

ИННОВАЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ПО МАТЕРИАЛАМ

МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Г. БЕЛГОРОД, 30 АПРЕЛЯ 2019 Г.

В ДВУХ ЧАСТЯХ



ЧАСТЬ 1

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

ИННОВАЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
И РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ
И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 30 апреля 2019 г.

В двух частях
Часть I

Белгород
2019

УДК 001
ББК 72
И 66

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
www.issledo.ru

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАЕ (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибоев Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

И 66 **Инновационные исследования и разработки в области гуманитарных и социально-экономических наук** : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 апреля 2019 г. : в 2-х ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2019. – Часть I. – 166 с.

ISBN 978-5-6042716-5-0
ISBN 978-5-6042716-6-7 (Часть I)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Инновационные исследования и разработки в области гуманитарных и социально-экономических наук», состоявшейся 30 апреля 2019 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы данной части сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам филологии, истории, педагогики, психологии, искусствоведения, культурологии.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли экспертную оценку членами редакционной коллегии. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

УДК 001
ББК 72

© ООО АПНИ, 2019
© Коллектив авторов, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	6
<i>Бобожонова М.С.</i> РЕАГИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НОРМ ЭТИКИ.....	6
<i>Богданова Е.Н.</i> СОВРЕМЕННЫЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ТЕКСТ: СТИЛЬ И ГРАММАТИКА	9
<i>Высторонец Е.В.</i> ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА.....	13
<i>Жиляков С.В.</i> СТИХОТВОРНАЯ НОВЕЛЛА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ОБЗОР И ПЕРСПЕКТИВА ИЗУЧЕНИЯ ЖАНРА	16
<i>Козлова Е.Ю., Иванчикова И.А.</i> СЛОВО-СОБЫТИЕ КАК ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ РАСКРЫТИЯ СЮЖЕТА И ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ «ОТЦЫ И ДЕТИ».....	19
<i>Королевская С.В.</i> СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «СОСТОЯНИЕ» В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»	22
<i>Кузнецова С.А., Сергеенко И.С.</i> СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «СЕМЬЯ» В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН».....	26
<i>Куницына Н.В.</i> ЖУРНАЛИСТСКИЙ ТЕКСТ (ПРОГРАММА SMM). О НЕКОТОРЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ РАЗРАБОТКАХ.....	29
<i>Сергеенко И.С., Кузнецова С.А.</i> ИЕРАРХИЯ АНГЕЛОВ И ЕЁ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ЦИКЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ В.В. НАБОКОВА «АНГЕЛЫ».....	32
<i>Таджибоев Ш.Г., Урунова М.Р.</i> ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ КОММЕНТАРИЯ «БАХОРИ БОРОН» МУХАММАДА ГИЯСУДДИНА РОМПУРИ	35
СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ»	39
<i>Зеленский Ю.В.</i> МСТИСЛАВ ВЛАДИМИРОВИЧ – ПЕРВЫЙ ТМУТОРОКАНСКИЙ КНЯЗЬ	39
<i>Тиховодова А.В.</i> ФОРМЫ ОБЩЕСТВЕННОЙ МЕДИЦИНЫ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ И ИХ ВКЛАД В УЛУЧШЕНИЕ СИСТЕМЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В XIX – НАЧАЛО XX В....	41
СЕКЦИЯ «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ»	48
<i>Андреева Е.А.</i> О СОДЕРЖАНИИ СПЕЦКУРСА «АРХИТЕКТУРА ПЕТЕРБУРГА XIX ВЕКА»	48
<i>Рудзей Е.В., Санникова Н.В.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	52
<i>Сизиков В.П., Разумов В.И.</i> СИСТЕМНЫЙ СТАТУС МОРАЛИ	57

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	69
<i>Azarenkova M.I.</i>	
ECOLOGY OF THINKING IN TEACHING FOR THE FUTURE WORLD	69
<i>Бавуу А.А.</i>	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЯ ЧУВСТВА ЗАВИСТИ И ЦЕННОСТНОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	70
<i>Богданова Л.С., Никитина А.В., Вахитова Л.Г., Сагадиева С.С.</i>	
РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	74
<i>Богданова Л.С., Никитина А.В., Вахитова Л.Г., Чурбаева Л.Х.</i>	
РОЛЬ СКАЗКИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	77
<i>Вербоватая Ю.В.</i>	
КОЛЛОКВИАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ	80
<i>Воронкова А.А., Ильина Е.Н.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	84
<i>Ганиева С.А.</i>	
ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТЯМ С ОВЗ	88
<i>Глазова Я.А.</i>	
НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ	92
<i>Запасник Е.Н., Гонюкова Н.Н., Кисленко О.Б., Левченко Н.С.</i>	
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКА	98
<i>Зырин С.А.</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО ОФИЦЕРСКОГО КОРПУСА	100
<i>Исхакова Т.И.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ, НАПРАВЛЕННОЕ НА КУПИРОВАНИЕ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	104
<i>Капустина Е.Ю.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ТАБАКОКУРЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ	107
<i>Киселев А.А.</i>	
ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ИНОСТРАННЫЕ СИСТЕМЫ НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОСТАВА РОССИЙСКИХ ВУЗОВ	110
<i>Кулик Е.О., Александренко М.Ш., Русанова Ю.Д.</i>	
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО	113
<i>Куликов С.В., Куликова В.В., Белая Н.А.</i>	
НАСТАВНИЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ	117

Лопсан А.С. ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ	122
Матвеева Д.А., Калаишникова Н.И., Кононыхина Л.Н., Трухачёва Л.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОУЧИНГ ДЛЯ ЛИЧНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	125
Никитина А.В., Богданова Л.С., Сагадиева С.С., Вахитова Л.Г. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕТСКОМ САДУ	128
Оборочан Т.П. ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ОПРЕДЕЛЕНИЕ	132
Светлова О.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ЧЕРЕЗ УМЕНИЕ ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ.....	135
Селиверстенко А.В., Доронина С.И., Вараксина О.В. СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА	138
Семенова Е.Н. СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ К ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	141
Семенова Л.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ.....	145
Тараторин Е.В. ТУРИСТСКАЯ АНИМАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН	149
Холопова И.В. РОЛЬ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ И КНИГИ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ, РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	159
Янбухтина Р.Ф., Бурмистрова Э.Ю., Тесленко Т.И., Николаева К.Ю. ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С ЗАЙКАЮЩИМИСЯ ДЕТЬМИ.....	163

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

РЕАГИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НОРМ ЭТИКИ

Бобожонова М.С.

старший преподаватель кафедры журналистики и теории перевода,
канд. филол. наук, Худжандский государственный университет,
Таджикистан, г. Худжанд

В данной статье рассматриваются проблемы реагирования должностных лиц и соответствующих органов на критические и аналитические материалы газеты Согдийской области, в том числе, государственных изданий “Хакикати Сугд” (Согдийское правда) и независимого издания “Вароруд” (Зарече). Автор исходя из конкретных материалов вышеназванных изданий, научных источников, также кодексов и норм профессиональной этики в прессе пришла к интересным результатам.

Ключевые слова: СМИ, журналист, этические стандарты, профессиональная этика журналиста, закон, реагирования.

В настоящее время роль СМИ велика и ни одно событие не остаётся вне зоны их пристального внимания. Наряду с информативной функцией СМИ рассматривают, подвергают анализу важнейшие вопросы политической, экономической, социальной и культурной жизни.

Право реагирования и опровержение критических материалов является требованием Закона «О периодической печати и других средствах массовой информации», согласно которому на критический материал СМИ предоставлено право публикации отклика (реагирования).

С целью укрепления исполнительской дисциплины государственных органов, повышения роли средств массовой информации в общественной, политической, социально-экономической жизни общества был подписан Указ Президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона (г. Душанбе, 7 февраля 2009 г., №622) «О реагировании должностных лиц на критические и аналитические материалы средств массовой информации».

Данный указ вызвал оживление в сфере СМИ. После подписания указа было проведено ряд круглых столов, в которых журналисты совместно с государственными деятелями попытались разобраться, что именно побудило главу государства подписать данный указ и последуют ли дальнейшие действия в направлении укрепления свободы слова и повышения роли средств массовой информации в общественно-политической и социально-экономической жизни общества.

Подписанный Указ Президента Республики Таджикистан «О реагировании должностных лиц на критические и аналитические материалы средств массовой информации» выступает гарантом исполнения статьи 6 закона РТ «Об обращениях граждан» принятый 21.05.1998г. №582, в которой говорится: «Обращения, направленные в средства массовой информации, подлежат рассмотрению в соответствии с настоящим Законом и законодательством о печати и других средствах массовой информации». Указ адресован руководителям министерств и ведомств, предприятий и организаций, местных исполнительных органов государственной власти, а также руководителям средств массовой информации. Его приоритетной целью является создание качественно новых отношений между государственными органами власти и прессой. Необходимо создать мощный правоприменительный механизм,

который в идеале должен выглядеть следующим образом: газета пишет критический материал, в котором указывает, кому адресуются критические материалы, так как в большинстве случаев безадресные публикации приводят к положению, при котором многие ведомства, их руководители делают вид, что их это не касается, что это относится к другим органам власти, после появления соответствующих статей государственные учреждения должны отреагировать на подобные статьи и ответить в редакцию СМИ, которая в свою очередь, должна опубликовать полученные ответы. По представленной схеме, без внимания руководителей органов государственной власти не должен оставаться ни один материал, освещающий факты нарушения Конституции РТ, законов, Указов Президента РТ. В реализации Указа Президента важная роль отводится пресс-службам при государственных органах, которые должны брать на учет критические выступления, готовить в срок материалы для руководителей, контролировать направление ответов в СМИ.

Газета «Вароруд» наряду с публикацией материалов об успехах и достижениях также внимательно относится к материалам, отражающим проблемы различных отраслей народного хозяйства региона, в целом общества. В ходе исследования было выяснено, что только в 2008 году во всех тиражах газеты публиковались статьи, заметки, корреспонденция, требующих реагирования ответственных должностных лиц и на некоторые из них была дана ответная реакция ответственных руководителей. К примеру, ИОГВ города Худжанд отреагировал на критические статьи «Сирояти таъби бад» («Вирус плохого настроения»), «Всё должен решать Президент?», из городского отдела народного образования на статью «Споры вокруг школы Сонмин»), из областного «Таджикпотребсоюза» на статью «Кто сильнее «Таджикпотребсоюз» или монополисты?», из ИОГВ города Канибадам на статью «Арзиши баромади шахр 10 сомони» («Выезд из города 10 сомони»), от председателя сельского джамоата «Коммунизм» г. Истаравшан на статью «Коммунизм в Истаравшане». Наряду с этим более 20 критических и аналитических статей газеты, в том числе «Поговорим о санитарии» [3] о проблемах санитарии в области, «Уважение родного языка – требование закона» [3] о соблюдении Закона о государственном языке в центре области, «Питьевая вода должна быть безвредной» [3] о проблемах плохого качества питьевой воды в ряде городов и районах области, «Золотые правила» на бумаге или такси без счётчика» [3] о проблемах защиты прав потребителей, «Мардумфиреби, ё тахдиди ракобати бевичдонона дар бозорхои кишвар» («Мошенничество или угроза нечестной конкуренции на рынках страны») [3], «Некачественное продовольствие: кто нас спасёт от него?» [3], «Ставкаи кабул чанд аст: таго ё огои Вашингтон?» («Какова ставка: дядя или дядя Вашингтон?») [3] о проблеме взяточничества при приёме студентов в ВУЗ, «Судья А. Темуров хукуки хато карданро дошт?» («Имел ли право на ошибку судья А. Темуров?») [3] о проблеме судебных ошибок, открытое письмо О. Турдиматовой Президенту, «Сархади номаълум, мардуми овора, мочарои беохир» («Непонятная граница, замученный народ, бесконечные споры») [3] о приграничных конфликтах в Исфаре, «Почему плачут учителя?» [3] о проблемах учителей, «Тан ба куштан дод дар њифзи Ватан» («Отдал жизнь во имя защиты Родины» [3] о героическом поступке Наврузмалика Каримова из Матчи, погибшем на границе таджикско-афганской границе, оставшемся без должного внимания и почитания, «Чи сир дори, мехмонхона?» («Какие тайны скрывает гостиница?» [3] о проблемах доступности сведений о гостиничном сервисе города Худжанд, «Инсоф ё чаро озмуни чумхуриявии осорхонаҳои мактаби бесамар монд?» («Совесть или почему республиканский конкурс школьных библиотек не принёс результатов») [3], «Ман ба пахтачини намеравам»

(“Я не поеду собирать хлопок”) [3] о насильном вывозе студентов на сбор хлопка, «Замини президенти» (“Президентские земли”) о нецелевом использовании президентских земель в 2008 году, остались без должной реакции ответственных лиц и государственных органов.

