа лексема «первый» выступает в качестве синонима прилагательного «случайный»: «Первый встречный показался – и отец, и всё забыто», «Граф сказал первое, что пришло ему в голову».

Также слово «первый» Толстой употребляет в качестве прилагательного со значениями «главный», «единственный»: «Она – первый человек в этом доме», «Это наш первый пример, которому так желательно было бы больше последователей».

Интересно совмещение порядкового и качественного значений, реализуемых в пределах одной лексемы. Данное явление наблюдается при описании орденов и чинов, например: «Андрей I степени», «Георгий I степени». [2; 42] При этом семантика качества

обусловлена своим порядковым номером и является вторичной.

Употребление порядковых слов в качестве имён прилагательных характерно для глав, которые посвящены описанию сцен мирной жизни и бытовых отношений между героями. Употребление их в собственно – порядковом значении характерно для глав, где представлено описание масштабных действий военного характера. [2; 42]

В третьем и четвертом томах романа встречается множество обозначений при помощи порядковых слов дат, точного времени, воинских подразделений, орудий. Данное обстоятельство обусловлено стремлением автора детально и хронологически достоверно воссоздать картину военных действий.

Экспрессивную нагрузку порядковые слова получают, если автор художественного текста вовлекает их в систему изобразительно – выразительных средств языка, придавая особое значение их актуализации.

В массово – коммуникативных текстах зачастую количественный аспект информации занимает доминирующее положение в фокусе внимания создателя текста и читающей аудитории. Порядковые слова в большинстве случаев информативнее отображают информацию, нежели фактические сведения. [3; 8]

Интерес для исследований представляют семантические особенности порядковых слов в печатной прессе в соответствии со сферой их функционирования.

Большая часть порядковых слов, функционирующая в текстах печатных СМИ, реализует количественную сему, выступая в своём категориальном, прямом значении. Например: «Две тысячи пятый

год стал для многих стран периодом экономического роста» или «1995 год ознаменовался открытием ряда эффективных вакцин» [3; 12].

Порядковые слова способны совмещать две семы – количественную и качественную, то есть представлять собой явление синкретичности. Семантическая ёмкость и экспрессивность синкретичных образований объясняют их широкое распространение в печатной прессе. В английских газетных текстах чаще других функционирует слово «the first», относящееся к категории порядковых слов. Количественное значение представленного слова – указание на порядковый номер предметов при их счёте. [3; 15]

В языке газеты семантическая двуплановость значения обусловлена употреблением порядковых слов в переносном значении. Например, в сочетании «эмигранты первой волны» реализуется значение «массовое проявление чего – либо, чего – то, что движется друг за другом в множественном количестве». Однако помимо указанной семантики, в содержании сочетания присутствует смысл «что – либо, что подобно волне». [3; 18] Данный вторичный смысл и создаёт двуплановость слова, придавая при этом слову качественно – образный оттенок.

Одним из часто используемых средств создания экспрессивного, семантически насыщенного обозначения предмета речи или мысли является использование в текстах печатных СМИ порядковых слов с коннотативным значением. Порядковые слова с коннотативной семантикой выполняют в тексте экспрессивную функцию, направленную на выражение субъективных аспектов восприятия

человеком реальности. Например, словосочетание «страны третьего мира», принадлежащее к экономической сфере жизни человека, означает, что страны, о которых идёт речь, – не первые, не вторые, а третьи даже не по счёту, а по коннотации, обозначающей страны с недостаточно развитой экономикой.

В газетных текстах зачастую наблюдаются случаи субстантивации порядковых слов – данный фактор обеспечивает экспрессивную окраску публицистического текста. Например: «С момента открытия собственного бизнеса, Алиса чувствовала себя на седьмом небе от счастья». Порядковые слова, таким образом, употребляясь в структуре предложений, не всегда будут указывать на место предмета в счётном ряду [3; 29].

В текстах СМИ нередко встречаются фразеологические обороты, способствующие эмоциональной окраске текста. Порядковые слова, функционируя в составе фразеологических единиц, обладают лишь качественной семантикой. Например: «Седьмая вода на киселе».

Такого типа порядковые слова, входя в состав фразеологизмов, дают предмету качественную характеристику, что сближает их с прилагательными. Субстантивируясь, порядковые слова приобретают значение предметности. Разнообразие представленных значений порядковых слов базируется на основе стилистических особенностей публицистических текстов, рассчитанных на передачу достоверных фактов и прямое эмоциональное воздействие на читателя. [3; 31].

Список литературы

1. Радзиховская В.К. Морфология современного русского языка. – М., 2007. – 220 с.
2. Рычкова Е.Л. Семантика порядковых слов на материале романа – эпопеи «Война и мир» Л.Н. Толстого. – М., 2011 г. – 310 с.
3. Солганик В.П. Стилистика текста газеты. – М., 2015 г. – 95 с.
4. Супрун А.Е. Части речи в русском языке. – М., 1969 г. – 152 с.

УДК 373.1

Рябко Елена Игоревна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Ryabko A.I.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: alen_ryabko@mail.ru

Научный руководитель: Павленко В. Г., доцент

**Специфика применения коммуникативного подхода при формировании
иноязычных речевых навыков в начальной школе
The specific feature of using the communicative approach in the formation of foreign
speech skills in primary school**

Аннотация: в данной работе рассматривается коммуникативный

подход в контексте обучения на уроках иностранного языка. Целью статьи

является анализ специфики применения коммуникативного подхода для формирования речевых навыков на уроках английского языка в начальной школе.

Abstract: the article deals with the communicative approach in the context of teaching a foreign language. The purpose of the article is to analyze the specific feature of using the communicative approach to the formation of speech skills at English lessons in primary school.

Ключевые слова: речевые навыки, устная речь, коммуникативный подход, иностранный язык, компетенция

Index terms: speech skills, oral speech, communicative approach, foreign language, competence.

В современном мире отмечается тенденция к существенному увеличению роли межкультурной коммуникации, что формирует тренд на увеличение значимости изучения иностранных языков, причем не просто на уровне умения понимать те или иные тексты, а на уровне понимания речи и способности к иноязычной коммуникации.

Одним из главных проблем в методике обучения иностранным языкам является определение уровня владения видами речевой деятельности, выявление сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Рассмотрим более детально ключевые элементы структуры коммуникативной компетенции в контексте иноязычной коммуникации:

- осмысленная речь, которая представляет собой совокупность понимания семантики языковых конструкций и возможности их воспроизведения и комплекса правил иностранного языка, в частности

грамматических, фонетических, лексических и других правил;

- способность к грамотному выстраиванию коммуникации на различных уровнях общения, будь то общение на бытовом или деловом уровне, за счет владения различными языковыми средствами и пониманием нюансов иноязычных коммуникаций в той или иной сфере деятельности;

- способность к языковой импровизации, возможность к спонтанной коммуникации;

- способность к коммуникации в условиях нетипичной ситуации, а также за счет понимания структуры и семантики иностранного языка;

- способность к пониманию другой культуры, идиом, устойчивых выражений и нетипичных языковых конструкций иностранного языка [5].

Следовательно, одним из наиболее значимых ее аспектов является способность к вербальной коммуникации, базирующаяся на принципиальной возможности к спонтанности и возможности коммуникации в нестандартных ситуациях [6].

Итак, можно утверждать, что важнейшим элементом коммуникативной компетенции являются речевые навыки, развитие которых наилучшим образом осуществляется в рамках коммуникативного подхода [1].

Коммуникативный подход является наиболее подходящим для развития исследуемого параметра в рамках начальной школы, в силу его универсальности и простоты применения.

При обучении иностранному языку необходимо учитывать возрастные особенности детей начальной школы. Для детей младшего школьного возраста характерно интенсивное развитие речевых

способностей. В данном возрасте они запоминают фонетический, лексический и грамматический материал по средствам имитации. Необходимо учитывать, что у младших школьников такие виды памяти как: логическая, эмоционально-образная, ассоциативная и кинестетическая активизируются в учебном процессе во время ролевых игр.

Преимущество коммуникативного подхода заключается в том, что во время игры, ученик лучше усваивает изучаемый материал. Он также не испытывает страха ошибиться и произносит легко речевое высказывание на иностранном языке и запоминает, таким образом, новые слова и правила.

Отметим, что формирование коммуникативной компетенции в начальной школе даёт необходимый фундамент для дальнейшего обучения иностранному языку в будущем. Это позволяет избежать ситуации, когда в овладении иностранным языком в средней и старшей школе проявляется перекос в сторону сформированности способностей к написанию и чтению текстов на иностранном языке, в ущерб способности к устной речи и ее пониманию.

Описанный ранее перекос проявляется за счет того, что существует несоответствие между тематическим наполнением учебной программы и содержанием спонтанной устной речи. В практической жизни встречаются ситуации, когда ученик, оказываясь вне рамок темы занятия, не может поддерживать живое общение. Он теряет контроль над коммуникацией (в частности не контролирует и не прогнозирует течение беседы, в речи теряется связность), часто не способен воспользоваться своим словарным запасом, что выражается в неспособности

формулирования логически выстроенных, а также грамматически и лексически верных высказываний [2]. Наличие таких ситуаций в ходе обучения иностранному языку диктует необходимость применения новых методов для развития коммуникативной компетентности.

Именно таким является коммуникативный подход, практическая реализация которого требует определенной подготовки, и в начальной школе сводится к разработке и внедрению в процесс обучения коммуникативных игр, с постепенно увеличивающейся сложностью и широтой затрагиваемых тем[4].

Как известно, познавательная деятельность осуществляется через обязательную концентрацию внимания на личность, в процессе живого взаимодействия.

Каждый ученик получает возможность регулярно высказывать свои мысли по отношению различных явлений, процессов, событий, культурных реалий, абстрактных категорий, участников общения, а также может оказываться в центре внимания остальной группы, может быть оппонентом в любой языковой ситуации [3].

Регулярное участие в подобных коммуникативных актах постепенно снимает состояние психологической напряженности, связанной с отсутствием опыта участия в ситуациях живого говорения и страхом получить неожиданный вопрос, с неадекватным восприятием иного, отличного от собственного мнения, с неприятием позитивной и негативной критики со стороны.

Крайне востребованными методами реализации коммуникативного подхода на практике являются

коммуникативные игры, которые понимаются как моделируемые ситуации коммуникативного взаимодействия. В ходе коммуникативных игр, обучающиеся решают целую череду познавательных задач, за счет применения на практике речевых навыков на иностранном языке, при этом коммуникативные задачи ориентированы на использование всего речевого опыта и тезауруса учащихся, лишь формально ограничиваются какой-либо темой [3].

Следовательно, коммуникативные игры представляют наилучший инструмент для развития речевых навыков, поскольку дают возможность для свободного общения. Коммуникативные игры обладают высокой степенью наглядности и позволяют активизировать изучаемый языковой материал в речевых ситуациях, моделирующих и имитирующих реальный процесс общения. Рассмотрим пример коммуникативной игры, направленной на развитие речевых навыков у учеников начальной школы.

Ролевая игра по теме «Еда».

Цель – создание у обучающихся мотивации к иноязычному общению; развитие речевых навыков, реализация коммуникативного подхода в обучении иностранному языку.

Ход игры:

Role 1 Host

You have a visitor. Give him milk. Ask him if he likes milk. If he doesn't, give him tea.

2 Guest Role

You came to visit. You are treated to milk. Refuse. Explain that you don't like milk.

Role 1 Host

Offer tea.

2 Guest Role

Agree to drink tea.

Role 1 Host

Serve the food. Offer cake.

2 Guest Role

Thank.

Данный пример иллюстрирует то, что имитация диалогового общения в тематической игре эффективна, поскольку позволяет выходить за рамки заявленной тематики, пусть даже частично (большая гибкость применения возможна в основной школе).

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод о том, что одним из ключевых элементов освоения иностранного языка, является коммуникативная компетенция, которая во многом базируется на речевых навыках. В свою очередь, развитие речевых навыков в начальной школе наиболее эффективно в русле коммуникативного подхода, в особенности при применении коммуникативных игр.

Список литературы

1. Борисов, Е. А. Влияние ролевой, коммуникативной игры на обучение английскому языку / Е. А. Борисов // ИЯШ. – 2002. – № 3. – С. 29 – 31.
2. Ганина, Н. С. Игровые технологии на начальном этапе обучения / Н. С. Ганина // Альманах школы № 139. – 2007. – С. 67 – 68.
3. Гладилина, И. П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе / И. П. Гладилина // ИЯШ. – 2003. – № 3. – С. 41 – 43.
4. Иванцова, Т. Ю. Игры на английском языке / Т. Ю. Иванцова // ИЯШ. – 2008. – № 4. – С. 31 – 33.
5. Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранным языкам – / А. В. Конышев. - СПб.: Каро, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2008. – С. 55 – 89.

6. Павленко, В.Г. Сущность и составляющие когнитивно-коммуникативного подхода при обучении

иностранному языку // В.Г. Павленко // Уральский научный вестник – 2016 - № 2 – С. 58-65

УДК 82.

Самохвалова Марина Ивановна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Samohvalova M.I.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: samohvalova1997@bk.ru

Научный руководитель: Фокин Александр Алексеевич

К вопросу о библейских мотивах в сказках А.С. Пушкина

On the question of biblical motives in Pushkin's fairy tales

Аннотация: описываются способы функционирования библейских мотивов в сказках А.С. Пушкина. Отмечается близость позиций писателя народным представлениям о канонах православия. Обращение А.С. Пушкина к библейской проблематике объясняется стремлением создать объективную картину национальной жизни.

Abstract: the ways of functioning of biblical motives in Pushkin's fairy tales are described. It is noted that the writer's positions are close to popular ideas about the canons of Orthodoxy. A. S. Pushkin's appeal to biblical problems is explained by the desire to create an objective picture of national life.

Ключевые слова: Библия, мотив, сказка, Пушкин.

Index terms: Bible, motif, fairy tale, Pushkin.

Национальное содержание в произведениях А.С. Пушкина обозначилось на самом раннем этапе его творчества. Уже в 1828 году И.В. Киреевский отмечал, что развитие творчества Пушкина состоит в

стремлении «отражать в себе жизнь своего народа» [4, с. 55]. На протяжении XIX века эту мысль подтверждали многие писатели, критики, литературоведы. Так, А.Н. Веселовский свой доклад на сотую годовщину со дня рождения поэта многозначительно назвал «Пушкин – национальный поэт», обратив внимание современников на его «всемирную отзывчивость» [2, с. 501-514]. Впоследствии эту мысль углубил в своей известной речи при открытии памятника поэту в Москве Ф.М. Достоевский, сказав, что «всемирная отзывчивость Пушкина <...> исходит совершенно из нашего народного духа...» [3, с. 65]. Однако еще в 1841 году В.Г. Белинский констатировал: «Народность есть альфа и омега эстетики и нашего времени <...>, заключив в себе и творчество, и вдохновение, и художественность...» [1, с. 125].

Понимание народности самим Пушкиным многогранно. И одной из этих граней, безусловно, следует признать его обращение к вере народа, к православию, а следовательно, к священным текстам Библии и другим религиозно-духовным

источникам. Что и нашло отражение во многих его произведениях, среди которых сказки не стали исключением.

Историческую зрелость литературы Пушкин определял созданием в ней крупных эпических форм. К этому он стремился с ранних лет, на что указывают его лицейские замыслы сказочных поэм и поэма «Руслан и Людмила». Из русского фольклора он выявил наиболее развитые эпические формы – былину и сказку, ввел из в свою первую поэму, а затем гибко трансформировал при создании своих литературных сказок, соединив сказочную фантастику с русской историей и духовной традицией народа, его вероисповеданием.

К 1830-м годам в творческих исканиях А.С. Пушкина на первый план выдвинулась категория стиля. Именно в этом ключе следует рассматривать его опыты со сказкой наиболее ярко проявляются два самостоятельных эволюционных течения: обращение к литературной и фольклорной стилистическим основам. По признаку стиля его сказки можно разделить на две группы, хотя создавались они практически параллельно. Во-первых, сказки с преимущественно народнопоэтической основой: «Сказка о Медведихе», «Сказка о попе и о работнике его Балде» и «Сказка о рыбаке и рыбке». Во-вторых, сказки с сильно выраженным литературным стилистическим началом: «Сказка о царе Салтане», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» и «Сказка о золотом петушке». Данное группирование сказок подтверждается и обращением поэта к Библии, как одному из важнейших литературных источников, широким использованием и переосмыслением библейских образов и мотивов.

Обратимся к «Сказке о мертвой царевне и семи богатырях». В сочельник царица рождает дочь. Для православных людей сочельник – это канун праздника Рождества Христова. Однако это связано не только с предстоящим праздником, но и с соотносимостью страданий, которые выпали на долю царевны, со страданиями Христа, которые он претерпевал с первых минут своей жизни. В этой связи мотив библейского Ирода практически параллелен образу Царицы-мачехи.

Причиной такого вражеского настроения является зависть. В Библии сказано, «где зависть и сварливость, там неустройство и всё худое» (Иак.3,16). С «завистью дьявола вошла в мир смерть», и от зависти невозможно вылечить.

В «Сказке о мертвой царевне» раскрывается эта библейская истину – смерть от греха злой зависти противопоставлена воскресению силой любви («Тут ее тоска взяла, и царица умерла») [5]. Истинная любовь, по мнению А.С. Пушкина, спасительна, только она может заставить героя совершить подвиг, развеять чары, победив зло, так как в любви зависти нет. Православная Русь издревле жила в Боге и учила свой народ соблюдать Божьи заповеди. Их и передает А.С. Пушкин в «Сказке о мертвой царевне».

В школе обучающиеся, читая сказки А.С. Пушкина, начинают постигать христианские заповеди, учатся понимать жизнь во всем её многообразии. Поэт учит понимать, что есть добро и что зло. Роль учителя помочь в понимании прочитанного, его осознании. В «Сказке о мертвой царевне и семи богатырях» поэт приоткрывает истину жизни, она в любви, искренней силой которой можно воскресить: «Ах!.. и зарыдали оба: // В руки он её берет // И на свет из тьмы несёт» [5].

В «Сказке о царе Салтане» также присутствуют библейские мотивы: пророк Моисей еще в младенческом возрасте был брошен в засмоленной корзине на берегу Нила. Повзрослев и покинув Египет, он защитил дочерей Иофара от пастухов и женился на одной из них. В сказке А.С. Пушкина Бог помогает молодой царице и её новорожденному сыну спастись в море. Море по символике христианской означает владения Бога, воду жизни дает только Бог, символ облака чистота, святость. В Священном Писании вода занимает одно из центральных мест. Водой называется неоформленная материя в самом начале творения мира: после того как Бог «в начале» сотворил небо и землю, «Дух Божий носился над водою».

Царевич, спасая Лебедь, обретает возможность использовать волшебные силы царевны. Пушкинский образ царевны собирателен: с одной стороны, он вобрал в себя черты русских женщин из произведений сказочного и былинного эпоса, с другой, мудрой женщины, с чистым сердцем, верующей Софьи Премудрой. Царевна-лебедь обладает магической силой и проницательностью, глубокой житейской мудростью. В сказке Царевне противостоит Бабариха. Когда корабельщики, вернувшись к Салтану, в третий раз рассказывают про новый город со златоглавыми церквями, Салтан, наконец, решается приехать в гости к князю Гвидону. Число три А.С. Пушкин использует не случайно. В Библии на третий день была сотворена Земля. Иисус воскресил трех людей. Надпись на кресте написана на трех языках. В Библии упоминаются три ангела: Михаил, Гавриил и Люцифер. Иисусу было 33 года на момент смерти. Он воскрес из мертвых на третий день.

Царь в сказке также наделен, пожалуй, одним из основных качеств истинного христианина – всепрощением. Он прощает своих подданных, когда узнает об их злодеяниях, возвращая себе любовь: жену и сына.

Имена героям подобраны не случайно. Так, Царь «Салтан» – как восходящее Солнце человека, а еще «салт», что в переводе с одного древнего языка означает «одинокий человек», «индивидуальность», «соль\суть земли». Князь «Гвидон» – как «видон» и «видение» человека. Порождение четы: Человека (Салтана) и Любви, где Любовь – матушка князя Гвидона, царица и одна из 3-х сестер. Царевна «Лебедь» – это манящая «тайна» и прекрасная «загадка», и «вопрос», поддерживающий голову, и «сестра» всех див заморских, и таинство «ночи», и сладость непознанного. В сказке изображаются именно три девицы – это три сестры: Надежда, Вера и Любовь – это божественное совершенство.

Самая старшая – это Надежда, свет надежды и покоя. Средняя сестра – это Вера (принятие), а младшая – это Любовь. Ближе к ночи успокаивается мир человека от мирских забот. И в тиши светлицы располагается этот внутренний мир человека под окном. Девицы прядут и раздумывают о своем будущем, мечтая оказаться женой самого царя. Старшая сестра Надежда предлагает человеческому «Я» яства на столах: «То на весь крещеный мир // Приготовила б я пир» [5]. Её предел мечтаний – это образы на гладях, будто буквы-знаки на белом листе бумаги. Вера предлагает чистый, белый фон: «То на весь бы мир одна // Наткала я полотна» [5], а Любовь несет творчество воплощения, появление новой жизни в книге Бытия: «Я б для батюшки-царя // Родила богатыря» [5]. Роль царя Салтана тоже не случайна. Он

олицетворение человека – любопытного, слушающего чужие разговоры. Он не случайно выбирает именно любовь, чувство, которое необходимо любому человеку, именно в любви рождается и вера, и надежда.

Важную роль играет и коршун – олицетворение «спеха», врага всякого таинства и мудрости, способным одурманить душу человека. Противостояние прекрасному приводит «спех» к гибели.

«Сказка о попе и работнике его Балде» – сказка, которую А.Н. Веселовский называет, «анекдотом» о священнослужителе, весьма распространенным в «простом народе» во все времена. А.С. Пушкин обличает жадного попа, показывая, что вера его не так чиста и непорочна. Пороки живут в людях, не важно священнослужитель это или человек из народа.

Можно ли назвать попа набожным человеком? Нет, Пушкин показывает человека падшего. Его можно назвать скупым человеком. Алчность является первым из семи смертных грехов. За ней появляется и второй грех – лень. Пушкин показывает читателю, что за грехи свои человек платит и получает божественное воздаяние. Балда щелкает трижды попа по лбу. Сказка заканчивается моралью: «А Балда приговаривал с укоризной: // «Не гонялся бы ты, поп, за дешевизной!» [5].

Таким образом, используемые библейские мотивы в сказках А.С. Пушкина указывают не только на его религиозность, но главное они учат вечным ценностям – любви и справедливости, смелости в противостоянии злу. И здесь нельзя не

согласиться с Ф.М. Достоевским, который писал: «Значение его в русском развитии глубоко и знаменательно. Для всех русских он живое уяснение, во всей художественной полноте, что такое дух русский, куда стремятся все его силы и какой именно идеал русского человека» [3, с. 69].

Список литературы

1. Белинский В.Г. Собрание сочинений: в 9 т. –; Т. 4: Статьи, рецензии и заметки: март 1841 – март 1842 / [ред. С. И. Машинский; статья Ю. В. Манна; примеч. А. Л. Ошопата, Л. С. Пустильник]. Москва: Художественная литература, 1979. – 654 с.
2. Веселовский А.Н. Веселовский А.Н. Избранные статьи / Вступ. ст. В.М. Жирмунского; Коммент. М.П. Алексеева. – Ленинград, 1939. – 573 с.
3. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. / АН СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом); [редкол.: В.Г. Базанов (отв. ред.) и др.]; Т. 18. Статьи и заметки. 1845-1861 / текст подгот. и примеч. сост. Е. И. Кийко и др. – Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1978. – 371 с.
4. Киреевский И.В. Критика и эстетика / Сост., вступ. статья и примеч. Ю. В. Манна; Редкол.: М. Ф. Овсянников (пред.) и др. – Москва: Искусство, 1979. 439 с.
5. Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10-ти тт. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом); Т. 4. Поэмы. Сказки / текст проверен и примечания составлены проф. Б. В. Томашевским; Ленинград: «Наука» Ленинградское отд. 1977. – 449 с.

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь
Semenova Z.M.,

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: semenova.zalina@list.ru

Научный руководитель: Павленко В.Г., доцент

Внутренний психологизм в пьесе У. Гибсона «Сотворившая чудо»

(на материале английского языка)

Inner Psychologism in a Play by W. Gibson «Made a Miracle» (in English)

Аннотация: данная статья посвящена изучению психологического портрета главной героини Хелен Келлер в пьесе У. Гибсона «Сотворившая чудо». Данное исследование было проведено на материале английского языка. В работе рассматривается понятие «внутреннего психологизма» человека, оказавшегося в очень не простой жизненной ситуации и сумевшего взять себя в руки.

Abstract: this article is devoted to the study of the psychological portrait of the main character Helen Keller in the play by W. Gibson "Who made the miracle". This follow-up was conducted on the material of the English language. The paper considers the concept of "internal psychologism" of a person who finds himself in a very difficult life situation and who has managed to pull himself together.

Ключевые слова: психологизм, психологический портрет, внутренний психологизм, самореализация, вера, любовь, поддержка.

Index terms: psychologism, psychological portrait, inner psychologism, self-realization, faith, love, support.

В последнее время в современной лингвистике значительно усилился интерес к изучению глубокого и детального изображения внутреннего

мира человека средствами художественной литературы.

Актуальность изучения языковых средств, реализующих категорию психологизма, в контекстном окружении художественного текста обусловлена тем, что именно благодаря характеру своей образности, происходит изображение психологического портрета персонажа, его внутреннего мира, душевных переживаний в художественной литературе.

Исследованием языковых средств, манифестирующих категорию психологизма в художественной литературе занимались выдающиеся лингвисты: Л.Я. Гинзбург, Н.О. Лосский, А.Б. Есин, Н.Ю. Жлуктенко, А.В. Карельский, М.В. Урнов, Т.Гарди и др.

С точки зрения мыслителя, представителя русской религиозной философии Н.О. Лосского: «Психологизм есть направление, рассматривающее все явления, входящие в круг какой-либо науки, как психические процессы, и соответственно этому утверждающее, что законы, которым они подчинены, суть законы психологические» [1, С. 135].

Психологизм в литературе, согласно А.Б. Есину, - это достаточно полное, глубокое и подробное изображение автором произведения

внутреннего мира героя со всеми его переживаниями, мыслями и эмоциями с помощью специфических художественных средств [2, С. 68].

Во многих художественных произведениях известных писателей наблюдается проявление категории психологизма.

Так, наличие категории психологизма в русской литературе существует в произведениях таких великих писателей и мыслителей, как Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, И.С. Тургенев, которые сумели раскрыть и показать нам тайны внутреннего психологизма человека и его душевные переживания. Художественный психологизм позволяет нам реконструировать поведение, состояние, переживания, ценностные ориентации того или иного героя произведения. Для того, чтобы выявить нравственную сущность характера героя, автор стремится поставить его в сложные ситуации, поставить перед трудными испытаниями, что в свою очередь является основной чертой русской литературы.

К изучению данной проблемы – внутреннему психологизму обращались и зарубежные писатели такие, как Джеймс Джойс, Марсель Пруст, Герман Гессе, У.Соммерсет Моэм, которые также интересовались исследованием внутреннего мира человека.

Целью данной статьи является анализ изобразительно-выразительных языковых средств: троп и фигур речи, манифестирующих категорию психологизма в художественном тексте.

Материалом нашего исследования послужила пьеса У. Гибсона «Сотворившая чудо», которая стала лауреатом премии «Тони» в пяти номинациях и имела огромный успех.

В данной пьесе У. Гибсон рассматривает и описывает внутренний мир своих героев. Автор, вероятно сам – грамотный психолог, который в своем произведении невероятно тонко и точно описал психологический портрет героини. В основу пьесы автор взял автобиографию слепоглухой американки Хелен Келлер, сумевшей бросить вызов судьбе, найти в себе силы и внутренний стержень, чтобы не пасть духом, столкнувшись с большими испытаниями. Автор достаточно точно и полно сумел передать состояние души и переживания своей героини. Эта пьеса является прямым доказательством того, что даже самое невероятное может стать реальностью. У. Гибсон не просто рассказал нам о первых трудных шагах Хелен к сотворению чуда, но и поднял такие важные вопросы, как о жалости и заботе, о любви, о воспитании. Хелен получила среднее образование в нескольких школах, а также степень бакалавра. Помимо этого она автор более десятка книг, где Хелен поделилась с нами своими переживаниями, рассказала о своей жизни, обо всех трудностях, которые ее настигли.

У. Гибсон показывает психологическое состояние героини. И хотя в тексте не присутствуют авторские ремарки, показывающие мысли автора, но психологический портрет раскрывается в монологической речи, написанной от первого лица.

Переживания главной героини, ее настроение можно увидеть по внутренним монологам.

У. Гибсон хотел донести до нас, что в подобных ситуациях людям не нужна жалость со стороны своих близких, поскольку она разрушает личность, веру в себя, и человек начинает считать себя в таких случаях ничтожным и недееспособным. Здесь очень важно

уметь оказать помощь как моральную, так и физическую, набраться сил и терпения. Для выражения этой мысли автор использовал большое количество изобразительно – выразительных языковых средств: троп и фигур речи.

Ни одно художественное произведение не обходится без тропов. Художественное слово – многозначное; писатель создает образы, играя значениями и сочетаниями слов, используя окружение слова в тексте и его звучание, – все это составляет художественные возможности слова, которое является единственным инструментом писателя или поэта. Троп – это слово или выражение, употребляемое в переносном значении для создания художественного образа и достижения большей выразительности. К тропам относятся такие приемы, как эпитет, сравнение, олицетворение, метафора, метонимия, иногда к ним относят гиперболы и литоты.

Фигуры речи – формы синтаксических конструкций, усиливающие воздействие речи на адресата. К фигурам речи относятся: анафора, антитеза, бессоюзие, градация, инверсия, многосоюзие, параллелизм, риторический вопрос, риторическое обращение, умолчание, эллипсис, эпифора. Они придают речи эмоциональную выразительность, образность.

Лексический повтор мы можем проследить и проанализировать в следующем примере:

«Although the world is full of suffering, it is also full of examples of overcoming suffering» - «Хотя мир полон страданий, он также полон примеров преодоления страданий» [3, С. 25].

Фраза «the world is full of suffering»- «мир полон страданий»

придает речи персонажа стилистическую значимость, образность, выразительность и подчеркивает внутреннее психологическое состояние героини, ее оптимистичное настроение.

Многосоюзие: «and silence, and I learn» – «и тишины, и я учусь» придает речи плавность и выражает умение человека радоваться жизни, ее простым мелочам, замечать красоту и верить в чудеса:

«Everything has its wonders, even darkness and silence, and I learn, whatever state I may be in, there in to be content». - «У всего есть чудеса, даже у темноты и тишины, и я учусь, независимо от того, где нахожусь, быть довольной».

Здесь выражается благодарность Хелен за жизнь, которую ей дал Бог. Она не винит никого в том, что с ней случилось, а принимает и понимает эту жизнь. Наша героиня настолько чиста душой, что она видит прекрасное в страшном для многих людей - в полной темноте и тишине: «Everything has its wonders, even darkness and silence». Данный метафорический оборот помогает нам понять глубину мыслей юной девушки, увидеть ее силу и веру в себя.

Келлер, находясь в сумраке, не перестает дышать полной грудью, вздыхать запах этой жизни, ведь жизнь для нее - это самый лучший подарок судьбы:

«Life is an exciting adventure, and the most beautiful life is a life lived for other people». - «Жизнь — это волнующее приключение, и самая прекрасная жизнь — это жизнь, прожитая для других людей»[5, С. 96].

Употребление данного тропа, как сравнение «жизнь – приключение», показывает нам отчаянного и храброго человека, готового преодолеть все преграды и трудности.

Хелен очень ценила жизнь и хотела своим примером, своим мужеством показать и доказать другим таким же особенным людям, как и она сама, что жизнь – бесценна, что в ней скрывается все тайное и сокровенное. Мы видим, что жизнь для нее – это «exciting adventure» (волнующее приключение), которое зовет ее к «подвигам».

«Science invented a cure for most of our diseases, but never found the means from the most terrible of them – indifference». «Наука изобрела лекарство от большинства наших болезней, но так и не нашла средства от самой ужасной из них – равнодушия» [7].

С подобным равнодушием сталкивалась и наша героиня, но цинизм, окружающий ее, не сделал из нее глыбу. Пройдя сквозь все испытания, она проявила мужество и показала миру свое светлое сердце, не омраченное жестокостью. Доказательством этого являются ее книги и собственный пример стойкости, который она подавала своему окружению. В него входили дети, с которыми она вела продолжительные беседы, показывая им, что при сильной вере в себя, каждый человек может пройти тернистый путь; взрослым людям (различного рода особенностями), которые поставили на себе крест. Такие люди, как Хелен, в очередной раз доказали нам, что «свет может победить тьму» (Она поддерживала фонды обучения и социализации инвалидов, была активным деятелем Американского союза защиты гражданских свобод) [7].

Келлер никогда не переставала работу над собой. Конечно, в этом ей помогала ее учительница Энн Салливан, которая на протяжении всей жизни была рядом с ней. Именно она помогла Хелен обуздать свой сложный характер, поверить в свои возможности,

разобраться в самых простых вещах, дать им название, увидеть и почувствовать сердцем прекрасное.

Об этом свидетельствуют эти слова автора о Келлер:

«The world is moving not only by the powerful impulses that heroes give it, but also by the tiny shocks of every working person» – «Мир движется не только мощными импульсами, которые дают ему герои, но также и крошечными толчками каждого трудящегося человека»[8].

Автор употребляет фигуру речи – антитезу: «powerful impulses»(мощные импульсы) и «tiny shocks»(крошечные толчки), создающую эффект резкого контраста образов. Он точно и подробно описывает тяжелый труд своей героини над собой, над своим личностным ростом. Каждый шаг давался ей очень трудно: ведь для Келлер научиться чему-нибудь, даже просто сложить салфетку являлось настоящим подвигом, требующим большого упорства, сил и терпения. Однако, благодаря этим маленьким, но очень значительным шагам Хелен достигла больших высот, что дается порой не всем людям:

«My contribution to the works of people around the world can be limited, but the fact that I work is valuable in itself». – «Мой вклад в труды людей всего мира может быть ограничен, но то, что я тружусь, уже само по себе ценно» [9].

«The best and most beautiful things in the world can not be seen, one can not even touch them. They must be felt in the heart» – «Лучшие и прекраснейшие вещи в мире нельзя увидеть, к ним нельзя даже прикоснуться. Их надо чувствовать сердцем» [10].

Следует отметить, что в словах героини присутствуют глубокие и логические рассуждения о смысле жизни.

Такой анализ и самоанализ передает взгляды и мировосприятие девушки.

На примере главной героини мы видим, что, несмотря на мрак, окружавший ее, она протоптала путь, ведущий к человеколюбию и несломленности. У. Гибсон показывает нам в междустрочии поведение человека, нежесточенного бременем жизни. В его пьесе читатель не видит заповедей и поучений, подобным приемом писатель дает пищу для размышлений, благодаря которой мы приходим к умозаключению, что очень важно даже в самом сложном положении сохранить веру в себя, в свои силы и любовь к жизни.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в данной пьесе автор использовал большое количество изобразительно - выразительных языковых средств, преимущественно фигур речи, что помогло ему донести глубину своих мыслей и переживаний каждого героя своего произведения. Нам удалось увидеть обнаженную душу героев и их драматическую игру. Следовательно, мы еще раз убеждаемся, что без употребления изобразительно - выразительных языковых средств, текст художественного произведения был бы достаточно скудным. Их особенностью является то, что они вызывают у читателя эмоциональный отклик, благодаря художественной образности.

Список литературы

1. Лосский Н.О. История русской философии. — М.: Советский писатель, 1991.— 482с.
2. Психологизм русской классической литературы: Кн. для

учителя / А.Б. Есин. – М.: Просвещение, 1988 . – 176 с. - ISBN 5-09-000545-1 .

3. Уильям Гибсон, Сотворившая чудо: Переводы / Л. Кислова, Т. Мамедова. – 1962. – 40с.

4. Gibson William (Гибсон Уильям). The Miracle Worker (Сотворившая чудо). Пьеса. / На английском языке (адаптировано). Адаптация, комментарий и словарь Г. К. Магидсон-Степановой. Серия: Учебная серия для начального чтения. Москва Высшая школа 1967г. 128с.

5. Уильям Гибсон, Сотворившая чудо [Текст]: Адаптировано / [Адаптация, коммент. и словарь Г. К. Магидсон-Степановой]. - Москва: Высш. школа, 1967. - 126 с.;

6. Уильям Гибсон, Сотворившая чудо [Text] = THE MIRACLE WORKER: адаптировано / Уильям Гибсон; авт. Г. К. Магидсон-Степановой. - М.: Высш. шк., 1967. - 126 с.

7. Wikipedia [Электронный ресурс] // URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 01.03.20)

8. Уильям Гибсон, Сотворившая чудо [Text]: [пьеса в 3 д.] : адаптировано / Уильям Гибсон ; [адапт. текста, коммент. и слов. Г.К. Магидсон-Степановой]. - Москва: Высшая школа, 1967. - 125с.

9. Уильям Гибсон, Сотворившая чудо [Электронный ресурс] // URL: <https://royallib.com/book/gibson> (дата обращения: 01.03.20)

10. Уильям Гибсон, Сотворившая чудо [Электронный ресурс] // URL: <https://bookfrom.net/william-gibson/> (дата обращения: 01.03.20)

Сергеева Ольга Сергеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Sergeeva O.S

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: Min.olia@ya.ru

Научный руководитель: Черкашина С.П., доцент

**Причины возникновения орфоэпических ошибок
и методы работы над ними в 9-10-х классах**
Causes of spelling errors and methods of working on them in grades 9-10

Аннотация: в статье анализируются причины возникновения орфоэпических ошибок в устной речи, а также рассматриваются методы работы над ними.

Abstract: the article analyzes the causes of orthoepic errors in spoken language, and discusses methods for working with them.

Ключевые слова: русский язык, орфоэпия, ошибки, норма, литературный язык, ЕГЭ, ОГЭ.

Index terms: russian language, orthoepy, mistakes, norm, literary language, unified State Exam, basic State Exam

Русский литературный язык существует в двух формах – устной и письменной. При этом письменная форма характеризуется наличием орфографических и пунктуационных норм, а устная – нормами произношения и ударения, то есть нормами орфоэпическими и акцентологическими.

Литературное произношение – это произношение, соответствующее современным орфоэпическим нормам.

Орфоэпические нормы – это правила, регулирующие произношение слов и постановку в них ударения.

Неправильное произношение, как правило, затрудняет восприятие информации [2, с. 2].

В настоящее время несомненна значимость правильного литературного произношения. Русский язык является не просто национальным языком, но и средством межнационального общения народов России. Это также связано и с увеличением национального контингента в составе обучающихся.

Современные нормы русского литературного произношения и особенно ударения нередко нарушаются. Чтобы устранить ошибки, недостаточно знать только сами нормы. Учителям-словесникам важно разбираться в причинах, порождающих орфоэпические ошибки.

Анализ речи современных школьников, ведущих теле- и радиопередач, политиков, блогеров, позволил выделить следующие причины орфоэпических ошибок:

1) Влияние письменной речи на устную. Появляется «побуквенное» произношение, связанное с возросшим культурным уровнем людей, их усилиями, затраченными на усвоение норм письменной речи, что, разумеется,

воздействует и на речь устную. Так, под влиянием письма можно услышать в речи коммуникатора следующее: *коне[чн]о* вместо *коне[шн]о*, *пустя[чн]ый* вместо *пустя[шн]ый*, *бо[з]* вместо *бо[х]* и т.д. В школе больше времени уделяется усвоению именно письменной речи.

2) Влияние на литературный язык диалектов, жаргонизмов, просторечий: *ложи* вместо *клади* (*простор.*), *ихний* вместо *их* (*простор.*), *му[зэ]й* (*жарг.*), *гутарить* вместо *разговаривать* (*мест. диалект., устар.*) и т.д.. Устранить подобного вида слова из речи крайне трудно. В частности в речи школьников преобладает сленговая речь, которая конкурирует с литературным произношением: *препод* – *учитель*, *домашка* – *домашняя работа*, *шухер* – *учитель подходит к классу* и т.д.

3) Большое количество заимствованной лексики. Любое иноязычное слово носители языка стараются русифицировать, но зачастую это приводит к ошибочному произношению:

– французское слово *жалюзИ* часто произносят как *жалЮзи*, по аналогии произносятся следующие слова: *апострОф*, *партЕр*, *диспансЕр*;

– в словах английского происхождения ударение стоит в начале слова: *мАркетинг*, *бАрмен*, *ошибочно: маркЕтинг*, *бармЕн*,

– в немецком языке каждая звуковая единица обладает собственным ударением: *квартАл*, *ошибочно: кВАртал*; *тУфля*, *ошибочно: туфлЯ*. Процесс заимствования продолжается до сих пор, поэтому важно обращаться к словарям, чтобы минимизировать количество ошибок.

Для чистоты русского языка, сохранения его богатства важно соблюдать орфоэпические нормы не

только людям, профессионально связанным с языком. Школьникам эти знания помогут успешно сдать ОГЭ и ЕГЭ. Задача учителя – как можно лучше подготовить выпускников, изучив при этом типичные ошибки, связанные:

- с постановкой ударения;
- с произношением *е* или *э* после согласных в заимствованных словах;
- с произношением *е* или *ё* после согласных под ударением;
- с произношением *ч* или *ш* в сочетаниях *чт* и *чн*;
- с произношением отдельных слов (использование лишних гласных и согласных или, напротив, неправомерное опущение гласного или согласного звука в слове);
- с произношением звуков [ж] и [ж'] на месте сочетаний *жжж*, *жд*, *жж*.