Реакцию должностных лиц на критические статьи нельзя назвать положительной, так как на 40 критических и аналитических статей газеты, опубликованных за 10 месяцев 2011 г., 17 областных государственных структур, органов исполнительной власти области, районов и городов, подвергнутых критике, не отреагировали. На 18 статей, критикующих деятельность ИОГВ города Худжанд, он ответил молчанием. К примеру, на статью “Берег реки – свалка для мусора?” в газете “Хакикати Сугд” и многочисленные запросы городские власти никак не отреагировали. Также стоит упомянуть ИОГВ Матчинского района, игнорирующий критические статьи газеты “Хакикати Сугд”. К примеру на критические статьи «Бустон обод мешавад, вале...» («Бустон развивается, но...») [4], или же другие статьи «Косаи обаш дуранга» (“Чашка с двухцветной водой”) [4], «Бомж» чи ӈол дорад?» (“Каково положение бомжей?”) [4], «Халнома хаст, ичроиш нест» (“Решение есть, а исполнения нет”) [4], «Сипос ба хотири чи» (“Во имя чего?”), «Туро газал маро чи гам» (“У тебя проблемы, не мои проблемы”), «Дилам ба холи касри чавонон месузад» (“Положение дворца молодёжи оставляет желать лучшего”) [4], «Корам буд шавад, шуд-дия» (“Сделаю дело, а дальше все равно”) [4], «Нархи бензин боло рафт. Баъд чи?» (“Цены на бензин поднялись. Что дальше?”) [4], «Хатто мебелро худамон мехарем» (“Мы даже мебель сами покупаем”) [4], «Сертификатро гирифтам, заминро не...» (“Сертификат получил, а землю нет ...”) [4], «Таксимоти замини нази хавлиги таъби дил нест» (“Распределение приусадебных участков не на должном уровне”) [4] были оставлены без ответа.

Следует отметить, что свободная деятельность средств массовой информации невозможно представить без критического аспекта, глубокой аналитической работы, умозаключений актуальных проблем общества вкупе с соблюдением профессиональных этических норм. Результативность критических материалов средств массовой информации как мера реализации журналистской идеи, степень достижения целей, соответствующих потребностям общества, складывается из действенности, когда под влиянием выступлений СМИ социальные институты принимают конкретные меры и эффективности, когда речь идет о воздействии на потребителя. Можно тогда назвать результативность функциональной, когда достигнуто максимальное влияние по отношению, как к социальному институту, так и к массовой аудитории.

В соответствии с Законом Республики Таджикистан «Об обращении граждан», материалы, опубликованные и распространенные в СМИ, связанные с предложениями, жалобами и претензиями граждан, должны быть рассмотрены и по ним должны быть приняты соответствующие меры. Однако на практике наблюдается игнорирование критического взгляда, мнения, предложений, высказанных в СМИ, хотя СМИ могут стать средством обеспечения динамичного общения, поддержания социального равновесия, воспитания адекватного отношения к этическим нормам. К примеру, в газете «Хакикати Сугд» под заголовком «Ранг бину хол пурс» («Неприглядный вид») [5] опубликована критическая статья о плачевном состоянии ряда образовательных учреждений Горной Матчи, находящихся в аварийном состоянии и требующих капитального ремонта: “В кишлаке Худгифи Соя здание СОШ № 7, построенного в 80-е годы прошлого века, уже не может удовлетворить потребности школьников. Стены разрушены, деревянные перекрытия и перегород-

ки не могут защитить классы от зимней стужи. При землетрясении существует огромная опасность обрушения школы [5]. В указанной статье также приводятся сведения о полуразрушенной школе № 18 кишлака Дехавзи сельского джамоата Лангар, “тёмных и низких учебных классах с допотопными земляными полами” [5]. На указанный критический материал председатель района Горная Матча Сухроб Охунов отреагировал, частично подтвердил приведённые в статье доводы журналиста и пообещал проинформировать о принятых мерах. Данная реакция руководителя района имеет некий оттенок самооправдания, приводятся обобщённые факты, а о намеченных мерах по устранению конкретных недостатков он открыто не говорит, и в довершение в конце ответа в менторском тоне советует журналисту, что до публикации статьи было бы лучше посоветоваться с экспертами. Реакция руководителя района выражает тревогу не по поводу указанных в статье недостатков, а “невнимательного отношения к заслугам соответствующих районных ведомств по ремонту и восстановлению учебных заведений”.

Газета “Хакикати Сугд” дала комментарий по указанной ответной реакции руководства района и игнорирование ими указанных в статье конкретных доводов критической статьи.

Таким образом, не реагирование на статьи, которые требуют ответа соответствующих органов или лиц, как один из вопросов несоблюдения норм профессиональной журналистской этики в средствах массовой информации остаётся открытым, исправление которого зависит от комплекса мер.

Список литературы

1. Власть и пресса: взаимодействие пресс-служб государственных органов со СМИ, Душанбе, 2013.
2. Нуралиев А. Асосҳои ҳуқуқи журналистика (Основы правовой журналистики) / А.Нуралиев, Душанбе, 2005, 240 с.
3. Подшивка газеты «Вароруд» за 2010 г.
4. Подшивка газеты «Хакикати Сугд» за 2011 г.
5. Ранг бину хол пурс (Посмотри на внешность и спроси о самочувствии) // Хакикати Сугд, 2011, 17 май
6. Усмонов, И. Назарияи публицистика (Теория публицистики) / И. Усмонов, Душанбе, 1999, 100 с.
7. Шарифзода, К. Мушкилоти озодии сухан (Проблемы свободы слова). / К. Шарифзода, Душанбе, 2009, 100 с.
8. Шарифзода, К. Озоди ва масъулияти озодии сухан (Свобода и ответственность свободы слова) / К. Шарифзода, Душанбе, 2014, 116 с.

СОВРЕМЕННЫЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ТЕКСТ: СТИЛЬ И ГРАММАТИКА

Богданова Е.Н.

к.п.н., доцент, Поволжский государственный технологический университет,
Россия, г. Йошкар-Ола

В статье рассматриваются ряд общих и различных стилевых и грамматических характеристик научно-технического текста на английском и русском языках.

Ключевые слова: научно-технический перевод, формально-логический стиль, стилевые и грамматические характеристики английского и русского научно-технического текста, формы стилистической адаптации, эмоционально-стилистические элементы оригинала.

В настоящее время существует необходимость присвоения научно-техническому переводу статуса самостоятельной прикладной дисциплины. С точки зрения лингвистики характерные особенности научно-технической литературы распространяются на ее стилистику, грамматику и лексику. Основная задача научно-технического перевода состоит в предельно ясном и точном доведении до читателя сообщаемой информации. Это достигается логически обоснованным изложением фактического материала, без эксплицитно выраженной эмоциональности. Стиль научно-технической литературы можно определить как формально-логический.

Научно-технические тексты обнаруживают целый ряд грамматических особенностей. Наиболее типичным лексическим признаком научно-технической литературы является насыщенность текста терминами и терминологическими словосочетаниями, а также наличие лексических конструкций и сокращений. В такой литературе занимают особое место тексты, ориентированные не столько на носителей определенного языка, сколько на представителей некоторой профессиональной группы с определенными экстралингвистическими знаниями [3, с. 87].

Многие общие характеристики английского научно-технического стиля присутствуют и в научно-технических материалах на русском языке. Это прежде всего относится к информативности текста и связанной с ней насыщенностью терминами и их определениями, к стандартной и последовательной манере изложения, его именному характеру – преобладанию сочетаний, ядром которых служит существительное, особенно различных видов атрибутивных групп, относительно более широкое использование абстрактных и общих слов-понятий, распространенность фразеологических эквивалентов слова и полутерминологических штампов.

В глаголах преобладает настоящее время, сложноподчиненные предложения встречаются значительно чаще сложносочиненных, широко используются различные средства логической связи. В то же время целый ряд особенностей русских материалов этого типа связан со специфическими структурами русского языка и выделяется благодаря своеобразному использованию таких структур, по сравнению с иными стилями русской речи. Распространенность номинативных рамочных конструкций с нехарактерным для других областей порядком слов, при котором группа слов, поясняющая причастие или прилагательное, выступает вместе с ним в роли препозитивного определения: *выделяемые в процессе ядерного распада частицы; обнаруженные в ходе данного эксперимента закономерности; неподвижное относительно земли тело; устойчивые по отношению к внешним воздействиям внутренние процессы.*

Языковые особенности аналогичных стилей в исходном и переводимом языке нередко не совпадают. Поэтому принадлежность текстов оригинала и перевода к определенному функциональному стилю предъявляет особые требования к переводчику и оказывает влияние на ход и результат переводческого процесса. Специфика определенного вида перевода зависит не только от языковых особенностей, которые обнаруживаются в соответствующем стиле каждого из языков, участвующих в переводе, но, главным образом, от того, как соотносятся эти особенности между собой, насколько совпадают стилистические характеристики данного типа материалов в обоих языках. Если какие-то особенности обнаруживаются только в одном из языков, то при переводе происходит своеобразная стилистическая адаптация: специфические средства изложения в оригинале заменяются языковыми средствами, отвечающими требованиям данного стиля в переводимом языке.

Для научно-технических материалов английского языка характерно преобладание простых предложений, которые, составляют в среднем свыше 50% общего числа предложений в тексте. В то же время число сложных предложений сравнительно невелико. Это явление несвойственно соответствующему стилю в русском языке, где сложные предложения используются очень широко. В связи с этим в англо-русских технических переводах часто используется прием объединения предложений, в результате чего двум или более простым предложениям английского оригинала соответствует одно сложное предложение в русском переводе. Приведем пример: *Classically, we should expect the stopping voltage to be different for different intensities. Furthermore we should not expect any simple direct dependence of the stopping voltage on the frequency of the light used.* – *С точки зрения классической теории, можно ожидать, что запирающее напряжение будет различным для различных интенсивностей, но не будет зависеть от длины волны падающего света.*

Специальная теория перевода описывает различные формы стилистической адаптации при переводе текстов, принадлежащих к определенному функциональному стилю. Подобная адаптация обуславливается не только языковыми различиями, о которых шла речь. Стилистическая адаптация при переводе может оказаться необходимой и в отношении тех стилистических признаков, которые одновременно обнаруживаются в аналогичных стилях исходного и переводимого языка. Одна и та же стилистическая черта может в различной степени проявляться в каждом из языков, и ее присутствие в оригинале еще не означает, что она может быть просто воспроизведена в тексте перевода [5, с. 192].

Для научно-технического стиля как в английском, так и в русском языке характерно стремление к четкости и строгости изложения, отказу от косвенных, описательных обозначений объектов, широкому использованию штампов и стереотипов специальной лексики. Однако более детальный анализ показывает, что строгость в употреблении терминов и привычных формулировок, в целом, более свойственна русскому научно-техническому стилю, чем английскому. Поэтому переводчик нередко чувствует себя обязанным осуществлять "стилистическую правку" оригинала, вводить вместо парафразы точный термин, разъяснять, что конкретно имеется в виду, заменять авторский оборот более привычным штампом. Одно из распространенных проявлений стилистической адаптации в научно-техническом переводе – это стремление "закавычить" стилистические инородные элементы: *It is thus the trademark of the results of new theory.* – *Она является как бы "фабричным клеймом" результатов новой теории.*

Приведем теперь несколько примеров перевода, где вместо нестандартного описания в оригинале используются стереотипные формулировки: *We shall discover in the succeeding sections of this chapter that...* (*В последующих разделах данной главы будет показано, что...*) Хотя для научно-технического стиля характерна объективно-описательная манера изложения, лишенная эмоциональности и стилистических "красот", но в английских научных текстах встречаются эмоциональные эпитеты, образные и фигуральные выражения, риторические вопросы и тому подобные стилистические приемы, оживляющие повествование и более свойственные разговорному стилю или художественной речи. Такие нарушения стилистического единства текста меньше свойственны научно-техническим материалам в русском языке.

Сопоставительный анализ переводов показывает, что переводчики регулярно осуществляют стилистическую адаптацию переводимого текста, опуская эмоцио-

нально-стилистические элементы оригинала, которые кажутся им неуместными в "серьезном" научном изложении. Такие, например, оценочные эпитеты, как *dramatic* (эффектный, яркий), *successful* (преуспевающий, удачливый), *excellent* (отличный, отменный), нередко оказываются избыточными в русском переводе: *These conclusions, however, raised other uncomfortable questions. – Эти заключения, однако, вызвали ряд вопросов.* Аналогичная тенденция обнаруживается и в отношении "избыточной" образности: *Modern technology is growing at a very rapid rate, and new devices are appearing on the horizon much more frequently. Современная техника развивается настолько быстро, что новые типы приборов появляются значительно чаще, чем это было раньше. Появляются на (нашем) горизонте, появляются в нашем поле зрения и т.п.* – все это возможно, но необычно образно для русского научного текста.

Отсутствие полного совпадения между английским и русским научно-техническим стилями можно обнаружить и при изучении сравнительной частоты употребления в них отдельных частей речи. Для научного изложения в целом характерен признак номинативности, т.е. более широкое использование существительных, чем в иных функциональных стилях. Одна и та же особенность научно-технического стиля, присущая и английскому, и русскому языкам, может проявляться с неодинаковой очевидностью и выражаться разными языковыми средствами. Мы отмечали, что для научного изложения характерна высокая логичность и последовательность. Следующие друг за другом высказывания соединены различными видами логической связи: одно высказывание вытекает из другого, поясняет его, устанавливает с ним причинные, временные, пространственные и т.п. отношения. Эта особенность выявляется как в английском оригинале, так и в русском переводе. Однако в английском языке логические связи между отдельными высказываниями часто обнаруживаются лишь в самом их содержании и особо не выражаются. Русский язык предпочитает использовать специальные слова и вводные обороты, указывающие на тот или иной тип связи. Поэтому в переводе часто обнаруживаются подобные дополнительные уточнения, отсутствующие в оригинале.

Перевод с помощью словаря незнакомых однозначных терминов не представляет затруднений. Иначе обстоит дело, когда одному английскому термину соответствует несколько русских, например: *switch* – выключатель, переключатель, коммутатор. В этом случае сознательный выбор аналога может диктоваться лишь хорошим знанием данного предмета. Возьмем предложение: *Most of the modern radio-transmitters can communicate both telegraph and telephone signals.* Возможны два варианта перевода: *Большинство современных радиопередатчиков может посылать как телеграфные, так и телефонные сигналы* или *Большинство современных радиопередатчиков может работать как в телеграфном, так и в телефонном режиме.* Второй вариант перевода будет более правильным [6, с. 112].

При переводе английского текста переводчик должен полно и точно передать мысль автора, облекая ее в форму, присущую русскому научно-техническому стилю и отнюдь не перенося в русский текст специфических черт английского подлинника. В английском тексте преобладают личные формы глагола, тогда как русскому научному стилю более свойственны безличные или неопределенно-личные обороты, например: *You might ask why engineers have generally chosen to supply us with alternating current rather than direct current for our household needs. Можно спросить, почему для домашних надобностей обычно используется переменный, а не постоянный ток.* В английских текстах описательного характера нередко употреб-

ляется будущее время для выражения обычного действия. Руководствуясь контекстом, следует переводить такие предложения не будущим, а настоящим временем.

В английских научно-технических текстах особенно часто встречаются пассивные обороты, тогда как в русском языке страдательный залог употребляется значительно реже. При переводе, следовательно, необходимо прибегать к замене пассивных конструкций иными средствами выражения, более свойственными русскому языку.

Список литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. – М., 1975. – 201 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непере译имое в переводе. – М.: Межд. отношения, 1980. – 120 с.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: Высшая школа, 2012. – 209 с.
4. Пумпянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы по английскому языку. – М., 1965, 1981. – 159 с.
5. Чужакин А.Н. Палажченко П. Мир перевода. – М.: 1997. – 216 с.
6. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 256 с.

ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА

Высторонец Е.В.

студентка первого курса,
Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал)
Тюменского государственного университета, Россия, г. Тобольск

В статье рассматриваются имена числительные первого десятка в составе фразеологизмов английского языка. Устойчивые словосочетания с элементами такого рода в большинстве своём не содержат суждение о чём-либо конкретно считаемом. Исследуемые ФЕ способны называть предметы и лица, обозначать действия, наделять свойствами или выражать отношение говорящего.

Ключевые слова: фразеологизмы, компоненты фразеологизма – имена числительные, первый десяток, семантическая группа, нематематическая значимость.

На сегодняшний момент одним из наиболее значимых языков является английский. Вместе с тем как родной язык англичан всё больше утверждается в качестве международного, всё большее количество людей стремятся освоить его азы. Но для того, чтобы прочувствовать красоту английской речи, недостаточно знать лишь основы, шаблонные фразы. Именно поэтому объектом нашего исследования мы решили выбрать фразеологизмы английского языка – бесценные ключи к пониманию культуры и менталитета народа [3, с. 4].

Предметом же нашего исследования стали устойчивые словосочетания с компонентом – числительным первого десятка. Напомним, что под компонентом ФЕ нами понимается структурно-семантический элемент, омонимичный слову и претерпевший качественные семантические и грамматические изменения [6, с. 17]. На наш взгляд числительные: one(first), two(second), three, four, five, six, seven, eight, nine, ten как фразеобразующие элементы, представляют собой особый интерес. Устойчивые словосочетания с компонентами такого рода, в большинстве своём, не содержат суждение о чём-либо конкретно считаемом, что обусловлено частотой употребления чисел малого порядка [1, с. 44].

Материалом для нашего анализа послужили 235 фразеологизмов английского языка, преобладающую часть из которых мы почерпнули в англо-русском фразеологическом словаре А.В. Кунина.

При этом путем анализа семантики нами была осуществлена классификация исследуемых ФЕ. Так, весь языковой материал был распределён на семантические группы: *предмет, действие, признак действия, качество, количество и междометие*.

Самый значительный пласт занимают ФЕ с компонентом числительным *one (first)*. Вслед за Е.В.Телегиной мы понимаем, что особенность данного числительного объясняется не только тем, что *one* является первым числом цифрового ряда, а также его противоречивостью и многозначностью [5, с. 69]. Большое количество английских фразеологизмов, имеющих в составе числительное *one (first)* обозначают *предмет*. Так, например, устойчивое выражение *one-horse town* англичане используют, когда хотят назвать тот или иной населенный пункт «*захудалым городишкой, захолустьем*». Близким по этимологии является также фразеологизм *one-horse show* – «*гиблое дело*». В рассмотренных примерах, отчетливо видна функция компонента *one*, который придаёт фразеологизмам выразительность, делает их в некотором смысле метафоричными. Также в английском языке с тем же числительным существуют выражения, называющие лица: *one of the boys* – «*человек, принятый в компанию, признанный как член группы*», *one dollar a year man* – «*человек, который работает на государственной службе за символическую плату*», *the first lady* – «*первая леди; супруга президента США*» и др.

Среди устойчивых словосочетаний с числительным *two(second)* также имеют место *предметные единицы* – к ним относятся, например, *two and a plack* – «*мелочь*», а также основанный на двойственности компонента числительного, фразеологизм – *two-way street*, означающий «*взаимную услугу, сделку*». Нашлось у англичан выражение как для обозначения «*спортсмена, пришедшего к финишу почти одновременно с первым*» – *a good second*, так и для характеристики «*подчинённого, человека низкой должности, заменяющего кого-либо*» – *second fiddle*. Кроме того, существует в английском языке фразеологизм *an ass between two bundles of hay*, посвященный знаменитому буриданову ослу, умершему по причине своей неопределенности.

Примерами ФЕ, обозначающих *предмет* с числительным *three* могут быть выражения: *threeR's* – «*три составные начального образования: чтение, письмо, арифметика*» (*от буквы «R» в составе соответствующих названий: Reading, [w]riting and [a]rithmetic*) и *a three-pipe problem* – «*запутанное преступление*». Интересен второй фразеологизм, ведь его впервые употребил во время трудного расследования известный литературный герой Шерлок Холмс, подразумевая столкновение с «*делом, при котором придется закурить целых три раза*». Говоря о фразеологизмах, обозначающих *предмет*, хотелось бы также отметить устойчивое словосочетание, с наименее представленным числительным – *eighth wonder of the world* – «*восьмое чудо света*». Используя метафорический перенос с семи выдающихся творений человека, последний фразеологизм позволяет что-либо необычайное назвать восьмым чудом света [7].

Таким образом, компоненты *one, two, three*, которые в представленных структурах приобретают обобщенно-количественное или символическое значение в совокупности с другими лексемами формируют *предметные* фразеологизмы.

Нужно понимать, что в дальнейшем, на те или иные семантические группы (*действие, качество, признак действия...*) мы рассмотрим наиболее яркие примеры ФЕ, которые, в свою очередь, не будут единственными.

Числительные *four, five, six, seven* могут являться участниками фразеологических единиц с общим значением *действия*, таких как, например, *to scatter to the*

four winds – «промотать, растратить», *to know how many beans make five* – «быть себе на уме, знать что к чему», *to take five* – «отдохнуть 5 минут, немного передохнуть», *to hit on all six* – «стараться изо – всех сил», *to sail the seven seas* – «быть выдающимся мореплавателем».

Интересно выражение *to be at sixes and sevens* – «приводить в недоумение, озадачивать, ставить в тупик», которое впервые встречается в форме *set on six and seven* и является искаженным «*set on cinque and sice*», что значит «поставить на самые большие номера при игре в кости», т. е. «рискнуть всем», «поставить всё на карту», «беспечно относиться к последствиям своих поступков».

К фразеологизмам, обозначающим *качество*, мы отнесли *dressed up to the nines* – «одетый по моде, элегантно одетый», *one sandwich short of a picnic* – «не сообразительный, «одного винтика не хватает»», *neat as ninepence* – «чистенький, аккуратный; с иголки» и др. Анализ фразеологизмов этой семантической группы особенно ярко показывает переосмысление числительных во фразеологическом сочетании и их участие в формировании качественной оценки.

Фразеологические единицы с общим значением *признака действия* широко представлены с числительным *one*, это, например, синонимичные выражения, характеризующие быстроту процесса – *with one stroke of the pen* – «одним росчерком пера, быстро, не задумываясь», *all in one breath* – «на одном дыхании» и словосочетание *as one man* – «как один, очень сплоченно».

Также несколько фразеологизмов в этой семантической группе содержит числительное *two*, к примеру, выражения, также характеризующие быстроту протекания действия: *in two shakes of a lamb's tail* «очень быстро» (досл. «в два взмаха бараньего хвоста») и *in two twos* – «немедленно, в два счета».

Семантическая группа ФЕ, обозначающих *количество* оказалась малочисленна, что как раз доказало потерю числительными количественного значения и их переход в поле качественной оценки, о котором в свое время упоминала О.А. Шуменко. Тем не менее, к *количественным* фразеологизмам можно отнести устойчивые словосочетания – *million and one* – «очень много, миллион (дел)», *not one iota* – «ни капли», *two or three* – «два – три, несколько», *nine tenths* – «на 9/10, почти всё», *nine times out of ten* – «почти всегда, в девяти случаях из десяти» и др.

Примечательна заключительная семантическая группа, включающая в себя *междометные* фразеологизмы – то есть словосочетания, применяемые для выражения различных чувств, эмоций, волевых побуждений лица. Так, уверенность англичане могут выразить употреблением фразеологизмов: *ten to one* – «весьма вероятно», *no two ways about it* – «второго выхода нет», «об этом не может быть двух мнений», а безразличность, в свою очередь, выражением *all one to smb* – «совершенно безразлично кому-л., всё едино» или разговорным *two hoots* – «наплевать». Определенный интерес представляет фразеологизм *give me five*, который можно перевести как «поздравь меня», а эквивалентом которому может служить распространенный в молодежном сленге русский фразеологизм – «дай пять». При его произнесении говорящий обычно дружески ударяет свою ладонь о ладонь собеседника. Примечательно, что в США существует неофициальная традиция отмечать третий четверг апреля как день приветствия – «National High Five Day».

Анализ языкового материала позволяет сделать вывод о том, что компоненты числительные первого десятка в структуре фразеологизмов приобретают особую нематематическую значимость. По нашим наблюдениям, наиболее распространенными являются фразеологизмы английского языка с элементами *one* (*first*)

и *two(second)*. Указанные числительные участвуют в формировании фразеологизмов в каждой семантической группе – *предмет, действие, признак действия, качество, количество и междометие*. Фразеологизмы с другими элементами представлены в меньшей степени, однако они также принимают участие в обогащении английского языка. Классификация исследуемых единиц позволила в очередной раз убедиться в многообразии выполняемых функций фразеологизмов в языке. Устойчивые словосочетания способны называть предметы и лица, обозначать действия, наделять свойствами или выражать отношение говорящего. Подводя итог, ФЕ английского языка с компонентом – именем числительным первого десятка как средства выразительности представляют собой особую ценность. Названные устойчивые словосочетания делают нашу речь богаче, позволяют выражать мысли точнее и эмоциональнее.

Список литературы

1. Ермакова Е.Н., Гаврилова Е.Г. Отражение русского народа в поговорках с компонентом числительным семь // Фразеологические единицы как элемент языковой картины мира. Курган, 2015. URL: <https://www.twirpx.com/file/1749041/> (дата обращения: 24.01.2019).
2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / Литературный редактор М.Д. Литвинова. М.: Русский язык, 1984. 944 с.
3. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М. : Высш. шк., Дубна: Изд. центр "Феникс", 1986. 336 с.
4. Осипова А. А. Семантика и символика лексем со значением числа в русской, английской и французской языковых картинах мира (опыт сопоставительного исследования): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2008. 23 с.
5. Телегина Е.В. Оценочно-культурологический аспект русских и английских фразеологизмов с порядковыми и количественными числительными: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2017. 221 с.
6. Чепасова А.М. Семантические и грамматические свойства фразеологизмов : учеб. пособие к спецкурсу. Челябинск, 1983. 92 с.
7. Шуменко О.А. Фразеологические единицы с числительными на примере английского языка // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. 2013. № . URL: <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2013/shumenko.html> (дата обращения: 5.01.2019).

СТИХОТВОРНАЯ НОВЕЛЛА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ОБЗОР И ПЕРСПЕКТИВА ИЗУЧЕНИЯ ЖАНРА

Жиляков С.В.

доцент кафедры менеджмента, канд. филол. наук, доцент,
Старооскольский филиал Белгородского государственного национального
исследовательского университета, Россия, г. Старый Оскол

В статье стихотворная новелла рассматривается с точки зрения ретроспективного аспекта ее изучения в истории русской литературы, являющегося обзорной задачей. Кроме того, намечены перспективы исследования жанра стихотворной новеллы, согласно которым она получила бы системное и всестороннее теоретическое обоснование. В конце делается вывод об актуальности изучения заявленного жанра в русской литературе.

Ключевые слова: стихотворная новелла, жанр, жанровая трансформация, поэтизация, русская литература, малые повествовательные формы, жанровый синтез.

Генезис стихотворной новеллы связан целиком с началом XIX века и заслуженно принадлежит поэзии А.С. Пушкина. Вот что пишет по этому поводу исследовательница И.А. Дымова, положившая начало изучения этому жанру в русской

литературе: «...и центростремительный сюжет, и монолог с вкраплением диалогических кусков текста, и рассказ в рассказе с кольцевым обрамлением, – все эти признаки дают основание классифицировать “Гусара” [стихотворение А.С. Пушкина 1833 года. – С.Ж.] как стихотворную новеллу...» [2, с. 10]. После лиризации малых повествовательных форм, осуществившихся в выгодной поэтической форме стихотворной новеллы Пушкина, данный жанр, еще, конечно, в своем архитектурно незаконченном виде получает подлинно-целостную реализацию в 40-ых годах XIX века.