При выполнении задания № 4 единого государственного экзамена, проверяющего знание орфоэпических норм, выпускники испытывают особые трудности с постановкой ударения в кратких страдательных причастиях. Если ударение в полной словоформе падает на суффиксе *-енн-*, то оно остается на нем только в форме мужского рода, в остальных формах переходит на окончание: *проведённый* – *проведён*, *проведена*, *проведено*, *проведены* [1, с. 15]. Однако обучающимся трудно правильно выбрать место ударения и в полной форме. Методистами придуманы стихотворения, которые помогают запомнить, куда падает ударение в слове: *Кто ни в чём не знает мЕры, / Тот способен на афЕры; Девочки надели бАнты / И играют дружно в фАнты*. При работе над орфоэпическими нормами стоит чаще обращаться к словарю, постепенно отрабатывая правильное произношение с помощью словарных диктантов, где школьник столкнется с

проблемной ситуацией: на какой слог падает ударение в слове: катАлог или каталОг, фенОмен или феномЕн.

Также эффективной является работа, при которой ученик выступает в роли учителя. Перед школьником ставится задача найти ошибки в словах и словосочетаниях, исправить их и оценить работу: *экспрессо, мама звОнит, премИровать, ложи на стол, щас приду, заработал тыщу, заключили дОговор и т.п.*

Интересной работа будет на составление юмористического рассказа или исправление уже готового: *У лисички звОнит телефон/ – Кто [h]овОрит?/ – Доставка вещей и еды!/ – А Экспрессо вы мне принесли?/ – Нет, виноват здесь бармЕн/ Положил он вам книгу «Кармен»/ Мы ж ложили все по заказу:/ ПуловЕр, кремЬ, водолазу,/ Вот словарь решили не класть,/ Дабы в туфлЮ свою не упасть.* Составление юмористических рассказов активизируют работу на уроке, а также способствуют развитию творческим способностям.

При подготовке к ЕГЭ следует заучить орфоэпический минимум (слова, наиболее часто встречающиеся в заданиях ОГЭ, ЕГЭ). Но он, как правило, быстро

забывается, что приводит к повторному возникновению ошибок в словах. Поэтому работу с орфоэпическими нормами важно начинать в младших классах и закреплять полученные знания на протяжении всего периода обучения, особенно в 9-11 классах, предлагая на карточках задания, подобные тем, которые встречаются на ОГЭ, ЕГЭ.

Таким образом, для обучения орфоэпическим нормам необходимо регулярно проводить работу с обучающимися, предлагать упражнения на закрепление данной темы. Успешной работа будет тогда, когда ученики поймут значимость литературного языка. Тогда с помощью ежедневных усилий выпускника государственный экзамен будет сдан легко и безошибочно.

Список литературы

1. Цыбулько И.П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ2019 года. – М: ФИПИ, 2019. – 25 с.
2. Шевчук С.В. Орфоэпические нормы современного русского языка. – М.: Lecta, 2019. – 46 с.

УДК 372.882

Усачева Алина Сергеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Usachyova A.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: 79614609262@mail.ru

Научный руководитель: Рябченко Н.Н., доцент

**Особенности изучения переходных явлений в области частей речи на уроках
русского языка**
**Features of studying transitional phenomena in the field of speech parts in Russian
language lessons**

Аннотация: в статье рассмотрена специфика изучения переходных явлений в области частей речи на школьных уроках русского языка. Автор обращает внимание на принципы разграничения функциональных омонимов, методы и приемы их изучения в школе. В работе приведены примеры упражнений, ориентированных на формирование умений у школьников выявлять частеречную принадлежность слов, имеющих функциональные омонимы.

Abstract: the article considers the specifics of studying transitional phenomena in the field of speech parts in school lessons of the Russian language. The author pays attention to the principles of differentiation of functional homonyms, methods and techniques of their study in school. The paper provides examples of exercises aimed at developing the ability of students to identify partial belonging of words that have functional homonyms.

Ключевые слова: явления переходности, морфология, части речи, функциональные омонимы, метод наблюдения над фактами языка, прием сопоставления.

Keywords: transitivity phenomena, morphology, parts of speech, functional homonyms, method of observation of language facts, method of comparison.

Переходные явления в области частей речи – один из интересных и теоретически важных вопросов современного русского языка, потому что именно на фоне переходных случаев в области морфологии вырисовываются важнейшие устойчивые особенности каждой части речи.

Переходные явления в системе частей речи – это достаточно частое явление. Школьные учебники последних

лет дают об этом самое общее представление. При этом совершенно явно просматривается факультативность этого материала. Действительно, это сложные вопросы, и, видимо, не следует требовать от всех учащихся справляться с их анализом при квалификации слова как части речи. Но тем не менее эти сведения необходимы ученикам, поскольку от умения установить морфологическую принадлежность слова зависит правильное его написание.

Основной целью работы по изучению явлений переходности в школе является интеграция сложившихся у обучающихся знаний и представлений о частях речи в целостную картину.

Содержание работы по изучению явлений переходности в морфологии современного русского языка ориентировано на формирование умений определять части речи и различать совпадающие формы слов, отработку навыков написания функциональных омонимов. Особую роль в этом процессе следует уделить и расстановке знаков препинания в предложениях, где возникают затруднения при различении частиц и союзов, деепричастий и наречий.

Следует отметить, что каждое явление переходности рассматривается на основании 4 признаков: морфологические особенности, синтаксическая роль, валентностные особенности, семантика.

Важным аспектом в работе учителя по изучению явлений переходности в морфологии русского языка является выявление основных принципов разграничения функциональных омонимов [2, С. 242].

Разграничение функциональных омонимов в школьной практике обучения русскому языку находит свое отражение не только в грамматике, но и в

орфографии. Например, при изучении правописания предлогов целесообразно учителю акцентировать внимание на следующие принципы разграничения производных предлогов от омонимичных им частей речи:

1. Замена производного предлога непроизводным с той же семантикой, а существительного синонимичным существительным или другим знаменательным словом. Ср.: 1. *Княжна Марья не выезжала **по случаю** траура* (Л. Толстой) – *Княжна Марья не выезжала **из-за** траура*; 2. *Я эту книгу купил **по случаю** в магазине.* – *Я эту книгу купил **случайно** в магазине.*

2. Элиминирования (опущения). Прежде всего, следует выделить словосочетание, в котором предположительно функционирует предлог, ведь связывая два знаменательных слова, предлог одновременно обращен к ним обоим: *перейти через – пройти мимо; перейти через дорогу – пройти мимо него; через дорогу – мимо него.*

3. Учет семантики. В языке широко распространены знаменательные слова, омонимичные предлогам. В основе данного принципа лежит семантика слова и ее изменение при переходе в предлоги. Ср.: *Мужество – добродетель, **в силу** которой люди в опасности совершают прекрасные дела, руководствуясь законом и повинуюсь ему (Аристотель) и Нужно верить **в силу** народа, в его доброту.*

4. Определение синтаксической функции и синтаксических связей. Известно, что знаменательное слово можно отличить от служебного при помощи постановки вопроса (к служебному слову вопрос поставить нельзя). Также рознит знаменательное и служебное слова возможность иметь при себе зависимые слова (только

знаменательное слово может управлять зависимыми словами, с ним могут согласовываться, к нему могут примыкать). Например: *Офицеры были в тубах **по причине** жестокого мороза* (А. Пушкин). *Мы решили **по этой причине** не скрывать своих планов.*

5. Предложную конструкцию можно заменить на беспредложную: *Соловецкие острова образовались путем медленного поднятия дна – Соловецкие острова образовались медленным поднятием дна* [4, С. 127].

Таким образом, для того чтобы научиться разграничивать омонимичные слова, обучающиеся должны четко представлять себе семантические, морфологические и синтаксические особенности анализируемых частей речи.

Изучаемые явления переходности в школьном курсе морфологии представляют собой высокий уровень абстракции, поэтому сущность их может быть раскрыта в процессе методически грамотного выбора и использования методов обучения. В этом случае достаточно эффективен метод наблюдения над фактами языка.

Наблюдения возможны в разных случаях: для изучения полного состава явлений, рассматриваемых как переходные в области частей речи; для раскрытия картины взаимодействия частей речи, открытости их границ как в диахронном, так и в синхронном аспектах.

Метод наблюдения над фактами языка при изучении явлений переходности может быть представлен следующими приемами:

- сопоставление и разграничение омонимичных слов, относящихся к разным частям речи;

- выявление синтаксической роли функциональных омонимов,

сопоставление их морфологических и словообразовательных характеристик;

- группировка функциональных омонимов;

-использование функциональных омонимов при конструировании словосочетаний и предложений.

Важную роль в изучении явлений переходности играет прием сопоставления функциональных омонимов. Об исключительной эффективности приёма сопоставления свидетельствуют многие исследования. Ещё К.Д. Ушинский писал: «Всё в мире мы узнаём не иначе, как через сравнение» [3, С. 531].

Сопоставление в процессе знакомства с явлениями переходности является средством раскрытия значений слов и особенностей их грамматических форм, средством анализа рассматриваемых явлений и их обобщений. При изучении феномена переходности имеет место внешне сходные или близкие, но не одинаковые явления, которые школьники не всегда различают и поэтому смешивают их. Сопоставление трудноразличаемых, взаимосмешиваемых слов помогает их разграничению.

Примером использования приема сопоставления могут служить следующие упражнения:

1.Постройте простые предложения так, чтобы в одном случае слово «больно» было наречием, а в другом – словом категории состояния.

2.Схематично докажите, в каком предложении употребляется наречие, а в каком –слово категории состояния. *Ему грустно. Старик грустно улыбнулся.*

3.Какое слово нужно вычеркнуть из предложения, чтобы выделенное прилагательное стало существительным?

Дизайн интерьера столовой комнаты должен способствовать хорошему аппетиту.

4.В соответствии с функцией определите, в каком предложении слово *что* является союзом, местоимением или частицей.

● *Что, скажешь, я неправ?*

● *Спроси его, было ли что на самом деле.*

● *Я знаю, что он уже был там.*

Справка. «Что» может быть разными частями речи:

– местоимением (указывает);

– частицей (употребляется для усиления вопроса);

– союзом (связь между простыми предложениями в составе сложного) [1, С. 135].

Итак, обозначенные упражнения представляются полезными для формирования умений выявлять частеречную принадлежность слов, имеющих функциональные омонимы.

В заключении следует отметить, что методика изучения переходных явлений в области частей речи в школьном обучении русскому языку должна нацеливать учащихся на восприятие разных форм проявления переходных явлений на уровне морфологии и способствовать формированию у школьников умений и навыков проведения различных видов языкового анализа функциональных омонимов. После усвоения общих подходов к разграничению явлений переходности ученики научатся осознанно выбирать возможные различительные признаки, будут уверенней себя чувствовать при выполнении орфографических упражнений.

Список литературы

1.Ахметшина В.И., Чечулина Л.С. Проблемы изучения функциональной омонимии в школе // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 135-139.

2.Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка: Монография. – М.: Дрофа, 2000. – 640 с.

3.Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д.

Ушинский; под ред. чл.-кор. АПН проф. В.Я. Струминского. – М.: Изд-во МП РСФСР, 1954. – Т. 1. – 665 с.

4.Шацкая М.Ф. Современные проблемы русского языка. Словообразование и морфология [Электронный ресурс]: учеб. пособие / М.Ф. Шацкая. – М.: ФЛИНТА : Наука, 2013. – 152 с.

УДК 82

Чалова Юлия Николаевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Chalova Y.N.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: yulya.tchalowa@yandex.ru

Научный руководитель: Чотчаева М.Ю., профессор

Народная песня как концепт этнокультурных архетипов осетинской литературы в сборнике стихотворений К.Л. Хетагурова «Осетинская лира»

Folk song as a concept of ethnocultural archetypes of Ossetian literature in the collection of poems K.L. Khetagurova «Ossetian Lira»

Аннотация: в статье рассматривается влияние осетинской народной песни на стихотворения К.Л. Хетагурова из сборника «Осетинская лира». Проводится параллель между ключевыми элементами осетинского фольклора и особенностями реалистического мировидения писателя.

Abstract: the article considers the influence of Ossetian folk songs on the poems of K.L. Khetagurova from the collection "Ossetian Lira." A parallel is drawn between the key elements of Ossetian folklore and the features of the writer's realistic worldview.

Ключевые слова: фольклор, народная песня, этнокультурные архетипы, поликультурное образование, диалог культур.

Key words: folklore, folk song, ethnocultural archetypes, multicultural education, dialogue of cultures.

Современный социокультурный код российского общества на рубеже веков постепенно разрушается, что приводит к утрате национального достояния страны (как материального, так и духовного), накопленного предыдущими поколениями. Этот процесс, к сожалению, сопровождается утратой духовных традиций, аккумулированных в традиционной национальной культуре. Резко снизился воспитательный потенциал национальной культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования личностных ценностей человека, что

актуализирует процесс сохранения, возрождения и популяризации ценностей традиционной культуры многонациональной России.

Проблема межэтнического взаимодействия в рамках российской цивилизационной модели представляет значительный интерес, особенно на Ставрополье. Уважение к представителям различных этносов, религий и культур, толерантность является неременным условием выживания и развития современной цивилизации. Высокие темпы перемещения и миграции населения привели к социальному взаимодействию представителей различных общин, совсем еще недавно не имевших представления об особенностях мировосприятия, традиций, культуры, бытового поведения своих новых соседей, что создает естественную почву для взаимодействия.

Проблема межэтнического общения актуальна для Ставропольского края в силу его многонационального состава и многоконфессиональности, имеющего многовековой опыт поликультурного взаимодействия. В настоящее время необходимо решать вопросы сохранения всего нематериального культурного фонда.

В условиях роста количества билингвов современное образование заинтересовано в расширении межконфессионального диалога. В связи с этим мы должны обратить внимание на изучение литературы Северо-Кавказских республик (так как именно оттуда наблюдается высокий рост миграции), в первую очередь на творчество К.Л. Хетагурова, так как он тесно связан со Ставропольем.

Рассмотрение этнокультурных архетипов имеет большое значение при изучении творчества К.Л. Хетагурова.

Обращение Коста Хетагурова к народному творчеству, использование его богатого художественного опыта способствовало созданию поэтом великолепных художественных произведений, наполняло их глубоким жизненным содержанием. Поэт сам был большим знатоком и ревностным собирателем произведений народной поэзии, которая была для него одним из важнейших источников познания жизни осетинского народа, его психологии, ментальных особенностей.

Осетинская народная песня, как идейный и художественный источник, оказала большое воздействие на художественный метод и стиль поэта. Поэтика произведений К.Л. Хетагурова с этой точки зрения является малоизученной, несмотря на то, что влиянию на творчество К.Л. Хетагурова осетинского фольклора посвящены труды З.М. Салагаевой, В.Н. Цаллагова, которые отмечали, что поэт не занимался стилизацией фольклора. Художественная форма его произведений органически вытекала из их содержания [3, 4].

Устные произведения осетинского народа, несмотря на всю их кажущуюся порой фантастичность, в основном реалистичны, в них даны типичные образы, что находит отражение и в стихотворениях К.Хетагурова, названных песнями: «Песнь бедняка», «Колыбельная песня», «Походная песня», «Новогодняя песня», «Спой!» и другие.

К.Л. Хетагуров часто говорил о своих стихотворениях как о песнях. Поэт знал, какую большую роль играла песня в жизни народа. Она сопровождала осетина во всех его радостях и горестях, вселяла в него веру в лучшую долю, она как бы облегчала его труд.

Сборник «Осетинская лира» открывается программным

стихотворением «Послание», в котором поэт говорит о печальном тоне своей песни, о страданиях народа, о долге перед ним [1, С. 132]:

Прости, если отзвук рыдания
Услышишь ты в песне моей:
Чье сердце не знает страдания,
Тот пусть и поет веселей.

Исследование 3. Салагаевой «Коста Хетагуров и осетинское народное творчество» дает нам возможность понять истоки осетинского фольклора и его влияние на творчество К.Л. Хетагурова [2]. Стихотворение «Новогодняя песня», которое он написал в 1900 г., спустя много лет после первых своих детских опытов, представляет собой поэтическую обработку одной из народных новогодних песен. В своем стихотворении К. Хетагуров сохранил основные мысли народной песни. Здесь каждая строчка – специфически народный оборот речи. Приводим для сравнения одну из народных новогодних песен и стихотворение К. Хетагурова «Новогодняя песня».

Народная песня (подстрочный перевод):

«Хозяева, хозяева,
Каждый ваш гость пусть будет
хорошим,
Ваше столетие пусть будет таким
же радостным.
Чтоб ваш хозяин оленя убил!
Чтоб ваша хозяйка мальчика
родила!
Чтобы рука вашего басыла
досталась мне!».

Стихотворение «Новогодняя песня» [1, С. 144]:

«Хозяева, хозяева!
К вам новый год пожаловал.
Пусть, добротой охваченный,
Он даст вам всякой всячины!
Ловцу – оленя сильного,

Его хозяйке – сына бы,
А мне от пира вашего
Одну бы руку башила!».

К. Хетагуров целиком сохраняет форму народной новогодней песни – обращение к хозяевам, оставляет почти неизменным некоторые строчки из народной песни, но обогащает народный текст подробной характеристикой образов гостей, говорит о том, что их надо хорошо принять.

Другим видом народных песен, творчески использованных К. Хетагуровым, являются колыбельные песни, в которых мать часто сетует на нерадостную жизнь, мечтает о лучшей доле для своего ребенка, о том, чтобы он вырос сильным, здоровым, красивым.

Колыбельные песни чаще всего бывают небольшие по объему, для них характерны припевы: «ло-ло, а-ло-ло», «цице булла, цицета» и др. Богаты они ласкательными словами и выражениями: «О, мое молнышко!», «Пусть ягненком белым буду для тебя», «Свет глаз и жизнь души» и др.

На основе народных колыбельных песен написано одно из стихотворений, входящих в сборник «Осетинская лира», «А-лол-лай!». Характерно уже само заглавие стихотворения. Это широко распространенный припев народной песни. К.Л. Хетагуров использует форму колыбельной песни для отображения жизни народа, чтобы выразить свои мысли о доле бедняков-горцев. Этот прием широко известен и в русской литературе. Достаточно вспомнить «Казачью колыбельную песню» М.Ю. Лермонтова и стихотворение Н.А. Некрасова «Колыбельная песня».

В стихотворении К. Хетагурова «А-лол-лай!» нарисована безотрадная

жизнь горцев-бедняков. Мать, укачивая своего ребенка, говорит [1, С. 213]:

Наша жизнь страшнее ада.
Твой отец не знал отрады,
Весь он изнемог.

Спи, сынок!
Станешь старше – ожидает
И тебя судьба такая!
Для меня мужай!
А-лол-лай!..

Она прививает своему сыну любовь к родине, к родным горам [1, С. 214]:

А умру – забудь про горе.
Ты люби родные горы,
Их не покидай!»
А-лол-лай!..

Стихотворение «А-лол-лай!» проникнуто нежной материнской любовью. Это чувство раскрывается и в тех ласкательных словах, которыми мать называет своего ребенка, а также в уподоблении себя белому ягненку [1, С. 214]:

Ты – моя надежда, сила.
Пусть ягненком белым, милый,
Вечно для тебя
Буду я!

Белый ягненок в осетинском фольклоре – это символ чистой материнской любви, готовности принести себя в жертву детям.

С народными колыбельными песнями стихотворение «А-лол-лай!» роднят и описание жизни горцев, и мечты матери о лучшей жизни для своего ребенка, и желание, чтобы сын скорее подрос и начал ей помогать.

В осетинском фольклоре чрезвычайно интересны песни, связанные с охотой. Осетинский народ издавна

занимался охотой, которая была одним из источников существования горцев. Вот почему в осетинской мифологии почетное место занимал покровитель рогатых зверей Фсати. Он выступает в осетинском фольклоре помощником бедных охотников, их он награждает хорошей добычей, а от богатых прячет свое стадо. Народ мечтал об удачной охоте и потому окружил бога охоты ореолом справедливости, благородства.

Мотивы народных песен К. Хетагуров использовал в стихотворении «Фсати», сохранив сюжет и композицию этой народной песни [1, С. 265]:

В стареньких арчита,
С плохоньким ружьем.
Головы побриты
Сломанным серпом...
Фсати наделяет их богатой
добычей.

К.Л. Хетагуров в своих произведениях часто использует художественные средства осетинских героических песен.

В осетинской героической поэме излюбленным приемом является обращение героя в самый тяжелый момент своей жизни, обычно перед смертью, к своей матери, к товарищам, в котором говорится, что он не напрасно умирает, он сумел отомстить врагу. Подобное обращение героя делает произведение особенно эмоциональным. Таковы героические песни о Таймуразе, о Тотрадзе и др.

Песенные повторы, песенные интонации встречаются во многих стихотворениях К. Хетагурова. Таковы, например, повторы песенного характера в стихотворении «Пропади!» [1, С. 47]:

Пропади, пропади ты, жизнь,

А с тобой и я.

Сюжеты осетинских народных песен дали возможность К.Хетагурову написать реалистическую картину жизни и показать духовное богатство народа. Изучение младописьменной осетинской литературы с учетом ее этноментальных основ очень важно при рассмотрении творчества К.Л.Хетагурова. Это, в свою очередь, способствует развитию культурной коммуникации локала Кавказ, что является актуальным на сегодняшний день в условиях поликультурного пространства на Ставрополье.

УДК 373

Список литературы

1. Коста Хетагуров. Избранное. – М.: Гостехиздат, 2006. – 585 с.
2. Салагаева З.М. Коста Хетагуров и осетинское народное творчество. – Орджоникидзе: Северо-Осетинское книжное издательство, 1959. – 194 с.
3. Цаллагов В.Н. Публицистика Коста Хетагурова (очерки, статьи, исследования о творчестве К.Л.Хетагурова). – Владикавказ, 1983.
4. Цгоев Х.Ф. Словарь осетинской мифологии и уклада жизни. – Владикавказ: СОИГСИ, 2017.

Швари Александра Даниловна,

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Schwartz A.D.

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: alexandra_1998@mail@mail.ru

Научный руководитель: Борисова Т.Г., профессор

Формирование коммуникативных навыков современного школьника в условиях использования системно-функционального подхода к изучению падежей имени существительного

Formation of communicative skills of a modern schoolchild in the conditions of using a system-functional approach to the study of noun cases

Аннотация: в статье рассматриваются приёмы формирования коммуникативных навыков у обучающихся средней школы в рамках системно-функционального подхода. Изучение падежей имени существительного основано на принципах работы механизмов устной речевой деятельности, таких как говорение и аудирование.

Abstract: the article presents the methods of forming communication skills of secondary school students in the framework of a system-functional approach. The study of

noun cases is based on the principles of working mechanisms of oral speech activity, such as speaking and listening.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, системно-функциональный подход, речевая деятельность, говорение, аудирование, система упражнений.

Key words: communicative competence, system-functional approach, speech activity, speaking, listening, exercise system.

Согласно новому федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) основной задачей среднего (общего) образования является подготовка обучающихся с развитой коммуникативной компетенцией. Этому во многом способствует изучение и осознанное использование грамматических единиц в самостоятельных устных и письменных высказываниях с учетом различных ситуаций социальной коммуникации. Любой языковой знак подлинно осознается лишь в контексте всей системы данного языка; но и любое методическое начинание актуально лишь тогда, когда оно является элементом целостной системы методических средств обучения, воспитания и развития учащихся [1, с. 56].

Однако на сегодняшний день в методике преподавания русского языка нет устоявшейся коммуникативно-ориентированной системы обучения грамматике учащихся средней школы, не выявлена логика представления языкового материала в функциональном аспекте.

Выборочное анкетирование школьников показывает, что в области коммуникации многие из них испытывают трудности, которые связаны с боязнью общения, публичных выступлений, групповой работы в классе. Поэтому мы можем сделать вывод, что в школьном курсе русского языка уделяется недостаточно внимания обучению собственно коммуникации, а именно: развитию таких видов устной речевой деятельности, как говорение и аудирование.

Одним из важнейших средств организации учебного языкового материала в процессе формирования грамматико-коммуникативной компетенции обучающихся средней

школы являются упражнения. Они выступают в качестве единства учебного материала и конкретных действий обучающихся с ним. При использовании упражнений в системе происходит управление учебной деятельностью школьников, повышение их активности и заинтересованности.

Формирование грамматико-коммуникативной компетенции обучающихся – цель современного образования, решить которую можно с помощью системно-функционального подхода, имеющего «выход в конкретную ситуацию речи, в процесс коммуникации и обеспечивает переход языка как семиотической системы к языку как деятельности» [3, с. 26].

Системно-функциональный подход к созданию упражнений по изучению предложно-падежных форм имени существительного в средней школе открывает возможности более экономного и рационального использования времени, которое отводится для работы по данной теме на уроках русского языка.

В ходе проведенного исследования нами была разработана система упражнений, направленных на формирование грамматико-коммуникативной компетенции. При построении связанных высказываний обучающиеся, воспроизводя языковые единицы (слова, предложения), не будут ограничиваться этим, а в своей речевой деятельности будут руководствоваться не языковыми соображениями, а такими экстралингвистическими факторами, как смысл речи, задачи высказывания, условия общения.

Содержанием данной системы является исследование механизмов устной речевой деятельности и их взаимосвязи. Выбор перечня ключевых

механизмов аудирования и говорения основывался на данных анализа трудов И.А. Зимней, посвященных проблемам изучения речевой деятельности.

Механизмы речи – это способности, на базе которых формируются и совершенствуются коммуникативно-речевые умения [2, с. 88]. В качестве основных механизмов аудирования мы выделили механизм слуховой памяти, механизм антиципации, механизм осмысления (компрессии информации). Как важные механизмы говорения нами были отмечены механизм репродукции, механизм подбора эквивалентных замен, механизм комбинирования языковых средств.

Механизм антиципации основывается на умении школьников предвосхищать смысловую структуру воспринимаемого на слух текста, способности строить возможные предположения относительно содержания текста с последующим их подтверждением или отклонением в процессе восприятия.

Задание 1. Прослушайте предложения. Добавьте к существительным пропущенные окончания. (Предвидя необходимое окончание, школьники будут осознавать его значение интуитивно, а затем определять падеж и осмысливать его грамматическое значение в предложении.)

Задания, направленные на развитие слуховой памяти, позволяют определить способность ребенка анализировать, интерпретировать звуковое сообщение и удерживать его в памяти во время слушания, а также воспроизводить те последовательности, которые составляют звуко-речевой поток.

Задание 2. Прослушайте последовательность существительных.

Вычлениите и запомните слова, стоящие в форме конкретного падежа (в данном задании – Твор. п.) и воспроизведите их.

Конфет, дороге, конём, девочка, ласточку, степью, лису, зданию, пламенем, крошка.

На моём дн... рождени... все веселились. Мой друг Ван... даже станцевал чечётк... .

Задание 3. Прослушайте предложения. Исправьте ошибки в падежных окончаниях существительных.

Благодаря дружбы с Митькой я перестал прогуливать уроки. Моей сестрёнке Арины недавно исполнилось пять лет.

Формирование механизма осмысления, предполагающего умение выделять блоки воспринимаемой на слух информации и устанавливать связи между ними и внутри них, возможно при решении заданий, направленных на понимание ребенком языковых единиц и их смыслового содержания (от отдельных слов к предложению и целому высказыванию).

Задание 4. Прослушайте слова. Ответьте на вопросы и выполните задания. Сколько слов было названо? Какое слово было произнесено первым? Укажите отсутствующие падежные формы? Запишите существительные в форме родительного падежа. Запишите по памяти все слова.

Кошка, мяча, мальчику, дружба, пчелой, дождя.

Механизм комбинирования языковых средств включает составление словосочетаний и предложений, при котором ребенок использует знакомые ему языковые компоненты в новых сочетаниях.

Задание 5. Составьте словосочетания с существительными,

поставив их в правильную надежную форму.

Встретить (кого?) мальчик, котёнок; письмо (кому?) бабушка, сестра; воспоминание (о ком? о чём?) друг, праздник.

Механизм подбора эквивалентных замен заключается в выборе из языковых средств одного, актуализации слова и его грамматической структуры в памяти.

Задание 6. Вставьте в тексте на месте пропусков слово «река» в правильной надежной форме.

Слова для справки: речка, реки, реку, реками, в реках, рек.

Каждая ... начинается с маленького ручья. Небольшие родники вместе сливаются в ... побольше. А несколько широких ... вместе впадают в море.

Задания, направленные на развитие механизма репродукции, позволяют оценить способность учащихся воспроизводить готовые структурно-смысловые единицы языка.

Задание 7. Используя данные слова, составьте рассказ на тему «Новогодние каникулы».

Подготовкой, подарки, ёлка, игр, на лыжах, окна, салют.

В ходе проведённого исследования мы выяснили, что поэтапная структурированная работа по формированию коммуникативных навыков обучающихся с учётом основных речевых механизмов способствует

повышению продуктивности речи, ее беглости и независимости от образца.

Предложенная нами система упражнений способствует развитию творческих способностей школьников, что отвечает требованиям реформы образования на современном этапе развития общества.

При планомерном использовании типовых заданий данной системы на уроках русского языка можно выявить основные проблемы обучающихся в развитии механизмов устной речевой деятельности. Проведение работы по коррекции и развитию указанных механизмов с применением специальных приемов дает значительный положительный эффект.

Список литературы

1. Захарова Т.В., Казакова Т.В., Колесникова Т.А. Исследование развития коммуникативной компетентности в младшем подростковом возрасте в условиях реализации ФГОС НОО // Научное обозрение. Педагогические науки. Вып. 6. – Ч 1. – М., 2017. – С. 51-59.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с.
3. Игнатова И.Б. Теоретические основы обучения русской грамматике иностранных студентов. – Белгород: Изд-во БГУ, 1997. – 196 с.

УДК 808.1

Элхаджиева Билкис Ильясовна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Elkhadzhieva B.I.

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: bossik474@gmail.com

Научный руководитель:
Кузнецова Татьяна Борисовна, к. филол. н.,
доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики

Антропонимия в рассказах А.П. Чехова
Anthroponymy in the stories of A.P. Chekhov

Аннотация: в данной статье исследуется антропонимическое пространство рассказов русского писателя и драматурга Антона Павловича Чехова, который активно использует в текстах своих произведений большое количество разнообразных имен собственных. Дана краткая характеристика творчества А.П. Чехова. В работе рассмотрены заглавия-антропонимы, определена их роль в анализе художественного произведения.

Abstract: this article explores the anthroponymic space of the stories of the Russian writer and playwright Anton Pavlovich Chekhov, who actively uses a large number of various proper names in the texts of his works. A brief description of the work of A.P. Chekhov. The work considers anthroponyms and their role in the analysis of a work of art.

Ключевые слова: ономастика, антропонимия, антропонимы, имена собственные, личное имя, фамилия, отчество, псевдоним, А.П. Чехов, «говорящие» фамилии.

Key words: onomastics, anthroponymy, anthroponyms, proper names, personal name, surname, middle name, pseudonym, A.P. Chekhov, «speaking» surnames.

Возникновение и развитие имен собственных, а также их значение и закономерности образования изучает специальная наука – ономастика, которая является отраслью языкознания. Самую большую группу имен собственных

составляют антропонимы – имена, фамилии, отчества людей, псевдонимы и прозвища [3, С. 97]. В мире существует огромное количество разнообразных имен. Они употребляются не только в быту, в документах, различных официальных ситуациях, но также широко используются в литературе. Как отмечал литературовед Ю.Н. Тынянов, «...в художественном произведении нет неговорящих имен. В художественном произведении нет незнакомых имен. Каждое имя, названное в произведении, есть уже обозначение, играющее всеми красками, на которое оно только способно» [4, С. 107]. Отсюда следует вывод о том, что в художественных произведениях имена играют немаловажную роль.

Об именах героев литературных произведений написано немало научных работ. Но, как отмечает В. Никонов, «...об именах персонажей пишут много и плохо. Берутся за это, в большинстве не понимая трудностей» [2, С. 64]. Исследуя антропонимию чеховских рассказов, мы в полную меру осознали справедливость этого замечания. И все же сочли нужным внести свою, пусть незначительную лепту в разработку этой проблемы.

Актуальность работы обусловлена тем, что проблема специфики имён собственных в художественных произведениях является предметом исследования многих литературоведов и представляет особый интерес и в наше время. Чтобы понять произведение, проникнуть в замысел писателя,

необходимо проанализировать детали, каковыми и являются антропонимы, несущие большую художественно-смысловую информацию. Они дают характеристику герою, показывают отношение писателя к данному персонажу, конкретизируют идейно-художественное содержание произведения. Кроме того, они предоставляют читателю возможность составить собственное мнение о герое.

Материалом для изучения антропонимии послужили онимы, вычлененные из ранних рассказов А.П. Чехова. Для исследования были взяты такие типы антропонимов, как личные имена, фамилии и отчества.

А.П. Чехов – русский писатель и драматург, мастер короткого рассказа. В его произведениях действуют различные персонажи: молодые и старые, бедные и богатые, умные и глупые. И каждый из них наделен именем. В своих небольших сатирических рассказах он касается нешуточных проблем. Чехов высмеивает самодуров и деспотов, которые способны унижаться, терять свое достоинство перед материальными ценностями. В своих рассказах он отстаивал человека гордого, честного. Всем своим творчеством писатель утверждал прекрасное в жизни, протестуя против невежества, нищеты духа и быта.

В русской художественной литературе часто встречаются произведения, в заглавии которых содержится имя героя. А.П. Чехов следует этой традиции и использует заглавия-антропонимы, чтобы у читателей сложилось первое впечатление о персонаже, его характере и положении в обществе. Очевидно, что автора интересует не само имя как таковое, а те эмоции и оценки, которые оно вызывает [6, С. 137]. Например: «Марья Ивановна»,

«Анна на шее», «Гусев», «Верочка», «Исповедь или Оля, Женя, Зоя», «Современная Маргарита», «Ионыч», «Скрипка Ротшильда», «Володя большой и Володя маленький» и др.

В качестве примера приведем рассказ Чехова «Анюта». Имя главной героини имеет положительную коннотацию, и благодаря названию становится очевидно, что речь пойдет о скромной, хрупкой девушке: «Анюта, маленькая, худенькая брюнетка лет 25-ти, очень бледная, с кроткими серыми глазами» [5, С. 98].

Чехов дает имена своим персонажам не просто так. При исследовании творчества писателя была выявлена определенная схема создания личных имен:

1. Изменение лексической окраски имени собственного при помощи соответствующего суффикса для положительной или отрицательной коннотации. Например, рассказ Чехова «Ванька». Автором используется аффикс для создания уменьшительно-ласкательного эффекта, и описание мальчика соответствует этому имени: «Оттопыренные уши, курносый нос, пухлые губы – все это такое по-детски невинное и трогательное» [5, С. 164]. Стоит отметить, что главный герой по ходу рассказа в зависимости от обстоятельств именуется разными формами имени (Ванька, Ванюша, Иван) [1, с. 107]. А в рассказе «Пережитое» автор использует разговорную форму отчеств, образованную с помощью суффиксов «ыч», «ич», которые дают отрицательный оттенок именам героев: Семен Федорыч; Егор Сидорыч; Спиридон Николаич; Иван Иваныч и др. Такое использование усеченной формы отчества говорит не об уважительном, а пренебрежительном отношении к данным

персонажам, несмотря на их высокое положение (Егор Нилыч Пятигоров «Маска»).

2. Замещение русского имени на иноязычное: Сергей/Серж, Надя/Nadine «Жизнь в вопросах и восклицаниях»; Петр/Петрурио «Жены артистов»; Егор/Жорж «Цветы запоздалые»; Мишутка/Мишель «Живой товар» и др. Такой прием использован Чеховым в целях повышения комического эффекта.

3. Замещение имени на название физического или духовного недостатка: Шут Иванович «Актерская гибель»; Толстый, Тонкий «Толстый и тонкий» и др.

4. Замещение имени на профессию, род занятия героя: кондуктор Кучкин в рассказе «Жалобная книга»: «Приношу начальству жалобу на Кондуктора Кучкина за его грубости в отношении моей жене» [5, С. 97].

Наибольший интерес у Чехова также вызывали фамилии персонажей. Для самого Чехова было не редкостью называться придуманными именами. Свои ранние произведения подписывал различными псевдонимами: дон Антонио Чехонте, Рувер, Лаэрт, Г. Балдастов и, наконец, знаменитый Антоша Чехонте.

А.П. Чехов – мастер художественных приёмов. Одним из них является использование «говорящих» фамилий. Он мог искусно обыграть значение той или иной фамилии. Для Чехова наиболее часты в используемых фамилиях персонажей единицы следующих лексико-семантических групп:

1. Части тела: Грязнуров, Глотков, Челюстин, Кулокович и др.

2. Животные: Клещев, Тарантулов, Червяков, Курятин и др.

3. Пища: Кофейкин, Сладкоперцев, Соусов, Пересолин и др.

Писатель наделял героев своих рассказов такими фамилиями, по которым читателю сразу удавалось определить характеры этих персонажей. В качестве примеров приведу героев из рассказа Чехова «Хамелеон». Идея хамелеонства выражена в образе полицейского Очумелова – это человек без принципов, который очень легко меняет свое отношение к жизни, моментально меняет своё решение, свои позиции в зависимости от сложившейся ситуации. Не случайна и фамилия героя – Очумелов. Сразу возникает ассоциация с глаголами «очуметь», «чуметь», а далее – имя существительное «чума» – ужасная заразная болезнь. Какой же заразной болезнью страдает полицейский надзиратель? В этом нам помогает разобраться поведение и речь героя. Диагноз полицейского надзирателя очевиден: подхалим, невежа, грубиян, одним словом – хамелеон. Сняв шинель, герой остаётся в кителе, который хотя бы немного, но должен отличаться по цвету от шинели. Поэтому, мы можем сказать, что Очумелов оказывается хамелеоном и в прямом смысле, постоянно меняя цвет одежды.

Хрюкин – еще один персонаж рассказа «Хамелеон». Фамилия происходит от глагола «хрюкать», что в переносном значении – говорить гортанно и невнятно. Хрюкин – ворчливый человек с вздорными претензиями. Этот ювелир так корыстолюбив и так убого выражает свои мысли, что данная фамилия становится говорящей и весьма ему подходит.

Наконец, третья говорящая фамилия в рассказе – Жигалов. Фамилия произошла от слова «жигало» – тот, кто поджигает других, является зачинщиком. Генерал Жигалов – это персонаж, который так и не появится, но о котором все будут

говорить. Он меняет настроение самого полицейского надзирателя и всей толпы. Эта фамилия тоже оправдывает себя. Слово «генерал» является частью его имени. Имя и отчество у него отсутствуют, поскольку они невозможны в глазах тех, кто находится ниже его по служебной лестнице.

Таким образом, говорящие фамилии в рассказе «Хамелеон» помогают нам, читателям, увидеть непристойность и несправедливость общества, в котором надо подхалимничать, ползать перед высшими чинами и помыкать низшими. Однако это не было случайным явлением, это было болезнью эпохи.

В рассказах Чехова присутствует персонажи, фамилии которых вызывают неприятное впечатление у читателей. Например: Грязнов «В Париж»; Потрошилов «Корреспондент»; Ахинеев «Клевета»; Тупоносов «Речь и ремешок»; Чертолобов «Контора объявления Антоши Ч.»; Отпукавин «Канитель»; Лыстцов «Злоумышленники»; Гнилодушин «Затмение луны» и др. И это впечатление является верным, т.к. все фамилии говорящие.

Нельзя обойти вниманием и фамилии, которые отличаются своей причудливостью. Они весьма разнообразны и в большинстве случаев неестественны. Чехов был большим мастером по части их придумывания. Например: Длячegov, Уехал, Антр-Ну-Суади (фр. «между нами будь сказано»), Бланманже (желе из сливок), Бабельмандебский (морской пролив) и др. Видимо, самую невообразимую из причудливых фамилий мы можем встретить в рассказе Чехова «Каникулярные работы институтки Наденьки N». Это фамилия подруги Наденьки – Дуни –

Пешморепереходященская. Может быть, она – девица, которой «море по колено», иначе как можно пешком перейти море?

Таким образом, можно заключить, что рассказы А.П. Чехова насыщены говорящими фамилиями, которые характеризуют своих владельцев лучше любого портретного описания. Проанализировав подобные фамилии, можно с уверенностью отметить, что автор применял их с целью дать характеристику героям, их поступкам, нередко отрицательным и негативным. Он использует фамилии, в которых скрыт общий смысл рассказа, образуя их от названия мелких и неприятных явлений (Перхоткин, Хрюкин, Синерылов, Гнилодушкин, Трупов и др.). Как правило, Чехов не комментирует значение фамилии, а предоставляет возможность сделать это самому читателю.

Антон Павлович Чехов – писатель новой эпохи. Его рассказы отличаются реалистичностью, в них автор отображает жизнь русского народа конца XIX - начала XX веков. Чехов, как любой писатель, тщательно продумывая, какие имена и фамилии использовать в своих произведениях, выражает своё отношение к создаваемому персонажу, изображенным характерам, типам личности. В творчестве писателя отразились черты русского национального характера – мягкость, душевность, простота. Чеховские заветы любви к людям, сочувствия к их несчастьям, милосердия к их изъясам живы и сегодня как воспоминания о весьма дорогом и необходимом, пускай даже невозвратном. Анализ говорящих фамилий, по-нашему, должен быть неотъемлемой составляющей анализа созданных писателем художественных образов и самого содержания произведения в целом.