Такая гибридизация прозы и поэзии (синтез) представляла из себя не только «процесс скрещивания всех известных ранее традиционных жанров и их взаимной диффузии» [11, с. 198], что несколько упрощает эволюцию литературного процесса, а его (например, из этого разряда скрещиваемых жанров), стихотворной новеллы, жанровое становление (в частности) обусловлено и затрагивает по большей части более глубокие пласты – жанровую трансформацию всей русской литературы, сложившуюся под влиянием переходного периода от романтизма к реализму как следствие изменения эстетического отношения и художественного сознания творцов слова.

Жанр стихотворной новеллы начал пристально изучаться относительно недавно [4]. Интересно, что в известном «Литературном энциклопедическом словаре» под редакцией В.М. Кожевникова и П.А. Николаева (М., 1987) понятийно *стихотворная новелла* не зафиксирована. Зато там же есть намек на то, что в потенции она может существовать, так как жанровая конституция самой *новеллы* как определителя жанровой номинации связана с поэтизацией случая, при которой та, *новелла*, «предельно обнажает ядро сюжета – центральную перипетию, сводит жизненный материал в фокус одного события» [9, с. 248], а значит уже является поэтической рефлексией на это событие в рамках предустановленного жанрового задания, в рамках которого «действия героев позитивно значимы и успешны» [1, с. 221].

И.А. Дымова определяет стихотворную новеллу как лиро-эпическое произведение, которому свойствен сюжет, несколько персонажей, естественно снабженных психологизмом переживания, чувствования и наделенных поступками, штрихово-эскизной или детальной портретной характеристикой, «а также диалогической и монологической речью» [3, с. 3].

Данный набор признаков стихотворной новеллы показывает, что она в своем существе объединяет характеристики прозаической малой формы и лирического произведения. Однако при всем этом нельзя сводить синтетику типов художественного текста, способов их реализации (прозы, лирики), возникшей благодаря стихотворной новелле к всего-навсего сумме признаков данных рефлексивных художественных реакций, получающих своеобразный литературный эффект в результате слияния двух модусов: эмоционально-психологического (лирическое стихотворение) и сюжетно повествовательного (новелла). Хотя, безусловно, рудиментно находясь в архитектонике обоих родов, лирическая новелла умело имплицировала диалектическое единство жанровых организаций стихотворения и самой новеллы, подчеркнем, изначально генетически сближенных на основе лирической непосредственности и непринужденной простоты (вспомним новеллы Дж. Боккаччо).

Демонстративно и заслуживает в этом случае отдельного внимания рассуждение Б.О. Кормана при оценивании «На железной дороге» А. Блока, являющейся по существу стихотворной новеллой: «лирическая поэзия во многом следует здесь за романной (повествовательно-драматической) литературой, создавая ее поэтиче-

ский аналог», например, «романы и повести в миниатюре». Подобное высказывание о лирической новелле, представляющей «впечатление своеобразного эпического лиризма», встречается у Б. Эйхенбаума [12, с. 351-352].

Как мы увидим далее, принцип уподобления и аналогизации поэзии прозе окажется только лишь поверхностным, а симпатические взаимоотношения в стихотворной новелле являются основополагающими и выходят на первый план при ее анализе. Новеллистическая гибкость задает тон и мотивацию на сближение с ней лирических произведений.

«В отличие от традиционных лирических жанров, новелла оказывается наиболее приспособленной для выражения сложных драматических коллизий, связанных с частной судьбой человека. Ее сюжетно-композиционная структура (равно как и жанровая концепция личности) запечатлевает систему объективных связей, постоянно обновляющихся контактов человека с миром. Культивируя свободные формы художественного мышления, уже не скованные строгими жанровыми канонами, новелла позволяет представить историю интимных чувств и сокровенных движений человеческого сердца в тесной связи с противоречиями реального бытия. Благодаря этому она становится одним из самых универсальных и пластических жанров, способных на живое и творческое взаимодействие с постоянно меняющейся реальностью историко-литературного процесса» [7, с. 90]. Кроме того, стихотворная новелла способствовала действительному и взаимному обогащению одновременно и прозы, и лирики, выражая на грани столкновения двух типов художественного мировоззрения своей особенный, присущий только ей, мирообраз и мироощущение.

Подвижность лирической, как, впрочем, и всей системы литературных жанров отчетлива обнаруживается в первой половине XIX века, времени порождения исследуемого жанра. В жанре стихотворной новеллы творили А.С. Пушкин, Н.А. Некрасов, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Я.П. Полонский, Н.П. Огарев, А.А. Блок, А.А. Ахматова, И.А. Бунин, В.С. Высоцкий, Р.И. Рожденский, А.Д. Дементьев и многие другие.

На сегодня, кроме вышеназванных, известен целый ряд современных исследований жанра [5, 6, 8, 10].

В итоге нашего обзора можно заключить, что стихотворная новелла, корреспондируя с двумя способами выражения художественного, одновременно производит новый – третий – уровень отношения к действительности, включающий конститутивную манифестацию «внутреннего» чувства сквозь призму архитектурного единства удержания в фокусе прозаического наблюдения-описания «я». Такая внутренняя «овнешненность» произнесенного слова регенерирует новый художественный мир со своим временем, пространством, образами, живущий по своим собственным законам и имеющим свою историю.

Несмотря на то, что в современном литературоведении присутствует достаточно устойчивый интерес к изучению лирической новеллы, все же остается ряд проблемных мест в этой сфере. До сих пор не создана поэтика или теория жанра стихотворной новеллы, представляющей целостную картину его историко-литературного развития с учетом специфики жанровой динамики, авторского жанрового своеобразия, взаимоотношений с другими жанрами, с которыми она образует систему, позволяющую делать гипотетический вывод о жанровой традиции, и многих других аспектов двустороннего процесса эволюции жанра. В целом, можно сказать, об актуальности и продуктивности исследования в ближайшем будущем стихотворной новеллы.

Список литературы

1. Введение в литературоведение: Учеб. пособие / Под ред. Л.В. Чернец. М.: Высшая школа, 2004. 680 с.
2. Дымова И.А. «Гусар» А.С. Пушкина (к вопросу о генезисе стихотворной новеллы // Вестник Оренбургского государственного университета. 1999. № 2. С. 8-10.
3. Дымова И.А. Стихотворные новеллы Н.А. Некрасова в контексте жанровых тенденций поэзии середины XIX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2003. 23 с.
4. Дымова И.А. Стихотворные новеллы Н.А. Некрасова в контексте жанровых тенденций поэзии середины XIX века: дисс. ... кандидата филологических наук. Оренбург, 2003. 261 с.
5. Дымова И.А., Клишина О.О. Персонажи в стихотворных новеллах Роберта Рождественского (в сравнении с новеллами Владимира Высоцкого) // Литература в контексте современности: материалы II Международной научной конференции. Челябинск, 2005 г.: в 2 ч. Челябинск: Из-во ЧПУ, 2005. Ч. II. 271 с.
6. Зайцев В.А. Окуджава. Высоцкий. Галич: поэтика, жанры, традиции. М.: Тверская областная типография, 2003. 272 с.
7. Зырянов О.В. Лирическая новелла как жанр русской «поэзии сердца» // Известия Уральского государственного университета. 1997. № 7. С. 77-90.
8. Кихней Л.Г., Сафарова Т.В. Лирическая новелла Ивана Бунина в свете его феноменологических и экзистенциальных поисков // Вестник Тверского государственного университета. 2016. № 1. С. 43-50.
9. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
10. Сафарова Т.В. Жанровое своеобразие песенного творчества Владимира Высоцкого: дис. ... канд. филол. наук. Нерюнгри, 2002. 189 с.
11. Стенник Ю.В. Система жанров в историко-литературном процессе // Историко-литературный процесс: Проблемы и методы изучения. Л.: Наука, 1974. С. 168-202.
12. Эйхенбаум Б.М. О литературе: Работы разных лет. М.: Советский писатель, 1987. 540 с.

СЛОВО-СОБЫТИЕ КАК ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ РАСКРЫТИЯ СЮЖЕТА И ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ «ОТЦЫ И ДЕТИ»

Козлова Е.Ю., Иваничкина И.А.

студентки четвертого курса,

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

Исследование лексической семантики приводит нас к выводу, что в русском языке можно выделить событийные слова, которые имеют свои денотаты-абстракции типа *встреча, схватка, смерть*, то есть то, что произошло. Настоящая работа посвящена анализу слов-событий в романе Тургенева И.С. «Отцы и дети», с целью выявить авторский (личностный) перформативный дискурс, заключенный в речевых актах персонажей.

Ключевые слова: слова-события, подсобытия, семантическое поле, фактическое значение, явление, событийное значение.

В монографии «Русский язык» В.В.Виноградов приводит такие слова Ф. де Соссюра из «Курса общей лингвистики»: «Слово есть единица, неотступно представляющаяся нашему уму, нечто центральное во всем механизме языка» [1, с. 15]. А по утверждению Н.Ю. Шведовой: «Слово – самая сложная единица языка... Слово является центральной единицей языковой системы» [7, с. 375]. Являясь «центральной единицей языковой системы», слово всегда выступает в языке значимым знаком, то есть обладает лексическим значением. В семантике слов возможно выделять *фактическое значение, событийное значение и значение явления* [2, с. 4].

Мы здесь остановимся на значении и употреблении слова-события, ибо именно события, раскрывая сущность сюжета, служат одним из средств создания художественного текста. Само слово *событие* может означать ситуацию, выражая комплекс событий. В связи с этим следует обратить внимание на такое суждение американского лингвиста Ч. Филлмора, процитированное в статье А.Л. Голованевского: «Некоторые ситуации строятся из других ситуаций, другие не поддаются разложению, но их надо просто знать..., т.е. большое количество слов и фраз нашего языка мы можем понять только при условии, что мы предварительно обладаем некоторой совокупностью знаний, и эти знания не всегда поддаются анализу» [2, с. 4]. В языке прозы классификатор *событие* так или иначе подсказывается автором.

Ю.М.Лотман считает, что слово-событие всегда относится к такому семантическому полю, которое задаёт возможности его перемещения в другое семантическое поле. Семантическое поле – это совокупность слов и выражений, составляющих тематический ряд, который хранится в долговременной памяти человека и возникает всякий раз в случае необходимости общения в определенной области. Создание семантического поля в памяти человека – важное условие свободного общения в соответствующей сфере и области знаний [3].

Как события в нашем исследовании мы будем рассматривать такие слова в произведении Тургенева, как приезд, знакомство, рождение, дуэль, смерть, свадьба, отъезд.

Проза И.С. Тургенева событийна. Уже начало романа «Отцы и дети», то есть приезд Кирсанова и Базарова, порождает многособытийность. Любой приезд, то есть прибытие куда-либо, передвигаясь на чём-нибудь, является событием, так как у человека приезд всегда ассоциируется с началом чего-то нового. Так, в романе приезд как событие занимает у И.С. Тургенева небольшое место: «Показался тарантас, ... в тарантасе мелькнул околыш студентской фуражки, знакомый очерк дорожного лица... Несколько мгновений спустя его губы уже прильнули к безбородой, запыленной и загорелой щеке молодого кандидата» [2, с. 197]. Однако приезд сына расширяет событийность слова приезд, а значит, семантическое поле меняется. Каждое событие в романе обозначается словом, а за словом *событие* стоит ряд *подсобытий*. Ч. Филлмор так характеризует создавшуюся ситуацию: «Слово, словосочетание, предложение или текст идентифицируют ситуацию. Идентификация ситуации может происходить на разных уровнях: например, событие может состоять из некоторого количества «подсобытий» и в свою очередь представлять лишь часть более крупного события» [6, с. 76].

Событие-приезд порождает событие-знакомство Базарова с Кирсановыми – это очень важно для дальнейшего понимания романа. Само слово *знакомство* означает – “делать знакомыми людей” [4, с. 208]. Знакомство, в котором, с одной стороны, выступают Кирсановы, а с другой, – Базаров, осуществляет друг Евгения, Аркадий. При знакомстве с Базаровым раскрываются внешние и внутренние черты характера героя: «Николай Петрович... крепко стиснул его обнаженную красную руку, которую тот не сразу ему подал» [5, с. 197].

Следующее событие, о котором узнаёт Аркадий, – это сожитительство его отца с Фенечкой. Результатом этого события является новое событие – появление на свет брата Аркадия, Мити, которому тот был рад: «Но как же ты не сказал мне, что у меня есть брат? Я бы уже вчера вечером его расцеловал...» [5, с. 230]. Центральным событием является приезд, а остальные можно рассматривать как и от-

дельные события, так и подсобытия приезда. Мы относим это к подсобытиям события приезд, что составляет собой полисобытийный комплекс слов-событий, раскрываемых в художественном тексте и порождающих его.