Список литературы

1. Кузнецова Т.Б. Эволюция ономастического пространства текстов художественной литературы (на материале произведений XIX–XXI веков): монография / Т.Б. Кузнецова. – Ставрополь: Ставролит, 2018. – 188 с.
2. Никонов В. Имя и общество / В. Никонов. – М., 1974. – 256 с.
3. Подольская Н. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – 113 с.
4. Тынянов Ю.Н. Архаисты и новаторы / Ю.Н. Тынянов. – Л., 1929. – 134 с.
5. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. – М.: Наука, 1974-1983 гг.
6. Шебалов Р.Ю. Ономастическая игра в художественном тексте: на материале ранних рассказов А. П. Чехова: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2004. – 219 с.

УДК 341.9

Гончаров Артем Сергеевич

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Goncharov A.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: paul_2@rambler.ru, raven-moon-34999@mail.ru

Научный руководитель Немашкалов П.Г., доцент

Иностранный фактор как условие возникновения коллизий в системе брачно- семейных отношений

Foreign factor as a condition for collisions in the system of marriage and family relations

Аннотация: в настоящей статье рассматриваются наиболее актуальные коллизии и различные социально-правовые проблемы, связанные с заключением брака между гражданином РФ и представителем иного государства. В ходе работы анализируются некоторые наиболее существенные коллизии и оговорки в семейном праве, возникающие при необходимости обращения к международному праву или иностранному семейному праву.

Abstract: this article discusses the most relevant conflicts and various social and legal problems associated with marriage between a citizen of the Russian Federation and a representative of another state. The work analyzes some of the most significant conflicts and reservations in family law that arise when it is necessary to apply to international law or foreign family law.

Ключевые слова: коллизионный вопрос, смешанный брак, семейно-брачные отношения, коллизионно-

правовые рамки, норма права, юридическая формальность, механизм законодательства.

Key words: conflict issue, mixed marriage, family and marriage relations, conflict of laws framework, rule of law, legal formality, mechanism of legislation.

Актуальность темы работы подтверждается наличием большого количества коллизий или существенных оговорок в неадаптированных формах семейно-брачных отношений с участием иностранного элемента, при взаимодействии норм национального права и международного права, а также при актуализации материально-правовых привязок с иностранным семейным правом – где одна из сторон является гражданином иностранного государства, а другая – не удовлетворена характером протекания и реализацией личных неимущественных и имущественных

отношений, совокупностью прав и обязанностей при вступлении в брак.

Семья как институт является естественной и основной ячейкой общества и, соответственно, имеет право на защиту, как со стороны общества, так и со стороны государства [2]. Эти ключевые принципы, определяющие всю политику по отношению к институту, находят своё отражение в большинстве принципов, на основе которых государство выстраивает программу праворегулирования и ценностно-ориентированный подход при одобрении брачно-семейных отношений.

Коллизии (столкновения, конфликты) в семейном праве являются, как правило, следствием несовпадения в нормах национального и международного права, особенно, если брак заключается между гражданином РФ и представителем иного государства, апатридом (лицом без гражданства), бипатридом (лицом с двойным гражданством) [3, С. 34].

Согласно Федеральной службе государственной статистики [6], примерно каждый 12-13 брак на территории государства заключается между гражданином РФ и представителем иного государства. На начало 2010 года такие браки считались выгодными и, входя в резонанс с зачастую успешными материальными приобретениями со стороны гражданина РФ, всячески поощрялись политикой государства.

В настоящее время ситуация несколько изменилась: во-первых, такой брак предполагает наличие этического и правовых компромиссов по отношению к одной из сторон; во-вторых, механизм российского законодательства, чаще всего, сильно отличается от законодательства гражданина иной страны. В этом случае, необходимо рассматривать не только нормы национального, но и ещё международного

права, что создаёт ряд серьёзных проблем, выявляющих характерные отличия в правовой сфере.

Иностранный фактор оказывает значительное влияние на национальную, общекультурную и религиозную составляющую двух государств. В случае, если гражданин РФ вступает в семейно-брачные отношения на территории своей страны, реализуются принципы «правовой опоры» в пользу гражданина РФ, когда же отношения фиксируются за рубежом – в праворегулировании появляется значительная коллизийная проблема, связанная с невозможностью унификации брачно-семейного права в пользу обоих участников, без разного рода компромиссов, уступок [4, С. 52].

В качестве примера можно привести смешанный брак гражданина Европы и гражданина одной из стран Ближнего Востока. По негласным правилам шариата, которые, однако, находя своё отражение в семейном кодексе, мужчина имеет перевес по правам и обязанностям [3, с.70]. Если брак заключён в Европе – действует европейская система права, на Ближнем Востоке – соответственно, азиатская. Исключения встречаются довольно редко, причём, в подобных ситуациях, вместо того, чтобы взять за основу нормы международного права, предпочитают выделять нормы отдельно взятого государства, поскольку это позволяет рассмотреть коллизийно-правовые рамки шире материально-правовых [4, С. 67].

Можно выделить ряд стран, где, для получения разрешения на вступление в брак с иностранцем, гражданину необходимо одобрение государства. К этим странам относятся: Индия, Иран, Венгрия, Швеция, Норвегия, Польша. В Японии политика к кодификации в сфере

брачно-семейных отношений с участием апатридов и иностранцев относятся двояко: с одной стороны, приветствуется вливание иностранного капитала, с другой – тяжело воспринимается влияние иной культуры и менталитета [1, С. 45].

Говоря о международно-правовом аспекте вопросов заключения брака, необходимо указать на международные акты, имеющие значение в данной области: Гагская конвенция от 12 июня 1902 года; Кодекс международного частного права от 20 февраля 1928 года; Кодекс Бустаманте – самая широкая по числу участников конвенция; Конвенция о заключении брака и признании его недействительным 1978 года; Нью-Йоркская конвенция. Совокупность международных конвенция по вопросам о заключении брака служат правовым источником регулирования вопросов при заключении/расторжении браков, учитывающих те случаи, когда, национальное право не может урегулировать отдельно взятый случай из-за ряда коллизий [1, С. 102].

В России семейный кодекс учитывает, как российское, так и иностранное семейное право в отношении иностранцев и апатридов. Порядок рассмотрения и приоритет права содержит некоторые элементы советского законодательства и, соответственно, ряд коллизий. При необходимости, возможен учёт как международного, так и приоритет иностранного права, что оговорено в ст. 166 Семейного кодекса РФ [5], включая характер и порядок применения и специфику праворегулирования в целом [1, С. 9-10].

В РФ государственную регистрацию заключения брака необходимо производить в присутствии лиц, которые вступают в брак, согласно общему правилу – по истечении месяца со

дня подачи заявления в ЗАГС. Такие гражданские отношения, как «сожительство», «внебрачные отношения», «совместное проживание» и «совместное ведение хозяйства» – не попадают под юридические формальности, считаясь неофициальным браком со всеми вытекающими последствиями, нерегулируемыми законом [1, С. 15].

В качестве наиболее распространённого примера возникновения коллизии в семейном праве, при рассмотрении норм национального и международного права, является регулирование порядка вступления в брак бипатридов, лиц с двойным гражданством, и апатридов, лиц без гражданства, которое всегда производится в особом порядке. Отметим, что характер регулирования, как правило, редко затрагивает личный интерес лиц, регистрирующих брак, – надстройки различных государств, из которых возникают коллизии, являются также источником разрешения конфликта. В шведском и норвежском законодательстве рассматривается приоритет международного права, в российском – одной из стран. Итак, если бипатрид является гражданином РФ, то, скорее всего, условия его вступления в брак будут определяться по российскому праву. Хотя, безусловно, возможны прецеденты.

Но, как правило, для лиц со множественным гражданством, условия вступления в брак будут зависеть от законодательства государства, однако, от какого – по выбору самого лица (п. 3 ст. 156 СК РФ). При определении условий вступления в брак для апатридов уже применяется право государства, которое является для них постоянным местом жительства (п. 4 ст. 156 СК РФ). Если

государство является постоянным местом пребывания, – рассматривают ситуацию второго лица, если же и оно – апатрид, в таком же положении, однозначно прибегают к нормам международного права [5].

Можно сказать, что так, всего в одном положении, сосуществуют одновременно несколько существенных коллизионных норм, которые по-разному регулируют порядок заключения брака для разных категорий физических лиц. И даже характер рассмотрения и регулирования возможен непосредственно по инициативе государства – в преимуществе над инициативой в случае заключения брака между апатридом и бипатридом, апатридом и апатридом.

Браки, которые заключаются между иностранцами, признаются действительными на условиях взаимности (п. 2 ст. 157 СК РФ). Если одно лицо имеет гражданство, а другое – нет, инициатива переходит к первому лицу. Если же оба иностранца не имеют гражданства, государство может полностью регулировать характер вступления в семейно-брачные отношения, отдавая предпочтение классическим нормам национального права или нормам международного права, но – на своё усмотрение [5]. Можно вспомнить выражение французского философа и политолога Ш. де Монтескье: «Весьма редки случаи, когда нормы одного государства могут подойти другому, полностью его устроив».

Однополые браки на территории России не регистрируются, так как противоречат российскому законодательству, то же касается заявлений, где одно лицо является гражданином РФ, другое – либо апатридом, бипатридом, либо

представителем иного государства [2, 5]. Данные вопросы урегулированы в двустороннем порядке, разрешаясь лишь в случае, когда регистрация проходит на территории другой страны, а второе лицо является бипатридом. Но, даже в этом случае, прибегая к рассмотрению норм международного права, возникают определённые трудности.

Что касается прав относительно главенства одного из супругов в имущественных отношениях, то, можно выделить, что во многих странах, расположенных на Аравийском полуострове, действует абсолютное главенство мужа, несмотря на то, где брак был заключён. Равные имущественные отношения могут быть достигнуты и оформлены только при согласии мужа. Известны прецеденты, когда представитель РФ (жена) и ОАЭ (муж) заключили брак, исходя из норм международного права и, помимо того, главенство в имущественных отношениях принадлежало жене. Однако, такие случаи являются крайне редкими исключениями, усложняющимися лишь тем, что на государственном уровне в ОАЭ отсутствует структурированный семейный кодекс.

При заключении брака представителя РФ и Германии или Швейцарии, брак может быть признан недействительным обоими правительствами по истечению полугода, в случае, если:

- 1) представитель Германии или Швейцарии – неразведённое лицо;
- 2) представитель Германии или Швейцарии не прошёл систему «ex tunc», при заключении брака;
- 3) представитель Германии или Швейцарии – совершил какое-либо международное преступление;

- 4) представитель РФ – расторг, признал «ничтожным» по нарушению условий равного распределения имущественных отношений [7, С. 30-31].

Следует обратить внимание, что расхождение в оценках – правовой квалификации семейного права, которое даётся правом различных государств, по тому или иному фактору, создаёт не меньшее количество коллизий.

Материальные условия для вступления в брак несовершеннолетних, с учётом иностранного фактора, особенно негативно оценивается во Франции, Японии, России, в Англии же – как процессуальный аспект, не более чем элемент формы брака. Поэтому в данном подходе можно говорить о коллизиях, вызванных разными оценочными средствами, применяемыми странами для создания политической программы в отношении института семьи [7, С. 34].

Выводы. Таким образом, коллизии в семейном праве связаны, прежде всего, с различной политикой государств в отношении иностранного фактора в семейно-брачных отношениях. Особенности заключения брака гражданина отдельно взятой страны с иностранцем, апатридом, бипатридом создают наибольшее количество коллизий, которые регулируются, как правило, с учётом приоритета той страны, где происходит регистрация брака. Реже – прибегают к поддержке международного правила, прецеденты разбираются отдельно, на компромиссной основе, исходя из правовой политики, проводимой двумя государствами в отношении института семьи.

Список литературы

1. Булаевский Б.А., Елисеева А.А. Семейное право. Фонды оценочных средств. – М.: Проспект, 2019. – 136 с.
2. Гражданский процессуальный кодекс РФ от 14 ноября 2002 г. № 138-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации от 18 ноября 2002 г. № 46 ст. 4532.
3. Марышева Н.И. Семейные отношения с участием иностранцев: правовое регулирование в России. – М.: Волтерс Клувер, 2007. – 328 с.
4. Правовое регулирование трансграничных брачно-семейных отношений в России. Сборник научных трудов / Отв.ред. О.Е. Савенко, Г.Ю. Федосеева. – М.: Проспект, 2018. – 128 с.
5. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации от 1 января 1996 г. № 1 ст. 16.
6. Федеральная служба государственной статистики. – <http://www.gks.ru> [Дата обращения: 01.03.2020].
7. Филатова У.Б. Институт права общей собственности в странах романо-германской правовой семьи (Германии, Австрии, Швейцарии, Франции и России: сравнительно-правовое исследование): автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора юридических наук: специальность 12.00.03 / Филатова Ульяна Борисовна; [Место защиты: Рос. гос. ун-т правосудия]. - Москва, 2015. – 36 с.; 21 см. – Библиогр.: С. 29-36

Грехнева Елизавета Викторовна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Grekhneva E.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: lizziegrekh@gmail.com

Научный руководитель: Кириченко А.М., доцент

**Формирование языковой догадки в процессе обучения чтению на уроках
иностранного языка на уровне среднего общего образования**
**The formation of language conjecture in the process of teaching reading in foreign
language lessons at the level of secondary general education**

Аннотация: В статье рассматривается термин «языковая догадка». Автор уточняет особенности развития навыка языковой догадки у обучающихся, а также предлагает комплекс упражнений для развития навыка языковой догадки.

Abstract: The article discusses the term “contextual guessing”. The author precises the aspects of the development of contextual guessing skills of students and provides the complex of exercises for teaching the skills too.

Ключевые слова: языковая догадка, речевые умения, иностранный язык, лексика.

Key words: contextual guessing, language skills, foreign language, vocabulary.

Совершенствование системы российского образования ставит перед преподавателями задачу пересмотра методики преподавания, использования совокупности средств, формирующих компетенции обучающихся, которые помогут в реализации различных профессиональных возможностей, в частности, в сфере иностранных языков.

Иностранный язык входит в общеобразовательную область

«Филология», и компоненты содержания данной дисциплины просматриваются в примерной основной образовательной программе среднего общего образования (СОО), составленной в соответствии с требованиями к результатам СОО, утвержденными Федеральным государственным образовательным стандартом [4].

Освоение предмета «Иностранный язык» направлено на то, чтобы обучающиеся достигли пороговый уровень иноязычной коммуникативной компетенции, который позволяет устно и письменно общаться на иностранном языке в пределах тематики и языкового материала средней школы с носителями языка и другими иностранцами, используя язык в качестве средства межличностного и межкультурного общения.

В процессе овладения рецептивным видом деятельности на иностранном языке, таким как чтение, большое значение приобретает языковая догадка. На каждом этапе обучения у обучающихся развивается способность понимать общий смысл высказывания или значение незнакомых слов из контекста, ситуации, благодаря имеющимся

языковым и экстралингвистическим знаниям.

Работая с текстом, обучающиеся должны уметь логически мыслить и анализировать словообразовательные элементы, для того чтобы с помощью догадки понять значение незнакомых слов в тексте. Владение языковой догадкой значительно упрощает работу с текстом, делает ее более эффективной. И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, С.К. Фоломкина определяют языковую догадку как первичный этап понимания текста.

В современных методиках обучения иностранному языку существует несколько разнообразных подходов к определению понятия «языковая догадка». Так, Т.И. Рудякова под языковой догадкой подразумевает прием самостоятельной семантизации незнакомых слов через преодоление разрывов в семантических цепях [2, с. 50]. По мнению Г.В. Роговой, что языковая догадка есть не что иное как своеобразное средство обогащения потенциального словаря обучающихся языку [1, с. 20]. Таким образом, можно отметить, что в основе понятия «языковая догадка» лежат способы семантизации слов, которые можно представить в виде контекста, внутренних опор слов (словообразовательный элемент), межъязыковой параллели и лексических данных.

К числу опор лингвистического характера относится метод семантизации: контекст, толкование на иностранном языке, ссылка, анализ слова, наглядность [1, с. 36].

Используя классификацию Г.В. Роговой, мы предполагаем, что семантизация может осуществляться путем:

– использования контекста; учитель составляет одно-два предложения, которые содержат только одно незнакомое слово, благодаря контексту обучающиеся догадываются о значении нового слова;

– путём толкования на иностранном языке (Carpenter is a person who makes and repairs wooden objects and structures);

– путём использования ссылки; в таких предложениях должен быть опорный пункт, помогающий раскрыть новое слово (Lermontov was born in 1814 - в данном предложении имеется ссылка к значению словосочетания «was born»);

– посредством анализа слова (Tiring —> tired уже известно);

– путём использования наглядности; уместно в словах преобладающего предметнопонятийного типа - демонстрации предметов и их изображений, а также жестов и мимики.

Введение лексики переводным методом и толкованием на родном языке имеет свою специфику. Этим способом удобно и обоснованно пользоваться при переводе однозначных слов, таких как предлогов, союзов, наречий, вспомогательных глаголов.

Учитывая особенности восприятия иностранных слов обучающимися на средней ступени обучения, особенности их мышления на иностранном языке, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова считают наиболее целесообразным следующие приёмы семантизации слов:

1. Расширенное толкование содержания понятия иностранного слова на родном или иностранном языке:

а) существительные: исчисляемые единичные, собирательные-множественности;

б) относительные прилагательные (толкование на иностранном языке).

2. Семантизация с помощью контекстов (принимая во внимание обобщенное значение понятия):

а) существительные неисчисляемые (названия материалов), исчисляемые единичные;

б) местоимения: относительные, взаимные, соединительные, отрицательные;

в) глаголы становления;

г) наречия степени, определённого времени;

д) союзы: сочинительные, подчинительные.

3. Семантизация с помощью словообразования:

а) качественные прилагательные;

б) местоимения отрицательные;

в) наречия образа действия.

4. Семантизация с помощью антонимики:

а) абстрактные существительные (если возможно);

б) качественные прилагательные;

в) наречия неопределённого времени и образа действия.

Перевод:

а) абстрактные существительные;

б) местоимения: возвратные и неопределённые [1, С. 35].

На сегодняшний день в зарубежной методике преподавания иностранного языка особое место занимает «лексический подход» М. Льюиса, построенный на мнении о том, что в основе языка лежит лексика, а не грамматика. Ключевыми для этого подхода являются такие термины как *lexical chunks* (объединение слов) и *collocations* (сочетание слов). М. Льюис предлагает давать лексические единицы не изолированно, а сразу с лексическими сочетаниями, используя и варьируя которые, можно успешно построить коммуникацию, что собственно и

является целью изучения иностранного языка: «In the lexical approach, lexis in its various types is thought to play a central role in language learning. The lexical approach recommends the learning of multi-word items as they aid the learner in producing the language without much effort» [4]. М. Льюис отвергает принятую этапизацию работы с лексическим материалом – ознакомление, тренировка, применение. Он разделяет работу над лексикой на наблюдение, гипотезу и эксперимент: «The approach rejects the *Present-Practise-Produce* paradigm as it is similar to the rote repetition of a language. It is more of a teacher-centred paradigm where the teacher presents the information to be learnt, makes the learners practise it and finally makes the students produce it without much of their involvement. But the Observe- Hypothesise- Experiment cycle makes the learners engross themselves in the activities assigned to them. They are provided a chance of probing into the language and making predictions and also experiment on it in their own way. This paradigm grants them considerable freedom to apply their knowledge in the process of acquiring a language» [4].

Таким образом, чтение с общим охватом содержания имеет своей целью понимание основного смысла текста с помощью языковой и смысловой догадки. Для этого следует сформировать умение распознавать опоры или ориентиры лингвистического и экстралингвистического характера.

Правильно выстроенная работа с текстом способствует более прочному усвоению всех видов информации и запоминанию языкового и грамматического материала.

Список литературы

1. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М: Просвещение, 1991. – 89 с.

2. Рудякова Т.И. О языковой догадке при обучении рецептивным видам речевой деятельности (на материале английского языка) // Вестник науки и образования. – 2019. – № 4-2 (58). – С. 50-52.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного

общего образования (5-9 кл.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 27.02.2020).

4. Lewis, M. The Lexical Approach: The state of ELT and a Way Forward. London: Language Teaching Publications. [Электронный ресурс]. – URL: <https://archive.org/stream/> (дата обращения 05.03.2020).

УДК 372.881.11

Кобелева Галина Николаевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Kobeleva G.N.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: galina.gladkova97@gmail.com

Научный руководитель: Кириченко А.М., доцент

Коммуникативные стратегии формирования словарного запаса на уроках иностранного языка

Communicative strategies for building vocabulary at foreign language lessons

Аннотация: статья посвящена анализу коммуникативных стратегий формирования словарного запаса в процессе обучения иностранному языку. В данной работе рассматриваются коммуникативные стратегии и способы их реализации, предоставляющие возможность учащимся расширять свой словарный запас как на уроках иностранного языка, так и самостоятельно.

Abstract: the article is devoted to the analysis of the building vocabulary communicative strategies during a foreign language studying. This work discusses communicative strategies and the techniques of their realization that allow students to expand their vocabulary both at foreign language lessons and by themselves.

Ключевые слова:
коммуникативные умения,
коммуникативные стратегии,
иноязычная лексика, семантизация слов,
словарный запас, коммуникативная компетенция.

Index terms: communicative skills, communicative strategies, foreign language vocabulary, word semantics, vocabulary, communicative competence.

В современной России изучение иностранного языка является обязательным условием функционирования образовательной системы. Главной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, для овладения которой

необходимо непрерывно пополнять вокабуляр учащихся. Увеличение активного словарного запаса является важной предпосылкой развития речевых изменений. Вследствие этого, обучение лексической стороне речи выступает как средство обучения всем видам речевой деятельности. А мотивированность и успешность расширения словарного запаса, в свою очередь, определяется речевой перспективой.

Развитие языка обеспечивается такой лексикой, которая реагирует на изменения в общественной жизни и является особой формой накопления общественно-познавательного опыта и передачи его поколениям.

Так, Е.В. Клюев определяет коммуникативную стратегию как совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели [2, С.18]. Для расширения словарного запаса учителю необходимо использовать эффективные стратегии обучения, одной из которых является догадка по контексту. О значении незнакомого слова, как правило, можно догадаться из контекста, если все остальные слова знакомы. Однако для этого учащийся должен хорошо знать особенности частей речи и структуру предложения.

При формировании данной стратегии следует обучать:

- определению членов предложения: сначала находить подлежащее и сказуемое, далее дополнение, определение, обстоятельства времени, места и образа действия (при наличии);
- правильному построению предложений: в английском предложении порядок слов фиксированный и в своей основе содержит следующую

последовательность подлежащее-сказуемое-дополнение-обстоятельство;

- определению так называемых подсказок автора, например, использование антонимов после *instead of, unlike, opposite to*, определений после глаголов *is* и *means*, пояснений после *that is, or, in other words*, использование примеров после *such as, etc.*;
- нахождению отличительных признаков различных частей речи по их определенным маркерам: наличие артиклей *a(n), the*, местоимений *my, this*, числительных *two, forty, etc.* перед существительными; наличие форм глагола *to be, to have*, модальных глаголов перед глаголами;
- расшифровыванию аббревиатур: *etc. (and so on), i.e. (that is), cf (compare)* [1, С. 128].

Рассмотрим применение данной стратегии на конкретном примере.

Choose the correct words.

1. Her memory will live on in our hearts and heads/minds forever.
2. Her imagination/fantasy is to be a film star.
3. I can never make up stories – I have absolutely no imagination/fantasy.
4. I sat down on the grass in the shadows/reflections of the trees.
5. She looked at her shadow/reflection in the mirror.

В данном упражнении учащимся необходимо выбрать подходящее слово в зависимости от приведенного контекста. Использование стратегии обучения лексике «Догадка по контексту» позволяет учащимся пополнять словарный запас и самостоятельно. Необходимо отметить, что эффективность расширения вокабуляра зависит от осознания обучающимися важности

расширения лексического запаса и активного его использования.

Другой действенной коммуникативной стратегией является чтение текстов с иллюстрациями. На уровне среднего общего образования следует выделять 1-2 урока в месяц для чтения учащихся вслух. Чтение вслух – продуктивный способ не только научить новым словам, но и смоделировать их правильное произношение.

Для чтения необходимо выбирать текст с высоким процентом незнакомой лексики. Наличие иллюстраций в тексте является мощным средством передачи значений слов. Наглядные подсказки в классе могут быть важным инструментом для развития речи, выполняя при этом две важные функции: помощь в понимании и усвоении новых лексических единиц.

Также визуальные элементы используются при введении новых терминов. Эти визуальные элементы помогают прояснить значение новой лексики, если письменное определение для этого слова является сложным или содержит незнакомые слова. Например, одна из дефиниций слова «hand» – «a person who engages in manual labor». Зная, что некоторые из учащихся могут быть незнакомы с термином «manual labor» можно использовать изображение человека, работающего в поле, чтобы помочь объяснить значение.

В дополнение к иллюстрациям, данным учителем, учащимся необходимо нарисовать свою собственную картину, чтобы помочь им вспомнить значение новых слов. Поскольку учащиеся часто испытывают трудности с выражением своих мыслей словами, рисование рисунка является альтернативой, которая позволяет им продемонстрировать свое понимание.

Стратегия самостоятельного подбора словаря. Данная стратегия заключается в самостоятельном выборе слов, обязательных для заучивания. Каждый учащийся предлагает свой минимум для общей подборки класса. Самостоятельный подбор лексики повышает мотивацию обучающихся и их успеваемость в изучении новых слов. При этом главным условием является аргументация выбора. Обоснование выбора тех или иных слов дополняет процесс их понимания и усвоения. Реализация стратегии происходит следующим образом:

1. Учащиеся выбирают два слова, относящиеся к конкретным темам, изучаемым группой;
2. Запись выбранных слов на доске;
3. Представление слов группе с аргументацией своего выбора, объяснением значения и определением места слов в тексте;
4. Учитель курирует дискуссию, в ходе которой класс сокращает список до заранее определенного числа наиболее важных слов путем исключения слов, уже известных многим. Окончательный список становится центром лексической деятельности в течение следующих нескольких дней.

Эта стратегия является эффективным подходом, помогающим студентам понять значения новых слов, использовать их в устной и письменной речи [3, С.203].

Стратегия ключевых слов определяется как двухэтапный процесс запоминания новых слов, которые имеют ассоциативный компонент [4, С.61]. Данная стратегия основывается на связи произношения или изображения между новым словом и известным. Рассмотрим применение данной стратегии на примере слова «carlin».

- Учитель выбирает новое словарное слово и объясняет его значение. (пример: carlin – означает «старая женщина»);
- учащиеся определяют слово, которое акустически похоже на carlin (пример: ключевое слово «car»);
- задача учеников – визуализировать или нарисовать образ пожилой женщины за рулем автомобиля.

Теперь, вспоминая значение слова «carlin», учащийся определяет ключевое слово «car» из-за акустического сходства, а затем вспоминает визуальный образ значения слова «carlin» [5, С.87].

Учащиеся учатся строить визуальный образ, который связывает изучаемое словарное слово со знакомым конкретным словом, сходным в аудиальном отношении и имеющим некоторые общие черты.

Таким образом, лексика является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Важно, чтобы преподаватель создавал условия для развития и расширения вокабуляра учащихся, а также использовал эффективные стратегии обучения лексике. Коммуникативные стратегии являются важнейшей частью компетентностно-ориентированной системы языкового образования. Их выбор зависит от содержания, цели и

методологии обучения лексике. Но достигнуть наилучшего результата можно при комплексном применении стратегий.

Список литературы:

1. Вепрева Т. Б. Обучение иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей//Вестник Поморского университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки, 2011. – С. 126-130.
2. Ключев Е. В. Речевая коммуникация: Коммуникативные стратегии. Коммуникативные тактики. Успешность речевого взаимодействия: учеб. пособие для университетов и институтов / Е. В. Ключев. – М., 2002. – С. 18
3. Haggard, M. R. The vocabulary self-collection strategy: An active approach to word learning. Journal of Reading №26, 1982. – С. 203-207.
4. Pressley, M., Levin, J. R., & Delaney, H. D. The mnemonic keyword method. Review of Educational Research, 1982. – С. 61.
5. Pressley, M., Levin, J. R., & McDaniel, M. A. Remembering versus inferring what a word means: Mnemonic and contextual approaches. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.). The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. – С. 87.

УДК 811.111

Лискина Екатерина Александровна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Liskina E.A.

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: liskinaekaterina@yandex.ru

Методы выработки правильного английского произношения
Methods for creating correct English pronunciation

Аннотация: *Английский язык в современном мире весьма востребован. Для лучшего усвоения материала при изучении языка следует углубляться не только в лексику и грамматику, но и в фонетику языка. На этом подходе строится методика создания стройного гармоничного произношения.*

Abstract: *English Language in modern world is very popular. For a better mastery of material when learning a language, one should delve not only into vocabulary and grammar, but also - into the phonetics of the language. The method of creating a harmonious pronunciation based on this approach.*

Ключевые слова: *программа обучения, принцип обучения, механизм говорения, произношение, тренировка морфем, языковые особенности, переходные ударения.*

Key words: *training program, the principle of learning, the mechanism of speaking, pronunciation, training morphemes, language features, transitional stress.*

Тема данной статьи предполагает раскрытие осознанного выбора акцента, манеры речи и использования правильной программы говорения на английском языке, как в повседневной жизни, для расширения кругозора и личных навыков, так и с целью карьерного роста, в профессиональном интересе на практике учителя/преподавателя английского языка в различных учебных заведениях специального типа. Существует множество методов выработки правильного произношения, следует учитывать и то, что британский и американский английский предполагают два подхода, отличных друг от друга. Всё это необходимо понимать, выбирая

программу обучения, наша программа рассчитана в большей степени именно на британский английский язык.

Несмотря на это, заметим, правильное английское произношение, вне диалектических рамок, на сегодняшний день встречается редко даже среди самих носителей языка, не говоря уже о преподавателях иностранного языка в школе. Причин существует множество, самая объективная же – изначально неэффективный подход, поверхностная методика обучения, предполагающая, что упор должен быть сделан непосредственно на грамматику и лексику, без должного учёта фонетической составляющей. Современным лингвистам элитных государственных школ такая непроработанность методик, отсутствие методологии как таковой, кажется весьма нерациональным принципом обучения [3].

В то же время, люди, интересующиеся языком на более глубоком, внешкольном уровне, стараются развиваться в направлении двух систем: лексико-проводной и грамматической, на которых, по сути, и держится непосредственно сам механизм говорения, предпочтение же объясняется, во-первых, простотой в цикличности запоминания правил на грамматической основе, во-вторых, своеобразной традицией большинства неязыковых школ производить с самого начала работу только на информационной структуре с целью обучить класс как можно большему количеству слов за как можно меньший промежуток времени.

И это кажется вполне разумно, ведь на самом деле, так у обучающихся расходуется просто огромное количество сил и времени, которое можно потратить

на раннее углубление в систему языка, или, исходя из личных предпочтений, на занятия другими предметами. Суть в том, что практически любое слово в английском языке произносится не так же, как пишется. То есть, при запоминании даже, на первый взгляд, простого слова, нужно запоминать целых три: перевод, соотносящийся с оригиналом, или переводы, правильное произношение слова и третья форма – то, как слово запоминается изначально [3]. Эта субъективная функция проявляется и в манере говорить, грамотно использовать интонацию и т. д. Таким образом, слово, пассивно регистрируемое человеком, который ещё не предполагает предварительной рефлексии, является показателем речи.

Здесь и кроется основная проблема. Тренировать произношение необходимо при начале занятий с каким-либо языком, иначе накопившиеся ошибки затем будет исправить сложно, не говоря уже о том, что на это уйдёт вдвое больше сил. Для чего же дети сами создают себе проблемы, создавая эту «третью форму»? При первом знакомстве с языком нельзя априори знать все языковые особенности, переход звука, смягчение, сокращение гласных, замена одного, умозрительного произношения корней, суффиксов и окончаний на «правильное» произношение [5].

Итак, для выработки правильного английского произношения обучение языку следует начинать с активных тренировок морфем – словообразовательных элементов, служащих для придания формы слову. Это основа для всех методик. Рассмотрим их в составе общей методологии:

- для выработки правильного произношения ключевое – регулярность проведения занятий, самостоятельных и с

человеком, владеющим языком. В день не обязательно проводить за фонетикой, грамматикой по шесть часов работы, вполне достаточно и полчаса активной деятельности, и так каждый день;

- справочным материалом должны служить не только книги и интернет-ресурсы, необходим творческий подход: многие исследователи относят к таким пение, кинематографию, заучивание иностранных стихов и песен, тот же монолог Гамлета отлично подойдёт, однако, не начинающим;

- можно посвятить время иностранным телепередачам, вслушиваясь, как диктор или актёр произносит звуки, на что делает акцент, как его речь в целом протекает: быстрее, медленнее вашей, развёрнута она, или сжата; играет роль эмоциональный окрас. В редких случаях допускается «копирование» речи с целью создания образа говорящего, её насыщение вводными словами, выражающими степень уверенности, – так будет проще в дальнейшем на подсознательном уровне представить структуру слова, мимика здесь тоже имеет значение, от неё зависит характер речи и возможность улавливать интонацию;

- радио, всем известно, что эталон «BBC NEWS», предыдущий вариант подойдёт тем, у кого лучше работает конкретно зрительная память;

- при возможности практикуйте навыки речи перед зеркалом, с членом семьи, владеющим языком на более высоком уровне;

- следите за положением губ и языка, для усвоения тонкостей иностранного, а, в частности, английского языка это важно;

- используйте надёжную информацию, проверяйте транскрипции, если вам нужен определённый вариант

английского, оговорки ваши собственные и ошибки в изучаемых ресурсах существенно снижают качество вашего произношения;

- если вы выбираете британский вариант произношения, то, с точки зрения правильности, вам следует использовать Оксфордский и Кембриджский словари, изучать одновременно несколько акцент не стоит, вообще, лучше сосредоточиться конкретно на одном, ведь, в любом случае, изучение другого акцента или диалекта может серьёзно запутать, особенно неподготовленного человека;
- читайте вслух стихи, диалоги, пословицы, поговорки, в дальнейшем – отрывки и главы из классической английской (британской) литературы: диахронический подход лучше способствует пониманию языковых структур;
- чаще обращайтесь внимание на ударение, в английском языке одно слово может иметь до двух «переходных» ударений;
- никогда не записывайте транскрипцию русскими буквами, это приведёт только к потере накопленного опыта и к трудности в восприятии семантических норм;
- учите правильно записывать транскрипцию;
- пользуйтесь аудио- и видеокурсами, с минимальным использованием агглютинативного строя [4].

Из этого следует, что и на занятиях возможно использование компьютера, причём в течение всего процесса обучения: при первичном ознакомлении, повторении и закреплении материала. Данный подход имеет множество преимуществ: интерес к новым технологиям в раннем возрасте гарантирует повышение внимания,

поскольку компьютер, в отличие от человека, всегда объективен и может обеспечить индивидуальными упражнениями весь класс [5].

Для улучшения произношения в английском в информационную эпоху не требуется больших затрат. Для этого существует несколько хороших практических пособий с комплексом практических упражнений, например: «Ship or Sheep, Tree or Three» Анны Баркер, или «Elements of Pronunciation» Колина Мортимера [2].

Таким образом, для того, чтобы создать правильную модель произношения в английском языке, необходимо для начала разобраться с общими правилами произношения, освоить знаки транскрипции и научиться пользоваться ими, затем следует пользоваться методологией, приведено выше. И самое важное не только для выработки правильного произношения, но и для всего процесса изучения иностранного языка – уделять практике не меньше времени, чем теории, для полноценного закрепления изученного материала.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. – М.: Просвещение. – 2003.
2. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: АРКТИ, 2002.
3. Монтескье Ш.Л. О духе законов. – М.: Рипол Классик. – 2018.
4. Пассов Е.И. Классификация упражнений при обучении говорению. // Иностранные языки в школе. – 2001.

5. Сафонова В.В. Развитие культуры восприятия устной речи. – М.: Еврошкола, 2011.

УДК 81.4

Маслова Оксана Валерьевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Maslova O.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: oksana.maslova.98@mail.ru

Научный руководитель: Боброва Т.О., доцент

**Формирование иноязычной межкультурной компетенции
учащихся на уровне среднего общего образования на основе
лингвострановедческого материала**

**Formation of foreign language intercultural competence of students at the level of
secondary general education on the basis of culture-oriented linguistics materials**

Аннотация: в настоящей статье описаны проблемы формирования иноязычной межкультурной компетенции учащихся на уровне среднего общего образования на основе лингвострановедческого материала. Развитие такого качества неизбежно в современных условиях межъязыкового общения.

Abstract: this article describes the problems of formation of foreign-language intercultural competence of students at the level of secondary general education on the basis of culture-oriented linguistics material. The development of this quality is inevitable in modern conditions of inter-language communication.

Ключевые слова: иностранный язык, межкультурная компетенция, коммуникация, среднее общее образование, лингвострановедческий материал.

Index terms: foreign language, intercultural competence, communication,

general secondary education, culture-oriented linguistics material.

В современном контексте образования данная тема является по-настоящему актуальной, так как важнейшей задачей, закрепленной во ФГОС, является формирование разносторонней личности, имеющей навыки результативного взаимоотношения с носителями других культурных ценностей, извлекая при этом необходимую информацию.

Обучение иноязычной речи необходимо совмещать одновременно с усвоением культурологических особенностей страны рассматриваемого языка. Данное положение основывается на том, что недостаточно просто выучить новое слово для общения с носителем другого языка, необходимо перенять всю суть, которая закреплена в границах данной лексической единицы. Следовательно, по этой причине в настоящее время немаловажно понять

потребность формирования современной стратегии обучения иностранному языку как одной из самых значимых ценностей культуры народа [1, С. 89].

- развитию сознания человека,
- самоопределению и самореализации в жизненном и национальном планах,
- освоению культурных ценностей,
- осознанному поведению личности при попадании в социально-культурную среду,
- толерантному отношению к культуре и традициям своей страны,
- формированию способностей к межкультурной коммуникации.

Формирование межкультурной компетенции учащихся процессе обучения иностранному языку имеет важное значение, так как развивает восприятие своих национальных ценностей не в качестве единственно возможного варианта интерпретации мира, а лишь одного из элементов, взаимодействующего с другими культурами мировой системы.

Следовательно, межкультурная компетенция – это комплекс знаний и умений личности, который используется для эффективного процесса межкультурного взаимодействия с одновременным осуществлением проверки результатов коммуникации с помощью обратной связи [3, С. 64].

Дидактической базой для формирования межкультурной компетенции является лингвострановедческий материал, включаемый в учебный процесс. Эффективность включения дополнительного лингвострановедческого материала в учебный процесс напрямую связана с применением критериев, учитывающих как психолого-возрастные особенности учащихся, так и его дидактическую,

лингвистическую и культурологическую ценность.

Источники

лингвострановедческого материала согласно зарубежной литературе можно классифицировать на:

- аутентичные аудиовизуальные материалы – телевизионная реклама, художественные и документальные фильмы, телешоу, мультфильмы, клипы, новости и т.д.;
- аутентичные аудиоматериалы – аудиокниги, песни, реклама и передачи по радио и т.д.;
- аутентичные визуальные материалы – картины, фотографии, слайды, дорожные знаки, иллюстрации, марки, открытки и т.д.;
- аутентичные печатные материалы – газетные статьи, спортивные колонки, тексты песен, программки, телефонные справочники, брошюры для туристов, комиксы, чеки, билеты и т.д.;
- реалии (предметы) – монеты, наличность, маски, игрушки и т.д.

Самым значимым источником информации для учащихся и опорой, на основе которой должен строиться современный урок английского языка, является УМК. Проанализируем самый распространенный УМК «Spotlight» для учащихся средней школы на предмет содержания лингвострановедческой информации. Данный УМК содержит [5, С. 67]:

- достаточное количество проектных заданий по исследуемой теме (например: составление своего туристического путеводителя по городу, на примере маршрута по известным улицам Великобритании);
- аутентичные языковые материалы, подразумевающие включение в учебный процесс дополнительных ресурсов лингвострановедческого характера;

- данные о географическом положении страны изучаемого языка;
- информацию о политической системе страны;
- интересные заметки, касающиеся архитектуры, изобразительного искусства, археологии, достопримечательностей страны изучаемого языка;
- информацию о хронологии формирования английского языка и его роли в наши дни;
- сведения об известных деятелях культуры, истории, спорта страны изучаемого языка;
- сопоставительные данные о праздниках Великобритании и нашей страны;
- блоки, повышающие речевую компетенцию при представлении своей страны, ее особенностей и достопримечательностей на иностранном языке;
- факты о национальных чертах менталитета британцев, этикете;
- исторические данные о стране вплоть до сегодняшних дней;
- уроки, направленные на развитие речевого этикета, являются ядром каждого модуля (English in Use);
- уроки по культуроведению страны изучаемого языка (Culture Corner), а также своей страны (Spotlight on Russia) содержатся в каждом модуле для равномерного формирования межкультурной компетенции;
- отрывки классической детской литературы страны изучаемого языка (Alice's Adventures in Wonderland);
- фольклор страны изучаемого языка;
- аудиозаписи и видеоролики к текстам с лингвострановедческой информацией.

Следовательно, можно сделать вывод, что разработчики «Spotlight» ставят своей целью – воспитание разностороннего пользователя

английским языком, способного принимать активное участие в межкультурной коммуникации с извлечением максимальной выгоды в современном мире. Но, несмотря на довольно разнообразную лингвострановедческую информацию УМК, стоит отметить, что учебной программе не хватает реалий, близких среднестатистическому человеку (бытовые условия жизни людей, используемых речевых клише при участии в диалоге и т.д.). Поэтому, чтобы восполнить пробелы УМК, учителям иностранного языка приходится прибегать к использованию Интернет-ресурсов на уроках.

Лингвострановедческий материал должен быть частью всех видов речевой деятельности, а именно:

- языковых аспектов (фонетический, лексический, грамматический);
- речевых аспектов (аудирование, говорение, чтение, письмо).

Также немаловажно его включение в виды деятельности обучающихся:

- аудиторная работа (равномерное изучение культурологической информации на примере всех видов речевой деятельности);
- внеаудиторная работа (эссе, электронная презентация, инструкция, резюме, подготовка и написание, докладов, очерков и других письменных работ на заданные темы, выполнение домашних заданий различного характера, подготовка к участию в научно-теоретических конференциях, смотрах, олимпиадах).

Учитывая мнения методистов иностранного языка и современные условия преподавания можно выделить следующие критерии отбора лингвострановедческого материала, основывающиеся на:

1. Информационной насыщенности учебного материала.
2. Культурологической маркированности учебного материала.
3. Коммуникативной ценности учебного материала.
4. Прагматической ценности учебного материала.
5. Актуальности учебного материала.
6. Доступности учебного материала.
7. Аутентичности учебного материала.
8. Наглядности учебного материала.
9. Мотивационно-познавательной ценности учебного материала.
10. Вариативности и разнотипности учебного материала.

Данная проблема в методике преподавания иностранного языка достаточно хорошо изучена, несмотря на то, что этот аспект появился в лингвистике сравнительно недавно – в 90-е годы. Исследованиями в сфере лингвострановедения и иноязычной межкультурной компетенции занимались в первую очередь такие методисты как Васильева Н.Н., Гальскова Н.Д., Зимняя И.А., Карасик В.И., Садохин А.П., Тер-Минасова С.Г., Халеева И.И. и другие.

Итак, на сегодняшний день в методике обучения иностранному языку сформировалось четкое понимание важности формирования межкультурной компетенции обучающихся для целей готовности и способности к осуществлению полноценного иноязычного общения с представителями другой культуры. При этом основа, на которой происходит формирование

межкультурной компетенции, а именно, лингвострановедческий материал, характеризуется в современных учебно-методических комплексах недостаточной широтой наполнения (неполным отражением бытовой, личностной, межличностной, этикетной, поведенческой специфики менталитета носителей изучаемого языка), а также недостаточной актуальностью таких материалов. Таким образом, в условиях использования традиционных приемов и средств, учащиеся не имеют полной возможности познать особенности менталитета представителя культуры изучаемого языка, поэтому учителю необходимо включать дополнительные ресурсы в учебный процесс для более успешного и полноценного обучения.

Список литературы

1. Гальскова, Н. Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки / Н. Д. Гальскова, М. Г. Демина, К. М. Манукян // Иностр. языки в школе. – 2012. - No 5.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - No 5.
3. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А. П. Садохин. – М.: Альфа – М; ИНФРА – М, 2009. – 287 с.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 1998.
5. УМК «Английский в фокусе» / Ю. Е. Ваулина, В. Эванс, Д. Дули, О. Е. Подоляко. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2013.

Хан Виктория Александровна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Khan V. A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: vikki1029@mail.ru

Научный руководитель Кириченко
А.М., к.п.н., доцент кафедры теории и
методики лингвистического
образования и межкультурной
коммуникации

Приемы формирования дискурсивной компетенции на уроках иностранного языка
Methods of the formation of discursive competence at foreign language lessons

Аннотация: в статье рассмотрены приемы формирования дискурсивной компетенции на уроках иностранного языка в 8-9 классах. Представлены упражнения направленные на формирование дискурсивной компетенции через каждый вид речевой деятельности, с использованием метода проблемных ситуаций и ролевых игр. Рассмотрены особенности порождения дискурсов процессе коммуникации на уроках иностранного языка.

Abstract: the article discusses the methods of the formation of discursive competence at foreign language lessons in 8-9 grades. The exercises aimed for the formation of discursive competence through each type of speech activity, using problem solving method and role-playing games are presented. The main stages of the formation of discursive competence at foreign language lessons are presented too.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, ролевая игра, проблемная ситуация, этапы формирования дискурсивной компетенции.

Key words: discursive competence, foreign language communicative competence, role play, problem situation, stages of formation of discursive competence.

Развитие деловых и культурных связей между государствами детерминирует изучение иностранных языков. Сенситивный период развития иноязычной коммуникативной компетенции приходится именно на школьный этап. Одной из наиболее часто встречающихся проблем в обучении иностранному языку является низкий уровень умений логично выстраивать свою речь без опоры на шаблон или заданную форму. Необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции объясняет интерес к проблеме формирования дискурсивной компетенции как одного из ее важнейших компонентов [2, С. 6].

Дискурсивная компетенция — это умение понимать, создавать и строить отрезки речи (дискурсы), превышающие одно предложение (история, беседа, письмо), для передачи нескольких идей в соответствии с правилами целостности,

связности и риторической организации текста.

Дискурс — сложное речевое произведение, которое не ограничивается рамками конкретного высказывания, а обладает определенными экстралингвистическими параметрами, такими как: говорящий, слушающий, их личностные и социальные характеристики, другие аспекты социальной ситуации [3, С. 76].

К особенностям порождения дискурса относятся:

- создание актуально-значимой для участника коммуникации ситуации, в которой присутствует необходимость и мотив;
- наличие положительной атмосферы;
- психологическая и языковая поддержка участникам диалога или полилога;
- обращение к опыту учащихся, к их социальному кругу для обеспечения успешной коммуникации;
- наличие в дискурсе смысловесных элементов, значимых единиц языка, необходимых синтаксических структур;
- полная ориентация учащихся в учебной деятельности посредством опор разного вида. Таким образом, формирование дискурсивной компетенции предполагает владение лингвистическими основами, т.е. знание базовой лексики, правил составления предложений.

Для практического применения языка необходимо обладать определенными навыками и умениями организации речи, уметь логично ее выстраивать, ставить задачи и добиваться поставленных целей, что и входит в понятие дискурсивной компетенции.

Существует множество различных приемов формирования дискурсивной компетенции. Рассмотрим те из них, которые состоят из упражнений направленных на формирование дискурсивной компетенции через каждый вид речевой деятельности на уроках иностранного языка в 8-9 классах.

Например, на уроке с темой “Travelling” проводится ролевая игра “In the Travel Agency”, позволяющая приблизить учебный процесс к реальности. Учащимся предлагается воспроизвести диалог или полилог, продумывая проблемную ситуацию, опираясь на клишированные вопросы: Do you have a package holiday? What season is the best for traveling in your country? What accommodation do you prefer? I am afraid of flying by plane. Can I go on holiday by another means of transport? Can we take our pets with us? Во время игры учащиеся учатся логически правильно, ясно и аргументировано выстраивать свою речь, лексически грамотно наполнять свое высказывание. Использование игровой технологии помогает преодолевать психологический и лингвокультурный барьер, опробовать новые социальные роли и формы общения, повышает мотивированность учащихся, развивает воображение и творческие способности, формирует навыки работы в команде [1, С. 99].

Формирование дискурсивной компетенции через развитие умений говорения можно представить следующим образом. Изначально учащимся можно предложить ответить на несложные бытовые вопросы: Do you have any hobbies? What films do you like? What do you do in your free time? И многие другие вопросы, на которые необходимо дать развернутый ответ, используя все свои языковые ресурсы. Ответы учащихся

могут быть представлены следующим образом: I like reading books. My favorite book is «Gone with wind». Also I like watching romantic films. Упражнения данного типа обеспечивают мотивацию говорения, стимулируют познавательную деятельность учащихся.

Формирование дискурсивной компетенции через письмо может проходить с помощью несложного упражнения, в котором учащимся необходимо ответить на вопросы после прочтения текста, а также вычленить из текста проблемную ситуацию, провести ее анализ и сделать некоторые выводы. Далее можно предложить задание на написание своих вопросов к персонажам. Например, You work for the newspaper. Choose the character and prepare some questions for the interview. Then interview your friend and write answers.

Для формирования дискурсивной компетенции в чтении можно предложить учащимся комплексные упражнения: задания на подбор соответствующего заголовка к прочитанному отрывку, задания на выбор правильного завершения фрагмента текста, задания на нахождение ответов на вопросы о прочитанном. Дать согласие или несогласие с высказываниями в соответствии с содержанием. Например, agree or disagree with the statements, using the expressions: certainly, of course, sure, you are right, quite correct; I'm afraid that's wrong, on the contrary, surely not, you are mistaken etc.

Аудирование для формирования дискурсивной компетенции может быть

использовано следующим образом: для начала учащимся предлагается прослушать несложный текст выразить свое мнение по проблематике услышанного. Далее учащиеся слушают диалоги и полилоги и проводят полный анализ услышанного, определяют место действия, действующих лиц, тему [1, С. 102].

Таким образом, формирование дискурсивной компетенции – это сложный и трудоемкий процесс, он состоит из нескольких основных компонентов, которые нельзя упускать в обучении иностранному языку. Указанные задания могут варьироваться и расширяться в зависимости от темы и целей урока. Формирование дискурсивной компетенции возможно при выполнении рецептивно-аналитических, репродуктивных и продуктивных упражнений по формированию умений всех структурных компонентов дискурсивной компетенции.

Список литературы

1. Лихачева О.Н. К вопросу о формировании и развитии дискурсивной компетенции студентов неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку. Научные труды КубГТУ, № 1, 2017, 97-104 с.
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
3. Погосян В.А. Дискурсивная компетенция. Вестник Герценовского университета. – СПб, 2011. – 76-77 с.

УДК 330

Чернолихова Анастасия Геннадьевна

Ставропольский государственный аграрный университет,
г. Ставрополь

Chernolikhova A. G.

Stavropol state agrarian university,
Stavropol

E-mail: tryufelevaa@mail.ru

Научный руководитель: Таранова И.В., профессор

Теоретические аспекты бухгалтерского учета лизинговых операций

Theoretical aspects of accounting for leasing operations

Аннотация: данная научная статья посвящена проблемам бухгалтерского учета лизинговых операций, как одного из его объектов. Определена сущность лизинга, а также выявлены его основные преимущественные стороны и недостатки в рамках ведения бухгалтерского учета в организации.

Abstract: this scientific article is devoted to the problems of accounting of leasing operations as one of its objects. The essence of leasing is determined, as well as its main advantages and disadvantages in the framework of accounting in the organization.

Ключевые слова: бухгалтерский учет, учет лизинговых операций, договор, имущество, лизинг, объект лизинга.

Keywords: accounting, accounting of leasing operations, contract, property, leasing, leasing object.

В условиях современной экономики в ряде российских организаций наблюдается недостаток инвестиционного капитала, что, в свою очередь, обуславливает существование

определенных трудностей, касаемо развития производства, а также приобретения нового, высокотехнологичного оборудования. С учетом того, что доступ к банковским заемным ресурсам практически закрыт для многих организаций, они вынуждены прибегать к финансированию посредством проведения лизинговых операций.

Согласно ст. 2 Федерального закона от 29.10.1998 №164-ФЗ, лизинг выступает в качестве инвестиционной деятельности, при которой лизинговая организация приобретает имущество и в дальнейшем передает его в пользование лизингополучателю на основании заключения договора лизинга на основе определенных условий [1].

В свою очередь, к субъектам лизинга относятся:

- лизингодатель, предоставляющий в качестве предмета лизинга имущество;
- лизингополучатель, принимающий данное имущество во временное владение;

- продавец лизинга, продающий имущество лизингодателю.

На основе этого, для многих организаций лизинг выступает в качестве наиболее привлекательного финансового инструмента [2].

В свою очередь, рассматривая сторону лизингодателя, нельзя не отметить, что для него лизинг выступает в качестве весьма выгодного способа вложения капитала, позволяющего достаточно эффективно размещать временно свободные денежные активы. Наряду с положительными сторонами, лизинг имеет также некоторые существенные недостатки. К примеру, конечная стоимость подобного имущества, как правило, выше стоимости приобретения, что связано с выплатой арендных платежей, которые покрывают расходы лизингодателя не только на приобретение объекта имущества, но и на его дальнейшее обслуживание. Кроме того, для того, чтобы заключить договор лизинга, организация обязана погасить все обязательства, касающиеся арендных платежей. Однако, данный процесс, как правило, занимает длительное время, в то время как имущество, предназначенное к передаче, физически или морально устаревает [2].

В настоящее время, Приказ Минфина Российской Федерации от 17.02.1997 года №15 «Об отражении в бухгалтерском учете операций по договору лизинга» является основным документом, который регламентирует порядок учета лизинговых операций. Так, в том случае, если имущество учитывается на балансе у лизингодателя, он начисляет на него амортизацию. Однако, необходимо заметить, что с 1.01.2022 года данный приказ утрачивает свою силу, уступая новому приказу Минфина ФСБУ 25/2018 «Бухгалтерский

учет аренды», при этом допускается его досрочное применение конкретными организациями.

Наряду с этим, в бухгалтерском и налоговом учете к лизинговому имуществу применяется ускоренная амортизация. В соответствии с п.19 ПБУ 6/01 «Учет основных средств» коэффициент ускорения амортизации применяется лишь в целях расчета суммы амортизационных отчислений посредством способа уменьшаемого остатка за год [3]. Рассматривая особенности налогового учета, следует отметить, что балансодержатель предмета лизинга должен использовать специальный коэффициент, колеблющийся от двух до трех. Коэффициент с индексом, равным трем, как правило, применяется организациями, которые используют объекты в целях добычи полезных ископаемых.

Так, опираясь на вышесказанное, стоит отметить, что отражение лизинговых операций имеет достаточное количество особенностей в ведении бухгалтерского и налогового учета. Однако, несмотря на это, в настоящее время, нормативные акты затрагивают не все вопросы их учета. Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, целесообразно сделать вывод о том, что в условиях современной рыночной экономики в Российской Федерации вопросы лизинговых операций все чаще становятся актуальными. Отсюда следует, что лизинг выступает в качестве достаточно специфической формы кредитования арендатора, однако, как и любая экономическая категория, имеющий свои особенности и недостатки. В свою очередь, наиболее существенной проблемой в рамках развития лизинга на данный момент времени выступает недостатки в нормативно-правовом

регулировании бухгалтерского учета и налогового учета.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.10.1998 №164-ФЗ (ред. от 16.10.2017) «О финансовой аренде (лизинге)» // Источник: КонсультантПлюс (дата обращения: 13.10.2019г.)

2. Приказ Минфина Российской Федерации от 17.02.1997 года №15 «Об

отражении в бухгалтерском учете операций по договору лизинга» // Источник: КонсультантПлюс (дата обращения: 13.10.2019г.)

3. Приказ Минфина России от 30.03.2001 № 26н (ред. от 16.05.2016) «Об утверждении Положения по бухгалтерскому учету «Учет основных средств» ПБУ 6/01»» // Источник: КонсультантПлюс (дата обращения: 13.10.2019г.)

УДК 338.012

Чикунова Анна Юрьевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
филиал в г. Железноводске

Chikunova A.Yu.

Stavropol state pedagogical Institute
branch in Zheleznovodsk

E-mail: chickunova.anna@yandex.ru

Научный руководитель: Хубулова В.В., доцент

Сущность и роль физической культуры и спорта: социальный и экономический аспекты

The essence and role of physical culture and sport: social and economic aspects

Аннотация: в статье рассмотрены сущность понятий «физическая культура» и «спорт» с позиции социальных и экономических аспектов развития жизнедеятельности общества. Выявлена специфика отрасли физической культуры и спорта, как экономической категории, которая заключается в трансформации в сферу услуг по средствам реализации на рынке спортивно-оздоровительных услуг, произведенных по определенным технологиям.

Abstract: the article considers the essence of the concepts of “physical culture” and “sport” from the position of social and economic aspects of the development of society. The specificity of the physical culture

and sports industry as an economic category is identified, which consists in the transformation into the sphere of services by means of selling sports and recreational services produced on certain technologies in the market.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, физическое здоровье, услуги, спортивно-оздоровительные услуги.

Key words: physical education, sport, physical health, services, sports and fitness services.

В рамках динамики современного миропорядка, ставшего следствием модернизации социально-экономического уклада государств, остро стоит вопрос

формирования и развития здоровой нации в качестве приоритетного направления социальной политики. Вследствие данного факта актуализируется роль физической культуры и спорта (далее ФКиС), как основного механизма развития здорового уклада жизнедеятельности индивида. В изменяющихся условиях глобализации отрасль ФКиС приобретает межотраслевое значение, т.е. происходит трансформация из чисто социальной деятельности в экономическую, что позволяет обосновать её стратегически ведущую роль в формировании экономического потенциала.

В Российской Федерации основы ФКиС закреплены на нормативном уровне в Федеральном законе от 04.12.2007г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», где физическая культура трактуется как «часть культуры, представляющая собой совокупность ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития», а спорт - «сфера социально-культурной деятельности как совокупность видов спорта, сложившаяся в форме соревнований и специальной практики подготовки человека к ним».

Анализируя понятия «физическая культура» и «спорт» следует обратить внимание, что данные категории входят и рассматриваются в системе культурной сферы жизнедеятельности общества. Таким образом, возникает необходимость

рассмотрения отрасли ФКиС в контексте с таким явлением как культура.

Рассматривая физическую культуру через призму социальной направленности в системе культурной сферы, следует отметить, что зарождение данного феномена происходит с формированием и развитием человеческой общности. С точки зрения теоретической составляющей понятийная категория «физическая культура» получает свое распространение в научном пространстве в Англии с конца XIX века, концентрируя в себе различный пласт смежных терминов таких, как: гимнастика (gymnastik), физические способности (physischenfähigkeiten), физическое образование (bodilyeducation).

Следует отметить, что в научном пласте зарубежной и отечественной литературы отсутствует общепризнанная понятийная категория «физическая культура», так как данное явление рассматривается с точки зрения множественности направлений, входящих в нее. Так, в трудах философа Н.А. Пономарева физическая культура рассмотрена как структура специальной общественной деятельности, в содержание которой входят следующие составные части: профессиональную физическую подготовку, физическое воспитание, оздоровительную физкультуру и спорт [4, С. 23].

М.А. Якобсон обособляет физическую культуру, как человеческую деятельность, включающие в себя следующие направления: спорт, массовую физическую культуру и физическое воспитание, т.е. деятельность в сфере досуга или физическую рекреацию [8, С. 38].

В работах М.С. Кагана физическая культура обозначена не только в контексте с основными составляющими:

спортом и медицинской практикой, но и с точки зрения своей специфики, как механизма совершенствования анатомо-физиологических качеств человека [5, С. 102].

В современных исследованиях физическая культура употребляется в контексте со своей составной частью – спорт. Спорт как элемент физической культуры, рассматривается как средство и метод физического воспитания, основанный на соревновательной деятельности и подготовке к ней.

Последнее десятилетие характеризуется предпосылками развития физической культуры и спорта с позиции экономических параметров, которая представлена масштабной целостной системы, включающей в себя объекты государственного и частного характера. Вследствие, чего происходит трансформация ФКиС из социальной отрасли в сферу услуг, что позволяет определить ее роль в системе народного хозяйства в качестве непродуцированной сферы.

Рассматривая взгляды различных научных деятелей к определению услуг ФКиС, следует сделать вывод, что данная область знаний является относительно новым вектором для исследований, вследствие, чего нет общего определения категории услуг физической культуры и спорта. Однако в отечественной литературе встречаются понятия «физкультурно-спортивные услуги», «физкультурно-оздоровительные услуги», которые позволяют рассмотреть сущность данного явления, при этом не уточняют ее в целом.

С точки зрения продукта сферы физической культуры и спорта, услуги

рассмотрены в работах Н.А. Шитовой. По её мнению, «физическая культура, взятая отдельно, производит уникальный продукт – физическое здоровье, как отдельного субъекта, так и общества в целом с помощью различного рода предоставляемых услуг» [10, С.44-48.].

Услуги ФКиС обособлены в трудах Е.Л. Чеснова и В.И. Лебедева как «совокупность различных социально-педагогических форм деятельности, осуществляемой в целях удовлетворения потребностей различных социально-демографических групп населения в физическом совершенствовании или спортивном зрелище».

Место и роль ФКиС в сфере услуг существенно изменилась с принятием ГОСТ Р 50646-94 «Услуги населению. Термины и определения», в котором услуги расчленены на две категории по функциональному назначению:

1. Материальные услуги, суть которых заключается в удовлетворении материально-бытовых потребностей;
2. Социально-культурные услуги, в свою очередь направленные на удовлетворение социально-культурных потребностей.

В ГОСТ Р 50646-94 под социально-культурными услугами понимаются «услуги по удовлетворению духовных, интеллектуальных потребностей и поддержанию нормальной жизнедеятельности индивида». К категории социально-культурных услуг относятся услуги: культуры, здравоохранения, образования, туризма, физической культуры и спорта (рис. 1.1) [2].



Рисунок 1.1 – Структура социально-культурных услуг [2]

Обособляя услуги физической культуры и спорта из спектра социально-культурного сервиса, следует отметить, что разделение труда в непроизводственной сфере привело к разнообразию услуг, что позволяет классифицировать их по нескольким направлениям:

1. С точки зрения финансовой реализации выделяют: бесплатные (участие в массовых спортивных мероприятиях); платные (занятия в спортивных учреждениях).

2. По мотивам производства: коммерческие (производство услуг с целью получения прибыли); некоммерческие (социально-ориентированное производство услуг с целью пропаганды ФКиС среди социально незащищенных слоев общества).

3. По форме потребления: индивидуальные; групповые; массовые.

4. По характеру потребности: консультационные; физкультурно-спортивные (аренда материально-технической базы для предоставления возможности заниматься различными

видами ФКиС); зрелищные (визуализация мероприятий ФКиС); дополнительного образования (занятия в спортивных школах, секциях).

На сегодняшний день, в рамках реализации услуг ФКиС происходит популяризация спортивно-оздоровительных услуг, которые, как правило, являются платными, коммерческими, групповыми или индивидуальными. Эти услуги непосредственно связаны с реализацией деятельности физической культуры и спорта с целью поддержания здоровья и физического развития.

Таким образом, спецификой отрасли физической культуры и спорта, как экономической категории, является ее трансформация в сферу услуг по средствам реализации на рынке спортивно-оздоровительных услуг, произведенных по определенным технологиям, удовлетворяющих потребности индивидов и существующих не в качестве материального объекта, а в качестве вида деятельности. Как следствие, производством и реализацией спортивно-оздоровительных услуг

занимаются различного рода объединения, т.е. организации, которые в своей совокупности образуют спортивно-оздоровительный комплекс, как на уровне всей страны, так и на уровне отдельно взятого региона.

Список литературы

1. Slepakov, S.S., Novoselova, N.N., Khubulova, V.V. [Revival and renewal of political economy](#) // [Lecture Notes in Networks and Systems](#) (см. в книгах). 2019. Т. 57. С. 443-450.
2. ГОСТ Р 50646-94 Услуги населению. Термины и определения [Электронный ресурс] – Справочно-правовая система «Консультант Плюс» - URL: <http://docs.cntd.ru/>
3. Егорова, С. А. Организация оздоровительной работы с различными слоями населения: учебное пособие / С.А. Егорова, В.Г. Петрякова. – Ставрополь: СКФУ, 2015. – 213 с.
4. Жолдак, В.И. Менеджмент спорта и туризма / В.И. Жолдак, В.А. Квартальнов / М.: Советский спорт, 2011. – 97 с.

5. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 234 с.

6. Курченко, Э.Б., Макеева, В.В., Хубулова, В.В., Мошкин И.В. [Социальная инфраструктура как фактор развития территорий](#) // [Современные фундаментальные и прикладные исследования](#). 2017. № 4-2 (27). С. 105-111.

7. Курченко, Э.Б., Хубулова, В.В. [Спортивно-событийный маркетинг как инструмент развития территории](#) // [Экономика и предпринимательство](#). 2018. № 2 (91). С. 348-352.

8. Столяров, В.И. Хрестоматия по социологии физической культуры и спорта/Сост.: В.И.Столяров, Н.Н. Чесноков, Е.В. Стопникова. – М.: Физическая культура, 2005 – Ч. 1 – 145 с.

9. Хубулова, В.В. [Типология, особенности и факторы регионального развития социальной сферы](#) // [Вестник НГУЭУ](#). 2013. № 3. С. 118-131.

10. Шитова, Н.А. Структура и функции отрасли «Физическая культура и спорт» // Теория и практика физической культуры. 2017. №6. С. 44-48.

УДК 372.851

Авершина Екатерина Викторовна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Avershina E.V.

Stavropol state pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: yekaterina.avershina@mail.ru

Научный руководитель: Зверева Л.Г., доцент

Методика обучения математике: традиционный и инновационный подход Methods of teaching mathematics. Traditional and innovative approach

Аннотация: в данной статье рассматриваются традиционный и инновационный подходы к процессу обучения математике. Социально-экономическая ситуация в мире постоянно меняется и развивается, что диктует необходимость модернизации системы образования, точнее переосмысление подходов к обучению. Такой подход к школьному образованию, реализуемый в настоящее время, на первое место выдвигает требования к результатам образования, которые должны быть значимы за пределами системы образования. Рассмотрены конкретно каждый из подходов, их методы и приемы. Определены преимущества и недостатки.

Abstract: this article discusses the traditional and innovative approach to the process of teaching mathematics. The socio-economic situation in the world is constantly changing and developing, which dictates the need to modernize the education system, or

rather rethink approaches to learning. This approach to school education, which is currently being implemented, puts in the first place requirements for educational results that should be significant outside the educational system. Each of the approaches, their methods and techniques are considered specifically. Advantages and disadvantages are defined.

Ключевые слова: математика, традиционный подход, современное обучение, школа.

Keywords: mathematics, traditional approach, modern education, school.

Развитие общества в эпоху информационных технологий предъявляет требования к системе образования. Образовательный процесс требует от учителя инновационный подход к своей педагогической деятельности.

Совершенствование нового подхода к процессу обучения связано, в

первую очередь, с общественно-педагогическим движением, также вследствие противоречия между потребностью в быстром развитии образовательных учреждений и неспособностью преподавателей реализовать ее. С каждым днем возрастает характер использования нечто нового. Именно поэтому возникла потребность в новом совершенном знании. Процесс развития общества есть процесс формирования и развития его новых потребностей, к которым относится и потребность модернизации образования [6, С.43].

На сегодняшний день на рынке труда существует необходимость в конкурентоспособных выпускниках. Для этого образовательным учреждениям не просто необходимо вооружить выпускника набором знаний, но и развить такие качества личности, как инициативность, способность мыслить творчески и логически, а также возможность нестандартно решать задачи.

У каждого преподавателя свой индивидуальный подход к процессу обучения. Для использования того или иного метода либо стратегии, учитель должен определиться с интересами, особенностями, интеллектуальными способностями обучающихся [1, С. 21]. Принимая эти факторы во внимание, преподаватель способен управлять атмосферой в классе и определить необходимый подход преподавания: традиционный или инновационный, а также в выборе вспомогательных приемов, позволяющие каждому обучающемуся благополучно усвоить знания.

Традиционные методы обучения, связанные с преподаванием математики, часто используются в школах, особенно

государственных. Учитель является ключевым звеном и находится в центре процесса обучения. Обучение проходит по установленным учебником правилам. Учитель, обучающий детей, согласно традиционным методам обучения, является источником знаний, а ученики – слушателями, получателями этих знаний. Традиционный урок проходит строго по алгоритму, то есть: повторение предыдущей темы урока, сообщение новой темы, ее объяснение, совместное решение заданий, самостоятельная работа. Все эти этапы включены в каждый урок. Согласно данному подходу, все обучающиеся проходят тестирования, выполняют контрольные работы, но практически не принимаются во внимание их способности и интересы. Таким образом, возникает проблема, заключающаяся в недостаточной связи учитель – ученик, при этом у обучающихся слабо развиваются способности самостоятельно выполнять практические задания, недостаточно сформированы знания и навыки в области математики. Выделяют три основных приема, применяемых в традиционном обучении:

- объяснение теоретического материала;
- самостоятельная работа;
- фронтальная работа, направленная на слух и наблюдение.

Можно утверждать, что каждый педагог ищет новый метод и подход к процессу обучения. В век информатизации появление новых гаджетов, смартфонов, компьютеров и других технологий оказывают огромное влияние на обучающихся. Тем самым, учиться строго по книгам, по определенному алгоритму становится менее интересным для учеников. Современный подход к обучению,

другими словами, новый или инновационный, направлен на личность обучающегося. Основная роль учителя заключается в том, чтобы вовлечь ученика в образовательный процесс, помочь учебному процессу состояться, дать возможность для самостоятельной работы [2, С. 30]. Современные учебные аудитории оснащены компьютерами, интерактивным оборудованием, магнитными досками, электронными и печатными книгами. Потребность в учителе также велика, так как именно он способен правильно применить всё это в образовательном процессе. Роль преподавателя заключается не только в объяснении материала, но и в оказании поддержки и помощи учащимся в их новых достижениях и открытиях. Таким образом, процесс обучения становится более интересным. Выделим принципы инновационного подхода обучения:

- математические способности;
- центрированность математической грамотности, как основа процесса обучения;
- приоритет формальной методологии в классе [3, С. 45].

На сегодняшний день можно столкнуться с большим количеством методов и подходов к процессу обучения. Лучший результат будет достигнут, если все эти приемы будут взаимосвязаны, либо дополнять друг друга.

К наиболее популярным методам, применяемым в школах, относятся:

- «прямая инструкция». Данный приём заключается в объяснении теоретического материала. Он является самым распространенным. Однако нельзя его называть самым эффективным, так как многие обучающиеся заинтересованы в более интересных формах преподавания;
- обучение на основе исследования. Этот метод предполагает длительный

процесс обучения, но отличается эффективностью. При этом развиваются навыки самостоятельной работы, творческого мышления, способность анализировать, подводить итоги. Это наиболее личностно-ориентированный подход;

- групповое обучение. Подразумевается разделение обучающихся на определенные группы. Основное внимание сосредоточено на разных уровнях интеллектуальных способностей детей, состоящих в одной группе.

Инновационный подход к обучению предоставляет возможность проводить урок, применяя различные вспомогательные материалы и технологии. Интерес к обучению намного выше, если на уроках применяются визуальные материалы, интерактивные доски, мультимедийные оборудования, на которых ученики могут показать презентации, доклады, проекты.

Таким образом, обучающиеся становятся более внимательными, запоминание излагаемой информации становится более доступным, чем, если бы преподаватель давал лекции строго по традиционному шаблону. Огромную пользу от современных технологий получает и учитель. Например, намного проще показать изменение графика функции при разных параметрах, используя разные программы, чем изобразить это на доске [4, С. 231].

Также у инновационного подхода в преподавании есть и свои недостатки. Как говорилось выше, новые методы позволяют применять современные технологии, которые, помимо облегчения работы преподавателя и обучающихся, могут вызвать некоторые затруднения. Например, снизив контакт учителя и ученика, возникает проблема, связанная с

дорогой стоимостью новых технологий и их обслуживания, проблема обучения преподавателей правильному использованию этих технологий. Традиционные методы обучения применялись на протяжении многих лет. Нельзя утверждать, что более строгая традиционная модель преподавания является неправильной в условиях современности. Она также применяется и сегодня, но целесообразно ее использование в совокупности с другими методами [5, С. 10].

Подводя итоги, сложно определить с подходом обучения, особенно молодому преподавателю. Процесс обучения, несмотря на различные нововведения, должен включать: учебную аудиторию со всем необходимым для проведения учебных занятий, знания учителем своего предмета, базовые знания учеников, социальные условия. Преподаватель вправе применять различные методики, разрешенные системой образования, как традиционные, так и инновационные, однако, преподаватель, применяя те или иные методы, должен быть уверен в своих силах и результативности своих приемов. Необходимо понимать предстоящие трудности и найти пути их решения. Каждый учитель должен заинтересовать своих учеников, чтобы они видели в нем авторитет, чтобы они нуждались в его помощи. Такому учителю под силу будет все.

УДК 51-7

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М.: Изд. Московского ун-та, 1985. - 45 с.
3. Ермолаева Н.А. Маслова Г. Г. Новое в курсе математики средней школы - М.: Просвещение, 1978. - 128 с.
4. Лазарев, В. С. Управление инновациями в школе / В. С. Лазарев. - М.: Центр педагогического образования. - 2008. - 352 с.
5. Орлова А. И. Возрождение образования или его реформа? / А.И. Орлова // Преподавание истории в школе. - 2006 - № 1.- 37 с.
6. Зверева Л.Г., Ткачева А.Г. Этапы и пути становления цифрового образования в России // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. - 2019. - № 1-1. - С. 43-46.
7. Zvereva L.G., Gnedash E.S. Formation of methodological culture of the teacher // Modern Science. - 2018. - № 11. - С. 168-169.
8. Никитина А.В., Зверева Л.Г., Тремля Е.А., Кротова М.А. Проблемы и возможности развития системы высшего образования в РФ // Экономика устойчивого развития. - 2018. - № 3 (35). - С. 156-160.

Аветисян Виктория Артуровна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Avetisyan V.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,

**Применение программы TurboSite на уроках математики
в 5 классе при изучении темы: «Десятичные дроби»
Application of the TurboSite program in math lessons in the 5th grade
when studying the topic: «Decimal»**

Аннотация: в статье рассматривается электронное образовательное издание для 5 класса по теме: «Десятичные дроби» с использованием программы TurboSite. А так же приведены сведения о результатах обучающихся при использовании пособия для дополнительного изучения темы.

Abstract: the article deals with an electronic educational publication for the 5th grade on the topic: "Decimals" using the TurboSite program. It also provides information about the results of students using the manual for additional study of the topic.

Ключевые слова: электронное образовательное издание, программа TurboSite, обучающиеся, десятичные дроби.

Index terms: electronic educational publication, TurboSite program, students, decimals.

В настоящее время технологии являются неотъемлемой частью нашей жизни. Применение их можно считать основным аспектом при проведении современного урока. Ученики заинтересованы изучением тем с помощью различных технологий, что в свою очередь, позволяет учителю давать новые знания и

оценивать ранее полученные с большей эффективностью.

Сейчас на рынке компьютерных программ появилось достаточно много программных продуктов, предназначенных для создания электронных образовательных изданий. Они выпускаются как отечественными, так и (в большинстве) зарубежными производителями.

В данной работе был проведен сравнительный анализ нескольких программ, таких как DocumentSuite, CourseLab, TurboSite. На основе этого для разработки электронного образовательного издания (ЭОИ) была выбрана программа TurboSite. Программа очень проста в обращении, не требует знания языков программирования и разметки текста.

Возможности программы TurboSite:

- язык ресурса HTML;
- создание страниц, блоков текста, рекламы;
- поддержка javascript файлов, тегов;

- поддержка медиа файлов;
- поддержка комментариев, формы обратной связи, значков социальных сетей;
- встроенный визуальный и html редактор с подсветкой кода;
- встроенные шаблоны с поддержкой других шаблонов из интернета;
- создание своих шаблонов;
- работа со всеми браузерами и операционными системами.

Данный программный продукт представляет собой одно из самых простых средств для создания электронного учебника (ЭУ). Созданный с помощью данной программы электронный вариант учебника будет работать на любой операционной системе, в любом современном браузере и

может быть загружен на любой бесплатный хостинг.

Разработка макета электронного учебного пособия (ЭУП) при помощи программы TurboSite начинается с запуска программы, где предоставляется выбор создания проекта или открытия уже имеющегося проекта.

Нажав кнопку «Создать проект...», необходимо сохранить проект в новой папке. После чего можно начинать создавать сайт.

На начальном этапе можно выбрать шаблон электронного учебника, то есть его оформление. После чего приступаем к заполнению параметров сайта.

Создавая сайт, в нем можно сделать множество страниц и вкладок, которые будут отображаться в главном меню или в списке страниц (рис . 1,2).

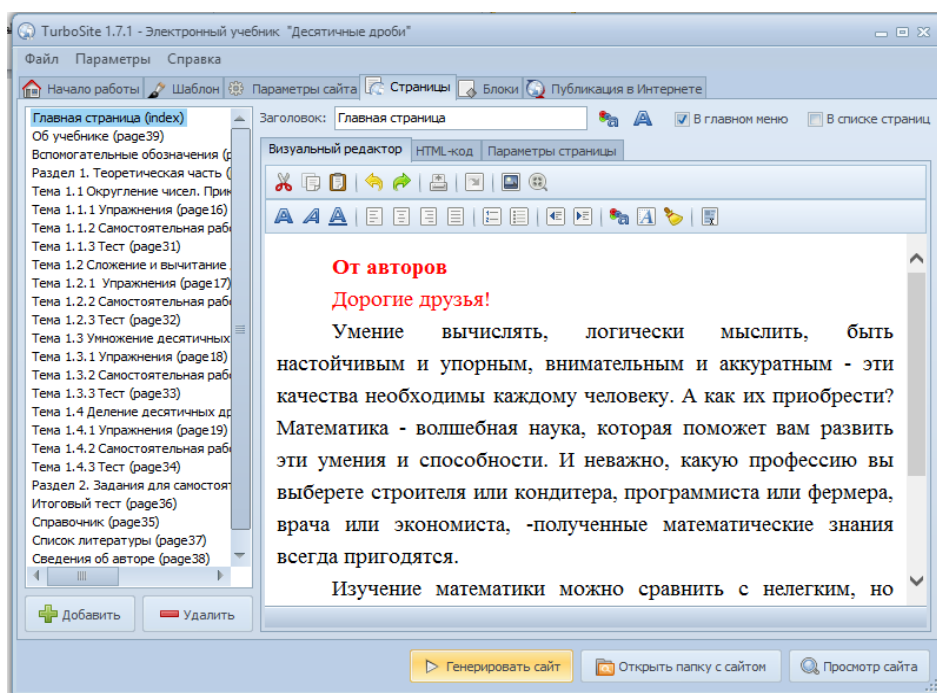


Рисунок 1- ЭУ в TurboSite

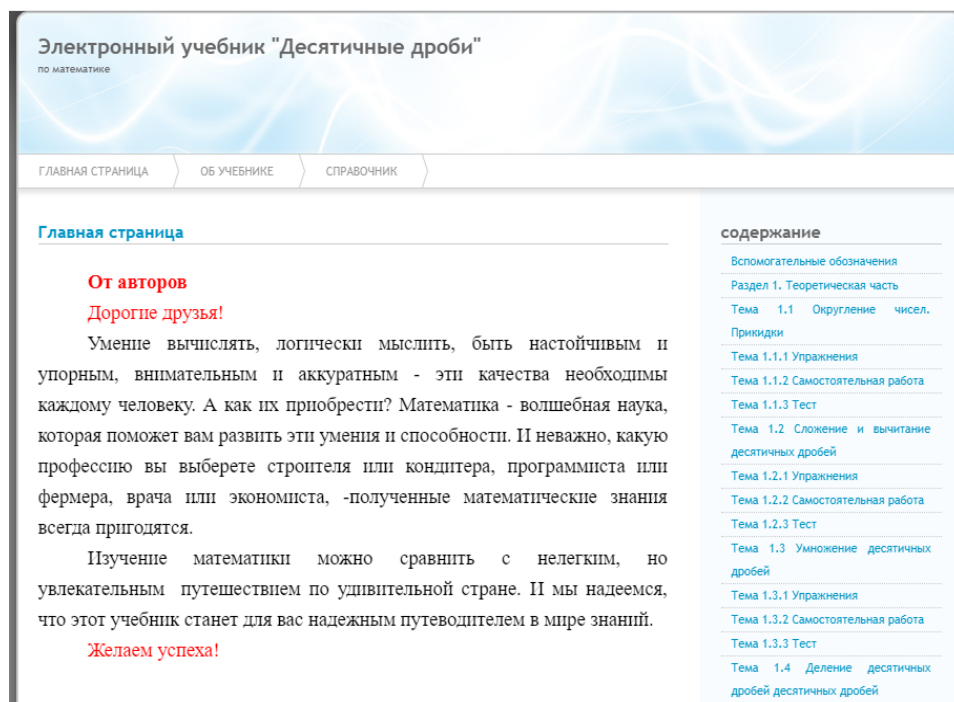


Рисунок 2 - Главная страница ЭУ в браузере

На страницах ЭУ могут быть размещены картинки и видеоролики (рис.3). А так же различные

гиперссылки на другую страницу или на дополнительную литературу.