После приезда происходит ряд событий как приятных, так и неприятных. Одним из неприятных событий является событие-дуэль Базарова с Кирсановым Павлом Петровичем. Дуэль как событие всегда семантически негативно – это “поединок между двумя противниками по вызову одного из них, происходивший с применением оружия, что подразумевает отрицательный исход (ранение, убийство и т.д.) с одной, а, возможно, и с двух сторон” [4, с. 164]. Но во внутреннем содержании слова дуэль находятся цели, которые отстаивает каждый из дуэлянтов, как правило, это защита своей или чьей-либо чести путём убийства своего противника. Павел Петрович отстаивает честь своего брата и его сожительницы, Фенечки, Базаров же – свою. Несмотря на то, что и Базаров, и Павел Петрович понимали бессмысленность дуэли, они не отступили. Цель их дуэли – доказать и тем самым защитить свою идею и честь, но об убийстве одного из дуэлянтов никто не помышлял. Павел Петрович своим выстрелом даже не задел Базарова, а тот в свою очередь, не целясь, попал Кирсанову в ляжку.

Евгений Базаров в любом своем событии всегда поражал непримирением того, чем жили его знакомые. Этим одних он отталкивал от себя, других приближал. С именем Базаров связан в русском языке термин нигилизм. Данная характеристика принимается не всеми, хотя после появления романа слово стало широко употребляться. Так, Ю.И. Айхенвальд утверждает: что «*Базаров – это не нигилист, а скептик. Нигилисты... разрушали для будущего строения, горячо верили, а Базаров не знал, что строить, и нисколько не вдохновляла его та бодрящая и созидательная эпоха русской общественности, в которую ему пришлось жить*» [8]. Тургенев, собственно говоря, не знал, что делать с Базаровым, поэтому он находит причину, приводящую его к смерти.

Смерть всегда событие для многих людей, особенно для родных и друзей. Восприятие смерти Евгения Базарова Одинцовой Анной Сергеевной: «*Прощайте... Послушайте... ведь я вас не поцеловал тогда... Дуньте на умирающую лампаду, и пусть она погаснет... Анна Сергеевна приложила губами к его лбу*» [5, с.375], – единственный и прощальный поцелуй, о котором Базаров мечтал при жизни. Для родителей Базарова смерть сына – это страшная трагедия: «*Когда же наконец он испустил последний вздох и в доме поднялось всеобщее стенание, Василием Ивановичем обуяло внезапное исступление... Но Арина Васильевна, вся в слезах, повисла у него на шее, и оба вместе пали ниц*» [5, с. 376].

Следует сказать, что событийность – это явление темпоральное [2, с. 8]. Оно начинается в определённое время и заканчивается. Все романы Тургенева заканчиваются эпилогом, а эпилог для Тургенева – это способ показать ряд событий. Так, в романе «Отцы и дети» мы узнаём в тургеневском эпилоге, являющемся комплексом темпоральных событий:

1. Две свадьбы (Аркадия с Катей и Николая Петровича с Фенечкой).
2. Отъезд в Москву Павла Петровича, а затем и за границу.
3. Отъезд в Москву Анны Сергеевны.
4. Смерть княжны Х...ой.
5. Рождение у Катерины Сергеевны сына Коли.

Связь событий обозначается одним словом, а разворачивается событие в высказывание. Следует заметить цикличность событий романа: приезд-отъезд, со-

жительство-свадьба, смерть – рождение нового поколения, что является важнейшим событием романа.

Таким образом, проза Тургенева глубоко событийна, и мы считаем, что события идут той конвой, которая строит все его события.

Список литературы

1. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М., «Высшая школа», 1972. С. 720.
2. Голованевский А.Л. Слово и словосочетание как событие в поэтическом, политическом и лексикографическом дискурсах. – М., 2016. С. 3-10.
3. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: «Искусство – СПб», 1998. – С. 14-285. (интернет-источник: https://www.gumer.info/bibliotek_Vuks/Literat/Lotman/_Index.php)
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – С. 816.
5. Тургенев И.С. Отцы и дети. Дрофа. М., 2007. С. 196 – 380.
6. Филлмор Ч. Дело о падеже. Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 10. Лингвистическая семантика. М.: Прогресс, 1981. С. 567.
7. Шведова Н.Ю. Лексическая система языка. Слово. Его описание в словаре // Шведова Н.Ю. Русский язык. Избранные работы. М.: Языки славянских культур, 2005. С. 375-376.
8. http://az.lib.ru/a/ajhenwalxd_j_i/

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «СОСТОЯНИЕ» В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»

Королевская С.В.

студентка четвертого курса филологического факультета,
Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

Семантическое поле – совокупность языковых единиц, объединенных общим (интегральным признаком). Единицы разных семантических полей обязательно связаны системными семантическими отношениями. Поле «Состояние» включает в себя лексические единицы, выражающие его в своей семантике. Их исследование в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» является целью нашей работы. Большинство выявленных контекстов, описывающих состояние природы, соответственно состоянию человека и способно оказывать влияние как положительно, так и отрицательно.

Ключевые слова: лексические единицы, семантика, состояние, контекст, тождество.

Целью данной работы является исследование лексической системности в романе И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» и выявление особенностей языковых единиц. Предметом является представление лексики в семантическом поле «Состояние». В лингвистике под семантическим полем понимают совокупность языковых единиц, объединенных общим интегральным признаком. Семантическое поле автономно и может быть выделено как самостоятельная система языка. Единицы разных семантических полей обязательно связаны системными семантическими отношениями. Пытаясь найти систематизирующее начало в содержательной организации языка, академик М. М. Покровский писал: «Слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются в нашей душе, независимо от нашего сознания, в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению» [3, с. 143]. Возможность подобного представления лексики в виде объединения многих част-

ных систем слов обсуждалась уже в лингвистических трудах в работах М. М. Покровского (1868/69–1942). Первые попытки выделения семантических полей были предприняты при создании идеографических словарей, или тезаурусов – например, у П. Роже. Первоначальное теоретическое осмысление понятия поля содержалось в работах Й. Трира и Г. Ипсена, у которых оно получило наименование «семантическое поле». Сам термин «семантическое поле» начал активно употребляться после выхода в свет работ Й. Трира и Г. Ипсена в 1942 году. С тех пор он прочно вошёл в работы лингвистов разных стран и разных направлений языкознания, а полевая модель системы языка имеет разнообразные интерпретации и применения.

По данным словарной статьи ТСУ в лексеме «Состояние» выделяются три значения. Для нас наиболее важны два значения – состояние, 'как положение, в котором кто-нибудь или что-нибудь находится' и как 'настроение, расположение духа' [5, с. 643].

Роман «Дворянское гнездо» в большом количестве содержит слова, предложения и словосочетания, дающие оценку внутреннему и внешнему состоянию человека, не менее значимы лексические единицы, описывающие состояние окружающей природы. Наше наблюдение над текстом «Дворянского гнезда» охватывают контексты, выражающие «Состояние человека» и «Состояние природы».

При обращении к «Тематическому словарю» под редакцией Л. Н. Саяховой, Д. М. Хасановой и В. В. Морковкина установлено, что «Человек» и «Природа» организуют большие самостоятельные темы, подразделенные на группы. Каждая группа содержит ряд тем, указывающих на искомое составляющее групп. Компоненты тематических групп-показатель их значения, по которым мы выделяем контексты романа, описывающие состояние человека и природы. Из многочисленных контекстов, выражающих состояние, мы отобрали лишь несколько и произвели их анализ по ключевым словам:

(1) */В саду пел соловей свою последнюю, предрассветную песнь /-- /Лаврецкий вспомнил, что и у Калитиных в саду пел соловей; он вспомнил также тихое движение Лизиных глаз, когда, при первых его звуках, они обратились к темному окну/ [4, с. 175].*

Природные явления в этом контексте – *соловей*, исполняющий свою предрассветную песнь. Среди всех обитателей сада Лаврецкий выделяет поющего соловья, символизирующего любовь. Эта песня вызывает различные воспоминания. Данный пример демонстрирует положительное единство внешнего воздействия с внутренним состоянием главного героя.

(2) */Недели две как стояла засуха/ – /Русская картина навевала на его душу сладкие и в то же время почти скорбные чувства/ [4, с. 166].*

Эмоциональное состояние по словарю – *скорбь*, скорбные чувства вызваны природным явлением – *засуха*. Главный герой испытывает одиночество, опустошение. Засуха символизирует увядшие чувства в его душе. Тесная связь состояний природы и человека представлена и в этом контексте.

(3) */Сквозь дружное, назойливо жалобное жужжание мух раздаётся гуденье толстого шмеля, который то и дело стучится головой о потолок/-/Ласточки несутся без крика одна за другой по земле, и печально становится на душе от их безмолвного налёта/ [4, с. 171].*

Оживленное состояние природы – *назойливо жалобное жужжание мух, гуденье шмеля, полет ласточек* выступают в единстве с душевным состоянием героя, но это единство влечёт за собой состояние печали.

(4) */Звёзды исчезали в каком-то светлом дыме/неполный месяц блестел твердым блеском/свет его разливался голубым потоком по небу и падал пятном дымчатого золота на проходившие близко тонкие тучки/- /Лаврецкий наслаждался и радовался своему наслаждению/ [4, с. 189].*

Природные явления – *звёзды, месяц, небо, тучки* показаны в движении, но движение это размеренное, спокойное, что и находит отражение в душе Лаврецкого. Эмоциональное состояние героя выражается посредством глагольной лексики, определяющей состояние – *наслаждался, радовался*. Состояние природы тождественно состоянию героя.

(5) */Он (сад) весь зарос бурьяном, лопухами, крыжовником и малиной; но в нём было много тени, много старых лип, которые поражали своею громадностью и странным расположением сучьев/ -/Лаврецкий вышел в сад и остался им доволен/ [4, с. 169].*

В контексте прослеживается прямая связь душевного состояния Лаврецкого с описанием сада. Природные явления-растения, деревья: *бурьян, лопухи, крыжовник, малина, липы* в саду окружают главного героя, к чему, собственно, он и стремится, поскольку желает спрятаться от шумного города, тяжелых дум и воспоминаний. Лаврецкий пребывает в довольном состоянии, природа действует на него исцеляюще.

(6) */Красноватый высокий камыш тихо шелестел вокруг них, впереди тихо сияла неподвижная вода, и разговор у них шел тихий/ -/Лиза стояла на маленьком плоту; Лаврецкий сидел на наклоненном стволе ракиты/ [4, с. 185].*

Камыш, вода, ракита-природа объединяет тех, кто умеет её чувствовать. Сходное восприятие окружающего мира свидетельствует о близости душ главных героев. Основное ключевое слово этого контекста – *тихо*, которое характеризует эмоциональное состояние персонажей. Тишина природы и тихий разговор объединяют состояние человека и природы. Камыш, который тихо шелестит, неподвижная вода-всё создаёт тишину. В связи с этим Лаврецкий и Лиза начинают вести себя как частицы мироздания – их поведение направляется не мыслью, а природными импульсами. Тождественно представлена природа и человек в данном примере.

Как можно заметить, описания пейзажей в романе сопровождаются изображением внутреннего состояния героев. Лаврецкий наделен даром истинного Художника, поскольку способен видеть и ощущать душу природы. Благодаря этой способности, он обретает возможность постоянного внутреннего развития. Важно обозначить, что у И. С. Тургенева только положительные герои способны чувствовать природу и через неё выражать свои чувства. Для отрицательных персонажей «язык природы» недоступен, находится вне их мировосприятия.

Автор, описывая взаимодействие состояний природы и человека, обретает возможность раскрыть не только духовное составляющее Лаврецкого и Лизы, но и передать индивидуальные особенности героев. Данная особенность раскрытия внутреннего мира через призму природы присуща многим русским писателям. Мы обратимся лишь к отдельным текстам Ф. М. Достоевского из романа «Униженные и оскорбленные», в которых, на наш взгляд, имеется общее с Тургеневым описание состояний.

(1) */Находила туча. Все последнее время погода стояла жаркая и удушливая, но теперь послышался где-то далеко первый, ранний весенний гром. Ветер*

пронесся по пыльным улицам/- /...Нелли молчала, изредка только взглядывала на меня все тем же странным и загадочным взглядом. Грудь ее волновалась, и, при-держивая ее на дрожках, я слышал, как в моей ладони колотилось ее маленькое сердечко, как будто хотело выскочить вон/ [2, с. 411].

Природные явления – *погода, туча, гром, ветер* предшествуют свирепой бури, что способствует усилению встревоженного состояния главных героев. Эмоциональное состояние выражено посредством глагольной лексики – *молчала, взглядывала, волновалась, колотилось*. Природа и человек тождественно представлены в данном контексте.

(2) */Этот садик принадлежит к дому; он шагов в двадцать пять длиною и столько же в ширину и весь зарос зеленью. В нем три высоких старых, раскидистых дерева, несколько молодых березок, несколько кустов сирени, жимолости, есть уголок малинника, две грядки с клубникой и две узеньких извилистых дорожки, вдоль и поперек садика/- /Старик от него в восторге и уверяет, что в нем скоро будут расти грибы. Главное же в том, что Нелли полюбила этот садик, и ее часто вывозят в креслах на садовую дорожку, а Нелли теперь идол всего дома. Но вот и Наташа; она с радостью встречает меня и протягивает мне руку/ [2, с. 435].*

В широком изобилии представлен цветущий сад Ихменевых – *зелень, деревья, берёзы, кусты сирени, жимолость, малинник и клубника*. Подобное описание природы у Достоевского сопряжены с радостью, с рассветом в душе героев. Такие состояния, как *восторг, полюбить, радость* свидетельствуют о взаимной связи человека и природы в данном контексте. Это, конечно, частный случай и он может позволить говорить нам о подобном родстве.