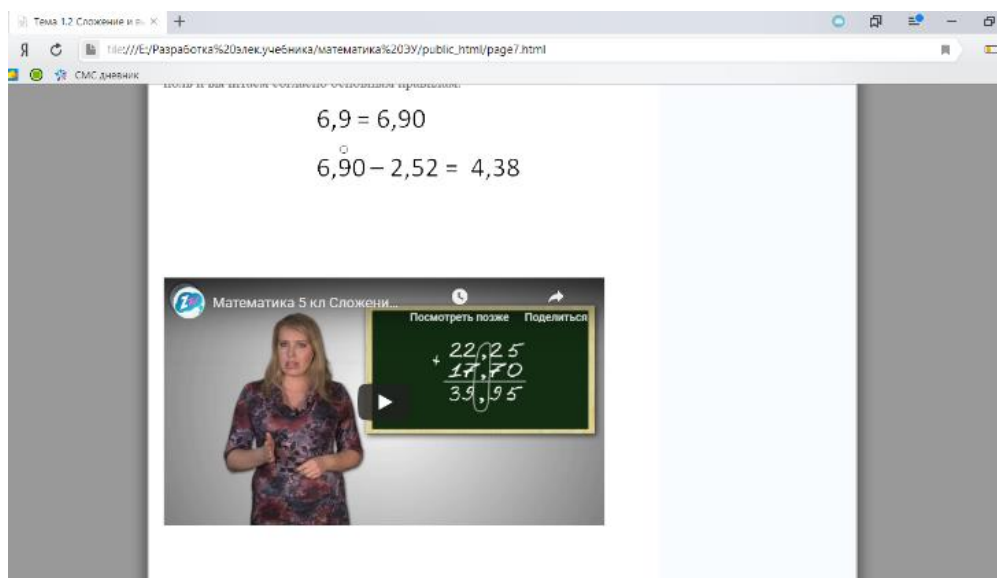


Рисунок 3 – Страница ЭУ в браузере

В ЭУ возможно разработать тесты с автопроверкой (рис.4,5).

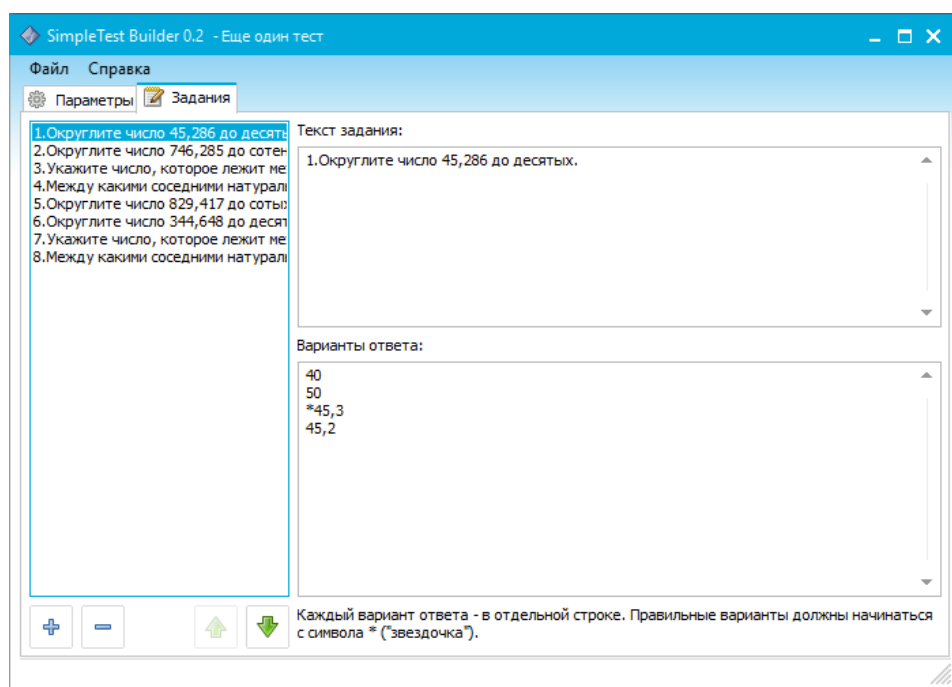


Рисунок 4- Тест в TurboSite



Рисунок 5- Тест на сайте

Электронное учебное пособие на тему «Десятичные дроби»

было разработано в соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования. Пособие направлено на изучение и закрепление темы «Десятичные дроби» и может являться дополнительным материалом для

изучения данной темы в 5 классе [2, С. 205].

Данное ЭУП было апробировано на учениках 5 класса. Учащиеся использовали электронный учебник для дополнительного разбора материала и показали более

глубокие знания по теме:
«Десятичные дроби».

Список литературы

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А.
Разработка компьютерных учебников и
обучающих систем. – М.:
Информационно-издательский дом
«Филинь», 2003. – 616 с.

2. Мерзляк А.Г., Полонский В.Б.,
Якир М.С., Математика 5 класс, Вентана
– Граф, 2014-245 с.

3. Мерзляк А.Г., Полонский В. Б.,
Якир М. С.. Методическое пособие по
математике 5 класс / Вентана-Граф, 2012
г.-232 с.

4. Федеральный государственный
образовательный стандарт среднего
общего образования // Министерство
образования и науки Российской
Федерации. [Электронный ресурс.] (дата
обращения 21.04.2016)

УДК 376

Бильдина Ирина Васильевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь
Bildina I. V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: bastetgirl@yandex.ru

Научный руководитель: Оленев А.А., доцент

Сиситема Moodle в дистанционном образовании
Moodle system in distance education

Аннотация: в
постиндустриальном обществе, где
информационные потоки данных играют
главенствующую роль, очень важным
является осуществление правильной
организации процесса их изучения, а в
особенности - виртуальных
информационных потоков, обучение
работы с которыми может происходить
через дистанционное обучение с
применением различных программных
сред, призванных оптимизировать
процесс получения знаний во всех его
проявлениях. Одной из таких сред
является система дистанционного
обучения Moodle.

Abstract: in post- industrial society
where information flows data play a
dominant role, it is very important to
implement proper organization of the process
of their study, and especially virtual
information flows, learning which can occur
through distance learning using various
software environments designed to optimize
the learning process in all its manifestations.
One of these environments is the Moodle
distance learning system.

Ключевые слова: инклюзивное
образование, дистанционное обучение,
средства дистанционного образования,
система Moodle.

Keywords: inclusive education, distance learning, distance education tools, Moodle system.

Эпоха активного развития информационных потоков сформировала потребность в кардинальном пересмотре традиционных образовательных методик, которые опираются только лишь на классические средства обучения. Результатом данного пересмотра явилось формирование крупной образовательной среды, используемой для «дистанционного обучения», развивающегося в настоящее время по экспоненциальному принципу. Особенно важна реализация концептов дистанционного обучения в пределах Российской Федерации, находящейся на переходной стадии к цифровой экономике. В настоящее время реализуется ряд инициатив, направленных на создание необходимых условий для развития в России цифровой экономики, что повышает конкурентоспособность страны, качество жизни граждан, обеспечивает экономический рост и национальный суверенитет [8, С. 44].

Системное закрепление дистанционного образования не только как научной системы, но и как нормативно-правовой системы взаимоотношений, обусловило возникновение внутренних классификационных подсистем дистанционной формы обучения, различие между которыми связывается с исходными целями процесса получения того или иного образования.

Ярко выраженная эффективность, которую продемонстрировал дистанционный метод обучения, позволила пересмотреть как таковую характеристику образовательного

процесса с присвоением ему большей степени свободы, творческой и научной неограниченности и т.п. Но при активном развитии дистанционного образования возникает необходимость развития не только его устоявшихся методологий, но и более специальных его ответвлений. Одним из таких ответвлений является исследование дистанционных форм обучения через призму инклюзивного образования, которая задает свои специфические требования к представленной форме обучения.

Практическая реализация этих требований осуществляется через задействование большого количества программных средств, которые позволяют подстроить те или иные образовательных методики дистанционного образования под конкретные «инклюзивные» цели. Зачатки дистанционного инклюзивного образования в контексте образовательной свободы в Российской Федерации предметно отражены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который обеспечил возможность детям с ОВЗ посещать массовые школы и профессиональные учреждения, быть среди своих сверстников, общаться и взаимодействовать с ними [1, С. 347]. Программные средства, отвечающие за процесс синтеза инклюзивного и дистанционного образования, в основном, стратифицируются по критерию степени физической возможности обучаемого воспринимать предоставляемую образовательную информацию. В данной стратификации присутствуют три основные разновидности программных средств: традиционные программные средства, применяемые в случае неограниченности когнитивной обработки поступающей информации обучающимся, а также при его

дееспособности взаимодействия с традиционными компьютерными устройствами ввода информации; вспомогательные программные средства, которые служат посредником между принятием информации со специальных аппаратных средств ввода информации, которые используются для обучающихся с физическим ограничением когнитивных функций или в случаях невозможности их непосредственного взаимодействия с традиционными компьютерными средствами ввода информации; специализированные программные средства, которые служат одновременно средствами обработки информации, поступающей с представленными аппаратными средствами образовательной средой с присущей для нее целеполагающими характеристиками.

Возможность применения тех или иных групп средств определяется следующими критериями: удобством использования программных средств для конкретного ребенка, функциональными возможностями применяемых программных средств и программного обеспечения, аппаратными возможностями.

С точки зрения методологического обеспечения, программные средства дистанционного образования могут также различаться предметными функциями применяемых программных средств (в данном случае, программные средства рассматриваются с позиции программных сред): существуют узконаправленные программные средства, ключевой целью которых является предоставление информации по одному или по ограниченному спектру предметов в рамках конкретной науки; программные средства, носящие мультифункциональный характер – предоставляющие возможность

получения дистанционного образования в условиях неограниченного межпредметного подхода. Выбор средств, стратифицированных по данному критерию, во много происходит при анализе степени проработанности тех или иных программных средств, поскольку, как показывает практика, проработанность комплексных межпредметных сред значительно уступает узконаправленным средствам.

Рассматривая инклюзивное образование в контексте дистанционного обучения нельзя не упомянуть и дифференциацию программных средств по критерию теоретического содержания, который также определяется дееспособностью обучающегося: при ограниченной дееспособности обучающегося физическим состоянием, не позволяющее ему получать полноценное дистанционное обучение, применяются строго практикоориентированные программные средства, которые значительно снижают когнитивную нагрузку на ребенка с сохранением возможности предоставления сути объясняемого ребенку процесса; в обратном случае возможно использование более теоретизированных методологий, позволяющих взглянуть ребенку на изучаемый им процесс с более абстрактных научных представлений.

Наиболее распространенной средой, применяемой в практике обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, является среда Moodle, которая зарекомендовала себя также и как очень мощная система концентрации традиционных образовательных методов с контекстуальным уклоном.

Значимым преимуществом этой среды для инклюзивного образования, осуществляемого дистанционными

методами, является его интерактивность, которая относится к одному из ключевых требований современной методологии воплощения дистанционного обучения. Под интерактивностью, в данном случае, рассматриваются два ключевых процесса: так называемая «менторская интерактивность», позволяющая преподавателю дистанционным путем и в режиме реального времени отслеживать все действия, производимые обучающимся в рассматриваемой программной среде и «роботизированная интерактивность», заключающаяся в рациональном визуализированном представлении информационных данных. Использование интерактивности, как правило, обуславливается тем фактом, что новые схемы понимания образовательных процессов преимущественно связаны уже не со словом, а с визуальным образом [9, С. 69; 3, С. 135].

Подобное визуализированное представление в дальнейшем может служить программным ментором, с помощью которого изучение той или иной информации обучающимся происходит под непосредственным контролем «умной роботизированной программной системы». При этом сама по себе интерактивность имеет конечной целью активного использования мотивационного компонента дистанционного инклюзивного образования. Мотивационный компонент характеризуется уровнем выраженности мотивов, направленных на качественное усвоение знаний, умений и навыков и предполагает осознанную необходимость внедрения в учебный процесс дистанционных образовательных технологий [4, С. 133; 5, С. 210].

Необходимо отметить, что использование системы Moodle позволяет учащимся рассматриваемой категории

получить представление о качестве работы «очного менторского преподавания» и «программного наставничества», об эффективности образовательного процесса при одновременном использовании обоих указанных методов работы, а также минимизировать возможность развития представлений у обучающегося об образовательных процессах как о строго консервативных структурах. Систему Moodle, являющуюся интегрированным учебным пакетом, использующимся для совместной работы с информационными ресурсами, можно, таким образом, отнести к методам разработки и доставки курсов web-технологии [2, С. 4]. Платформу Moodle, в результате, следует рассматривать как виртуальную среду для организации обучения и совместной работы. Некоторые из крупнейших университетов мира, включая лидеров информационных технологий в этой области, используют эту платформу для создания сети систем поддержки и дистанционного обучения, для организации групповой работы, в том числе для работы исследовательских групп, для создания портфолио отдельных пользователей [7, С. 9].

Система Moodle помогает воплотить все главные механизмы общения: перцептивный, интерактивный, коммуникативный, а также в подходе к анализу проблем на этапе внедрения и первичной эксплуатации с точки зрения преподавателя и обучающегося [6, С. 148].

На основании вышесказанного можем сделать вывод, что применение тех или иных программных средств для предоставления инклюзивного образования в рамках дистанционного обучения определяется непосредственными образовательными целями, дееспособностью обучающегося,

а также аппаратными возможностями применяемых технических средств при обучении. Наряду с конкретно выраженными преимуществами, которые предоставляется система Moodle в инклюзивном обучении, важно помнить, что эти преимущества носят контекстуальный характер – они не могут быть повсеместными для всех целей инклюзивного обучения, особенно в рамках дистанционного образования, поэтому при выборе той или иной системы дистанционного обучения необходимо руководствоваться целями и возможностями инклюзивного образовательного процесса.

Список литературы

1. Ануфриева О. Н. Проблемы дистанционного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями при обучении в СПО // Молодой ученый. — 2019. — №3. — С. 347–349. — URL <https://moluch.ru/archive/241/55853/> (дата обращения: 08.01.2020).
2. Егорова Т.Н., Белухина Н.Н., Ахмедзянова Т.С. Методология и методы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной системе дистанционного образования // Открытое образование. – 2018. – №6. – С. 4–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-i-metody-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-inklyuzivnoy-sisteme-distantsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 03.01.2020).
3. Малиатаки В.В., Медведева Л.М., Оленев А.А. К вопросу о построении системы оценки сформированности общепрофессиональных компетенций студентов в вузе. // В сборнике: Актуальные вопросы инженерного образования – 2015 Сборник научных трудов международной научно-методической конференции. - 2016. - С. 135-139.
4. Маркелова Ю.И., Малыгин А.А., Воронова Т.А. Формирование готовности студентов к работе в системе дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование и наука.– 2016.– №10 (139). – С. 133-150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovani-e-gotovnosti-studentov-k-rabote-v-sisteme-distantsionnogo-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 05.01.2020).
5. Оленев А.А., Кузина Н.Н., Тынчеров К.Т., Селиванова М.В. Формирование культуры информационной безопасности у бакалавров. //В сборнике: Актуальные вопросы высшего образования – 2018 Материалы международной научно-методической конференции. - 2018. - С. 210-216.
6. Поначугин А. В., Ворошилова О. С. Сетевое обучение: «за» и «против» // Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 148-152. URL: <https://moluch.ru/archive/112/28253/> (дата обращения: 12.01.2020).
7. Слива М. В., Прудюс В. С. Современные средства для создания дистанционных курсов // Молодой ученый. — 2018. — №30. — С. 9–10. — URL: <https://moluch.ru/archive/216/52173/> (дата обращения: 23.01.2020).
8. Чекалина Т.А., Тумандеева Т.В., Максименко Н.В. Основные направления и перспективы развития онлайн-обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом.–2018.– №3 (31). – С. 44–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye>

napravleniya-i-perspektivy-razvitiya-onlayn-obucheniya (дата обращения: 06.01.2020).

9. Яковлева Е. В. Дистанционное обучение в информационной

образовательной среде // Молодой ученый. — 2018. — №10. — С. 69–71. — URL: (дата обращения: 15.01.2020).

УДК 372.851

Власова Елена Николаевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Vlasova A.N.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: re-vl-e@yandex.ru

Научный руководитель: Киричек К.А., доцент

К вопросу об актуальности формирования навыка устных вычислений в школьном курсе математики

To the question of the relevance of the formation of oral computing skills in the school mathematics course

Аннотация: в статье описано проведение исследования, целью которого явилась проверка уровня сформированности навыка устных вычислений студентов, а также их отношения к значимости данного навыка. Проведенное исследование позволяет констатировать, что студенты не осознают или отрицают значимость устных вычислений, и, что устные вычисления для них не являются устойчиво сформированным навыком.

Abstract: a study is described, the purpose of which was to check the level of formation of the students' oral computing skill, as well as their relationship to the significance of this skill. The study allows us to conclude that students do not recognize or deny the importance of oral computing, and that oral computing is not a well-formed skill for them.

Ключевые слова: математика, устные вычисления, вычислительный навык, навык устных вычислений.

Index terms: mathematics, oral computing, computational skill, oral computing skill.

Ключевая цель курса математики в рамках школы – «овладение системой математических знаний и умений, необходимых для применения в практической деятельности» [4, с. 35]. Математическое образование построено дискретно, т.е. отличается «этапностью», при этом продвижение к следующему этапу напрямую зависит от того, насколько обучающиеся овладели предыдущим этапом. Одним из ключевых навыков, которым необходимо овладеть в процессе освоения школьного курса математики, является вычислительный навык [3, с. 53].

Проблеме формирования у обучающихся вычислительных умений и навыков посвящены исследования М.А. Бантовой, Е.С. Дубинчук, О.А. Ивашовой, Н.Б. Истоминой,

С.С. Минаевой, М.И. Моро,
Н.Л. Стефановой, А.А. Столяра,
С.Е. Царевой, Я.Ф. Чекмарева и др.
Ценными исследованиями являются
работы И.Г. Липатниковой, изучающей
устные упражнения в системе
развивающего обучения.

Вычислительный навык является
необходимым фундаментом для изучения
математики в основной школе, не имея
такого фундамента, из-за
многочисленных ошибок в ходе расчетов
обучающийся не просто не достигает
необходимого результата в обучении, но и
теряет мотивацию в изучении
математических и естественно-научных
дисциплин [1, с. 44]. Так же стоит
отметить, значимость устных вычислений
в рамках сдачи ЕГЭ, поскольку в ходе
выполнения заданий нельзя пользоваться
непрограммируемым калькулятором и

иными схожими средствами, что
затрудняет решение заданий.

Нами было проведено
экспериментальное исследование среди
36 студентов 1-5 курсов направления
подготовки 44.03.05 Педагогическое
образование (с двумя профилями
подготовки), профили «Математика» и
«Информатика», Ставропольского
государственного педагогического
института. Целью исследования являлась
проверка уровня сформированности
навыка устных вычислений среди
студентов, а также их отношения к
значимости данного навыка в
современном информационном обществе.
Для выявления отношения студентов к
значимости устных вычислений было
проведено анкетирование, результаты
которого представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты анкетирования студентов

Вопрос анкеты	Количество человек		
	Вариант ответа «Да»	Вариант ответа «Нет»	Вариант ответа «Затрудняюсь ответить»
1. Умеете ли Вы быстро вычислять в уме?	9	22	5
2. Как Вы думаете, навык устных вычислений актуален в современном мире?	5	23	8
3. Часто ли Вам приходится вычислять в уме?	3	27	6
4. Можете ли Вы выполнять несколько арифметических действий в уме?	2	23	11
5. Сможете ли Вы решить задачу (на основе вычислений) без использования калькулятора и компьютера?	6	16	14

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет сделать вывод о том, что студенты не уделяют должного внимания устным вычислениям и не считают их значимыми. Большинство студентов отмечает, что практически не используют устные вычисления, не считают их актуальными в современности. При этом большинство студентов признает, что не сможет решить математическую задачу без использования калькулятора и не умеют выполнять несколько арифметических действий в уме без его помощи.

Полученные данные констатируют то, что студенты не осознают или даже прямо отрицают значимость устных вычислений. Однако навык устных вычислений, помимо значимости непосредственно для прикладного применения математических знаний и умений, играет колоссальную роль в рамках изучения естественно-научных дисциплин, в частности решении

разнообразных задач. Так же важно отметить значимость навыка устных вычислений для развития когнитивных способностей обучающихся, в особенности внимания (объема внимания, его переключаемости), памяти (главным образом операционной памяти), а также развития скорости и безошибочности мышления, общей помехоустойчивости когнитивных функций [2, с. 23].

Далее, были проведены 3 блок-теста с 25 вопросами каждый, на выполнение которых отводилось определенное время. Блок-тесты были разной сложности, если первый блок тест был ориентирован на сложение и вычитание двухзначных чисел, то второй был ориентирован на умножение и деление двухзначных чисел, третий блок-тест был комбинированным, при этом в его основе были арифметические операции с дробями.

Результаты исследования проиллюстрированы на рисунках 1-3.

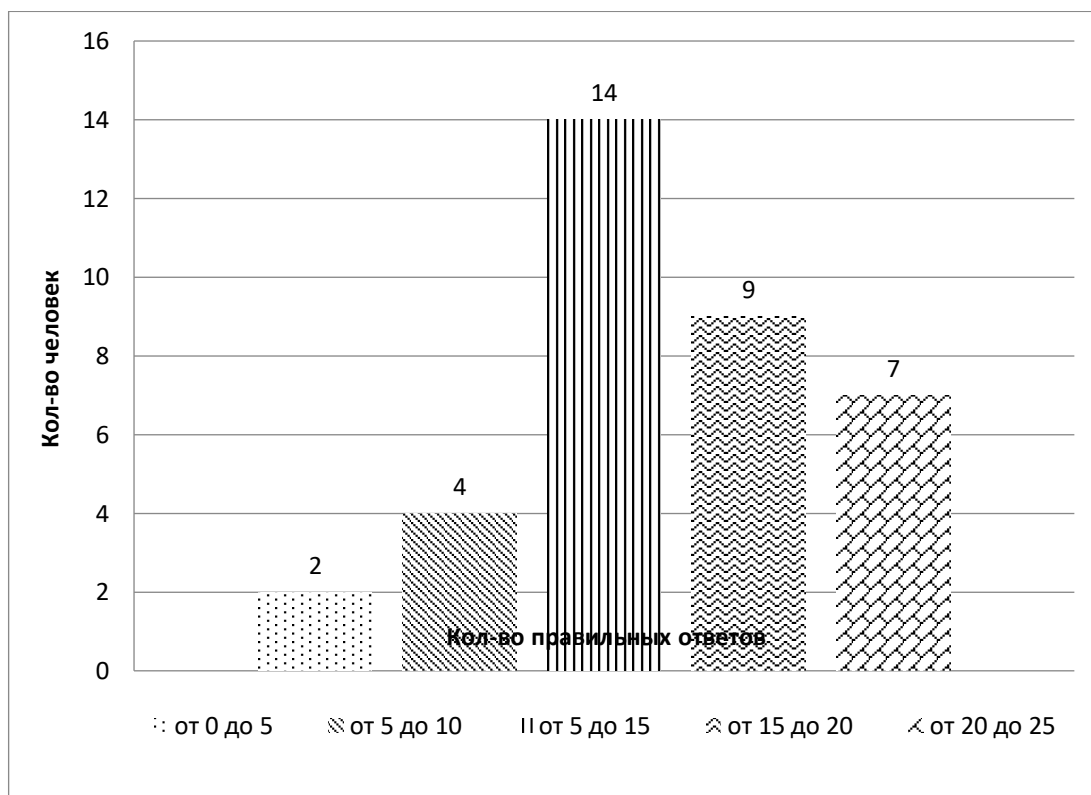


Рисунок 1. Результаты 1-го блок-теста

Данные, представленные на рисунке 1, позволяют сделать вывод о том, что студенты демонстрируют преимущественно средний уровень владения навыком устных вычислений с операциями сложения и вычитания. При этом важно отметить, что чем старше

студент, тем сложнее ему дается решение подобных заданий. В целом результаты 1 и 5 курсов отличаются на 20-30% в пользу 1-го курса. Так же важно отметить то, что в ходе решения заданий студенты испытывали существенные затруднения из-за ограничений по времени.



Рисунок 2. Результаты 2-го блок-теста

Данные, представленные на рисунке 2, позволяют сделать вывод о том, что студенты демонстрируют преимущественно низкий уровень владения навыком устных вычислений с операциями умножения и деления. Отметим, что умножение дается испытуемым существенно легче, чем деление, доля правильных ответов на

нахождение значения выражений, содержащих операцию умножения равна 80 %, в то время как на операции деления – всего 50 %.

Студенты, так же как и в ходе выполнения первого блок-теста, испытывали серьезные затруднения из-за ограничений по времени, от 30 % до 50 % вопросов блок-теста, студенты фактически не успели решить.

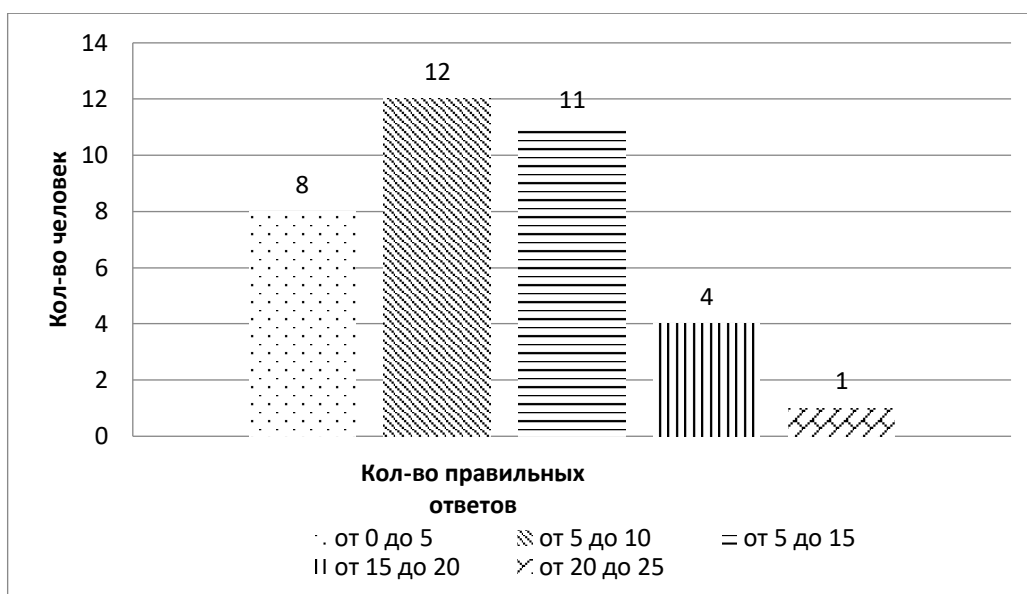


Рисунок 3. Результаты 3-го блок-теста

Данные, представленные на рисунке 3, позволяют сделать вывод о том, что студенты демонстрируют преимущественно низкий уровень владения устными вычислениями, связанными с выполнением арифметических действий с дробями. Студенты отмечали, что для них крайне тяжело выполнять такие задания особенно из-за того, что были представлены все арифметические операции. Ограничение по времени так же было главной трудностью, как и в 1-м и 2-м блок-тестах, примерно 50 % вопросов в ходе выполнения задания остались без ответа.

Проведенное исследование позволяет констатировать то, что устные вычисления для студентов не являются устойчиво сформированным навыком. На наш взгляд, это связано с использованием калькуляторов и компьютеров в ходе обучения в школе и ВУЗе, отсутствием нацеленности обучающихся на решение задач в уме, что препятствует формированию навыка устных вычислений. Однако данный навык актуален, как с точки зрения обучения математике, так и с точки зрения развития когнитивных способностей обучающихся.

Решение проблемы несформированности навыка устных вычислений дисперсно и прежде всего зависит от возрастных особенностей: чем младше обучающиеся, тем проще развитие данного навыка (наибольший эффект можно получить в начальной школе). Развитие навыка продуктивно за счет целенаправленного включения соответствующих упражнений в образовательный процесс. Формирование навыка устных вычислений у обучающихся других возрастных категорий, в силу их низкой мотивированности, затруднено. Однако решением может быть, например, использование геймификации, в частности игр, где навык устных вычислений играет важную роль в продвижении по сюжету.

Список литературы

1. Ахадов А.А., Кордемский Б.А., Удивительный мир чисел: (Матем. головоломки и задачи для любознательных): Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1996. – 144 с.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников.

Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.

3. Седакова В.И. Приемы устного счета на уроках математики // Вестник Челябинского государственного

педагогического университета. – 2015. – № 5. – С. 52-56.

4. Хэндли Б. Считайте в уме как компьютер / Б. Хэндли; пер. с англ. Е.А. Самсонов. – Мн.: Попурри, 2006. – 352 с.

УДК 519.681.

Горбачева Александра Вячеславовна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Gorbacheva A.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: aleksandrakorbaseva183@gmail.com

Ламкова Мадина Кадагазовна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Lamkova M.K.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: lamkova0909@gmail.com

Научный руководитель: Оленев А.А, доцент

**Применение SKA Maple в рамках школьного курса математики на примере
темы «Деление чисел. Признаки делимости чисел»**

**Application of SKA Maple in the framework of the school course of mathematics on
the example of the topic «Division of numbers. Signs of divisibility of numbers»**

Аннотация: в данной статье рассматриваем применение SKA Maple в школьном курсе математики, с целью повышения качества знаний, обучающихся по теме «Деление чисел. Признаки делимости чисел».

Annotation: in this article we consider the use of SKA Maple in the school course of mathematics, in order to improve the quality of knowledge of students on the topic "Division of numbers. Signs of divisibility of numbers. "

Ключевые слова: математика, признаки делимости чисел, система компьютерной алгебры (СКА) Maple, решение задач, применение.

Keywords: mathematics, signs of divisibility of numbers, system of computer algebra (SKA) Maple, problem solving, application.

С древних времен математики придумывали много разных трюков для облегчения расчетов и вычислений. Это был хороший выход, потому что у них не было ни калькуляторов, ни компьютеров [1, С. 148]. Казалось бы, теперь все эти полезные уловки никому не нужны, потому что у каждого учащегося всегда рядом мобильный телефон со встроенным калькулятором, но в некоторых ситуациях умение использовать удобные методы расчета значительно облегчает решение

проблем и значительно снижает время, проведенное на них.

В школьном курсе математики рассматривается тема «Деление чисел», которая играет важную роль в процессе изучения математики. Признаки делимости можно отнести к полезным методам расчета.

Признаки делимости – это правило, по которому без выполнения деления

можно определить, делится ли одно число на другое [7, С. 108].

Простые признаки изучаются в рамках школьного курса, в то время как другие, более сложные, представляют научный интерес, нежели практический.

К простым признакам, позволяющим найти небольшие делители числа, можно отнести [6, С. 8]:

Таблица 1. Признаки делимости чисел

Делитель	Признак
2	Оканчивается одной из цифр: 0, 2, 4, 6, 8
3	Сумма цифр делится на 3
4	Две последние цифры нули или образуют число, делящееся на 4
5	Последняя цифра 0 или 5
6	Одновременно соблюдаются признаки делимости на 2 и на 3
7	Разность между числом десятков и удвоенной цифрой единиц делится на 7
8	Три последние цифры нули или образуют число, делящееся на 8
9	Сумма цифр делится на 9
10	Последняя цифра 0

Исследуемая тема «Признаки делимости» для учеников является сложной темой, следовательно, использование признаков делимости чисел на практике вызывает у них затруднение [8, С. 98].

Олимпиадные задания на вычисление с использованием признаков делимости чисел в основном решают подбором, тратя много времени на проверку различных комбинаций и отбор нужных вариантов [2, С. 8].

К сожалению, недостаточно знать признаки делимости чисел, необходимо уметь их применять.

Но проверить каждый из признаков делимости на конкретных числах всегда интересно.

В современном мире существуют различные технологии для упрощения решения различных задач и развития

компьютерных навыков. Одной из такой технологии является система компьютерной алгебры (СКА) Maple [10, С. 127].

Система компьютерной алгебры (СКА) Maple, первый релиз которой выпущен в 1981 году канадской фирмой Waterloo Maple Inc., успешно сочетает символьные манипуляции (преобразования), вычислительную математику, мощную графику и удобный язык программирования. В силу своего удобства и универсальности система Maple стала незаменимым инструментом научных исследований для многих ученых, инженеров и студентов [3, С. 321, 4, С. 321, 5, С. 325]. СКА Maple предназначена для символьных вычислений, хотя имеет и ряд средств для численного решения дифференциальных уравнений и нахождения корней

уравнений [9, С. 105]. Обладает развитыми графическими средствами.

Для более легкого изучения данной темы предлагаем рассмотреть СКА Maple в системе школьного образования. Применение Системы компьютерной алгебры Maple может наглядно и доступно предоставить рассмотрение материала.

Прежде чем использовать СКА Maple для решения различных математических задач, рассмотрим признаки делимости чисел в системе компьютерной алгебры Maple.

В системе компьютерной алгебры Maple проверить признаки делимости можно несколькими способами. В одном из них, первоначально присваиваем букве число, которое необходимо проверить. После мы должны указать, что наше проверяемое число делится на другое, и в остатке должно остаться 0.

```
> G:=445;
G:=445
> if (G mod 4=0) then
print("Число делится на
четыре") else print("Число не
делится на четыре") fi;
>
"Число не делится на четыре"
```

Другой способ мы рассмотрим на примере признака делимости на три. Как выше уже было сказано, сумма цифр числа должна делиться на три. В начале задаем параметры, необходимые для проверки. Вводим процедуру, которая будет высчитывать суммы цифр в нашем числе. Как видно на примере, сумма цифр числа 333111 равна 12, действительно, найденное число делится на 3 без остатка.

```
>
Проверка_деления_числа_на_три2
:=proc (a::integer)
local s,l;
s:=convert (a,base,10);
```

```
l:=sum(s[i],i=1..nops(s))
;
if (l mod 3=0) then
print(l,"Число делится на
три") else print(l,"Число не
делится на три") fi: end:
>
Проверка_деления_числа_на_три2
(333111);
12, "Число делится на три"
```

Рассмотрим решение задачи по теме «Признаки делимости чисел» в системе компьютерной алгебры Maple. Итак, нам дана задача:

Сколько всего натуральных чисел, не превышающих 500 и не делящихся ни на 2, ни на 3, ни на 5 [3]?

Данную задачу можно решить с помощью таких команд, как: **seq.....**, **nops(%).....**, **union.....**

```
> U := {seq(1..100)} :
> A := {seq(3·i, i = 1 .. (100) / 3)}
A := {3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42,
78, 81, 84, 87, 90, 93, 96, 99}
> nops(%)
33
> B := {seq(5·i, i = 1 .. (100) / 5)}
B := {5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60, 65, 70, 75, 80, 85, 90, 95, 100}
> nops(%)
20
> A union B
{3, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 18, 20, 21, 24, 25, 27, 30, 33, 35, 36, 39, 40, 42, 45, 48, 50, 51, 54, 55, 57,
60, 63, 65, 66, 69, 70, 72, 75, 78, 80, 81, 84, 85, 87, 90, 93, 95, 96, 99, 100}
> nops(%)
47
>
```

Ответ: 47

Итак, применение СКА Maple в школьном курсе математики может уменьшить сложность изучения трудных тем, а также расширить познания учащихся. Программный пакет Maple включает в себя

программные продукты, ориентированные на сложные математические вычисления, визуализацию данных и моделирование. Система Maple предназначена для символьных вычислений, хотя имеет ряд средств и для численного решения дифференциальных уравнений и нахождения интегралов.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что СКА Maple можно применять при изучении всего школьного курса математики, а не только для изучения темы «Деление чисел».

Список литературы:

1. Г. И. Глейзер «История математики в школе 7 – 8 классы», Москва, 1982, «Просвещение». – 240с.
2. Галкин В.А. Задачи по теме «Признаки делимости». // Математика, 1999. – №5. – С.9.
3. Оленев А.А., Тынчеров К.Т., Селиванова М.В. Математическое моделирование алгоритма нахождения остатка по модулю. В сборнике: Современные технологии в нефтегазовом деле – 2019 сборник трудов международной научно-технической конференции: в 2-х томах. – 2019. – С. 319-324.
4. Оленев А.А., Малиатаки В.В., Тынчеров К.Т., Селиванова М.В. «Система компьютерной алгебры Maple и элементарная теория чисел» В сборнике: Современные технологии в нефтегазовом деле – 2018 сборник трудов международной научно-технической конференции: в 2-х томах. 2018. – С. 293-300.
5. Оленев А.А., Тынчеров К.Т., Селиванова М.В. Математические модели модулярных операций в системе компьютерной алгебры Maple В сборнике: Современные технологии в нефтегазовом деле – 2019 сборник трудов международной научно-технической конференции: в 2-х томах. – 2019. – С. 324-329.
6. Просветов Г. И. Теория чисел: задачи и решения: Учебно – практическое пособие М.: Издательство «Альфа-Пресс», 2010. — 72 с.
7. Сгибнев А.И. Делимость чисел и простые числа. — М.: МЦНМО, 2012. — 152 с.:
8. Сдвижков О.А. «Математика на компьютере. СКА Maple». М: СОЛОН – Пресс, 2003 г. – 176 с.
9. Энциклопедический словарь юного математика. / Сост. Савин А.П. – М.: Педагогика, 1989. – С. 352.
10. Я.И. Перельман. Занимательная Алгебра, - М.: Триада-Литера, 1994. – 199с.
1. Чистякова Т.А. Формирование экологической культуры учащихся младших классов: Дис. канд. пед.наук: -М.: 2003 - С. 67 – 69.

УДК 510.21

Губайдулина Евгения Юрьевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Gubaidulina E.Y.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: khomutova.1997@list.ru

Использование обучающей среды Moodle для повышения качества учебного процесса при изучении темы: «Производная» в школьном курсе алгебры и математического анализа

Usage of the Moodle learning environment to improve teaching process quality during learning of derivative subject matter in the school course of algebra and mathematical analysis

Аннотация: в данной статье выявлены основные проблемы изучения дифференциального исчисления в школьном курсе алгебры и математического анализа, также в статье проведен анализ учебно-методической литературы и основных документов об образовании, а именно приведены выдержки из Концепции развития математического образования РФ как следствия результатов ЕГЭ школьников по теме: «Производная».

Abstract: this article identifies the main problems of studying differential calculus in the school course of algebra and mathematical analysis, as well as analyses of educational literature and basic documents on education, namely, excerpts from the Concept of the development of mathematical education in the Russian Federation as a consequence of the Unified state exam students' results on the topic: "Derivative".

Ключевые слова: производная, дифференциальное исчисление, школьное образование, учебный процесс, дистанционное обучение, дистанционный курс Moodle, методика развивающего обучения, Единый государственный экзамен.

Keywords: derivative, differential calculus, school education, educational process, distance learning, Moodle distance course, method of developing learning, Unified state exam.

В настоящее время процесс информатизации общества стал одним из наиболее значимых глобальных процессов современности. Одним из ее приоритетных направлений является информатизация образования, которая создает материальную и методологическую основу для возникновения и развития новых форм получения образования.

В Концепции развития математического образования в Российской Федерации говорится, что «содержание математического образования на всех уровнях образования продолжает устаревать и остается формальным и оторванным от жизни, нарушается его преемственность между уровнями образования» [3]. Это наталкивает к выводу о том, что необходимо осуществлять поиск, апробацию и внедрение некоторой новой альтернативной формы получения образования, адекватной нарождающемуся информационному российскому обществу, но при этом не антагонистической по отношению к уже существующим в системе образования формам обучения.

Перспективная система образования должна быть способна не только вооружать знаниями обучающегося, но и, вследствие постоянного и быстрого обновления знаний, формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении

умениями и навыками самообразования, а также самостоятельным и творческим подходом к знаниям в течение всей активной жизни.

Как показывает практика, существенно модернизировать учебный процесс, повысить эффективность и качество образования, в настоящее время позволяет активное развитие и внедрение в методы обучения новых информационных технологий. Одной из таких информационных технологий является дистанционное обучение в системе Moodle.

Модульная обучающая среда Moodle является бесплатно распространяемым программным комплексом, простым в освоении и удобстве использования, а также удовлетворяет большей части предъявляемых требований к системе электронного обучения. В этой объектно-ориентированной динамической обучающей среде имеется множество потенциальных возможностей для полноценного обучения в дистанционной форме: различные способы подачи учебного материала, анализа знаний и контроля успеваемости. В частности, организации учебного процесса по математике, в рамках этой технологии дистанционного обучения позволяет разумно и эффективно работать с обучающимися, выстраивая индивидуальные траектории развивающего математического обучения. К индивидуальным особенностям обучающихся, как правило, относят: уровень начальной подготовки по математике, скорость восприятия информации, предпочтительные формы подачи информации, объем и глубину материала, мотивацию к обучению, предметную область и ряд других. В качестве инструмента индивидуализации

выступают компоненты дистанционных технологий обучающей среды Moodle [1, С.108].

Организация учебного процесса по математике в системе Moodle, как и любого другого учебного проекта, предполагает разработку структуры и порядка учебной деятельности на основе сочетания и взаимодействия ее отдельных компонентов. Способы такого разделения и интеграции педагогических средств при обучении математике могут быть различными, но в целом они определяют цели, характер и результаты обучения.

Так, например, организация в системе Moodle учебного процесса изучения темы «Производная» начинается с четкого понимания цели его разработки и определения задач, решение которых обеспечивает достижение этой цели. В данном случае цель обучения сводится к потенциальной возможности улучшить качество обучения производной за счет учета индивидуальных особенностей обучаемых.

Процесс изучения производной функции, в условиях реализации дистанционных технологий в системе Moodle становится максимально приближенным к познавательным потребностям обучающихся и их индивидуальным возможностям. При дифференцированном подходе обучения создаются оптимальные условия для активной деятельности всех обучающихся, обеспечивающие возможность продуктивного усвоения и переработки наибольшего количества математических знаний [2, С. 201].