Следует сделать следующий вывод: в описании природы у И.С. Тургенева участвуют как сами природные явления (*месяц, луна, звёзды, засуха*), так и живые существа (*насекомые, птицы*), которые, с одной стороны, вызывают положительные, добрые ассоциации у главных героев, представляют собой гармоничное тождество, а с другой стороны- влияют негативно, усиливая душевное беспокойство и напряжение. Подобное раскрытие психологического портрета с помощью картин природы присуще большинству русских писателей классиков XIX столетия. Благодаря этому удаётся выявить многогранность состояний человеческой природы, показать специфику характера каждого из персонажей.

Список литературы

1. Башарина А.К. Понятие семантическое поле // Вестник ЯГУ, 2007, том 4, №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/ponyatie-semanticheskoe-pole> (дата обращения: 16.03.2018).
2. Достоевский Ф.М. «Униженные и оскорбленные». М.: Гослитиздат, 1969.
3. Покровский М.М. Семасиологические исследования в области древних языков / М.М. Покровский. – М.: Книга по Требованию, 2011. – 143 с.
4. Тургенев И.С. Рудин; Дворянское гнездо; Накануне; Отцы и дети / Вступ. статья и примеч. М. Еремина; Худож. В. Домогацкий. – М.: Худож. лит., 1983. – 543 с., ил. (Б-ка классики. Русская литература).
5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. – М.: “Аделант”, 2014. –800 с.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «СЕМЬЯ» В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

Кузнецова С.А.

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

Сергеенко И.С.

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

В статье рассматривается семантическое поле «семья» романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин», включающее три микрополя: «члены семьи», «прислуга» и «предки». Микрополя имеют центрально-периферийную организацию и накладываются друг на друга, образуя смысловое пересечение в категории «воспитание».

Ключевые слова: семантическое поле, микрополе, семья, «Евгений Онегин».

Объектом исследования является семантическое поле «Семья» в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Понятие семантического поля (далее СП) трактуется исследователями по-разному. Ю.С. Маслов определяет СП как: «...множество слов, точнее – их значений, связанных с одним и тем же фрагментом действительности...» [4, с. 96]. В.Н. Денисенко дает следующее определение: «Семантическое поле представляет собой сложную структуру, в которой выделяется ядро – своеобразная “яркая” часть, главная лексема, которая специализируется в виде более сложных по значению доминант (наиболее употребительные, функционально нагруженные слова), возглавляющих классы поля, и периферия, где находятся маргинальные единицы с контекстуально обусловленными значениями» [1, с. 45].

Структура и семантика поля «семья» отражают особенности духовной жизни и мировоззрения Пушкина, а также специфику языковой личности автора.

Рассмотрим семантику и этимологию лексемы, служащей именованьем и основным компонентом поля «семья». В новом толково-словообразовательном словаре русского языка Т. Ефремовой семья – «*группа близких родственников (муж, жена, родители, дети), живущих вместе*»; «*группа, организация людей, спаянных дружбой и объединённых общими интересами*»; «*род, поколение*» [2, с. 205]. Это толкование полностью совпадает с определением термина, который даёт Словарь языка Пушкина: «Семья – близкие родственники (муж, жена, дети, родители), живущие вместе...» [5, с. 105].

Русское слово «семья» имеет славянское и индоевропейское происхождение (ср. лит. *šeima*) и восходит к значению территориальной общности (ср. лит. *zeme*: земля) [7, с. 112]. В древнеславянском и древнерусском языках слово *сьмия* означало как семью вообще (всех членов рода, живущих совместно), так и челядь, домочадцев, холопов [3, с. 40].

Структура СП «семья» в «Евгении Онегине» представлена тремя микрополями:

- 1) члены семьи;
- 2) прислуга;
- 3) предки;

Все они взаимодействуют по смыслу и пересекаются: кровные родственники Лариных и Онегина упоминаются наравне с прислугой, воспитателями и гувернёрами.

Микрополе «члены семьи» закономерно подразделяется на 2 группы:

а) близкие родственники;

б) дальние родственники.

Согласно Толковому словарю живого великорусского языка В.И. Даля «Родство вообще бывает: кровное (родовое), по общему родоначальнику; свойство (сватовство), по брачным союзам; духовное (крестное, кумовство), по восприятию от купели; различают родство по мужескому и по женскому колену (по отцу или по матери); также восходящее, нисходящее и боковое, наконец родство законное и незаконное (побочное). Кровное родство определяется, по близости и дальности своей, линиями и степенями: каждое колено или поколение составляет степень» и далее «линия бывает восходящая, нисходящая и боковая; в каждой линии столько степеней, сколько рождений, считая вверх или вниз от данного лица, которого сын и есть первая степень; взаимное родство в боковой линии считается, от данного лица вверх, по степеням, и вниз от общего родоначальника, до родственника, о котором речь; посему два брата взаимно во второй степени родства, дядя с племянником в третьей, двоюродные братья в четвертой, сын двоюродного брата в пятой, внук его в шестой и пр. Первая боковая линия от братьев и сестер родителей (от первой восходящей степени); вторая от сестер и братьев деда и бабки (от второй восходящей степени) и т. д... с кем кто в родстве, кровный, свой, единокровный, близкий по родству, более в первой степени; иногда и дальний кровный, но вернее далее называть двоюродный, троюродный и пр. ...» [6, с. 11]. Т.е. В.И. Даль включает в понятие «близкий родственник» родство 1 и 2 степеней. Остальные родственники, кровные или духовные, являются друг другу дальними.

Компонентный состав такой группы представлен у Пушкина следующими лексическими единицами: отец (отец семейства), мать (маменька), родители, дети (дитя), муж (супруг), чета, жена, дочь (дочка), сын, сестра (сестрица), брат и внук. Данные лексемы употреблены Пушкиным в отношении семейств Лариных, Онегина и их знакомых, друзей и соседей.

Группа «дальние родственники» представлена такими лексико-синтаксическими средствами: дядя, свекровь, тётки (тётушки), брат двоюродный (братец), кузина. Сюда же мы включили сочетание «бабушки и деды» (*И вот по родственным обедам/Развозят Таню каждый день/Представит бабушкам и дедам/Её рассеянную лень...*), под которым, вероятно, понимается обобщенное понятие дальних родственников, двоюродных бабушек и дедушек.

Сам Пушкин характеризует родственников вне зависимости от степени родства, объединяя их лексемой «родня» (*Здорова ль ваша вся родня?..*), следующими строками:

Родные люди вот какие:

Мы их обязаны ласкать,

Любить, душевно уважать

И, по обычаю народа,

О рождестве их навещать

Или по почте поздравлять,

Чтоб остальное время года

Не думали о нас они...

Итак, дай бог им долги дни!..

Прислуга у Пушкина также дифференцирована по профессиональному признаку. Отдельно представлены воспитатели и непосредственно слуги. К воспитателям следует относить гувернёров (...*Сперва Madame за ним ходила,/ Потом Monsieur ee сменил./ Monsieur l'Abbe, француз убогой...*) и няню Татьяны и Ольги (*Татьяна в темноте не спит/И тихо с няней говорит*). Очевидно, что отношение автора к гувернёрам менее благожелательно, чем к няне, о чем свидетельствует эмоциональная составляющая фразы «француз убогой». Отношение к няне, прототипом которой послужила Арина Родионовна, напротив, в высшей степени дружественное и отражено в сочетаниях типа «милая моя» или «бедная няня» и экспрессивном уменьшительно-ласкательном суффиксе –ушк– в слове «старушка», употребленного в отношении к няне. Также рассказчик упоминает собственную няню: *Но я плоды моих мечтаний/И гармонических затей/Читаю только старой няне...* Такое благосклонное и чистосердечное отношение к няне объясняется прежде всего участием воспитательницы в жизни Пушкина и, как следствие, Татьяны. Именно няня выполняет функцию родителей: рассказывает истории Татьяне перед сном, помогает ей, сочувствует, переживает (*И няня девушку с мольбой/Крестила дряхлою рукой...*).

Описывая деревенские события, автор упоминает служанок (...*Служанки со всего двора/Про барышень своих гадали...*), которые, очевидно, также имели отношение к семье, могли приходиться друзьями молодым дворянкам.

Микрополе «предки» можно рассматривать как факультативное, несамостоятельное и объединить с микрополем «члены семьи», однако мы обособляем его, т.к. оно включает лексико-синтаксические единицы, относящиеся не к конкретным лицам, а ко всему человечеству в целом: деды, прадеды, край отцов (*Давно ль для вас я забывал/И жажду славы и похвал,/И край отцов, и заточенье...*), где лексема «отцы» употреблена в значении «предки, предшествующее поколение»[5, с. 219] (*Но отослать его к отцам/Едва ль приятно будет вам...*).

Таким образом, СП «семья» в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» представлено тремя микрополями, связанных между собой архисемой «семья». Микрополя имеют центрально-периферийную организацию и накладываются друг на друга, образуя смысловое пересечение в категории «воспитание». Особенностью СП «семья» в «Евгении Онегине» является отождествление дружественных, соседских, деловых отношений с семейными. Т.е. понимание Пушкиным семьи совпадает со значением, данным В.В. Колесовым в труде «древняя Русь: наследие в слове».

Список литературы

1. Денисенко В.Н. Семантическое поле как функция // Филологические науки. – 2002. – № 4. – 65 с.
2. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. – М.: Дрофа; Рус. яз., 2000. – 1233 с.
3. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. – СПб.: Издат.-маркетинговый центр (ИМЦ) филол. фак-та С.-Петерб. гос. ун-та, 2000. – 326 с.
4. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. М., 1987.
5. Словарь языка Пушкина: в 4 т. (том 1: А-Ж; том 4: С-Я)/ Отв. ред. акад. АН СССР В.В. Виноградов / Российская академия наук, Инс-т рус.яз. им. В.В. Виноградова – 2-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2000. – 1003 с., 1232 с.
6. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 4/ В.И. Даль. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2006. – 683.
7. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. – Т. 2. – М., 1999. – 560 с.

ЖУРНАЛИСТСКИЙ ТЕКСТ (ПРОГРАММА SMM). О НЕКОТОРЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ РАЗРАБОТКАХ

Куницына Н.В.

кандидат филологических наук,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Россия, г. Москва

Разработка программы SMM представляется актуальной и своевременной. Успешное позиционирование СМИ в соцсетях – верный путь развития брендовой политики. Повышение статуса целевой аудитории, укрепление медиаплатформы – все это необходимо учитывать журналистам, работающим в сфере мас-медиа. Создание качественного “продукта” – журналистского текста – требует совершенствования методологических модулей и программ.

Ключевые слова: дайджестовое моделирование текста, медиаформат, брендовая стратегия и тактика, целевая аудитория, конвергентность, медиаактивность, интердискурсивность, медиасобытие.

Предлагается метод анализа журналистского текста, получившего в процессе медиатизации новые качественные характеристики. Новостное текстовое пространство моделируется по принципу семантической конвергентности. Важно так структурировать фактологический материал, чтобы не потерять основную событийную доминанту и в то же время выявить оценочный потенциал «высказывания». Учитывая эту медийную установку, стоит обратиться к методу **дайджестового моделирования текста** [3, 4, 5, 6, 7, 8].

Как известно, термин «дайджест» расширил свое первоначальное значение. Терминологическое поле лексемы «дайджест» открыто для новых значений и понятий. «Современный словарь иностранных слов» [16] предлагает три дефиниции термина «дайджест»: 1) тип журнала, перепечатающего материалы из разных изданий в сокращении и, как правило, в сокращенном виде; 2) массовое издание, содержащее краткое адаптированное изложение популярных произведений художественной литературы; 3) сборник материалов, краткий обзор периодической печати. Учитывая современную медиаситуацию, в словарную статью стоит включить новое значение термина: «Дайджест – одна из форм журналистского текста информационно-новостной направленности, объединяющая словесный образ и визуальный ряд в единую композицию» [9].

Дайджест-модель как неотъемлемая часть современной медиасистемы обретает все большую популярность. Многие СМИ формируют рубрики по принципу «дайджест». Кроме того, такие конвергентные жанры, как дайджест-обзор, дайджест-очерк, заняли свою стилевую нишу в масс-медиа [10]. Дайджест – соотношение текста и изображения – позволяет максимально выполнить коммуникативную задачу – завоевать целевую аудиторию. Конечно, формула успеха программы SMM – это создание синтезированной дайджестовой модели: взаимодействия вербального и визуального рождает эффект обратной связи.

Дайджестовое моделирование журналистского текста – не что иное, как целенаправленная работа со словом на лексическом, синтаксическом и стилистическом уровнях языка. Как кажется, просто составить небольшой текст, подобрать фоторяд. Но в любой «простоте» заключена своя загадка, с которой может справиться журналист-профессионал. Избежать «пустого», или шаблонного, текста, ко-

гда важная информация остается в тени, можно в том случае, если будет освоена дайджестовая методика.

Не вызывает сомнения мысль о том, что в процессе коммуникативной глобализации «человек медийный» [2] в какой-то степени вытесняет homo sapiens. В программе SMM необходимо прежде всего учитывать медийный характер целевой аудитории. Поэтому оптимизация синтезированной дайджест-версии – верный путь успешного PR – продвижения на информационном рынке СМИ.

Несомненно, стратегический план SMM создается в соответствии с **медиаформатом** того или иного СМИ (контент, целевая аудитория, нишевая характеристика). «Медиаформат – это некая журналистская “величина”, определяющая качество медиатекста, который, в свою очередь, создается с соблюдением классических законов жанроведения. Возможна синонимическая замена: медиаформат – стиливой облик медиа» [11]. Изучение типологических особенностей медиаформата является первостепенным для современной журналистики. Не случайно на факультете журналистики МГУ делается акцент на том, чтобы приблизить теоретические знания к реальной медийной ситуации. «Факультету надо больше взаимодействовать с медиакомпаниями, журналистами и редакторами, чтобы выработать общую ценностную площадку. Профессиональные и этические стандарты журналиста часто неразделимы, очень важны» [1]. Медиаформат, например, таких компаний, как «Коммерсантъ» или РБК, имеет свои характеристики, и журналист должен найти свой алгоритм, учитывая не только общую тематическую направленность, но и специфику СМИ.

Нередко журналист, работающий в сфере новостных медиа, оказывается во власти «шаблона», не может преподнести медиасообщение так, чтобы информация обрела статус конкурентоспособности. Стоит вспомнить законы классического жанроведения: не «факты», а «факты-новости» являются первостепенными в контексте журналистского текста. В процессе медиатизации [13] размываются культурологические границы, СМИ порой теряют свою двойственную природу (услуга и товар). В свою очередь, разработка SMM-методологической стратегии, учитывающей характер такой медиаплатформы, которая расширит (но не нарушит) медиаформат СМИ, не может не дать высоких результатов.

Точность, лаконичность, нейтральная оценочность – все это формирует стилистические законы SMM-текстов. Конечно, для того чтобы повысить медиаактивность целевой аудитории, необходимо использовать оценочные коннотации, чем-то «зацепить» пользователей соцсетей. Эффект «стандарт – экспрессия» может быть достигнут при том условии, если умело «продвигать» **брендовую политику СМИ** [12]. Жанровая специфика, стилистические ресурсы журналистского текста как отражение целенаправленного журналистского плана, координирующего характер спроса и потребления в соцсетях.

Оптимизация потенциала СМИ и медиаактивности аудитории в соцсетях – важная задача SMM, выполнить которую под силу профессиональной команде журналистов, правильно оценивающих брендовую стратегию и тактику масс-медиа «Происходивший в течение 1990–2000 гг. переход российской журналистики на англо-американские стандарты, разделявшие факт и мнения, был для многих журналистов советской школы весьма болезненным. Кто-то смог переучиться, но многие продолжали считать, что комментарий и собственное мнение журналиста важнее изучения фактов или старательно непредвзятого анализа» [2, с. 27]. Эта тенденция актуальна и сейчас, многие отечественные СМИ, ориентированные на жур-

налистику мнений, формируют медиасознание потребительской аудитории, а именно:

- желание услышать интерпретацию событий и фактов;
- стремление воспринимать «обработанную» информацию.

В то же время нельзя не согласиться с утверждением: «Смысл журналистики не в том, чтобы дать комментарий к новости, но в том, чтобы, выдавая новость аудитории, помочь ей без лишних комментариев осмыслить то, что происходит в обществе» [2, с. 78]. Автор монографии «История Издательского дома Gruner + Jahr» («Die Gruner + Jahr Story») В. Шнайдер (W. Schneider) подчеркивает, что правильный выбор новостного медиасообщения – залог успеха информационных СМИ. По его мнению, в медиаконтексте XXI века особое место занимает факт-новость («Eine echte Nachricht ist, was irgend jemand irgedwo vertuschen will; alles andere ist Reklame») [16].

На наш взгляд, отечественная брендовая политика стремится приблизить журналистику «мнений» к интердискурсивному [14] информационному пространству. Найти свою ролевую модель – целевая установка современных медиа. Учитывая тенденции медиаразвития, интересно проанализировать брендовую политику СМИ, позиционированную в программе SMM. Интегрированный контент: синтез новостного и репортажного стилей, включение журналистского комментария, стилистическая вариативность рекламы – все это обуславливает брендовую стратегию медиа.

Подведем итог. Методологически продуманный анализ журналистского текста – важный инструмент в программе SMM. Предлагается развитие следующих методологических направлений:

1. Исследование дайджестового моделирования текста.
2. Выявление особенностей стратегического плана SMM в соответствии с медиаформатом СМИ.
3. Формирование ролевой модели SMM, отражающей брендовую политику СМИ, которая спроецирована на повышение статуса масс-медиа на информационном рынке.

Предложенные методологические направления позволят выявить стилистические ресурсы журналистского текста, а также помогут расширить журналистские компетенции по программе SMM.

Список литературы

1. Варганова Е.Л. Университетский формат журналистики // Независимая газета. 2011. 8 нояб.
2. Варганова Е., Ажгихина Н. Диалоги о журналистике. М., 2011.
3. Куницына Н.В. Дайджест-новости в контексте журнальной периодики // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Орел, 2011.
4. Куницына Н.В. Дайджест-очерк в интерактивной системе масс-медиа // Речевое общение. Красноярск, 2012.
5. Куницына Н.В. Дайджест-путеводитель столицы мира. Стиль жизни. М.: Фак. журн. МГУ, 2012.
6. Куницына Н.В. Новостной медиаформат радиостанции «Коммерсант FM» // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Орел. 2012.
7. Куницына Н.В., Виноградский В.С. Факты и мнения в новостном дайджесте. М., 2011.
8. Куницына Н.В., Гурова Е.К. Дайджест-очерк как новая форма медиатекста // Журналистика и культура русской речи. 2012. № 3.
9. Куницына Н.В. Дайджест-новости в контексте журнальной периодики // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Орел, 2011. С. 125.

10. Куницына Н.В., Виноградский В.С. Конвергентные жанры в современной периодике // Вопросы теории и практики журналистики. 2016. Т. 5. № 3.
11. Куницына Н.В. Медиаформат как стилевой облик современной журналистики // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Орел, 2011. С. 192.
12. Куницына Н.В., Виноградский В.С. Медийные характеристики travel-журналистики // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2018. № 4. Т. 1. С. 167.
13. МакКуэйл Д. Журналистика и общество. М.: МедиаМир: Фак. журн. МГУ, 2013.
14. Пастухов А.Г. Вопросы интердискурсивности и селекция новостей // Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом. Белгород, 2016.
15. Современный словарь иностранных слов. Ростов-на-Дону, 2009.
16. Schneider W. Die Gruner + Jahr Story. München, 2000. P. 285.

ИЕРАРХИЯ АНГЕЛОВ И ЕЁ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ЦИКЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ В.В. НАБОКОВА «АНГЕЛЫ»

Сергеенко И.С.

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

Кузнецова С.А.

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского,
Россия, г. Брянск

В статье рассматриваются средства и лексемы, позволяющие отследить то, каким образом В.В. Набоков трактовал иерархию ангелов, описанную в труде Дионисия Ареопагита, в своём цикле стихов «Ангелы».

Ключевые слова: Набоков, лирический текст, ангельский чин, иерархия.

В.В. Набоков, известный своими прозаическими произведениями, написал немало стихотворений. Его ранняя поэзия насыщена религиозными переживаниями, славословием Богу. Предметом нашего исследования стал цикл стихотворений Набокова «Ангелы». Он был написан Набоковым в 19 лет, тексты датированы сентябрем 1918 года. В данном цикле писатель вводит иерархию ангельских чинов, в которой угадывается влияние известного труда Дионисия Ареопагита «О небесной иерархии». Цикл разбит на девять стихотворений, название каждого из которых несёт наименование ангельского чина. Открывает цикл стихотворение, состоящее из двух октав, в котором читатель впервые сталкивается с ангелами: *Проходят ангелы в лучах.// Сияют радостные лики,/ сияют ноги, и в очах/ Бог отражается великий.* В эпитете *радостные лики* автор использует лексему *лики*, которая в русском языке является многозначной. В словаре Ушакова слово *лик* имеет четыре значения, среди которых есть одно с пометой (*церк.*) ‘изображение лица святого’, и книжное значение ‘лицо, облик человека’ [7]. В этом случае речь не идёт об изображении – перед нами именно лица ангелов, а лексему *лик* писатель использует, чтобы показать значение этих существ. «*Струится солнце им вослед*». Лексема *струится* имеет переносное значение ‘распространяется плавно, мягко’ [3]. Иными словами, солнечные лучи медленно распространяются позади идущих, не вырываясь вперед. Даже солнечный свет уступает перед их величием.

Первое стихотворение цикла называется «Серафимы». В труде «О небесной иерархии» говорится, что «святое наименование Серафимов, по мнению знающих еврейский язык, означает или пламенеющих, или горящих» [2]. То же мы видим и у

Набокова: в большом количестве вариантов представлена лексема *пламя*. *Из пламени Господь их сотворил; и очи вспыхнули слезами огневыми; откликнулись, огнём божественным палимы; Они горят над нами, как знаки Вечности...; пламенем любви блаженная тревога, и вдохновенья жар, и юности мечты*. Лексема *пламя* многозначная и используется автором в разных значениях. Например в строках: *Из пламени Господь их сотворил и откликнулись, огнём божественным палимы* автор использует значение ‘огонь, поднимающийся над горящим предметом’ [7], это прямое значение слова *пламя*. В остальных случаях значение лексемы переносное: ‘страсть, воодушевление’ [7]. Это высший чин ангельской иерархии, они ближе всех находятся к Богу: *Шестикрылые; отблески небесной красоты*. В словаре Ожегова отблеск – сияние отраженного света. Таким образом, даже они лишь отражение чего-то более величественного [5].

Второе стихотворение, под названием «Херувимы», знакомит читателя со вторым чином ангельской иерархии. «Наименование же Херувимов означает их силу – знать и созерцать Бога, способность принимать высший свет и созерцать Божественное благолепие при самом первом его проявлении, мудрое их искусство – преподавать и сообщать обильно другим дарованную им самим мудрость» [2]. Набоков полностью отражает характеристики херувимов: *И созерцают без конца; И в сумрак вечности вникают*. Лексема *созерцать* имеет значение ‘внимательно или продолжительно рассматривать, наблюдать, смотреть со смыслом, вникая, углубляясь в предмет, изучая его, любуясь им’ [1]. Слово *вникать* обозначает ‘внимательно рассматривать, обдумывать, углубляться во что мыслями, стараться дойти до сущности’ [1]. Лексемы *созерцать* и *вникать* синонимичны, они обозначают стремление к мудрости, к просветлению. Также из фрагмента: *И бытие, и небосвод,/ И мысль над мыслями людскими,/ и смерти сумрачной приход -/ все им понятно*, мы понимаем, что их знание безгранично и распространяется на всё сущее.

Третий стих называется «Престолы». «Они совершенно изъятые от всякой низкой привязанности земной; что они, постоянно возвышаясь над всем дольным, премирно стремятся в горние, и всеми силами неподвижно и твердо прилеплены к Существо истинно Высочайшему» [2]. В.В. Набоков изображает поющего ангела на фоне пейзажа: *и на горе он пел; и звучно ангел пел; песнь растаяла в блуждающих лучах*. В стихотворении ангел наблюдает за явлениями природы. Стремясь к Богу, оставляя далеко внизу землю и явления природы, он возвышается над миром. *И на горе он пел, задумчиво-прекрасный,/ и видел под собой грозу,/ извивы молнии, сверкавшие внизу,/ и слышал гром неясный*. Набоков использует эпитет *задумчиво-прекрасный*, где задумчивость – ‘состояние размышления, сосредоточенности мыслей’ [7], а прекрасный – ‘очень красивый, отличающийся необыкновенной красотой’ [7], следовательно, ангел прекрасен в своей задумчивости, мудрость делает его прекрасным до великолепия.

Четвертый стих «Господства». «Свято преобразующее в совершенное Ему подобие как само себя, так и все ему подчиненное; не прелепляющееся ни к чему случайно существующему, но всегда к Истинно-сущему всецело обращающееся, и непрестанно приобщающееся державному Богоподобию» [2]. Ангелы Господства ограждают человеческую душу от порабощения страстей: *Когда ж нетерпеливо/ мы предаемся гибельным страстям/ и поздняя объемлет нас тревога,/ слетает в мир посланник чуткий Бога/ и небеса указывает нам*. Писатель называет ангела *чутким посланником*, в переносном значении лексема *чуткий* обозначает: ‘отзыв-

чивый, внимательный к окружающим, сочувственный' [3], с её помощью автор изображает участие, небезразличие ангела к людским судьбам. Лексема *небеса* используется в значении 'божественные силы, провидение' [3], следовательно ангел указывает нам верный путь, не даёт совершать ошибки, оберегает от греха.

Пятый стих «Силы». «Наименование святых Сил – означает некоторое могущественное и непреодолимое мужество, по возможности им сообщенное, отражающееся во всех их Богоподобных действиях – для того, чтобы удалять от себя все то, что могло бы уменьшить и ослабить Божественные озарения, им даруемые» [2]. Набоков вводит в текст переформулированную историю, описанную Сведенборгом, который умел общаться с душами умерших [6]. В стихотворении Бог призвал ангела Силы и *чудо совершить позволил*. Значение лексемы *чудо* – 'в религиозных представлениях явление, вызванное вмешательством божественной силы, а также вообще нечто небывалое' [5]. В произведении небывалым является воскрешение из мира мёртвых. Таким образом, ангелы Силы взаимодействуют с людьми, совершая чудотворные деяния.