Понятие производной является одним из основных понятий математического анализа. Однако, как показывает анализ школьной учебно-методической литературы, переход от значения производной функции в

фиксированной точке к производной в произвольной точке не является ясным для понимания обучающихся: он рассматривается аналитически, хотя его графическая интерпретация вполне доступна для обучающихся; геометрический смысл существования производной в точке может рассматриваться более подробно; прикладные задачи, ориентированы на физический смысл и не связаны с самостоятельным моделированием по данным реального процесса [4, С.305].

В примерной ООП указано, что выпускник научится определять значение производной функции в точке по изображению касательной к графику, проведенной в этой точке и соотносить графики реальных процессов и зависимостей с их описаниями, включающими характеристики скорости изменения. Однако, результаты анализа сдачи единого государственного экзамена свидетельствуют о недостаточном усвоении материала по теме «Производная». Так, например, треть и более обучающихся ежегодно не справляются с заданием единого государственного экзамена профильного уровня, связанным с геометрическим смыслом производной.

Решение указанных проблем при обучении производной возможно за счет использования дистанционных курсов Moodle. Обучающие курсы по математике в системе Moodle, создавая фундаментальную теоретико-методологическую и технологическую основу, расширяют информационное математическое пространство, обеспечивают качественный процесс обучения. Организации учебной деятельности в системе Moodle при изучении элементов дифференциального исчисления в школьном курсе

математического анализа и алгебры направлена на:

- 1) знакомство с одним из фундаментальных понятий математики;
- 2) введение нового метода решения задач математики с помощью производной;
- 3) демонстрацию прикладного значения производной и реализации межпредметных связей;
- 4) систематизацию математических знаний, позволяющего ставить на его основе новые учебно-познавательные задачи.

В частности, в основное содержание развивающего обучения элементам дифференциального исчисления в школьном курсе математики с использованием дистанционного курса Moodle входит: понятие производной, правила и техника дифференцирования, приложение производной к исследованию функций и решению задач. На основе имеющихся знаний о пределе функции в точке может быть сформулировано определение производной как предела отношения приращения функции к приращению аргумента. При этом можно воспользоваться геометрической иллюстрацией приращения функции, подготавливая к рассмотрению геометрического смысла производной, так и обратиться к физической ее интерпретации [5, С.176].

Организация обучения по разделу производной в обучающей системе Moodle предполагает разработку дидактических средств обучения, при которых обучающиеся, занимающиеся по одной и той же программе, имеют право и возможность изучать ее на различных плановых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований. Уровневая дифференциация дидактического материала базируется на планировании

результатов обучения: явном выделении уровня обязательной математической подготовки и формировании повышенного уровня усвоения материала на этой основе. В соответствии с ними и с учетом своих способностей и интересов, обучающиеся имеют право и возможность выбирать объем и глубину усвоения учебного материала, распределять свою учебную нагрузку.

Важно отметить, что дидактическую систему дистанционного обучения производной в среде Moodle следует рассматривать не как независимую альтернативную систему обучения элементам дифференциального исчисления, а как дополняющую традиционную, максимально учитывающую индивидуальные особенности обучающихся, позволяющую создавать оптимальные условия для эффективной учебной деятельности. Использование дистанционного курса Moodle позволит менее способным ученикам понять основные идеи дифференциального исчисления, которые слишком сложны, когда представлены строгим формальным выводом, а остальным обучающимся позволит углубить и расширить свои знания в данной предметной области, таких как, например:

- 1) связь аналитической записи и графика функции;
- 2) понимание функции как математической модели реального процесса;
- 3) усвоение на интуитивном уровне и свободное оперирование понятием предела;

- 4) явный переход от значения производной функции в фиксированной точке к производной функции в произвольной точке;
- 5) геометрическая интерпретация дифференциала и существования производной в точке.

Таким образом, использование в качестве обучающего средства, технических возможностей курсов Moodle: активизируют учебный процесс; индивидуализируют обучение; смещают акценты от теоретических знаний к практическим; повышают наглядность в предъявлении материала и интерес к обучению.

Список литературы

1. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle: учебно-методическое пособие. СПб.: СПбГУ ИТМО, 2007. 108 с.
2. Колмогоров А.Н., Абрамов А.М., Дудницын Ю.П. Учебник алгебры 10-11 класс. М.: Просвещение, 387 с.
3. Концепция развития математического образования в РФ (утверждена распоряжением Правительства от 24 декабря 2013 г. № 2506-р) [<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/>] (Дата обращения: 20.03.2020).
4. Никольский С.М. Учебник алгебры и начала математического анализа, 11 класс. М.: Просвещение, 2009. 468 с.
5. Сербина Л.И. Обыкновенные дифференциальные уравнения и системы. Ставрополь: Аргус СтГАУ, 2019. 176 с.

Значение деталей в теории вероятностей на примере парадокса мальчика и девочки
The significance of details in probability theory by the example of the boy or girl paradox

Аннотация: основными причинами возникновения парадоксов являются неправильное понимание формулировки задач, неоднозначность самой формулировки или пренебрежение деталями задачи, которые на первый взгляд могут показаться незначительными. К этой проблеме стоит привлечь внимание, поэтому в статье продемонстрированы и разобраны подобные нюансы формулировки задач на примере парадокса мальчика и девочки.

Abstract: the main reasons for the emergence of paradoxes are a misunderstanding of the wording of tasks, the ambiguity of the wording itself or neglect of the details of the task, which at first glance may seem insignificant. It is worth attracting attention to this problem, therefore, in the article, similar nuances of task formulation are demonstrated and analyzed using the paradox of a boy and a girl as an example.

Ключевые слова: теория вероятностей, парадокс, вероятность, парадокс мальчика и дочери.

Index terms: probability theory, paradox, probability, boy or girl paradox.

Теория вероятностей как наука берет свое начало еще в средних веках, когда исследователи тех лет пытались провести математический анализ различных азартных игр. Так самой первой книгой по теории вероятностей

считается работа Джероламо Кардано «Книга об игре в кости», написанная в 1526 году. Одним из первых парадоксов в ней представляется парадокс о 9 и 10. Кардано писал, что и 9, и 10 можно получить, бросая игральные кости, двумя различными способами: $9 = 3 + 6 = 4 + 5$, $10 = 4 + 6 = 5 + 5$. Однако проводя опыты, получалось, что 9 выпадало чаще, чем 10, что вызывало непонимание [2, с. 57]. На самом же деле 9 можно получить четырьмя способами $9 = 3 + 6 = 6 + 3 = 4 + 5 = 5 + 4$, а 10 только тремя $10 = 4 + 6 = 6 + 4 = 5 + 5$. Таким образом, получить 9 можно с шансом $\frac{4}{36}$, а 10 – только с $\frac{3}{36}$.

С тех пор по мере развития науки появлялось множество парадоксов. У некоторых из них находилось простое решение, а некоторые так и остаются неоднозначными. Подобным примером служит парадокс девочки и мальчика.

Представьте, что вы встретили супругов, и они говорят, что у них двое детей, как минимум один из которых – девочка. Какова вероятность того, что другой ребенок – тоже девочка [3, с. 230]? На первый взгляд может показаться, что это очень простой вопрос и ответ на него будет так же прост. Многие наверняка будут рассуждать так: «Я знаю, что в этой семье либо дочь и сын, либо 2 дочки», – что является правдой, так как по условию

у них не может быть два сына, либо ребенка, который не является ни сыном, ни дочерью. Но большинство людей могут неверно предположить, что раз есть всего два варианта, то соответственно шансы того, что в семье две дочери (либо дочь и сын) равны 50%. Но, к сожалению, это не верно.

Верным ответом будет являться $\frac{1}{3}$

или 33,3%. Это объясняется тем, что на самом деле есть три равновероятных исхода: что у супругов старшая дочь и младший сын, что у них старший сын и младшая дочь, и что у них две дочери (младшая и старшая). Нас интересует вероятность того, что у них две дочери, то есть один из трех возможных вариантов. Ключевым моментом здесь является то, что супруги не уточнили, является ли дочь старшим или младшим ребенком в семье.

Для наглядности можно представить 1000 семей с двумя детьми:

- 250 из них будут иметь двух сыновей,
- 250 – две дочерей,
- и у 500 семей будут и сын и дочь (250, где дочь старше, и 250, где сын старше).

Мы заранее знаем, что в семье как минимум есть одна дочь, поэтому вариант с двумя сыновьями мы вычеркиваем. Итого, у нас остается 750 семей с двумя детьми, только у 250 из которых две дочери. Это дает нам вероятность, что в семье как минимум с одной дочерью, есть

еще одна дочь, равную $\frac{250}{750}$.

Зададим тот же самый вопрос, но внесем в него совсем небольшое изменение. У супругов так же два ребенка, как минимум один из них – девочка, но теперь они упоминают, что ее зовут

Настя. Какова вероятность, что в семье две дочери? Будет ли оно другим по сравнению с предыдущим значением? Это все тот же самый вопрос, но теперь у девочки есть имя. Неужели что-то может измениться? Ведь до этого мы знали, у супругов есть дочка, и конечно у нее есть имя. Теперь мы лишь знаем, какое у нее имя. Кажется очевидным, что совершенно ничего не должно измениться, но на самом деле это не так. Теперь вероятность, что в семье две дочери равняется 50%, а не 33,3%.

Представим себе 10000 семей с двумя детьми. Как и ранее есть четыре варианта: два сына, дочь и сын, сын и дочь и две дочери. Так как нас интересуют только семьи, где есть хотя бы одна дочь, вариант с двумя сыновьями мы исключаем. Допустим, что каждая сотая семья называет свою дочь Настей. В семьях с одной дочкой в сумме будет 50 девочек по имени Настя. В оставшихся 2500 семьях в общем 5000 дочерей, что дает нам 50 девочек с именем Настя. При этом подразумевается, что ни одна семья не будет называть обе свои дочери Настей. В результате получается, что в 10000 семей есть 100 дочек по имени Настя, 50 из них будут иметь брата, а 50 – сестру. Таким образом, выходит, что шанс того, что в семье как минимум с одной дочерью, которую зовут Настя, равен

$$\frac{50}{100} = 50\% .$$

Другой способ продемонстрировать это – представить все возможные варианты образования семьи. Первый ребенок в списке является старшим, второй, соответственно, младшим. Под дочерью подразумевается девочка с любым другим именем, кроме Насти.

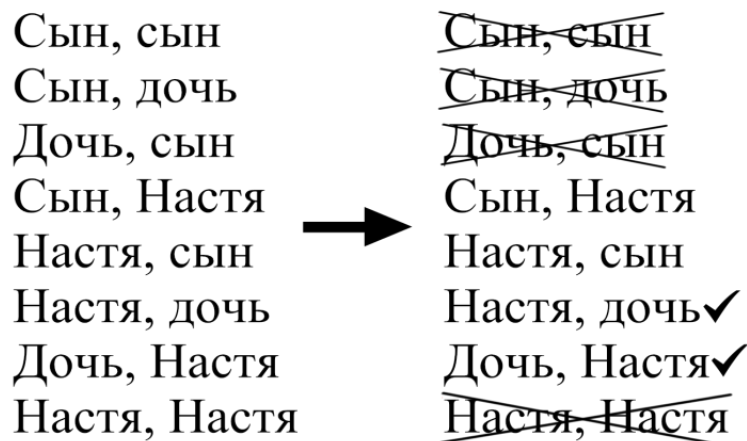


Рисунок 1. Перебор вариантов решения задачи

Так как нас интересуют варианты, где у супругов есть как минимум одна дочь, и ее имя Настя, то лишние варианты, а также тот, где обе девочки названы Настями, мы не рассматриваем. Видно, что таких вариантов 4, и только в 2 из них оба ребенка – девочки. Отсюда так же получается, что вероятность того, что в семье две дочки равна $\frac{2}{4} = 50\%$.

Очевидно, что неважно какое именно имя у девочки. Это может быть как Настя, так и Даша, Вика и т.д. Но когда нам называют имя девочки, вероятность меняется. Почему так происходит? Ведь у всех детей есть имя. Почему же, когда мы узнаем его, меняется вероятность? Может ли быть так, что найденные нами ранее 33,3 % неверны? Или новые 50 % ошибочны? Ответ на оба вопроса отрицателен, наши вычисления верны. На наш взгляд, такие изменения в вычислениях происходят, потому что имя вносит некую ясность. Ранее был лишь один интересующий нас вариант – дочь и дочь. Сначала появилась старшая, потом младшая, и поменять порядок мы не можем (не может сперва родиться младшая дочь, а потом старшая). Теперь же у нас есть разделение на дочь по имени Настя и не Настя, в свою очередь может

быть: сначала родилась Настя, затем – не Настя; сперва родилась не Настя, затем – Настя.

Отсюда можно сделать вывод, что вероятность меняется именно в тот момент, когда нам сообщают имя девочки. Хотя нам и не важно, какое именно это имя (Настя, Лиза, Маша и т.д.), нам важен факт наличия конкретного имени, так как мы точно знаем, что у любой девочки в семье есть имя, но не у любой девочки есть имя Настя (или Лиза, или Маша и т.п.).

Продемонстрировать важность конкретики можно, приведя еще один пример: «У супругов есть два ребенка, хотя бы один из которых – дочь, причем эта дочь родилась в четверг». Каковы теперь шансы, что в семье две дочки?

Решающий такую задачу человек может задаться вопросом: «Причем тут вообще четверг?», – но с точки зрения вероятностей это важный момент. Чтобы объяснить это, представим 196 семей с двумя детьми. Как и в первом примере у нас есть разделение:

Теперь мы берем одну седьмую от 98 и получаем 14 – у столько семей есть дочь, родившаяся в четверг. Но для семьи с двумя девочками, вычисления будут немного другими, так как теперь у нас обе дочери могли родиться в четверг (хоть и

разных годов), в отличие от того, когда обе дочери не могли являться Настями. Чтобы выяснить в скольких семьях с двумя дочерьми, где есть хотя бы одна девочка родившаяся в четверг, найдем вероятность того, что ни одна из девочек

не родилась в четверг: $\frac{6}{7} \cdot \frac{6}{7} = \frac{36}{49}$.

Следовательно, вероятность, что в семье с двумя дочками, хотя бы одна родилась в четверг, равна $1 - \frac{36}{49} = \frac{13}{49}$. Это дает нам

13 интересующих нас семей

$$\left(\frac{13}{49} \cdot 49 = 13\right).$$

В итоге получается, что мы имеем всего $14 + 13 = 27$ семей, где есть хотя бы одна дочка, которая, родилась в четверг, и только в 13 из них оба ребенка – девочки. Это дает вероятность равную $\frac{13}{27} \approx 48,15\%$.

Как и в предыдущем примере, не важно, в какой именно день родилась девочка. Это может быть и четверг, и вторник, и пятница и т.д. Но нам важно, что теперь мы знаем, что она родилась в конкретный день.

Во всех трех примерах можно было заметить, как странно задаются вопросы: «как минимум один из которых – девочка», «хотя бы один из которых – дочь, причем, эта дочь родилась в четверг». Такие странные способы формулировки объясняются тем, что в зависимости от формулировки и подхода к решению этих задач может измениться сам ответ. Парадокс мальчика и девочки связан не только с тем, как сильно

изменяется вероятность от, казалось бы, незначительных деталей, а также с тем, что разные люди могут по разному воспринимать вопрос. Так, в 2004 году было проведено исследование, где при одной и той заданной информации, но в различных вариантах формулировки самого первого рассмотренного нами вопроса, процент испытуемых, которые давали ответ $\frac{1}{2}$, колебался от 39% до 85% [1, с. 636].

В связи с этим по сей день существует множество различных точек зрения и подходов к решению данного парадокса. Каждый из интересующихся этим вопросом, является ярким сторонником одного из вариантов ответа, при этом часто отрицая противоположную точку зрения. Парадокс мальчика и девочки является прекрасным примером того, насколько важны детали задачи, как велико их влияние и почему всегда нужно быть внимательным при решении задач теории вероятностей.

Список литературы

1. Craig R. Fox & Jonathan Levav Partition-Edit-Count: Naive Extensional Reasoning in Judgment of Conditional Probability // Journal of Experimental Psychology: General. - 2004. - №133(4). - P. 626–642.
2. Gerolamo Cardano Liber de ludo aleae. - Lyon: 1663. - 192 pp.
3. Leonard Mlodinow The Drunkard's Walk: How Randomness Rules Our Lives. Pantheon Books, 2008. - 272 pp.

**Контекстная задача алгебры комплексных чисел как средство становления
личностного развития школьников**
**The context task of the algebra of complex numbers as a means of formation of the
personal development of schoolchildren**

Аннотация: модернизация школьного образования ориентирует на развитие познавательной самостоятельности обучающихся, поэтому устраняется доминирующая роль педагога. В связи с этим большое значение приобретают продуктивные стили и формы педагогического общения, методы обучения, к которым можно отнести контекстное обучение. В статье рассмотрено понятие «контекстная задача».

Abstract: the modernization of school education is focused on the development of cognitive independence of students, therefore, the dominant role of teachers is eliminated. In this regard, productive styles and forms of pedagogical communication and teaching methods are of great importance. The article considers the concept of «contextual task».

Ключевые слова: дидактические принципы, контекстное обучение, контекстная задача, комплексное число.

Index terms: didactic principles, contextual teaching, contextual task, complex number number.

В настоящее время в контексте гуманистической парадигмы образования активно разрабатывается технология контекстного обучения. Это связано с тем, что образование ориентирует на развитие

самостоятельности обучающихся, развитие у них умений творческой деятельности. Таким образом, уходит в прошлое ведущая роль учителя, поэтому большое значение имеют продуктивные формы и методы обучения, к которым можно отнести контекстное обучение [3, С. 75].

Выделяют следующие основные дидактические принципы контекстного обучения:

1. Включение обучаемого в учебную деятельность.
2. Выделение проблемы обучающимися.
3. Совместная деятельности обучающихся.
4. Переход от традиционных к новым педагогическим технологиям и др.

Таким образом, должны применяться методы и приемы для развития творческих способностей обучающихся.

Нужно отметить, что многие математические задачи можно отнести к контекстным, в условии которой известным является описание конкретной жизненной ситуации [2, С. 25].

Выделяют следующий алгоритм решения контекстной задачи:

1. Анализирование условия.
2. Перевод текста задачи на математический язык.

3. Составление алгоритма решения.

4. Решение задачи.

5. Проверка ответа.

Рассмотрим примеры контекстных задач алгебры комплексных числа трех уровней сложности:

К первому уровню сложности относится комплекс задач и упражнений: «Определение действительной и мнимой части комплексного числа».

Типовыми заданиями в данном комплексе упражнений являются упражнения вида:

Задание 1. Определить действительную и мнимую часть комплексных чисел: а) $z_1 = 2 + i$; б) $z_2 = 3i$; в) $z_3 = -3$.

Решение.

а) $z_1 = 2 + i$ – комплексное число, действительной частью которого является вещественное число $x = \operatorname{Re} z = 2$, а мнимой частью – вещественное число $y = \operatorname{Im} z = 1$.

б) $z_2 = 3i$ – комплексное число, у которого действительная часть равна нулю, поэтому $x = \operatorname{Re} z = 0$, $y = \operatorname{Im} z = 3$.

в) $z_3 = -3$ – комплексное число, у которого мнимая часть равна нулю, поэтому $x = \operatorname{Re} z = -3$, $y = \operatorname{Im} z = 0$.

Ко второму уровню сложности относится комплекс задач и упражнений на тему «Извлечение корня и возведение в степень комплексного числа».

В качестве примеров заданий данного уровня упражнений являются следующие:

Задание 1. Найти квадратные корни из отрицательных чисел:

а) $\sqrt{-36}$; б) $\sqrt{-\frac{1}{4}}$.

Решение.

а) $\sqrt{-36} = \sqrt{36 \cdot (-1)} =$

$$= \sqrt{36} \cdot \sqrt{-1} = \sqrt{36} \cdot \sqrt{i^2} = 6 \cdot i = 6i;$$

$$\begin{aligned} \text{б) } \sqrt{-\frac{1}{4}} &= \sqrt{\frac{1}{4} \cdot (-1)} = \sqrt{\frac{1}{4}} \cdot \sqrt{-1} = \\ &= \sqrt{\frac{1}{4}} \cdot \sqrt{i^2} = \frac{1}{2} \cdot i = \frac{1}{2}i. \end{aligned}$$

Задание 2. Вычислить значения степени мнимой единицы: а) i^{28} ; i^{33} ; i^{135} .

Решение.

Имеем $28 = 4 \cdot 7$ – делится без остатка; $33 = 4 \cdot 8 + 1$; $135 = 4 \cdot 33 + 3$.

Соответственно получаем:

$$i^{28} = 1; i^{33} = i; i^{135} = -i.$$

К третьему уровню сложности относится комплекс задач и упражнений: «Применение комплексных чисел для решения алгебраических уравнений».

В качестве примеров заданий данного уровня упражнений являются следующие:

Задание 1. Решить квадратное уравнение $x^2 + 2x + 2 = 0$.

Решение.

Находим дискриминант:

$$\begin{aligned} D &= b^2 - 4ac = 2^2 - 4 \cdot 1 \cdot 2 = \\ &= 4 - 8 = -4. \end{aligned}$$

Отрицательный дискриминант $D < 0$ означает только лишь отсутствие вещественных корней, а комплексные корни данного уравнения существуют, найдем их продолжив решение:

$$\begin{aligned} x_{1,2} &= \frac{-b \pm \sqrt{D}}{2a} = \frac{-2 \pm \sqrt{-4}}{2} = \\ &= \frac{-2 \pm 2\sqrt{-1}}{2} = \frac{-2 \pm 2i}{2} = -1 \pm i. \end{aligned}$$

Корнями квадратного уравнения являются комплексно – сопряженные корни: $x_1 = -1 + i$, $x_2 = -1 - i$.

Задание 2. Найти решение уравнения: $x^2 - 6x + 13 = 0$.

Решение.

Находим дискриминант:

$$D = 36 - 4 \cdot 1 \cdot 13 = 36 - 52 = -16,$$

$$\sqrt{D} = \sqrt{-16} = \sqrt{16 \cdot (-1)} = \sqrt{16i^2} = 4i$$

Найдем корни, используя известную формулу:

$$x_1 = \frac{6 - 4i}{2} = 3 - 2i, \quad x_2 = \frac{6 + 4i}{2} = 3 + 2i.$$

Итак, корни уравнения $x_1 = 3 - 2i$, $x_2 = 3 + 2i$

Таким образом, контекстная задача является средством становления личностного развития обучаемых, возникновение сущности и восприятия важности рассматриваемого материала [4, С. 35].

Разработка контекстных заданий, как показывает практика, строится на некоторых принципах:

1. Условие задания основывается на принцип практических ситуаций и может состоять из лишних данных.

2. Задание предоставляет возможность использования математики для решения выявленной проблемы.

3. Задание может иметь несколько решений.

4. Оценка полученного результата.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Просвещение, 1999. – 123 с.
3. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. – М.: Просвещение, 1987. – 110 с.
4. Сербина Л.И. «Обыкновенные дифференциальные уравнения и системы» Учебное пособие для студентов пед. вуза. – Ставрополь: Аргус Ставропольского гос. Аграрного ун-та. – 2019. – 176 с.

УДК 57.044

Антонова Виктория Ивановна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Antonova.V.I.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: vichka.antonova.2001@mail.ru

Научный руководитель: Цвирко Н.И., доцент

Влияние мефедрона на организм при длительном употреблении

The effect of mephedrone on the body during prolonged use

Аннотация: в статье приведена характеристика мефедрона, выявлены основные побочные эффекты при применении данного препарата. Проведен анализ его влияния на организм человека при длительном применении.

Ключевые слова: мефедрон, организм, человек, наркотик, острая интоксикация, побочные эффекты.

Abstract: the article describes the characteristics of mephedrone and identifies the main side effects when using this drug. The analysis of its effect on the human body during long-term use is carried out.

Keywords: mephedrone, organism, person, drug, acute intoxication, side effects.

В современном обществе возрастает риск различных форм девиантного поведения детей и подростков, некоторые из которых могут быть обусловлены влиянием психотропных и наркотических веществ. В работе любого педагога, а тем более – специального психолога, тема неадекватного поведения обучаемых актуальна. Важно как представлять, какие последствия может вызвать у ребенка употребление препаратов подобного рода, так и знать фенотипические признаки, позволяющие предположить их влияние на организм человека.

Наркомания особенно опасна для подрастающего поколения, так как в перспективе она неизбежно приведет к деградации как отдельной личности, так и при массовости явления – всего общества. В процессе работы с обучаемыми педагог должен выработать у них однозначное отрицательное отношение к употреблению наркотических и психотропных веществ, а также выработать внутреннюю позицию по отношению к людям, употребляющим наркотические вещества.

Наркотик является химическим веществом, которое может вызвать ступор, кому или нечувствительность к боли. Этот термин можно отнести к опиатам или опиоидам, называемым наркотическими анальгетиками. В конце XX века значение этого термина в русском языке расширилось. Отличие в значении от первоначального связано с отнесением к наркотическим средствам веществ, которые ранее не обозначались этим словом [2, С. 201].

Мефедрон, также известный как 4-метилметкатинон (сокращенно 4-ММК,

от английского 4-метилметкатинон) или 4-метилэфедрон – это химическое соединение класса замещенных катинонов и амфетаминов, эмпагоген и психостимулятор [1, С. 30].

Мефедрон блокирует обратный нейрональный захват моноаминов, ингибирует синтез моноаминоксидазы и катехолортометилтрансферазы, что приводит к увеличению концентрации моноаминов и катехоламинов одновременно в синаптической щели. Мефедрон также возбуждает постсинаптические рецепторы.

Острая интоксикация мефедроном вызывает возбуждение, эйфорию, восприятие различной музыки, повышает настроение, уменьшает враждебность, повышает общительность, улучшает работоспособность, ускоряет ассоциативный процесс, усиливает половое возбуждение, затрудняет достижение эякуляции [3, С. 14-15].

Основные побочные эффекты мефедрона типичны для симптомов стимуляторного психоза (рис. 1).



Рисунок 1 – Основные побочные эффекты мефедрона

В настоящее время отношение к употреблению мефедрона противоречиво: некоторые исследователи считают, что он полностью безопасен, а некоторые утверждают об опасности его употребления [1, С. 31].

За довольно короткий период приема мефедрона организм потребителя расходует очень большое количество энергетических резервов. Восстановить их очень сложно [3, С. 32], особенно при длительном применении (рис. 2).

Мефедрон вводят внутривенно, ингаляционно, перорально, ректально. При инъекциях эффект более значителен, но период эйфории короче. При обычном применении таблеток они начинают

действовать уже через 20 минут, «прилив» длится несколько часов. Этот метод обычно используется новичками [2, С. 195].

В группе риска находятся люди, которые принимают мефедрон для получения «энергетического эффекта» при ненормированном графике организации работы (таксисты, медицинские работники, строители и прочие). Молодые люди часто пробуют препарат впервые, готовясь к сессии [3, С. 16].

Наркомания является болезненным пристрастием к веществам, которые входят в группу наркотических средств, которые вызывают эйфорическое

состояние или изменяющее восприятие действительности. Такое состояние проявляется непреодолимой тягой к

употреблению наркотиков, развитием психической и физической зависимости.



Рисунок 2 – Влияние мефедрона на организм при длительном применении.

Наркомания сопровождается постепенным ухудшением физического здоровья, интеллектуальной и моральной деградацией. Диагноз ставится на основании опроса, анамнеза, обследования и результатов анализов на наркотики.

Лечение привыкания к применению мефедрона сопоставимо с длительной реабилитацией в клинике с

применением медикаментозного лечения, психотерапии и трудотерапии.

Мефедрон – это наркотик, представляющий собой одну из важнейших проблем современных подростков и молодежи. В последнее время чаще всего его применяют молодые люди в возрасте от 15 до 20 лет [3, С. 31]. В этом возрасте на людей очень сильно влияет мнение, о том, что наркотики не причиняют вреда, что все их вредные

последствия – это «страшные истории», которые придумали взрослые.

Таким образом, длительное употребление мефедрона приводит к отклонению в работе сенсорных систем, может вызвать появление нестабильного эмоционального состояния, спутанности сознания, ухудшение памяти и внимания, снижение моторных функций. И на появление этих признаков у ребенка в первую очередь должны обратить внимание родители и педагоги.

Список литературы

1. Лазовой В.В. Профилактика наркомании / В.В. Лазовой; - Екатеринбург: Феникс, 2016 – 125 с.
2. Мочалов А.И., Булгакова Е.С., Антерейкина Л.И., Габрусенко С.В. Новая опасность / А.И. Мочалов, Е.С. Булгакова, Л.И. Антерейкина, С.В. Габрусенко; Методическое пособие. – Новосибирск: ООО «Арта Плюс», 2015. – 256 с.
3. Пятницкая И. Н. Общая и частная наркология / И.Н. Пятницкая; Руководство для врачей. – М.: Медицина, 2018. – 45 с.

УДК 57.025

**Гоева Александра Романовна,
Попова Светлана Александровна**

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Goeva A. R., Popova S. A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: sgoeva@list.ru

Научный руководитель: Тинькова Е.Л., профессор

Исследование функционального состояния студентов с помощью психофизиологического оборудования

Study of functional state of students with the help of psychophysiological equipment

Аннотация: Под влиянием неблагоприятных условий окружающей среды организм человека реагирует изменениями со стороны функциональных систем. При этом ведущим показателем является снижение уровня работоспособности. Для диагностики и коррекции уровня работоспособности может использоваться программно-

аппаратный комплекс «БиоМышь».

Annotation: Under the influence of adverse environmental conditions, the human body responds with changes from functional systems. At the same time, the leading indicator is the decline in operability. The "BioMouse" software and hardware system can be used to diagnose and correct the decline in operability.

Ключевые слова: функциональная работоспособность, диагностическое оборудование, организм, адаптационное состояние, диагностика.

Index terms: functional operability, diagnostic equipment, organism, adaptation state, diagnostics.

Изучение функционального состояния организма является важным компонентом оценки уровня гомеостаза человека. Оценка функционального состояния включается в систему донозологической диагностики, которая представляет собой рассмотрение функционального состояния организма и его адаптационных возможностей в период, когда отсутствуют явные признаки заболеваний, но отмечается снижение адаптационных возможностей организма.

Как известно процесс адаптации предшествует развитию и проявлению клинических признаков болезни. Болезнь возникает в результате недостаточности адаптационных механизмов, их истощения и в конечном итоге срыва.

На основании вышеизложенного, важным является рассмотреть более подробно понятие «функциональное состояние».

Функциональное состояние – состояние организма, отдельной физиологической системы, органа или ткани, структура актуализируемых субъектом средств деятельности в конкретной ситуации, которая отражает специфику сложившихся на текущий момент времени механизмов регуляции деятельности и определяет эффективность решения трудовых задач [2, С. 3].

В процессе развития современного мира становится актуальным вопрос улучшения качества функционального

состояния, работоспособности, предотвращения переутомления, снижения состояния стресса и уровня тревожности, что является главной проблемой наук изучающих качество труда и здоровье человека.

В научной литературе специалисты [1, С. 26], [3, С. 7] указывают, что одним из эффективных экспресс-методов оценки функционального состояния организма является применение психофизиологических методик, в частности методики *вариационной хронокардиоинтерваломерии (ВКР)*, которая включена в программу аппаратного комплекса «БиоМышь».

«БиоМышь» (*BioMouse*) — это компьютерная мышь, при помощи которой можно измерить артериальное давление, пульс и с помощью программы получить качественный анализ данных показателей, дать оценку состояний физической работоспособности, функционального состояния исследуемого. Программно-аппаратный комплекс *BioMouse* разработанный компанией *NeuroLab*, – это психофизиологическое средство, предназначенное для контроля психофизиологического состояния человека. Аппаратная часть комплекса представляет собой манипулятор «мышь» со встроенными датчиками для непрерывной и одновременной регистрации некоторых физиологических параметров человека. Комбинированный датчик позволяет одновременно и непрерывно регистрировать три физиологических параметра: фотоплетизмограмму, кожно-гальванический рефлекс и электрокожное сопротивление.

BioMouse служит для воспроизводства на компьютере игр, тестов, диагностических и

релаксирующих процедур, широкий спектр психофизиологических методик, основанных на измерении и интерпретации физиологических параметров человека и организации обратной биологической связи.

Проводимая при помощи программно-аппаратного комплекса *вариационная хронокардиометрия (ВКР)* – это методика экспресс оценки состояния регуляторных механизмов сердечно-сосудистой системы по параметрам кардиоинтервалограммы [6, С. 39]. Вычисляется уровень функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы и вегетативный гомеостаз, кроме того, регистрируются: максимальная, минимальная и средняя величины, а также мода, амплитуда моды, среднеквадратичное отклонение и размах последовательности кардиоинтервалов. Первичной информацией является фотоплетизмограмма – сигнал с оптического инфракрасного датчика в цифровом виде. Из этого сигнала выделяется массив кардиоинтервалов, который подвергается статистической обработке. Методика имеет полностью формализованную интерпретацию результатов с текстовым заключением.

Суть ВКР состоит в экспресс оценке состояния регуляторных механизмов сердечно-сосудистой системы по параметрам кардиоинтервалограммы. Вычисляется уровень функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы и вегетативный гомеостаз, кроме того, регистрируются: максимальная, минимальная и средняя величины, а также мода, амплитуда моды, среднеквадратичное отклонение и размах последовательности кардиоинтервалов. Первичной информацией является фотоплетизмограмма – сигнал с оптического инфракрасного датчика в

цифровом виде. Из этого сигнала выделяется массив кардиоинтервалов, который подвергается статистической обработке. Методика имеет полностью формализованную интерпретацию результатов с текстовым заключением. На основании полученных данных можно определить уровень физической работоспособности испытуемого. [5, С 21]

Физическая работоспособность – интегральный показатель, определяемый совокупностью свойств организма и в первую очередь производительностью аппарата кровообращения, дыхания, объемом и составом циркулирующей крови, возможностями этих систем организма обеспечивать работающие органы и ткани кислородом для выполнения достаточно интенсивной внешней механической работы длительное время без снижения ее эффективности.

Все вышеперечисленное стало основанием для изучения уровня адаптационных возможностей организма студентов и, в частности, уровня физической работоспособности.

Студенты, задействованные в эксперименте прошли оценку адаптационных возможностей организма с помощью методики ВКР, исследование проводилось дважды. Первое исследование проведено до начала тренинговой работы и второе – после окончания тренингов.

С целью оценки функционального состояния студентов применена методика *вариационной хронокардиоинтервалометрии (ВКР)*. Для исследования были выбраны 15 студентов второго курса ГБОУ ВО СГПИ от 18 до 22 лет .

Исследование проводилось в 3 этапа:

Первый этап – теоретический.

Подбор, изучение и анализ научно-теоретической литературы по проблеме исследования.

Второй этап – эмпирический. Разработка критериев, подбор методов и методик для определения особенностей психофизического состояния и функциональной работоспособности. Проведение исследования по определению функционального состояния студентов.

Третий этап – аналитический. Подведение итогов, анализ полученных результатов, формулирование основных выводов по работе.

По результатам исследования проведен сравнительный анализ показателей функционального состояния студентов в конце и в начале эксперимента. Вначале эксперимента было установлено, что у 7 испытуемых (47%) показатели адаптационных возможностей снижены.

Из анамнестических данных известно, что у всех студентов, показавших низкий уровень адаптации малоподвижный образ жизни, что способствует скоплению крови в сосудах, располагающиеся в дистальной части тела. В результате чего уменьшается объем циркулирующей крови, что ухудшает кровообращение венозное и кровоснабжение ряда органов и головного мозга [4, С. 68]. Помимо этого многие студенты не соблюдают режим труда и отдыха, не правильно питаются.

Утомление вызвано гипоксией, которая развивается в результате отсутствия физических нагрузок, прогулок на свежем воздухе, сбалансированного питания.

На следующем этапе были организованы тренинги, которые заключались в самоорганизации студентов к ведению здорового образа

жизни. Все задействованные в эксперименте студенты увеличили время пребывания на свежем воздухе, ограничили использование гаджетов и организовали регулярное питание.

Следующие показатели фиксировались через 7 дней. Исследование показало, что процесс самоорганизации благотворно сказался на большей части студентов. У 4 из 7 студентов с низким уровнем адаптации показатели улучшились. Отмечены признаки снижения гипоксии, индекса напряжения вегетативных реакций и др.

Таким образом, нами установлено, что психофизиологическое оборудование может применяться для диагностики адаптационного состояния организма. В частности его можно использовать для оценки динамики изменения уровня адаптации функциональных систем при изменении окружающих условий среды

Список литературы:

1. Волков В.Ю. и др. Организация и контроль в реабилитации здоровья студентов: Учеб. пособие / СПбГТУ. СПб, 2010 – 89 с.
2. Данилова Н. Н. Функциональные состояния: механизмы и диагностика. - М: МГУ, 2010.-287 с.
3. Луценко Е.Л. Эффективность психофизиологических тренингов с биологической обратной связью при разных особенностях личности // Вестник Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина . Серия: Психология. – 2010. - 913 с.
4. Михайлов В.М. Вариабельность ритма сердца: опыт практического применения. Иваново: Иван. гос. мед. Академия, 2010.- 290 с.
5. Обоснование аппаратно-программных методов, предназначенных для скрининг-

диагностики внутренних заболеваний и для оценки эффективности лечебно-профилактических мероприятий в системе диспансеризации военнослужащих и пенсионеров МО. Отчет о научно-исследовательской работе.

- СПб: Изд-во ВМА С-Пб, 2011 - 77 с.

6. Руководство пользователя "NeuroLab Biomause-Универсальная психофизиологическая лаборатория" – 83

УДК 378.1

Банник Анна Николаевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Bannik A. N.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: 79614795709@yandex.ru

Научный руководитель: Хагай В. С., профессор

**Анализ современных информационных технологий
в области физической культуры и спорта
Analysis of modern information technologies in the field
of physical culture and sports**

Аннотация: В статье дается определение информационных технологий, проводится анализ современных информационных технологий в системе физической культуры и спорта.

Abstract: the article defines information technologies and analyzes modern information technologies in the system of physical culture and sports.

Ключевые слова: информационные технологии, фитнес-гаджет Check, система Goji Pla, фитнес-браслет, табло, тренажеры.

Index terms: information technology, fitness gadget Check, Goji Play system, fitness bracelet, scoreboard, simulators.

В современном мире происходят масштабные преобразования во всех сферах человеческой деятельности. Во всех изменениях значительную роль играют мощная информатизация

индустриальных стран мирового сообщества и бурное развитие научно-технического прогресса.

Информационные технологии (ИТ) представляют собой единство методов, устройств, обработки, средств сбора, хранения, передачи и способов, которые позволяют управлять информацией благодаря вычислительной техники. Ко всему этому относят: системы связи, различные устройства, программное обеспечение и компьютеры [1, С. 43].

В нашей стране процесс становления информационного общества вдалеке от завершения, которое ставит перед собой задачу информатизации системы образования. Для свободного владения новыми информационными технологиями, современный специалист любого профиля должен использовать, обрабатывать и получать информацию, благодаря компьютерам, телекоммуникационным и другим

средствам ИТ. Это вполне относится к специалистам физической культуры и спорта.

Информационные технологии в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту, понимают, как комплексность средств и методов, которые содействуют повышению результативности профессиональной деятельности человека и обеспечивают автоматическую обработку информации.

Сама информатизация физкультурного образования направлена на достижение двух основных целей:

- повышение уровня подготовленности специалистов, благодаря совершенствованию технологий обучения, с использованием современных информационных технологий;
- подготовка специалистов для последующей профессиональной деятельности в условиях информатизации общества [2, С. 98-99].

В спортивную жизнь, не так давно, вошла современная вычислительная техника. Цифровое табло, цифровое видео, проекционная техника и различные измерительные силы обширно используются на всех массовых соревнованиях. Тем не менее, в обычных школах, вузах, техникумах, на различных тренировках и соревнованиях используют обычные ручные секундомеры, которые недостаточно точно показывают измерения.

Но в образовательном процессе совершенствование методологии должно ориентироваться на использование возможностей современных информационных технологий, таких как «Виртуальная реальность», «Телекоммуникация» и «Мультимедиа». Данные технологии позволяют включить новейшую тематику, которая отражает

современные научные достижения. При всём этом, важнейшей инновацией является использование распределенного информационного ресурса образовательного назначения, который обуславливает тенденцию развития открытого образования [4, С. 443].

Для того, чтобы обеспечить взаимодействие с пользователями, коллективную работу с различными прикладными системами на удаленных и локальных платформах и возможность переноса прикладных систем с наименее сложными изменениями достаточно использовать открытую систему, которая реализует открытие спецификации на форматы данных, службы и интерфейсы.

Нужно не забывать, что по большей части, такие специалисты, как спортивные врачи, массажисты, психологи и конечно же тренеры по физической подготовке наблюдают за состоянием здоровья профессиональных спортсменов, так как, у них очень высока нагрузка тренировок, которая развивает координацию, скорость, выносливость, силу и другие качества, необходимые для достижения поставленной цели.

Для оценки состояния спортсменов специалисты используют: научное оборудование, современную аппаратуру, разнообразные тренажеры, современные тренировочные методики, накопленные знания и, конечно же, достижения информационных технологий.

Весьма практичную техническую новинку создала финская компания FAM SPORTS – фитнес-гаджет, которая предназначена для оказания помощи, абсолютно, любому спортсмену [4, С. 445]. Данный аппарат носит название Check, рассчитанный на токи малого напряжения. Он в течение 15 секунд мгновенно дает оценку о состоянии

спортсмена, оповещает о моменте, когда тренировочная нагрузка может привести к переутомлению или к возможной травме.

Данный прибор предназначен для тех спортсменов, кто занимается такими видами спорта, как хоккей, бокс, футбол, где требуются учение, скорость, сила и координация. Электроды данного прибора крепят на кисть руки и при включении прибора электрический ток поступает через тело в мозг. Полученные данные, в результате реакции нервной системы фиксируются в специальной программе смартфона.

Также разработчики Guitar создали новую систему Goji Pla, благодаря которой есть возможность совместить тренировку с видеоигрой на тренажере. Данная система имеет беспроводные контролеры с парой кнопок и датчиками активности, которые крепятся на пояс в течение всей тренировки. Таким образом, можно сохранять все достижения спортсмена: количество сожженных калорий, скорость передвижения, пройденное расстояние и время тренировки. Данная система позволяет вести более активный образ жизни [4, С. 444].

В свою очередь, компания Basis Science выпустила современный фитнес-браслет, который ориентирован на пользователя для отслеживания состояния здоровья человека и спортивных достижений в течение долгого времени [4, С. 446]. В данных часах имеется термодатчик, который реагирует на температуру атмосферного воздуха, сенсор влаги для измерения состояния кожи и потоотделения, оптический монитор для сердечного ритма и кровообращения и акселерометр для отслеживания скорости передвижения.

Сегодня спорт таков, где появилось множество технических новинок.

Изобретения последнего столетия превращают спорт в точную науку, где все считается до миллиметров и миллисекунд.

Так, например, на стадионах еще долгое время вместе с диодами использовали устаревшие лампы накаливания, чтобы показывать трансляции соревнований на табло, но картинка было черно-белой. Сегодня же это изобретение усовершенствовалось. Огромные видеоэкраны позволяют показывать телевизионную картинку, где мы можем наблюдать за трассой, знать информацию о текущем счете и множество статистической информации об игроках или командах [3, С. 124].

Также в современном мире разработано множество специальных тренажеров для спортсменов. Данные тренажеры называют «умными», т.к. они воздействуют на нужные группы мышц, позволяют поддерживать спортивную форму и т.д.

Таким образом, рассмотрев использование современных информационных технологий в области физической культуры и спорта, которые играют особую роль на сегодняшний момент. Но самое главное, что сегодня, с использованием информационных технологий подготовка квалифицированных специалистов и профессиональных спортсменов не вызывает затруднений и в этой области, прогресс принесет еще немало нового.

Список литературы:

1. Гохберг Г. С. Информационные технологии. М.: Academia, 2018. 474 с.
2. Громов Ю. Ю., Дидрих И. В., Иванова О. Г., Ивановский М. А., Однолько В. Г. Информационные технологии. Тамбов.: ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015. 260 с.

3. Петров П. К. Информационные технологии в физической культуре и спорте. М.: Academia. 2014. 288 с.

4. Чекашева Д. В. Современные технологии в спорте / Научное

сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXIII междунар. студ. науч.-практ. конф. – №6(33). – 2018. – 483 с.

УДК 37.037.1

Бойко Леонид Александрович

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Boyko L.A.

Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol

E-mail: SpartakBoyko1999@yandex.ru

Научный руководитель: Иванов В.М.,
профессор

Инновационные технологии при подготовке учителя по основам безопасности жизнедеятельности

Innovative technologies in the preparation of teachers on the basics of life safety

Аннотация: в статье приводятся инновационные технологии, которые необходимы при подготовке учителя по основам безопасности жизнедеятельности. Использование их в учебном процессе является актуальной проблемой современного образования. Сегодня необходимо, чтобы каждый преподаватель по ОБЖ мог подготовить и провести занятие с использованием ИКТ. Такое занятие наглядно, красочно, информативно, интерактивно, экономит время преподавателя и учащегося.

Annotation: the article presents innovative technologies that are necessary for training teachers on the basics of life safety. Their use in the educational process is an urgent problem of modern education. Today, it is necessary that every teacher in the field of housing and communal services can prepare and conduct a lesson using ICT. This lesson is visually, colorfully,

informative, interactive, and saves time for the teacher and student.

Ключевые слова: инновационные технологии, учебный процесс, современное образование, инструменты формирования компетенций.

Keywords: innovative technologies, educational process, modern education, tools for competence formation.

Использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе является актуальной проблемой современного образования. Сегодня необходимо, чтобы каждый преподаватель по любой дисциплине мог подготовить и провести занятие с использованием ИКТ. Такое занятие наглядно, красочно, информативно, интерактивно, экономит время преподавателя и учащегося. Он позволяет учащемуся работать в своем темпе, а преподавателю дает возможность

оперативно контролировать и оценивать результаты обучения [4, С. 25; 2, С.10].

Учитывая тематику дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности», а так же необходимость использования инновационных методов обучения, одним из наиболее подходящих инструментов формирования компетенций в этом случае является технология Кейс-стадии.

Суть метода по данной дисциплине заключается в следующем: для организации обучения используются описания конкретных чрезвычайных ситуаций, произошедших в РФ или за рубежом. Учащимся предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только практическую проблему, алгоритм действий, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений [1, С.5; 3, С. 20].

Работу с кейсом организуют в малых группах по 3-5 человек. Кейс можно использовать индивидуально для каждого ученика, например, для контроля знаний по соответствующему разделу. Кейсы могут являться альтернативным вариантом в отношении тестовых заданий и письменного опроса.

Алгоритм работы с кейсом: обсуждение полученной вводной информации, содержащейся в кейсе; выделение релевантной информации по отношению к данному вопросу, над которой работает подгруппа; обмен мнениями и составление плана работы над проблемой; работа над проблемой (дискуссия); выработка решений проблемы; дискуссия для принятия окончательных решений; подготовка

доклада; аргументированный краткий доклад.

Кейс-технологии помогают учащимся в процессе обучения понять, что чаще всего не бывает одного единственно верного решения, выработать уверенность в себе и в своих силах, отстаивать свою позицию и оценивать позицию оппонента, формировать устойчивые навыки рационального поведения и проектирования деятельности в жизненных ситуациях.

В результате применения кейс-метода у учеников формируются умения:

- анализировать и устанавливать проблему;
- четко формулировать, высказывать и аргументировать свою позицию;
- общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать вербальную и невербальную информацию;
- принимать решения с учетом условий и наличия фактической информации.

Таким образом, можно в полной мере сказать, что данная технология является эффективным инструментом формирования профессиональных компетенций.

В современных условиях в период возрастания объема информации обучение должно быть личностно-ориентированным, развивающим, мотивированным. Решить эти проблемы помогает использование модульной технологии обучения. Под модульным обучением понимается такая организация процесса обучения, в которой обучающийся работает с учебным содержанием, организованным в виде модулей. При этом модуль представляет собой целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им.

Основными мотивами внедрения в образовательный процесс подготовки учащихся модульной технологии являются: гарантированность достижения результатов обучения, возможность для учеников работать в группах, в парах, паритетные отношения преподавателя и ученика, возможность работать в индивидуальном темпе, знание конечных результатов обучения учебной дисциплины, систематический контроль в процессе освоения учебного материала в содержании учебной дисциплины.

Содержание модульного обучения состоит в том, что ученик самостоятельно достигает целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы над модулем, в который объединены учебное содержание и приемы учебной деятельности по овладению содержанием.

Принципиальное отличие модульного обучения состоит в том, что материал разбивается на отдельные модули (блоки), каждый из которых является не только источником информации, но и методом для ее усвоения.

Опыт проведения модульных занятий по дисциплине ОБЖ показал перспективность этой педагогической технологии.

Одним из средств повышения научно-образовательного потенциала дисциплины является олимпиада. Современная олимпиада по безопасности жизнедеятельности предполагает поиск инновационных технологий обеспечения безопасности жизнедеятельности и представляет собой творческое соревнование учащихся, позволяющее выявить уровень теоретического освоения образовательной области безопасности жизнедеятельности, степень сформированности умений и навыков поведения в экстремальных ситуациях,

готовность к безопасному существованию в социуме и предупреждению опасностей. Творческие задания олимпиады воспитывают культуру, совершенствуют коммуникативные навыки человека, что позитивно сказывается на профессиональной подготовке современного педагога.

В ходе олимпиады проводится оценка уровня знаний и подготовки участников по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности».

Современная школа в условиях быстро меняющегося мира должна наряду с созданием целостной системы универсальных знаний и компетентностей учащихся формировать опыт самостоятельной интеллектуальной и творческой деятельности, личной свободы и ответственности ученика.

Сегодня сеть Интернет нельзя рассматривать как простое средство коммуникации и, получения информации. Интернет-продукт современного общества, состоящий из совокупности сетей, в специфику которого входит предоставление огромного количества информации через средства коммуникации, таких как электронная почта, региональные, глобальные и локальные сети связи, а также осуществляется система экономического, политического, организационно-правового и образовательного управления.

Формы уроков, проводимых с использованием ресурсов Интернет, следующие: урок-презентация, урок-исследование, виртуальный эксперимент, лабораторная работа, тематический проект, контроль знаний, индивидуальное обучение, консультации и другие.

Учитель по ОБЖ может использовать следующие образовательные ресурсы Интернета по

основам безопасности жизнедеятельности:

- каталог ресурсов по ОБЖ Российского общеобразовательного портала;
- инструкции, учебные фильмы, иллюстрированные инструктажи, видеоинструктажи, тематические стенды и плакаты по охране труда, безопасности дорожного движения, технике безопасности, безопасности жизнедеятельности;
- банк рефератов по безопасности жизнедеятельности;
- основы безопасности жизнедеятельности, информационно-методическое издание для преподавателей МЧС России;
- методические материалы, тесты, билеты, книги и учебные пособия по ОБЖ;
- каталог по основам безопасности жизнедеятельности единого окна доступа к образовательным ресурсам;
- методические рекомендации по организации образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях по курсу ОБЖ.

Таким образом, ИТ-технологии, применяемые учителями в образовательном процессе, позволяют развить исследовательские способности учеников, повысить познавательный интерес и мотивацию к учению, активизируют и делают творческой самостоятельную и совместную работу учащихся. Школьник, владея современными компьютерными технологиями, учится самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую

для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

Список литературы

1. Абрамова, В. Ю. Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы по предмету / В.Ю. Абрамова, С.Б. Бахвалова, И.С. Елизарова // Мир науки, культуры, образования, 2013. – № 3 (40). – С. 3-6.
2. Девисилов, В.А. Концептуальные подходы к модернизации дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: доклад / МГТУ им. Н.Э. Баумана / В.А. Девисилов // Науч.-метод. совет по безопасности жизнедеятельности Минобрнауки РФ. М., 2009. – С. 12-32.
3. Иванов, В.М. Образовательная программа высшего образования магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Образование в области безопасности жизнедеятельности» / В.М. Иванов // Ставрополь, 2015. – 25 с.
4. Костецкая, Г.А. Проблемы подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в условиях многоуровневого образования и модернизации образовательных стандартов / Г.А. Костецкая // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2012. – Т.2. – № 148. – С.54 – 60.

Физическая культура как важнейший компонент целостного развития
Physical education as an essential component of holistic development

Аннотация: в данной статье рассмотрена физическая культура как компонент целостного развития. Приведены задачи элективной физической культуры. Разобрана учебная программа физической культуры высшего учебного заведения и приведены результаты опроса о важности внедрения физической культуры.

Abstract: this article considers physical culture as a component of holistic development. The tasks of elective physical culture are given. The curriculum of physical education of a higher educational institution is analyzed and the results of a survey on the importance of introducing physical culture are presented.

Ключевые слова: физическая культура как учебная дисциплина, целостное развитие, учебная программа по элективной физической культуре и спорту, физическое воспитание, принципы организации физического воспитания.

Index terms: physical education as a discipline, holistic development, curriculum in elective physical education and sport, physical education, principles of organization of physical education.

В процессе обучения большинство студентов ведут сидячий образ жизни. Нездоровое питание, отсутствие физических упражнений, нарушение осанки и ухудшение зрения пагубно

влияют на эффективность учебного процесса. В программу высших учебных заведений входит физическая культура, как учебная дисциплина. Гармонизируя духовные и физические силы, формируя общечеловеческие ценности, она является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих специалистов. Обеспечивая биологический потенциал жизнедеятельности, физическая культура выступает одним из факторов социокультурного бытия. Физическая культура как учебная дисциплина в системе высшего образования призвана формировать гармоничную личность, способную направленно использовать разнообразные средства физической культуры, спорта и туризма для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к различным видам деятельности. [2, С. 54]

В процессе физического воспитания студентов, данная дисциплина осуществляет образовательные и развивающие функции.

Главной целью введения элективной дисциплины является формирование физической культуры. Выполнение следующих задач необходимо при достижении данной цели:

– понимание роли физической культуры в развитии личности и ее

подготовки к профессиональной деятельности;

- знание основ физической культуры и использование здоровьесберегающих технологий;

- формирование мотивационного отношения к физической активности;

- овладение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, психическое благополучие, совершенствование психофизических способностей;

- приобретение опыта творческого использования физкультурно-спортивной деятельности [2, С. 63]

Целостное развитие – единство индивидуальных особенностей, личностных качеств, освоения позиции субъекта в деятельности. [1, С. 26]

Программа, утвержденная Министерством высшего образования РФ, включает три раздела: теоретический, практический и контрольный. [2, С. 89]

Материал первого раздела предусматривает овладение студентами необходимых знаний для понимания социальных процессов физической культуры личности и всего общества, умения их адаптивного и творческого пользования. Знания сообщаются преподавателем, в виде лекций. Лекционный курс составляет 26 часов. В результате овладения теоретическим разделом, у студентов формируется научно-практические знаний и положительное отношение к физической культуре.

Второй раздел рассчитан на повышение уровня двигательной активности. Практический раздел реализуется на учебно-тренировочных занятиях. Деятельность студентов направлена на творческое овладение методами активной деятельности.

Учебно-тренировочные занятия направлены на приобретение опыта практической направленности.

Материал контрольного раздела программы физической культуры направлен на оценку процесса и результатов учебной деятельности студентов. Контрольные занятия помогают отследить динамику и уровень освоения теоретических, практических и методических знаний и умений.

Критерием для оценивания является сдача нормативов, с учетом уровня освоения и подготовки студентов. Тесты проводятся как правило при поступлении в высшее учебное заведение и при его окончании, для прослеживания динамики развития и формирования физической культуры.

Сохранение высокой умственной работоспособности у студентов зависит от объема физических нагрузок. Физическое воспитание – это вид воспитания, специфическим содержанием которого являются обучение движениям, воспитание физических качеств, овладение специальными физкультурными знаниями и формирование осознанной потребности в физкультурных занятиях. [1, С. 37]

Для эффективного усвоения учебной программы следует придерживаться принципам организации физического воспитания:

- занятия, направленные на развитие выносливости и скоростно-силовых качеств, должны проводиться в объеме 70-75% в начале каждого семестра;

- в случаях, если занятия, направленные на развитие физического здоровья, проводятся в начале дня, интенсивность физических нагрузок должна быть малой или в некоторых случаях средней;

- необходим учет уровня физической подготовки для предотвращения снижения умственной активности;
- использование разнообразных средств и методов в содержании физкультурных занятий;
- необходимы занятия со снижением интенсивности физических нагрузок во время экзаменационной сессии;
- требуется постепенное наращивание тренирующих воздействий;
- важна систематичность и непрерывность. [3, С.19]

Необходим учет возрастных особенностей студентов. У юношей и девушек продолжается увеличение массы тела, мышечной силы и объёма легких. Организм студентов хорошо адаптируется к физическим нагрузкам, имеет

эластичность мышц. Но большинство из них не имеют необходимости подвергать свое тело силовым нагрузкам. Важной психологической особенностью данного возрастного периода является уверенность в благополучии своего здоровья, в огромном запасе сил и энергии. Необходимо привить интерес к физической культуре, а для этого требуется определенная разъяснительная работа со студентами.

На базе академической группы проводился опрос с целью выявления отношения студентов к физической культуре. Респондентами опроса были 53 студента. Опрос состоял из 15 вопросов. Результаты продемонстрированы в диаграмме:



Результаты опроса выявили, что большинство студентов понимают важность физических нагрузок и регулярно посещают занятия, направленные на развитие физического здоровья. 50% опрошенных предпочитают посещение фитнес-клубов и спорт залов. Практически все студенты ответили, что физическая нагрузка на

занятиях достаточна для поддержания здоровья. Но большая часть студентов не участвуют в спортивных соревнованиях. Данные опроса позволили выявить проблемные места студентов для дальнейшего их устранения. Становление физической культуры и спорта будет проходить эффективнее если органами государственного и общественного управления, организациями, ВУЗами и их

преподавателями будет выбрана верная стратегия действий.

Одним из показателей физической культуры является уровень её использования в сфере образования. Современный уровень общественного развития требует систематического повышения физической подготовленности студентов. Для повышения массовости физической культуры и спорта необходимо расширение физкультурной и спортивной работы. Физическая культура нуждается в модернизации. Академические занятия воспринимаются у студентов как наиболее доступный способ укрепления физического здоровья.

Подводя итоги, нужно сказать, что некоторые студенты ведут пассивный образ жизни. Одни не нуждаются в физических нагрузках и уверены в своем благополучии, у других не хватает времени из-за учебы и работы. Последствиями такого образа жизни будут и психические расстройства, и подверженность организма к различным заболеваниям и общее физическое состояние человека. Каждый человек

должен выделить время на занятие физической культурой. Здоровый образ жизни не складывается только из правильного питания и сна, он предполагает и активную физическую нагрузку для поддержания тонуса.

Список литературы

1. Григорьев, В. И. Образ жизни и здоровье студентов: учебно-методическое пособие / В. И. Григорьев, Д. Н. Давиденко; С.-Петерб. гос. ун-т экономики и финансов. — СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2015. — 119 с
2. Держинская Л. Б., Прохорова И. В., Держинский Г. А. Физическая культура: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений ф-тов заоч. обучения / Волгоградский филиал ФГБОУ ВО – Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала РАНХиГС, 2016 – 120 с.
3. Сысоева Ю. В. Физическая культура глазами студентов института экономики и управления Кемеровского государственного университета // Молодой ученый. — 2018. — №20. — С. 86-88.

УДК 37.373

Малиновский Александр Алексеевич

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Malinovsky A.A.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: malinowskij.alexander@gmail.com

Научный руководитель: Иванов В.М., профессор

**Обучение учащихся на уроках основ безопасности жизнедеятельности с учётом
практико-ориентированной направленности
Teaching students on the basics of life safety lessons with a practice-oriented orientation**

Аннотация: в данной статье изложены основные направления практико-ориентированного обучения учащихся на уроках основ безопасности жизнедеятельности, которые заключаются в построении учебного процесса на основе единства приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования при решении жизненно важных задач безопасности и благополучия человека.

Annotation: this article outlines the main directions of practice-oriented teaching of students in the lessons of the basics of life safety, which consist in building the educational process on the basis of the unity of the acquisition of new knowledge and the formation of practical experience in their use in solving vital tasks of human safety and well-being.

Ключевые слова: обучение, учащиеся, учебный процесс, практический опыт, компетентность, безопасность

Key words: training, students, educational process, practical experience, competence, safety

В современных условиях процесс обучения в первую очередь должен проявляться в развитии внутренней мотивации учащихся, раскрытии их способностей и познавательного интереса при формировании жизненно важных, практически востребованных знаний и умений, что позволяет учащимся успешно адаптироваться к жизни и быть активной творческой личностью [1, С.25; 3, С.45].

Как известно, целями обучения в современной российской школе являются не только усвоение знаний, но и общее развитие учащихся. Для этого разрабатываются передовые технологии обучения. Однако новые направления в технологии образовательного процесса

порой медленно реализуются в массовой практике. Проблема заключается в том, что тот учебный материал, который используется в процессе обучения, далеко стоит от живой практики и жизненного опыта учащихся, на учебных занятиях редко обсуждаются практические проблемы и анализируются ситуации из повседневной жизни. Вследствие этого учебный процесс становится излишне усложненным и отрывается от реальной жизни, что ведет к потере интереса учащихся к обучению. Практико-ориентированный подход предполагает обсуждение проблемных вопросов на уроках и во внеклассных мероприятиях. Нужно чаще применять и показывать связь учащимся между теорией и практикой. Для этого стоит использовать на уроках проигрывание ситуации, при которых учащиеся учатся безопасному поведению при чрезвычайных ситуациях. Ведь известно, что ведущей познавательной деятельностью подросткового возраста является общение, поэтому целесообразней использовать ролевые игры, квесты для повышения интереса учащихся к изучаемому материалу. Для прочного усвоения знаний по тому или иному предмету требуется сформировать позитивное отношение к нему. Интересный и личностно значимый материал обычно воспринимается ими как менее трудный. Поэтому перед педагогом стоит задача организовать учебный процесс так, чтобы он стал познавательным и творческим процессом, в котором учебная деятельность учащихся становится успешной, а знания востребованными [2, С.56; 4, С.34].

Один из возможных примеров решения этой задачи заключается в разработке практико-ориентированного

подхода к обучению учащихся на уроках основ безопасности жизнедеятельности. Сущность практико-ориентированного обучения при этом будет заключаться в построении учебного процесса на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания; приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования при решении жизненно важных задач безопасности и благополучия человека. Развитие у ученика информационной компетентности остаётся при этом одним из основных приоритетов в современном образовании, которое включает в себя такие направления как: целостное миропонимание и научное мировоззрение, знание информационных технологий, этические и правовые нормы поведения человека в современном обществе и многие другие.

Цель нашей работы разработка практико-ориентированного обучения учащихся на уроках основ безопасности жизнедеятельности.

При этом решались следующие задачи:

- изучить состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике;
- определить функции, разработать правила и содержание практико-ориентированного подхода к обучению учащихся;
- разработать и апробировать структуру практико-ориентированного учебного занятия;
- выявить образовательные возможности практико-ориентированного обучения;
- экспериментально проверить эффективность практико-ориентированного обучения учащихся на уроках основ безопасности жизнедеятельности.

Исследования по формированию практико-ориентированного обучения учащихся основам безопасности жизнедеятельности проводились в период прохождения производственной (педагогической) практики в 10 и 11-ых классах МБОУ СОШ № 21 г. Ставрополя.

Старшеклассники указанных возрастов учились в параллельных классах – «А» и «Б», по 22 человек в каждом классе. В «А» классах учебная работа по основам безопасности жизнедеятельности проводилась по обычной методике. В «Б» классах данная дисциплина изучалась с точки зрения практико-ориентированного обучения.

На основании проведенных исследований делались выводы об эффективности практико-ориентированного обучения учащихся основ безопасности жизнедеятельности.

Результаты оценки практико-ориентированного обучения на уроках основ безопасности жизнедеятельности учащихся старших классов показали, что отличных знаний при использовании данного метода на занятиях по основам безопасности жизнедеятельности добились 29% десятиклассников и 31% учеников 11 класса, по сравнению с контролем – 24 и 25%. Хорошие знания получили 42% десятиклассников и 41% учеников 11 класса, а у контрольных соответственно – 32 и 35%.

Реализация практико-ориентированного подхода к обучению учащихся показала, что процесс обучения можно рассматривать как когнитивный процесс, в котором учебная деятельность учащегося является успешной, а знания востребованные. Установлено, что практико-ориентированное обучение влияет на содержание учебного материала урока и предполагает изменение технологии и структуры урока, в

результате чего обучение делается мотивированным. Практико-ориентированный подход предполагает отношение к учащемуся как к собеседнику, партнёру, имеющему право на собственное решение. Практико-ориентированный подход ориентирует учащихся на выполнение проектов, темы которых совместно разрабатываются с преподавателями, при этом предполагается действие каналов обратной связи «учитель – ученик». Образовательная эффективность практико-ориентированного обучения предполагает максимально возможный развивающий учебно-воспитательный результат, выражающийся в устойчивом познавательном интересе, повышении уровня обученности, сформированности учащегося на определенном уровне потребительской культуры. Практико-ориентированный подход предполагает проведение профориентационной работы или связи обучения с будущей профессией. Практико-ориентированный подход способствует приобретению новых знаний и формирование практического опыта их использования при решении конкретных жизненно важных задач.

Важность практико-ориентированного обучения учащихся обусловлена и тем, что реализация данного подхода к обучению позволяет снять обострившееся противоречие между необходимостью овладения учащимися системой жизненно важных, практически востребованных знаний и

умений, развития их творческих способностей, формирования у них экологического сознания и недостаточной исследованностью практико-ориентированного обучения и его образовательных возможностей.

Список литературы

1. Абаскалова Н.П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: Учебно-методическое пособие [Текст] / Н.П. Абаскалова – Новосибирск: НГПУ, 2004. – 96 с.
2. Абрамова С.В. Методологические основы подготовки специалиста образования в области безопасности жизнедеятельности [Текст] / С.В. Абрамова, Е.Н. Бояров: Современные проблемы науки и образования. 2011. - № 6. – 78с.
3. Ахромова А.Г. Организационно-методические аспекты профессиональной педагогической практики по специальности «Безопасность жизнедеятельности» [Текст] / А.Г. Ахромова, О.М. Матвеева, И.В. Тихонова: Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: Сб. научных статей. – Ставрополь: СГУ, 2004. – 102с.
4. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие [Текст] / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 192 с.

УДК 372

Николаева Ксения Олеговна,
Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Физическое воспитание и развитие детей старшего дошкольного возраста на занятиях хореографии
Physical education and development of children of senior preschool age in the classroom of choreography

Аннотация: сегодня наблюдается спад уровня двигательной активности у детей в старшем дошкольном возрасте, которое связано с увеличением продолжительности образовательных занятий с преобладанием статических поз, а также возрастающими познавательными интересами: компьютерные игры, просмотр телепередач, игры в гаджетах.

Abstract: today, there is a decline in the level of motor activity in children in older preschool age, which is associated with an increase in the duration of educational classes with a predominance of static poses, as well as increasing cognitive interests: computer games, watching TV shows, games in gadgets.

Ключевые слова: физическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста, хореография, образно-метафорическое мышление

Keywords: physical education, preschool children, choreography, figurative and metaphorical thinking

Воспитание и развитие основных качеств личности, в процессе модернизации образования, возлагаются на дошкольные образовательные учреждения, в сущностной характеристике которых, стоят социальные задачи – обучать, прививать детей к труду, раскрывать индивидуальные особенности и талант. Так как от этого процесса зависит дальнейшее развитие подрастающего поколения его

инициатива и творчество, которые будут определять социально-экономический, научно-технический и нравственный прогресс российского общества в новом веке.

Так, М.А. Рунова, отмечает, что уровень двигательной активности у людей значительно снизился, по сравнению с 90-ми годами прошлого столетия, особенно этот спад выразился в старшем дошкольном возрасте. Так как организация времени пребывания в детском саду, утвержденная государственными программами дополнительного образования, не позволяет полностью обеспечить биологическую потребность организма ребенка в движении. При этом не учитывается, что их самостоятельная двигательная деятельность все больше ограничивается созданными условиями в детском саду и семье, так как увеличивается продолжительность образовательных занятий с преобладанием статических поз, а также возрастающими познавательными интересами: компьютерные игры, просмотр телепередач. При этом, обязательные занятия по физической культуре, в современном дошкольном учреждении, не могут восполнить дефицит двигательной активности ребенка [5, С. 6].

Среди множества дополнительных форм физического воспитания детей старшего дошкольного возраста хореография занимает особое место. Занятия танцем не только учат

понимать и создавать прекрасное, они развивают образное мышление и фантазию, дают гармоничное пластическое развитие. В сочетании с музыкой, хореография обладает огромными возможностями для полноценного эстетического совершенствования ребенка, для его гармоничного духовного и физического развития.

Известно, что танец благодаря особому набору движений, развивает мышцы, придает гибкость и эластичность корпусу, т.е. является мощным фактором, влияющим на становление детского организма. В процессе выполнения движения в головной мозг поступает большое количество нервных импульсов от мышечных проприорецепторов, а также от рецепторов всех физиологических систем организма. Благодаря этому устанавливается множество условно-рефлекторных связей, от количества и качества которых зависит развитие многих мозговых центров [6, С. 10].

Однако, хореография кроме физического развития, напрямую связана с эстетическим воздействием. Чувственная составляющая, во время исполнения движения, развивает эмоциональное состояние и становится основной целью и преимуществом танца перед другими видами двигательной активности. Посредством пластических движений тела передает особого рода информацию. Танцевальное движение, – пишет И.О. Дубник, – носит ассоциативный, сложно-опосредованный характер отражения жизни и большую степень условности и обобщенности с доминантой выразительного и эмоционального [1, С. 7].

Хореографические занятия в работе с детьми дошкольного возраста комбинированного типа, так как интегрированные занятия на сюжетной основе увлекают детей, повышают их

активность, стимулируют творческое воображение и произвольное внимание. Поэтому, образное сравнение является основным и эффективным средством используемым педагогом в методике исполнения движения, что помогает детям воспринять, пережить и выполнить в соответствии с двигательными задачами. Образное, художественное слово способствует педагогу-хореографу не только в раскрытии содержания музыкального образа, создает определенный настрой у детей, повышает интерес и мотивацию детей к занятиям по хореографии. «Часто в классе можно услышать, как педагог образно характеризует движение, помогая тем самым выразительно, одухотворенно выполнить комбинацию, а также добиться технической точности» [2, С. 80]. «Улетающие жесты» – так характеризовала руки М.Тальони Л.Д.Блок. Костровицкая В.С., Писарев А.А. в «Школе классического танца» отмечали «В 3-й позиции движение начинают кисти, они раскрываются, как лепестки цветка (при этом руки еще не начинают движения в сторону, а чуть-чуть поднимаются за кистями в первый момент их движения вверх). В *battement tendu* Николай Иванович Тарасов требовал «сочной стопы», «наполненности» мышц и «чувства длины» ноги от бедра до подъема, ощущения «стержня», «величественного корпуса» [7, С. 9].

Следовательно, двигательное действие на основе образно-метафорической игры способствует развитию воображения и формированию особенностей процессов восприятия, включению в работу обоих полушарий мозга. Исходя из психических закономерностей процессов возбуждения и торможения у детей дошкольного возраста, психологи и педагоги отмечают, что, длительная концентрация механизмов

внимания дошкольника еще не сформированы, актуально использовать образно-игровую деятельность. Так как образное мышление у детей дошкольного возраста включает в себя три мыслительных процесса: создание образа, оперирование им и ориентацию в пространстве. Все три процесса имеют общий базис, и влияют на познавательную сферу ребенка «мыслит образами» вне зависимости от вида и содержания деятельности.

Значит, на занятиях хореографией дети дошкольного возраста должны вплотную соприкоснуться со сферой образов метафорического сознания (Э. Кассирер называет его «метафорическим мышлением»). Задача овладения метафорическими средствами традиционно решается в рамках речевого и эстетического воспитания дошкольников, так как метафора служит общим средством порождения самобытной детской картины мира и освоения ребенком глубинных пластов человеческой культуры [7, С. 56].

Используя понятие метафорические аспекты, Олейникова Е.Е. обращает внимание на способность сопоставлять предметы и явления действительности с движениями, делая акцент на телесных ощущениях. В связи с этим, хореографическая деятельность становится эмоционально окрашенной двигательной активностью, с помощью которой дети входят в ситуацию (сюжет), через движение тела учатся осознавать свою телесность, создавать новые сюжетные линии, новые формы движений [4, С. 50].

Представление о движении – идеальный образ собственного реального действия. Ребенок будет стремиться выполнить его так, как он себе его представляет. Это можно назвать субъективным образом движения в сознании ребенка. Речевые образно-

метафорические сигналы из всей учебной информации выделяют тем, что сильнее всего влияют на образование первого движения. Более того, во многих случаях такой сигнал играет роль формирования навыка, позволяющего прочно закрепить полученную информацию о двигательном действии в памяти ребенка.

Интеллектуальные компоненты лежат в первооснове образа движения, формируя вербальный образ, затем «прообраз движения». Чем более этот «прообраз» будет связан с двигательным опытом ребенка, и с его абстрактно-двигательным опытом, тем эффективнее будет происходить процесс разучивания нового движения. В этом случае большую роль играют образно-метафорические ассоциации, применяемые в речевом педагогическом воздействии. Педагог – хореограф, на основе методики выполнения движения, рассказывает о заданном образе насекомого или животного, предмета или их вида деятельности, особенности поведения человека. Затем, проучивает танцевальную комбинацию, проговаривая сущностную характеристику каждого фрагмента. (Например: «Муравьи работают», «Опята растут», «Подсолнухи поворачиваются к солнцу», «Воробьи ищут жуков», «Кузнечики прыгают», «Зайчики играют на полянке», «Снеговик шагает на праздник», «Лисички ищут добычу» и т.д.).

Таким образом, с помощью образно-метафорической игры на уроках хореографии, реализуются основные задачи физического воспитания: частая смена двигательной активности в разных исходных положениях и с большим разнообразием: ходьбы, бега, прыжков, ползаний и т.д., что даёт необходимую естественную активность и физическую нагрузку на все группы мышц. Также решаются задачи эстетического воспитания: показ, имитация животных

образов, человеческих характеров затрагивает эмоциональную и духовно-нравственную сферу ребёнка, формирует моральные качества, приобщает к миру духовности и красоты.

Список литературы

1. Дубник И.О., Специфика художественной образности в хореографическом искусстве, М., – 1984. – 22 с.
2. Волынский А.Л., Книга ликований. Азбука классического танца, М.: «Артист. Режиссер. Театр.» – 1992, – 299 с.
3. Михайленко Н. Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. - М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с.
4. Олейникова Е.Е. Телесно-ценностное физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста на основе рефлексивно-метафорической игры/ канд.дис.пед.наук: 13.00.04: Ставрополь, – 2007. – 202 с.
5. Рунова М.А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 4 – 5 лет. – М: Просвещение: Дошкольный мир. – 2008. – 112 с.
6. Рындина О.А. Занятия хореографией в системе дополнительного образования как средство эстетического воспитания детей/ канд.пед.наук: 13.00.05: Москва, – 2004. – 139 с.
7. Филатов С.В. От образного слова – к выразительному движению: Верб. Средства в педагогике классического танца/ канд.искусствоведения: 17.00.01: Москва, – 1996. – 200 с.
8. Эльконин Д. Б. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1995. – 260 с.

УДК 009

Подгорелов Владимир Владимирович

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Podgorelov V.V.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: vovapodgorelov@yandex.ru

Научный руководитель: Иванов В.М., профессор

Педагогическое и организационное обучение учащихся основам безопасности жизнедеятельности

Pedagogical and organizational training of students in the basics of life safety

Аннотация: статья включает материалы исследований по педагогическому и организационному обучению учащихся основам безопасности жизнедеятельности для расширения познавательных

возможностей и навыков в области обеспечения безопасности личности, общества и государства, сохранения и укрепления своего здоровья за счет наиболее эффективных форм занятий.

Annotation: The article includes research materials on pedagogical and organizational training of students in the basics of life safety to expand cognitive abilities and skills in the field of ensuring the safety of individuals, society and the state, preserving and strengthening their health through the most effective forms of classes.

Ключевые слова: педагогическое, организационное, обучение, безопасность жизнедеятельности, познавательные возможности, навыки.

Key words: pedagogical, organizational, training, life safety, cognitive opportunities, skills.

Современные люди живут в сложном и противоречивом мире, где научно – технический прогресс, развитие мировой цивилизации, двигая человечество к новым высотам, нередко приводит к увеличению числа и масштабов аварий и катастроф. Всё агрессивнее становится терроризм, неуклонно растёт криминальная статистика. Никто из современных людей не застрахован от природных и техногенных катаклизмов, терактов и пожаров [2, С. 35; 3, С.28].

Для того чтобы сохранить собственную жизнь и обеспечить безопасность окружающим необходимы знания, способствующие выработке определённых навыков действия в критических условиях. Начиная с первых шагов человек должен учиться искусству выживания, постигать азы обеспечения собственной безопасности и оказания помощи другим [1, С.65].

Главная цель образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности – расширить познавательные возможности и навыки в области обеспечения безопасности личности, общества и государства, сохранения и укрепления своего здоровья

за счет наиболее эффективных форм занятий [4, С.52; 5, 34].

Достижение высоких результатов в подготовке обучающихся по основам безопасности жизнедеятельности во многом зависит от качества учебного процесса, который должен обеспечивать логическую последовательность и обоснованную связь при изучении тем, а также наращивание знаний, умений и навыков обучаемых по обеспечению безопасности человека [6, С.25].

Связанные в единую систему отдельные знания, умения и навыки смогут формировать новую компетентность учащихся, важнейшую для сохранения жизни в XXI веке. Эта компетентность позволит выпускникам общеобразовательной школы оценивать и строить свою деятельность с позиций собственной безопасности и безопасности всего общества.

Цель нашей работы – разработать методику педагогического и организационного обучения учащихся основам безопасности жизнедеятельности. При этом решались следующие задачи:

- разработать основы формирования у учащихся умений и навыков безопасного поведения в повседневной жизни, а также в чрезвычайных ситуациях;
- изучить основные подходы к формированию культуры безопасности жизнедеятельности в школе;
- оценить роль здоровьесберегающих образовательных технологий в школе;
- разработать мероприятия по формированию у учащихся положительной мотивации к процессу обучения;

- оценить роль элементов активного отдыха в процессе обучения основам ОБЖ.

Исследования по разработки новой методики педагогического и организационного обучения учащихся основам безопасности жизнедеятельности проводились в период прохождения производственной (педагогической) практики в двух 11-ых классах МБОУ СОШ № 21 г. Ставрополя.

Практические умения и навыки учащихся по ОБЖ формируются и совершенствуются на практических занятиях и тренингах, в реальной обстановке возможных в жизни опасных ситуаций, во время занятий воинской направленности, в игровой и соревновательной формах.

Цель формирования здоровьесберегающей педагогики – обеспечить выпускнику школы высокий уровень реального здоровья, вооружив его необходимым багажом знаний, умений и навыков, необходимых для ведения здорового образа жизни, и воспитав у него культуру здоровья.

К созданию условий для заинтересованного отношения к учёбе относятся: систематические занятия физическими упражнениями, творческий подход к порученному делу, нетрадиционное проведение уроков (компьютерные уроки, проведение интегрированных уроков, видео уроков, конференций, экскурсий других), активность самих учащихся, перерывы в занятиях, интерактивное обучение, внедрение научной деятельности, дифференцированное проведение занятий и другие.

Активный отдых призван решать целый ряд задач: предупреждение раннего умственного утомления и восстановление умственной работоспособности

активизацией мозгового кровообращения и переключением внимания; устранение застойных явлений в кровообращении и дыхательной системе упражнениями в глубоком дыхании и в ритмичных чередованиях сокращений и расслаблений мышц, обеспечивающих аккомодацию глаза; устранение неблагоприятных последствий длительного растяжения и расслабления мышц спины, отвечающих за осанку и другое.

Оптимальный двигательный режим - важнейшее условие здорового образа жизни. Его основу составляют систематические занятия физическими упражнениями и спортом, эффективно решающие задачи укрепления здоровья и развития физических способностей молодежи, сохранения здоровья и двигательных навыков, усиления профилактики неблагоприятных возрастных изменений. При этом физическая культура и спорт выступают как важнейшее средство воспитания.

Методика педагогического и организационного обучения ОБЖ, рассчитана также на определенные гигиенические требования и обеспечение учащихся соответствующими помещениями и специализированным оборудованием.

Таким образом, методика педагогического и организационного обучения основам безопасности жизнедеятельности включает в себя реализацию формирования у учащихся умений и навыков по основам безопасности, культуры безопасности жизнедеятельности, здоровьесберегающих образовательных технологий, создание условий для заинтересованного отношения к учёбе, включение в процесс занятий элементов активного отдыха и обеспечение гигиенических условий в учебных

помещениях, что повышает качество образовательного процесса и степень подготовки ученика к безопасному поведению в повседневной жизни.

Список литературы

1. Абрамова С.В. Методологические основы подготовки специалиста образования в области безопасности жизнедеятельности [Текст] / С.В. Абрамова, Е.Н. Бояров: Современные проблемы науки и образования. 2011. - № 6. – 56с.
2. Ахромов А.Г. Методологические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателей «основ безопасности жизнедеятельности» [Текст] / А.Г. Ахромов, В.Н. Завгородний: Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: Сб. науч. статей. – Ставрополь: СГУ, 2004. – С. 45 – 61.
3. Ахромов А.Г. Организационно-методические аспекты профессиональной педагогической практики по специальности «Безопасность жизнедеятельности» [Текст] / А.Г. Ахромов, О.М. Матвеева, И.В. Тихонова:

Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: Сб. науч. статей. – Ставрополь: СГУ, 2004. – С. 62 – 100.

4. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие [Текст] / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.

5. Заенчик В.М. Обучающие программы в системе подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности [Текст] / В.М. Заенчик, А.Н. Шмелёв: Направления и перспективы развития образовательной области «Безопасности жизнедеятельности»: Материалы VII Всеросс. науч.-практ. конф. по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. – СПб, 2003. – С. 69 – 71.

6. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / М.М. Левина – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

УДК 372.8

Тильная Екатерина Евгеньевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Tilnaya E. E.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: ekaterina.tilnaya@yandex.ru

Научный руководитель: Иванов В.М., профессор

**Значение профессиональной компетентности преподавателя по основам
безопасности жизнедеятельности**

The value of professional competence of a teacher on the basics of life safety

Аннотация: в данной статье говорится о большом значении профессиональной компетентности преподавателя по ОБЖ в подготовке разносторонне развитой личности, гражданина своей страны, способного к социальной адаптации, трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию.

Abstract: this article speaks about the great importance of the professional competence of a teacher in life skills in preparing a diversified personality, a citizen of his country, capable of social adaptation, work, self-education and self-improvement.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, чрезвычайные ситуации, ЗОЖ, условия по основам безопасности жизнедеятельности,

Key words: professional competence, emergencies, modern requirements, a healthy lifestyle, conditions on the basics of life safety.

Профессиональная компетентность преподавателя означает совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности, и этому понятию в современном Российском образовании придаётся большое значение.

Преподавателя можно назвать профессионально компетентным, если он осуществляет педагогическую деятельность на достаточно высоком уровне, достигает высоких результатов в обучении и воспитании учащихся.

Развитие профессиональной компетентности — это развитие творческой личности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, умение адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Социально-экономическое и духовное развитие общества напрямую зависит от профессионального уровня преподавателя [1, С.12; 2, С.23].

Изменения в существующей системе образования требуют профессионального образования преподавателя, то есть повышения квалификации и экспертизы в его профессиональной компетентности. Основной целью современного образования является подготовка разносторонне развитой личности, гражданина своей страны, способного к социальной адаптации, трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию [4, С.45].

Исходя из современных требований, основными целями в основах безопасности жизнедеятельности являются: формирование и развитие у учащихся высоких морально-психологических качеств, в том числе психологической устойчивости к опасностям и чрезвычайным ситуациям, бережного отношения к окружающей среде и своему здоровью, любви к своей Родине, готовности к её защите. Не менее важно воспитание у школьников уверенности в эффективности мероприятий, проводимых в интересах предупреждения чрезвычайных ситуаций, успешной ликвидации последствий стихийных бедствий, аварий и катастроф, а также убеждённости в необходимости принимать в них посильное участие.

Большое значение придаётся формированию у учащихся здорового образа жизни и профилактике вредных привычек, привитию навыков по оказанию первой медицинской помощи пострадавшим с правилами безопасного поведения в образовательном процессе и в производственной деятельности [3, С.35].

Исследования по формированию профессиональной компетенции школьного преподавателя по основам безопасности жизнедеятельности проводились в 9, 10 и 11 классах МБОУ лицея № 35 г. Ставрополя.

На основании проведенных исследований, анализа имеющихся литературных источников, результатов успеваемости учащихся делались выводы об эффективности новой методики.

Из результатов собственных исследований на примере МБОУ лицея № 35 г. Ставрополя и результатов научных экспериментов других авторов установлено, что методика формирования профессиональной компетенции школьного преподавателя в области безопасности жизнедеятельности состоит из следующих основных направлений: осознание учителем необходимости постоянного повышения своих профессиональных качеств; работа в методических кружках; освоение учителем новых педагогических технологий; активным участие в олимпиадах и конкурсах; использованием различных форм педагогической поддержки; созданием условий для творческого роста школьного преподавателя и вовлечением его в процесс управления школой [5, С.46; 6, С.52].

Однако если сам преподаватель не осознает необходимость совершенствования своих профессиональных навыков, один из перечисленных методов не эффективен. Это означает создание мотивации для роста образования преподавателей и создание благоприятных условий.

Необходимо создать условия для преподавателей, чтобы они осознали необходимость повышения уровня своих профессиональных качеств. Анализ

собственного педагогического опыта активизирует профессиональное саморазвитие преподавателя, в результате чего развиваются навыки исследовательской деятельности, которые затем интегрируются в педагогическую деятельность. Преподаватели также должны быть вовлечены в процесс управления школой, что способствует их профессиональному развитию.

Нами также установлено, что значимость первого направления (осознание учителем постоянного повышения своих профессиональных качеств) составляет от 20 до 25%, что свидетельствует о большой значимости повышения профессиональной компетенции преподавателя. Весомое значение имеет и освоение учителем новых педагогических технологий (19 – 22%) и создание для него условий для творческого роста (10 – 14%). Работа школьного преподавателя в методических кружках (13 – 15%), организация олимпиад и конкурсов (10 – 12%), вовлечение преподавателя в процесс управления школой (7 – 10%) также имеют немаловажное значение для формирования профессиональной компетенции школьного преподавателя.

Применение новой методики в учебном процессе у старшеклассников показало, что отличных оценок по основам безопасности жизнедеятельности школьники 9, 10 и 11 классов «Б» получили больше, чем в немотивированных классах «А» на 3 – 5%, хороших оценок также выше на 5 – 7%. Данные результаты свидетельствуют о высокой эффективности применения методики формирования профессиональной компетенции у школьного преподавателя в учебном процессе на уроках безопасности жизнедеятельности.

В ходе выполнения научных исследований нами разработаны основные условия формирования профессиональной компетентности учителей по основам безопасности жизнедеятельности:

1) организационно-управленческие условия, в том числе разработка учебного плана, составление расписания занятий, материально-техническое оснащение образовательного процесса;

2) учебно-методические условия: формирование содержания занятий, интеграция новых курсов, выделение ведущих идей;

3) технологические условия: разработка контрольно-оценочных параметров, организация активных форм обучения, использование инновационных технологий при обучении ОБЖ;

4) психолого-педагогические условия: диагностика развития учащихся, разработка систем мотивации учеников, определение критериев компетентности, включение обучающихся в органы управления образовательного учреждения.

Результаты анализа литературных и интернет – источников, а также проведённых экспериментов по формированию профессиональных компетенций в области безопасности жизнедеятельности свидетельствуют о системном подходе к данному вопросу, который должен включать следующие направления:

1) развитие культуры здоровья студентов как базовую основу безопасности жизнедеятельности;

2) методическую подготовку бакалавров и магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности.

3) организацию научно-исследовательской деятельности магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности.

4) самостоятельную работу в области безопасности жизнедеятельности.

5) инновационные подходы формирования культуры безопасности жизнедеятельности у учащихся в условиях современной школы.

6) профессионально-личностное самоопределение учащихся и студентов.

Таким образом, наши исследования свидетельствуют о большом значении профессиональной компетентности преподавателя по ОБЖ в подготовке разносторонне развитых личностей, которые способны на социальную адаптацию, трудовую деятельность, самообразование и самосовершенствование, обучение граждан своей родной страны.

Список литературы

1. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Методологические основы подготовки специалиста образования в области безопасности жизнедеятельности // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6.

2. Ахромова А.Г., Завгородний В.Н. Методологические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателей «основ безопасности жизнедеятельности» / Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: Сб. науч. статей. – Ставрополь: СГУ, 2004. – С. 4 – 6.

3. Ахромова А.Г., Матвеева О.М., Тихонова И.В. Организационно-методические аспекты профессиональной педагогической практики по

специальности «Безопасность жизнедеятельности» / Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: Сб. науч. статей. – Ставрополь: СГУ, 2004. – С. 6 – 10.

4. Виленский М.Я. Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 192 с.

5. Заенчик В.М. Шмелёв А.Н. Обучающие программы в системе подготовки будущих учителей

безопасности жизнедеятельности // Направления и перспективы развития образовательной области «Безопасности жизнедеятельности»: Материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. – СПб, 2003. – С. 69 – 71.

6. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений– М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

УДК 81.3

Лихачева Кристина Евгеньевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Lihacheva K.E.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

E-mail: chris639@bk.ru

Научный руководитель: Луговая Е.А., доцент

Анализ содержания работы в школе по теме «Изобразительно-выразительные средства»

Analysis of the content of work at school on the theme «Visual expressive means»

Аннотация: в данной статье представлен анализ содержания работы по изобразительно-выразительным средствам в учебниках школьного курса, а также методика работы над единицами языка в их соотношении в аспекте коммуникативного плана их усвоения.

Abstract: this article presents an analysis of the content of work on visual and expressive means in school textbooks, as well as a methodology for working on language units in their ratio in the aspect of the communicative plan for their assimilation.

Ключевые слова: изобразительно-выразительные средства, методика работы, этапы работы, анализ, ОГЭ, 9 класс.

Key words: fine-expressive means, working methods, work stages, analysis, OGE, grade 9.

Выявление и описание категорий художественного текста, определение их формальных и содержательных аспектов является одной из основных задач современной лингвистики. К числу

важных текстовых категорий относят связность. В качестве связующих средств рассматриваются выразительные средства языка, позволяющие выявить дополнительный смысл у единиц текста, на что обращают внимание Т.И. Сильман, З.Я. Тураева и другие лингвисты. Особое место при этом занимают эпитеты, которые служат образной интерпретации предметов и явлений окружающей действительности в художественном тексте. Проблемы, связанные с исследованием эпитета в разных аспектах, не теряют своей актуальности как в силу исключительно широкого использования этого средства образной выразительности в языке, так и недостаточной изученности ряда вопросов, касающихся его семантики и статуса.

Актуальным направлением на уроках русского языка в девятом классе является формирование представлений об изобразительно-выразительных средствах языка.

Выделим основные направления в работе над изобразительно-

выразительными средствами языка в школе:

1) формирование представления об основных языковых средствах художественной изобразительности;

2) формирование понимания особенностей каждого понятия и основных различий между ними;

3) формирование умения анализировать текст, умения не только обнаруживать языковые средства, но и правильного их называния.

В методике преподавания русского языка работу с изобразительно-выразительными средствами языка принято включать в раздел по развитию

речи. При этом основное внимание уделяется функционированию языковой единицы, ее значению, роли и применению.

Т.А. Ладыженская и В.И. Капинос разработали методику работы над единицами языка в их соотношении в аспекте коммуникативного плана их усвоения. Предлагаемый подход выделения основных разделов работы по развитию речи в соответствии с единицами языка отражает традиции отечественной методики и позволяет привести в определенную систему (Таблица 1):

Таблица 1. Методика работы над единицами языка

разделы школьного курса русского языка	единицы языка, изучаемые в этих разделах	разделы работы по развитию речи (в которых рассматривается функционирование указанных единиц языка)
Фонетика	Звук	Работа над звуковой стороной языка
Словообразование	Части слова	Работа над значащими частями слова
Лексика и фразеология	Слово	Работа над словом (изобразительными средствами)
Морфология	Словоформа	Работа над морфологическими средствами речи
Синтаксис	Словосочетание Предложение Сложное синтаксическое целое	Работа над синтаксическими средствами речи (выразительные средства)
Культура речи	Все единицы языка	Культура речи
Стилистика	Текст	Стилистика
Связная речь		Связная речь

К изучению изобразительно-выразительных средств в школе необходимо подходить комплексно, во всей взаимосвязи между различными сторонами работы по развитию речи. Можно выделить несколько этапов такого подхода:

1. Изучение отдельных видов языковых средств и их отношение к средствам другого уровня. Например, изучение

звуков и их соотнесение с морфемой, словом, как они «участвуют в выражении смысла, входя в состав звуковых оболочек морфем и слов» [2, С. 189]. Таким образом, отдельные единицы языка рассматриваются не сами по себе, а в комплексе с теми средствами, в которых эти единицы служат для выражения языковых и внеязыковых значений. При анализе лексических, морфологических и

синтаксических средств можно рассмотреть особенности выражения экспрессивного значения в языковых средствах более высокого уровня, в словосочетаниях, предложениях.

2. Изучение языковых средств и их реализации в тексте или высказывании. Это необходимо в тех случаях, когда выразительность языкового средства выявляются «только на содержательном фоне связного текста, в ряде случаев весьма значительного по объему» [1, С. 159], с учетом задачи и условий текста.

Таким образом, одним из разделов работы по развитию речи учащихся является работа над изобразительными средствами языка – эпитетами, метафорами, олицетворениями и др.

Примечательно, что средства речевой выразительности крайне многообразны. Условно их можно разделить на несколько групп: фонетические (звуковые), лексические (связанные со словом-лексемой), синтаксические (связанные со словосочетанием и предложением), фразеологические (фразеологизмы), тропы (обороты речи в непрямом значении), изобразительные средства.

Анализ учебников по русскому языку для 9 классов показал, что в них есть материалы, направленные на формирование умения анализировать средства художественной выразительности, однако системно спланированной работы по освоению этих понятий с учетом критериев для экзамена ОГЭ не предусмотрено.

Мы проанализировали школьные учебники по русскому языку 9 класса Тростенцовой Л.А., Ладыженской Т.А.; С.И. Львовой, В.В. Львова; Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой, О.В. Загоровской, А.Г. Нарушевич. Проведенный нами обзор показал, что

основные направления работы по формированию и развитию умений, связанных с построением и распознаванием образной речи.

Из всего многообразия средств выразительности предлагаются следующие:

- сравнение (Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, О.В. Загоровская, А.Г. Нарушевич; Тростенцова Л.А., Ладыженская Т.А.; С.И. Львова, В.В. Львов);
- метафора (Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, О.В. Загоровская, А.Г. Нарушевич; Тростенцова Л.А., Ладыженская Т.А.; С.И. Львова, В.В. Львов);
- эпитет (Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, О.В. Загоровская, А.Г. Нарушевич; С.И. Львова, В.В. Львов);
- фразеологизм (Тростенцова Л.А., Ладыженская Т.А.);
- олицетворение (Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова, О.В. Загоровская, А.Г. Нарушевич; Тростенцова Л.А., Ладыженская Т.А.);
- звукопись (С.И. Львова, В.В. Львов).

В рассмотренных учебниках представлены в основном задания, которые предлагают найти в тексте или употребить в сочинении то или иное средство выразительности. Однако отдельного раздела, посвященного изучению средств выразительности, в рассмотренных пособиях нет.

Работа над выразительностью речи ведется при изучении других разделов: «Общие сведения о языке», «Стили речи», «Типы речи», «Лексика и словообразование», «Фонетика. Орфоэпия. Графика», «Морфология», «Синтаксис». Также из всех рассмотренных нами учебников, только в учебнике Л.М. Рыбченковой, О.М.

Александровой, О.В. Загоровской, А.Г. Нарушевич дается определение понятия «троп». Но такие понятия как «стилистические фигуры», или «фигуры речи» в нем теоретически не определяются. Предполагается, что к 9 классу ученики уже знакомы с основными изобразительно-выразительными средствами. Программа 9 класса, таким образом, направлена на закрепление полученных ранее знаний.

В рассмотренных пособиях основное внимание уделяется синтаксическим средствам выразительности, в рамках изучения сложного предложения. Все средства художественной выразительности анализируются в художественных текстах классической литературы. Задания формулируются примерно так: «Прочитайте стихотворение С. Есенина. Найдите сравнения. Какими языковыми средствами они выражены?». Другой вид задания предполагает написания сочинения-описания с использованием известных ученикам тропов.

Итак, проведенный нами обзор учебников и учебных пособий по русскому языку в девятых классах показал, что охват выразительных средств достаточно широк, но говорить о том, что работа над выразительными средствами языка ведется на достаточно высоком уровне говорить нельзя. В общеобразовательных классах подобной работе не уделяется должного внимания.

Между тем результаты ОГЭ таковы, что даже учащиеся, получившие отметку «5», затрудняются в применении средств выразительности речи. Остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с формированием и развитием способности экзаменуемых воспринимать и оценивать изобразительный аспект речевого высказывания.

Именно поэтому возникает необходимость дополнительной работы с учащимися. На наш взгляд, для выработки системности необходима многократность обращения к выполнению заданий такого типа. В этом могут помочь специальные упражнения речевого характера, введенные в уроки других тем, в которых они будут методически уместны. При этом акцент необходимо делать не только на умении находить изобразительно-выразительное средство, но и формировании умения определять этого в средствах в тексте. Также работу необходимо проводить с учетом межпредметной связи русского языка с литературой.

Список литературы

1. Ильенко С.Г. Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 398 с.
2. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. – М.: Наука, 1971. – 292 с.

УДК 371.486

Манаева Варвара Сергеевна

Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь

Manaeva V.S.

Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: varvara.manaewa@yandex.ru

Народное танцевальное творчество как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста

Folk dance creativity as a means of moral education primary school children

Аннотация: на основе сопоставления особенностей детей младшего школьного возраста с эмоционально-деятельностным потенциалом народного танцевального творчества доказывается продуктивность этой формы двигательной активности как средства нравственного воспитания детей этой возрастной категории.

Abstract: on the basis of comparison of features of children of primary school age with the emotional and activity potential of folk dance creativity, the productivity of this form of motor activity as a means of moral education of children of this age category is proved.

Ключевые слова: морально-нравственное воспитание детей; нравственный потенциал народного танца; традиционное танцевальное творчество.

Key words: moral education of children; moral potential of folk dance; traditional dance creativity.

Сегодняшняя цивилизация переживает сложный период своего развития. Современный человек уже в раннем возрасте оказывается погруженным в информационное пространство с неограниченными ресурсами, в так называемую «всемирную паутину» (World Wide Web, WWW). Ни общество, ни школа, ни родители и даже ни «улица», а именно это пространство оказывается решающим фактором становления представлений развивающейся личности о добре и зле, о хорошем и плохом, то есть обо всем том,

что принято называть нравственностью. Современные дети малоподвижны и инертны. Они буквально приковали к экранам телевизоров и своих личных гаджетов. У них наблюдается ярко выраженное отсутствие координации, ослабление памяти, притупление реакции, общая заторможенность [3, С. 341]. Вот почему стереотипы поведенческого мышления многих подростков и молодых людей оказываются не выводимыми из контекста текущей исторической эпохи, оторванными от географических особенностей проживания, экономических условий, культурных, религиозного и этнических традиций. Сфера дозволенного и нравственно допустимого значительно расширила свои границы. Детская среда наполнена разговорным сленгом и потребительскими ценностями [1, С. 244]. Растет интерес молодого поколения к поп-культуре, культуре быта, развлечений, массовой информации, способам и средствам персонификации [4, С. 240]. Все это приводит к искажению представлений о традиционных ценностях и нормах поведения, к нивелированию знаний о народной культуре. Именно поэтому в системе воспитания приобретает особую значимость необходимость объединения усилий учителей общеобразовательной школы и педагогов дополнительного образования для сохранения и развития нравственности школьников средствами народной культуры, народного художественного творчества [8, С. 7].

Часто нравственность рассматривается как синоним морали.

Связано это с тем, что в основе термина «нравственность» лежит слово нрав, произносимое на латыни как «moralis» – мораль [2, С. 23]. В контексте проблемы нашего исследования между моралью и нравом важно подчеркнуть различие. Мораль – это стандарт, норма поведения, предписываемые социумом. Нрав – черта характера человека. Мораль опирается на правовые нормы, законы. Социальные нравы сохраняются и воспроизводятся укладом жизни («силой привычки масс»), опираются на «авторитет общественного мнения» [7, С. 124]. Нравы – это обычаи (поведенческие стереотипы), имеющие социальную значимость для той или иной группы людей. Нравы поддерживаются социумом в форме установления моральных отношений. Нравы, в свою очередь, являются отражением ценностных (моральных) ориентиров общества [там же, С. 125].

Некоторые авторы, например, И. З. Гликман увязывают нравственность с позитивными общечеловеческими личностными характеристиками – «доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм» [2, С. 23].

Учитывая такое представление о нравственности, очевидно, что среди многообразия возможных средств нравственного воспитания важнейшими и в наибольшей степени соответствующими ее сущности следует признать нравственные эталоны (ценностные установки, идеалы и образцы нравственного поведения), сохраненные культурой разных периодов общественно-исторического развития [8, С. 11].

Нравственные эталоны воспитываются в рамках формирования гуманного мирозерцания, мировоззренческой системы взглядов,

убеждений, намерений, в которых человек отражает собственное позитивное отношение к окружающей его природной и социальной среде. Эта мировоззренческая система включает не столько оценку окружения как объективной реальности, сколько оценку своего места в этой действительности, оценку отношений с другими людьми.

И. З. Гликман выделяет три группы методов нравственного воспитания. К первой группе методов она относит методы формирования нравственного сознания. Это – различного рода акцентуации, рассказы, объяснения, разъяснения, беседы, увещания, внушения, дискуссии, лекции, доклады и так далее). Ко второй группе методов – деятельностные и поведенческие методы (выполнение упражнений, заданий, разрешение ситуаций нравственного выбора и так далее). В третью группу методов нравственного воспитания И. З. Гликман предлагает включить методы стимулирования. Это могут быть различного рода соревнования, предупреждения, поощрения, наказания [2]. Однако эффективность конкретных методов нравственного воспитания зависит от возрастных особенностей обучающихся и их жизненного опыта.

Сензитивным периодом нравственного воспитания ребенка признается младший школьный возраст (7...10 лет) [4]. Это возраст генезиса самооценки, доверительного отношения к авторитету, повышенной восприимчивости и внимательности. Именно этот возраст является решающим в процессе нравственного становления. Как правило, в начальный период школьного обучения в поведении ребенка в яркой форме проявляются послушание, подражание, изменение поведения или мнения под давлением обстоятельств (так

называемый, конформизм). Ребенок, попадая в новую для него ситуацию школьного обучения, в условиях радикальной смены основной для него игровой формы деятельности на учебную, проявляет уступчивость, податливость, доверчивость, восприимчивость, склонность к подражанию. Учитель представляется ему безусловным социальным авторитетом.

У ребенка младшего школьного возраста активно развивается самосознание. Несмотря на то, что он ещё не в полной мере осознает процессы собственного целеполагания и способы достижения цели, не ориентирован на внутреннее наблюдение, он уже активно начинает оправдывать свое поведение и поступки перед родителями и учителями. Ребенок делает первые попытки дифференцирования внутренних мотивов и убеждений, которым он старается следовать.

Ребенок в младшем школьном возрасте стремится к самосовершенствованию тех навыков и видов деятельности, которые высоко оцениваются в значимо (референтной) для него группе. Он прилагает немало усилий для того чтобы выделиться в этой группе, доказать здесь свою успешность [9, С. 26]. В этот период ребенок начинает овладевать рефлексией – способностью к видению и оцениванию собственного поведения и поступков, умением анализировать содержание своей мыслительной деятельности. Младший школьный возраст – период становления личностной рефлексии, образа Я, самооценки.

С одной стороны, выделенные возрастные особенности ребенка дают основание для заключения о том, что в период начального школьного обучения эффективны такие методы нравственного

воспитания, которые ориентированы на удовлетворение его природосообразной потребности в самопознании [4, С. 242], в поиске ответов на вопросы: «Кто Я?», «Откуда Я?», «Зачем Я в этом мире?», «Каковы мои возможности?». Поиск ответов на эти вопросы возможен в русле знакомства с культурой своего народа, его нравами, обычаями, традициями. С другой стороны, пока еще далеко не реализованная в этом возрасте потребность в движении, склонность к игровой деятельности, эмоциональная отзывчивость обращают внимание на такую форму нравственного воспитания детей младшего школьного возраста как народный танец.

Народный танец – это музыкальное творчество народа, в котором отражается его культура, быт и настроение [3, С. 319]. Народный танец – средоточие истории, традиций и обрядов, отражение широты души народа. Народный танец – экспрессивный путь к нравственному самосознанию ребенка.

Дети младшего школьного возраста на уроке народного танца познают характер и темперамент различных этносов, их эмоциональное восприятие жизни. Народный танец, как известно, жизнерадостен. Он дает положительно заряженные эмоции и решает задачу национального и патриотического воспитания. Народный танец учит почтительно относиться к своим корням, ценить и уважать память предков, он систематически и целенаправленно приобщает детей к истокам народной культуры.

Необходимым условием формирования нравственной сферы ребенка становится организация совместной деятельности детей, способствующая развитию общения и взаимоотношений детей друг с другом, в

процессе которых ребенок усваивает социально-исторический опыт, получает представления о другом человеке и о самом себе, о своих возможностях и способностях [5, С. 446].

В работе с детьми в любом коллективе необходимо создавать благоприятные условия для включения обучающихся в систему реальных нравственных отношений взаимопомощи, ответственности. Индивидуальные склонности, творческие способности в более полной мере развиваются именно в жизнедеятельности танцевального ансамбля. Известно, что такие нравственные черты личности как мужество, ответственность, гражданская активность, единство слова и дела нельзя воспитать только в рамках учебного процесса [8, С. 109]. Для становления этих качеств необходимы жизненные ситуации, требующие непосредственного проявления ответственности, принципиальности и инициативы. Если в детском танцевальном коллективе утвердились отношения доброжелательности, взаимопомощи, ответственности друг за друга, если каждому ребенку обеспечено благополучное положение в коллективе, у него прочнее становятся связи с одноклассниками, укрепляются чувства коллективной чести, коллективного долга, ответственности. Благополучное эмоциональное самочувствие, состояние защищённости стимулирует наиболее полное самовыражение личности в коллективе, создаёт благоприятную атмосферу для развития творческих задатков детей [6, С. 56].

Когда мальчики и девочки танцуют в паре, они развивают нравственное начало по отношению друг к другу. Для мальчиков это учтивость, а для девочек это женственность и легкость. К

сожалению, очень мало мальчиков приводят в танцевальные коллективы. В обществе существует ошибочное мнение, что это не совсем мужское занятие. Может быть это и является причиной, по которой у нас так мало обходительных и галантных молодых людей. Танцующие в паре люди, опираются на совместные эмоции, конечно не последнюю роль играет техника, артистизм и исполнение, однако в таких танцах важно доверие и уважение партнеров. Характеризуя танцевальные пары уместно вспомнить образную цитату классика: «Они сошлись волна и камень, лед и пламень».

Исполнители групповых танцев опираются на единство и отработанную до автоматизма технику. Душа такого танца многогранна и является в каждом танцоре, именно, это позволяет командному танцу выглядеть экспрессивно и слаженно [5, С. 446].

По мнению Игоря Моисеева, «танец – мать всех языков», а значит благодаря танцу мы можем донести духовные ценности до зрителя, при этом воспитать и молодое поколение маленьких танцоров. Танец невозможно свести просто к ритмичным движениям под музыку. Танец – это проявление индивидуальности и неповторимости любого ребёнка. Человек несущий со сцены доброту и красоту, не может быть безнравственным [6, С. 77].

Педагогам и родителям следует использовать любую возможность приобщения ребенка к народному танцевальному творчеству. Это может быть даже простое посещение концертного выступления профессионального ансамбля народного танца. Однако, чтобы это посещение не было сведено к созерцанию танцевальных трюков, ему должна предшествовать

соответствующая подготовительно-разъяснительная работа.

В процессе воспроизводства нравственного сознания личности педагог-хореограф реализуется не в одиночку. Его воспитательная функция воплощается через детский и педагогический коллективы, через родительскую общественность. Однако педагог-хореограф при этом выступает как системный носитель многовекового народного нравственного начала.

На педагога детского коллектива народного танца возлагаются ответственные задачи. Помимо включения ребенка в танцевальное творчество (развития танцевально-двигательных навыков), ему необходимо «инфицировать» его народной нравственностью, привить ему чувства «нормы» и долга. Потому важными элементами профессиональной компетентности современного педагога-хореографа, руководителя детского танцевального коллектива являются нравственная культура и душевный склад. Как известно, самым мощным воспитательным средством является личный пример. Научить ребенка различать добро и зло, раскрыть величие таких явлений как совесть, верность, дружба, соучастие, может только тот педагог, которому присущи соответствующие нравственные установки.

Таким образом, учитывая, с одной стороны, возрастные особенности детей младшего школьного возраста (становление образа Я, генезис рефлексивных процессов, формирование самооценки, повышенный интерес к смысложизненным ценностям, поиск нравственных ориентиров и идеалов, доверительное отношение к авторитету, податливость, послушание, склонность к

подражанию, конформизм, тяготение к эмоционально-окрашенной двигательной активности), с другой стороны, специфику народного танцевального творчества как экспрессивного средоточия истории, традиций, обрядов, можно с уверенностью утверждать, что нравственное танцевальное творчество является эффективным средством нравственного воспитания детей этого возрастного периода.

Список литературы

1. Апетян М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. 2014. №14. С. 243-244.
2. Гликман И. З. Теория и методика воспитания. М.: ВЛАДОС- ПРЕСС, 2002. 176 с.
3. Гриднева С. Н. Формирование национально-патриотического микроклимата подрастающего поколения через пропаганду отечественной культуры, народных традиций и обычаев // Молодой ученый. 2017. № 48. С. 318-320.
4. Есенова М. О. Педагогические условия воспитания духовно-нравственной личности младшего школьника // Молодой ученый. 2016. № 22. С. 240-243
5. Коротеева И. Н. Духовно-нравственное воспитание учащихся на отделении хореографического искусства детских школ искусств // Культурология и искусствоведение: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 443-447.
6. Моисеев И.А. «Я вспоминаю... Гастроль длиной в жизнь» /Послесл. И.Л. Андроников . М.: Согласие, 1998. 225 с.
7. Сариева А. Б. Понятие о педагогической этике и её задачи // Актуальные вопросы современной

педагогике: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. С. 124-137.

8. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М.: Педагогика, 2001. 256 с

9. Яновская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности // Классный руководитель. 2003. № 4. С. 24-29.

Содержание

	Секция «Педагогика»	3
Васильченко Г.С.	Сущностные характеристики эмпатии в современных психолого - педагогических исследованиях	3
Войтенкова Ю.М.	Сюжетно-ролевая игра как средство безопасной социализации детей дошкольного возраста	7
Горюнова Т.Р.	Формирование экологической культуры младших школьников	11
Емцева В.Н.	Социокультурное развитие детей в билингвальной образовательной среде дошкольного учреждения	15
Заракаева З.М.	Проблема произвольной регуляции деятельности младших школьников в психолого-педагогической литературе	19
Коваль А.В.	Использование ИКТ в образовании: сравнение традиционной педагогики и развивающейся педагогики	22
Лысенко О.В.	Условия развития вербальной коммуникации школьников на уроках русского языка	25
Мазлова С.А.	Проблема отношения младшего школьника к семье как социально значимой ценности в условиях динамично развивающегося социума	28
Максименко А.С.	Развитие творческого потенциала одаренных детей через организацию научного общества в условиях сельской школы	32
Семенова Ю.В.	Экспериментальное исследование по применению элемента дистанционного учебного курса как средства контроля знаний	37
Скалецкая Д.А.	Сущность реализации методов проектов во внеурочной деятельности начальной школы	41
Шимченко Д.В.	Тестирование как одна из форм контроля на уроках	45
Шкардюк Э.Е.	Применение компьютерных, мультимедийных средств для изучения иностранного языка	47
Шубина Ю.М.	Направления использования технологий искусственного интеллекта в образовании	52
Шульгинова Е.В.	Применение интерактивных методов в формировании умений иноязычного говорения на уровне основного общего образования	56
	Секция «Психология»	60
Бондаренко К.А.	Управление эмоциональным состоянием	60
Нурьева Е.И.,	Диагностика уровня сформированности познавательной самостоятельности студентов педагогических специальностей	63
Солощенко И.М.	Особенности страхов у младших школьников	69
Обламская К.И.	Психологические особенности развития восприятия учащихся с интеллектуальными нарушениями	72
Понушкова А.В.	Моделирование безопасной образовательной среды детей дошкольного возраста через взаимодействие ДОУ и семьи	76
Чиркунова Г.Ю.	Основные причины конфликтов в образовательной среде ДОУ	80
Шуваева А.В.		80
	Секция «Специальная психология и педагогика»	85
Арутюнян А.А.	Особенности развития мелкой моторики детей дошкольного возраста	85
Бондарева Ю.З.	Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей студентов факультета специальной педагогики и психологии	88
Гуляева К.Г.	Педагогические условия развития творческого ребенка младшего школьного возраста в коллективе народного танца	92
Десницкий А.В.	Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	96

Доценко Д.С.	Теоретический анализ проблемы преодоления нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	99
Земляная А.Г.	Формирование навыков общения у детей с ранним детским аутизмом	103
Исаенко Т.Г.	Фонематический анализ у детей с нарушением интеллекта как часть	106
Корецкая Л.Г.	Особенности адаптации часто болеющих детей дошкольного возраста к условиям ДОУ	109
Корнева А.В.	Психологические аспекты развития воображения у слабослышащих младших школьников	114
Костенко Т.Д.	Специфика эмотивной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	118
Кузнецова М.Д.	Особенности развития коммуникативных навыков младших школьников с задержкой психического развития	122
Курочкин И.Т.	Исследование толерантности младших школьников в условиях инклюзивной образовательной среды	126
Тамарашвили Н.И., Манакова Ю.А.	Формирование безопасной образовательной среды для лиц с особыми образовательными потребностями	129
Матиско А.В.	Изучение атрибутивного словаря у детей с нарушением интеллекта	134
Меркулов А.В.	Работа социального педагога по профилактике бродяжничества у подростков	138
Митрофанова А.В.	Изучение воображения старших дошкольников	141
Олейникова В.В.	Психологическая диагностика проявлений агрессии у младших школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата	144
Панкова О.В.	Психолого-педагогические основания построения предметно-развивающей среды для детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения	148
Самойлина А.А.	Психологическая диагностика межличностных взаимодействий со сверстниками младших школьников с задержкой психического развития	152
Саранчина Е.А.	Проблема формирования социальной компетентности детей с ограниченными возможностями развития в рамках дошкольного образовательного учреждения	156
Усатова А.В.	Особенности развития внимания дошкольников с общим недоразвитием речи	160
Худакова Н.А.	Особенности развития волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста	163
	Секция «История и право»	167
Гальвас В.А.	Детское образование в период Великой Отечественной войны (на примере Ставропольского края)	167
Гергель С.В.	Исторические корни расизма	171
Корнева В.В.	Обычное право и законодательные акты российской администрации на Северном Кавказе во второй половине XIX века	177
Кривко Д.И.	Ценностные ориентиры личности и советского общества в годы Великой Отечественной войны	182
Мирошниченко А.Н.	Влияние государственно-партийного аппарата на общественное сознание в СССР в 1950-1960-е года	186
Подлабошникова В.Д.	Особенности интеграции народов Северного Кавказа в государственное пространство России в историческом аспекте	189
Степанян Г.А.	Деятельность участкового уполномоченного полиции при несении службы на административном участке: история и современность	194

Танчик А.С.	Исследование изменения роли женщины, семьи и семейного быта народов Северного Кавказа в советской историографии в 1956-1991 гг.	199
Тищенко Д.О.	Молодежные субкультуры и контркультуры в СССР в 1950-1980-е: феномен шестидесятничества	202
Ханмухаметова Г.И.	Туркмены Ставропольского края: история и современность	205
Чалова А.С.	Как Россия сохраняет память о своих героях Великой Отечественной войны	210
Шульга К.Г.	Роль средневековой английской женщины в семейной и хозяйственной жизни	214
	Секция «Языкознание и литературоведение»	218
Айрапетян Л.Р.	Цветовой символизм в русской и английской лингвокультурах	218
Акимов В.В.	Изучение социокультурной реальности Кавказа в творчестве М.Ю. Лермонтова на уроках литературы в старшей школе	222
Алексанова Н.А.	Функциональный потенциал знаков препинания в творчестве И. Бродского	226
Андрющенко М.В.	Фольклорно-мифологический код в поэтике повести Н.В. Гоголя «Вечер накануне Ивана Купала»	229
Безуленко Д.А.	Роль лексико-семантической группы с доминантой «белый» в лирике А. Блока	234
Вареникова М.М.	Изучение драматургии А.П. Чехова на уроках литературы (на примере пьесы «Вишневый сад»)	237
Гаджиева Р.А.	Имя как способ выражения авторской идеи в текстовом пространстве романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»	240
Гулиева В.В.	Проектная деятельность на уроках литературы при изучении женских образов в творчестве Н. В. Гоголя	244
Давидян Н.Н.	Сингулятивы, их семантика и функционирование в художественном тексте (на примере рассказов А.П. Чехова)	250
Диденко Ю.И.	Образ матери в лирике о Великой Отечественной войне	254
Заборская А.В.	Феномен детства в художественном осмыслении К.Д. Бальмонта	256
Иваникова С.И.	Фразеологизмы и их роль в повести А.С. Пушкина «Дубровский»	259
Каплиева А.В.	Символизм А. Блока и кубизм Ю. Анненкова в поэме «Двенадцать»	262
Кириченко Е.В.	Залоговые и незалоговые значения глаголов на -ся (на примере сказок А.С. Пушкина)	267
Колесникова В.С.	Синтез документального и художественного в современной отечественной литературе (на примере романа А. Матвеевой «Перевал Дятлова, или Тайна девяти»)	270
Костенко А.В.	Семиотика образа кошки в фольклоре и мифологии народов мира: типологическая характеристика	274
Костина М.С.	Роль художественной литературы в нравственном воспитании младших школьников	278
Кох М.В.	«Образ Кавказа в творчестве М.Ю. Лермонтова»	281
Крымова О.А.	Антропонимическое пространство поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души»	284
Крячков И.О.	К проблеме развития темы пророка в северокавказской поэзии	288
Кукиева М.А.	Типизация женских образов в русской литературе на примере рассказа Ю.П. Вяземского «Бэстолочь»	291
Леонова Э.С.	Содержательная и деятельностная составляющая регионально-ориентированной методической системы по изучению лексики на уроках русского языка	294
Никитюк К.В.	Использование молодёжного сленга в педагогической деятельности: за и против	298

Полянская Я.В.	Вопрос о порядковых словах в русистике	301
Рябко А.И.	Специфика применения коммуникативного подхода при формировании иноязычных речевых навыков в начальной школе	305
Самохвалова М.И.	К вопросу о библейских мотивах в сказках А.С. Пушкина	309
Семенова З.М.	Внутренний психологизм в пьесе У. Гибсона «Сотворившая чудо» (на материале английского языка)	312
Сергеева О.С.	Причины возникновения орфоэпических ошибок и методы работы над ними в 9-10-х классах	318
Усачева А.С.	Особенности изучения переходных явлений в области частей речи на уроках русского языка	320
Чалова Ю.Н.	Народная песня как концепт этнокультурных архетипов осетинской литературы в сборнике стихотворений К.Л. Хетагурова «Осетинская лира»	324
Шварц А.Д.	Формирование коммуникативных навыков современного школьника в условиях использования системно-функционального подхода к изучению падежей имени существительного	328
Эльхаджиева Б.И.	Антропонимия в рассказах А.П. Чехова	331
	Лингвистика и межкультурная коммуникация	337
Гончаров А.С.	Иностранный фактор как условие возникновения коллизий в системе брачно-семейных отношений	337
Грехнева Е.В.	Формирование языковой догадки в процессе обучения чтению на уроках иностранного языка на уровне среднего общего образования	342
Кобелева Г.Н.	Коммуникативные стратегии формирования словарного запаса на уроках иностранного языка	345
Лискина Е.А.	Методы выработки правильного английского произношения	348
Маслова О.В.	Формирование иноязычной межкультурной компетенции учащихся на уровне среднего общего образования на основе лингвострановедческого материала	352
Хан В.А.	Приемы формирования дискурсивной компетенции на уроках иностранного языка	356
	Секция «Экономика»	359
Чернолихова А.Г.	Теоретические аспекты бухгалтерского учета лизинговых операций	359
Чикунова А.Ю.	Сущность и роль физической культуры и спорта: социальный и экономический аспекты	361
	математика и информатика	366
Авершина Е.В.	Методика обучения математике: традиционный и инновационный подход	366
Аветисян В.А.	Применение программы TurboSite на уроках математики в 5 классе при изучении темы: «Десятичные дроби»	369
Бильдина И.В.	Сиситема Moodle в дистанционном образовании	374
Власова А.Н.	К вопросу об актуальности формирования навыка устных вычислений в школьном курсе математики	379
Горбачева А.В.	Применение СКА Maple в рамках школьного курса математики на примере темы «Деление чисел. Признаки делимости чисел»	384
Губайдулина Е.Ю.	Использование обучающей среды Moodle для повышения качества учебного процесса при изучении темы: «Производная» в школьном курсе алгебры и математического анализа	387
Книга А.А.	Значение деталей в теории вероятностей на примере парадокса мальчика и девочки	391
Лазаренко В.С.	Контекстная задача алгебры комплексных чисел как средство становления личностного развития школьников	395
	Секция «Биология и экология»	399

Антонова В.И.	Влияние мефедрона на организм при длительном употреблении	399
Гоева А.Р., Попова С.А.	Исследование функционального состояния студентов с помощью психофизиологического оборудования	403
	Секция «Физическая культура»	408
Банник А.Н.	Анализ современных информационных технологий в области физической культуры и спорта	408
Бойко Л.А.	Инновационные технологии при подготовке учителя по основам безопасности жизнедеятельности	411
Лиджаева Д.А.	Физическая культура как важнейший компонент целостного развития	414
Малиновский А.А.	Обучение учащихся на уроках основ безопасности жизнедеятельности с учётом практико-ориентированной направленности	418
Николаева К.О.	Физическое воспитание и развитие детей старшего дошкольного возраста на занятиях хореографии	421
Подгорелов В.В.	Педагогическое и организационное обучение учащихся основам безопасности жизнедеятельности	425
Тильная Е.Е.	Значение профессиональной компетентности преподавателя по основам безопасности жизнедеятельности	428
	Секция «Искусство»	433
Лихачева К.Е.	Анализ содержания работы в школе по теме «Изобразительно-выразительные средства»	433
Манаева В.С.	Народное танцевальное творчество как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста	436

Научное издание

**МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ
XXI ВЕКА**

Материалы
XVIII региональной научно-практической конференции
студентов и молодых ученых

17 апреля 2020 года

Тексты статей сохранены в авторской редакции.
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».
Адрес редакции и издателя:
г. Ставрополь, ул. Ленина, 417-а. ГБОУ ВО СГПИ. Тел. 56-08-26.