Шестой стих «Власти». «Не употребляющее самовластно во зло дарованные владычественные силы, но свободно и благочинно к Божественному, как само восходящее, так и других свято к Нему приводящее, и, сколько возможно, уподобляющееся Источнику и Подателю всякой власти, и изображающее Его, сколько возможно для Ангелов, в совершенно-истинном употреблении своей владычественной силы» [2]. Ангелы Власти оберегают от искушений, усмиряют бесовскую власть. Подтверждение этому мы видим в стихотворении: *Летят они, все грешнее губя.// Спускаются, неправых строго судят,/ и перед ними падаем мы ниц*. Лексема *губить* обозначает 'приводить к гибели, к смерти' [3], следовательно, ангелы Власти у писателя уничтожают всё, что преисполнено греха, очищают землю от прегрешений. Они строго судят *неправых*, то есть тех, кто 'думает или поступает ошибочно, не так как велит им вера' [3].

Седьмой стих «Начала». «Имя небесных Начальств означает Богоподобную способность начальствовать и управлять сообразно священному порядку» [2]. Можем сделать вывод, что ангелы Начала следят за вселенной и законами природы. *Один – всю твердь как чашу, поднимает,/ отхлынуть тот велит волнам морским,/ один – земле взывающей внимает,/ тот – властвует над пламенем благим*. В стихотворении их представлено четверо, им подвластно абсолютно всё во вселенной, стихии находятся у них в подчинении. Набоков использует большое количество риторических вопросов, в которых перечисляются вещи, подвластные только ангелам Начала. Например, они способны сменять день и ночь: *Вот – ночь, вот – день; скажи, кто там колышет/ кадило зорь?* Автор употребляет лексему *кадило* – 'металлический сосуд на цепочке для курения ладаном при богослужении' [5]. Это ещё раз доказывает, что Начала способны управлять вселенной, например, заставлять солнце садиться и всходить так просто, будто это *кадило* в руке священнослужителя.

Восьмой стих «Архангелы». «Чин святых Архангелов равен оным небесным Начальствам; ибо Иерархия их, как я сказал, одна с Иерархией Ангелов. Но как нет Иерархии, которая бы не имела первых, средних и последних Сил; то и святой чин Архангелов, как средний в последней Иерархии, соединяет крайние Чины своим общением с ними» [2]. Таким образом, архангелы являются проводниками между миром людей и небесами, получая знания от высших чинов, они доносят их людям. В стихотворении герой, испытывая сложности, взывает к архангелу: *Я верю, ты*

придешь, наставник неземной. Лексема *наставник* обозначает ‘учитель, руководитель’ [7]. Лирический герой обращается к ангелу, как к просветителю, который способен помочь в трудную минуту, что совпадает с трактовкой Дионисия Ареопагита.

Цикл «Ангелы» завершается стихотворением «Ангел-хранитель». Набоков расширяет, дополняет иерархию Дионисия Ареопагита, появляется низший чин – ангел-хранитель. Он находится ближе всего к человеку: *В часы полуночи унылой/ отчетливее сердца стук,/ и ближе спутник яснокрылый,/ мой огорченный, кроткий друг.* Лексема *друг* обозначает ‘Близкий приятель, лицо, связанное с кем-нибудь дружбой’ [7], *спутник* – ‘человек, который вместе с кем-нибудь совершает путь, путешествует’ [7]. Эти лексемы синонимичны и указывают на близость ангела-хранителя и человека. *Земного, темного неверья/ он знает бездны и грустит.* Лексема *неверие* означает ‘отсутствие веры в Бога’ [3]. Из этого следует, что ангел-хранитель лучше других знает то, что происходит в мире людей, но изменить это ему не под силу, он способен лишь разгонять *кощунственные сны*, оберегать, но не более.

Таким образом, можем утверждать, что Набоков не только пространно воссоздал иерархию, описанную Дионисием Ареопагитом, в лирическом тексте, но и дополнил её многочисленными художественными и синтаксическими средствами.

Список литературы

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка (комплект из 4 книг). М.: ДРОФА, Русский язык – Медиа, 2011. – 700 с.
2. Дионисий Ареопагит О небесной иерархии. Москва 1808. – 27 с.
3. Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. Том 2. М-П / Т.Ф. Ефремова. – М.: АСТ, Астрель, Харвест, Lingua, 2006. – 996 с.
4. Набоков В.В. Лирика. – Мн.: Харвест, 2000. – 448 с.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Мир, 2003. – 944 с.
6. Сведенберг Эмануэль О небесах, о мире духов и об аде. – М.: Амфора. – 2012. – 443 с.
7. Ушаков, Дмитрий Николаевич Толковый словарь современного русского языка / Ушаков Дмитрий Николаевич. – М.: Альта-принт, 2008. – 793 с.

ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ КОММЕНТАРИЯ «БАХОРИ БОРОН» МУХАММАДА ГИЯСУДДИНА РОМПУРИ

Таджибоев Ш.Г.

доцент кафедры таджикской классической литературы, канд. филол. наук,
Худжандский государственный университет, Таджикистан, г. Худжанд

Урунова М.Р.

доцент кафедры таджикской классической литературы, канд. филол. наук,
Худжандский государственный университет, Таджикистан, г. Худжанд

В данной статье речь идет об основных источниках и о характере их использования в «Бахори борон» – комментарий к «Гулистану» известного персидско- таджикского лексикографа и комментатора художественных произведений XIX века Мухаммада Гиясуддина Ромпури.

Ключевые слова: комментарий Мухаммада Гиясуддина Ромпури, «Бахори борон», источники, словари, «Гулистан» Саади Ширази.

Комментарий и герменевтика в таджикской филологии постепенно складывались в особую школу. В средние века регулярному, систематическому комментированию подвергались отдельные произведения таджикских классических поэтов, таких как Анварии Абебарди и Бадри Чачи, Низами Ганджави и Хакании Ширвани, Саади Ширази, Хафиз Ширази, Абдуррахман Джами и Абдулкадир Бедил и других мастеров художественного слова

В истории эволюции школы таджикского комментаторства с именем Мухаммада Гиясуддина Ромпури – известного лексикографа XIX века, который в своём словаре «Гияс-ул-лугот» отразил все достижения в области персидско-таджикской классической лексикографии, обычно связывают написание многих комментариев к произведениям персидско-таджикских мастеров пера. Но среди них отличается комментарий под названием “Бахори борон” к “Гулистану” Саади Ширази, персидско-таджикского поэта, писателя и мыслителя XIII века, навеки вписанного в сокровищницу мировой литературы. “Гулистан” Саади написан рифмованной прозой со стихотворными вставками. Он составил сборник притч-поучений, материалом для многих из них послужило увиденное и услышанное им за годы странствий. Беспредельная житейская мудрость, блестящая художественная форма, живость изложения, юмор, изобилие афоризмов способствовали тому, что эта книга стала любима многими поколениями читателей в разных странах [5].

Интерес к «Гулистану» Саади возник еще в первые годы его издания. Но со временем этот интерес охватил не только Иран, но и Турцию, Индию и даже Европу. Любители восточных притч и рассказов больше хотели читать «Гулистан» на оригинале. Но, к сожалению, это не представилось возможным для всех, потому что язык Саади был весьма красочным и завуалированным. На фоне таких притязаний библиоманов появились первые комментарии к «Гулистану» Саади не в Иране, а в Турции и Индии.

Книга «Бахори борон» Мухаммада Гиясуддина Ромпури создана в 1843 году в Индии. Полное её название звучит как «Бахори борон» – комментарий к «Гулистану», но во многих персидских каталогах и источниках используется в сокращенной форме. В практике литературоведения она упоминается в более краткой и сжатой форме – “Бахори борон” (“Весенний дождь”).

При составлении своего труда Мухаммад Гиясуддин Ромпури использовал многочисленные источники, в том числе и такие, которые не дошли до нас. В частности, в качестве источников «Бахори борон» были использованы некоторые комментарии «Гулистана» Саади Ширази, древние толковые персидские словари (фархангхо), а также художественные и исторические произведения. В процессе работы по комментированию “Гулистана” Мухаммадом Гиёсиддином Ромбури, по свидетельству ученого, занимающегося вопросами комментирования произведений персидско-таджикской классической литературы профессора А. Насриддинова, использовано свыше 50 источников [2, с. 106].

Автор «Бахори борон» во введении комментария сам ничего не говорит об использованных первоисточниках, а лишь перечисляет их в следующем порядке: «Шархи Мир Нуруллохи Ахрори», «Хиёбон» – комментарий Сироджиддина Алихона Орзу, «Шакарстон» – комментарий Мулла Мухаммада Саида и «Бахористон» – шарх Абдулгани, «Шархи Абдуррасул», Шархи Атоуллохи Лохур», «Бахори умр» – комментарий Мавлави Абдулхая Урфи Одила, «Шархи арабии Сурурии Кошони», Шархи Алимухаммади Муршидободи и подобные им я счел необходимым просмотреть и использовать» [1, 3].

В ходе исследования текста «Бахори борон» нами выявлено, что наряду с перечисленными комментариями автором были также использованы отдельные толковые словари, о чем автор не упоминает в своем введении. Одной из главных задач комментатора в «Бахори борон» считалось разъяснение и толкование трудно понимаемых слов и выражений. Для выполнения этой задачи автору необходимо было собрать аргументы, проанализировать их и привести примеры из достоверных источников. Сведения и фрагменты, которые Ромпури привёл в своём труде, дает нам полное убеждение о том, что автором «Бахори борон» использованы следующие словари (фархангхо):

1. “Сихох-ал-фурс” Хиндушоха Нахджувани.
2. “Муайид-ул-фузало” Мавлоно Мухаммада ибни Абдулваххоба Дехлави.
3. “Мадор-ул-афозил” Илахдода Файзи ибни Асадулуламо Алишера Сархинди.
4. “Кашф-ул-лугот-вал-истилохот” Ахмада Сури Бихори.
5. “Фарханги Джахонгири” Азудуддавла Мир Джамолиддина Хусайна ибн Фахриддина Хасани Инджуи Шерози.
6. “Сиродж-ул-лугот” Сироджиддина Алихони Орзу.
7. “Бурхони котеъ” Мухаммада Хусайна ибн Халаф ат-Табрези (под псевдонимом Бурхон).
8. “Фарханги Рашиди” Абдуррашида Ал-Хусайни Ат-Таттави вал Мадани.
9. “Бахори Аджам” Рой Тик Чанд (под псевдонимом Бахор).
10. “Мунтахаб-ул-лугот” Абдуррашида-ат-Таттави-ал-Мадани.
11. “Сурох” ё худ “Ас-Сурох” мин ас-Сихох” Абулфазла Джамолиддина Мухаммада ибн Умар Холиди Карши.

При толковании слов и выражений Мухаммад Гиясиддин Ромпури использует словари, которые упоминаются в его труде, в чем можно убедиться, читая составленные им комментарии.

В ходе анализа источников «Бахори борон», помимо замечаний о качестве комментария Мухаммада Гиёсиддина, говорится о достоинствах и недостатках других комментариев. Становится очевидным, что комментарии «Гулистана» Валимухаммада Акбарободи, Мир Нурулло Ахрори и Сурури можно считать наилучшими комментариями «Гулистана» Саади, созданными до появления «Бахори борон». Одновременно выясняется, что «Бахористон» – комментарий, составленный Абдугани, нельзя считать полным и завершённым, о чем свидетельствуют высказывания Гиёсиддина Ромпури при ссылке на него.

Источники «Бахори борон» не ограничиваются комментариями и словарями (фархангхо). В процессе создания этого комментария были использованы и художественные, и исторические произведения, такие как:

1. «Вокеоти Бобури» Бобуршаха.
2. «Аходиси Марви».
3. «Лубб-ул-албоб» Джалолиддина Суйоти.
4. «Бустона» Саади Ширази.
5. «Мукотиботи Абуфазл» Абдусамада.

Несмотря на то, что комментированию было подвергнуто конкретное произведение, толкование и объяснение получали лишь малопонятные слова и словосочетания. И нет сомнения в том, что Гиясиддин Ромпури прибегал к ним для подкрепления своих рассуждений относительно творчества других мастеров художественного слова. С этой целью в тексте «Бахори борон» были использованы от-

дельные бейты Анвари, Низами, Саади, Хафиза, Амир Хисрава и Джами, которые в силу своей немногочисленности приведены в диссертации полностью.

Исследование «Бахори борон» дает возможность выявить, что автор его для создания наиболее полного комментария «Гулистана» Саади использовал различные источники. Автор, ссылаясь по мере необходимости на них с критической точки зрения, стремится к наиболее точной характеристике значения слов и к устранению сомнений.

Именно поэтому комментирование и лексикография тесно соприкасаются друг с другом, испытывая при этом взаимовлияние и взаимодействие.

Исследование комментариев, в особенности к прозаическим произведениям, позволяет делать вывод о том, что комментарии (шарххо) в определении значения слов и выражений выполняют те же функции, что и толковые словари. Вместе с тем, следует отметить, что в комментариях прозаических произведений преобладает лексикографический анализ, в силу чего полностью раскрываются смысловые оттенки слов и выражений, получивших недостаточно полное толкование в словарях.

Таджикская лексикографическая наука накопила большой опыт в создании толковых словарей. Но исследование комментариев как источника таджикско-персидской лексикографии и определение их лексикографических особенностей до последнего времени не были объектом внимания лингвистов.

Современное состояние таджикского литературного языка, необходимость претворения в жизнь Закона Республики Таджикистан о языке, соблюдения норм культуры речи, включения в литературный язык, разговорную речь настоящих «жемчужин» из классического и народного языков, создание оптимальных вариантов правильного написания и произношения слов подтверждают необходимость создания подобной работы.

Список литературы

1. Мухаммад Гиясуддин Ромпури. Бахори борон-шархи «Гулистон» (Бахори борон-комментария Гулистана), Лакхнав, 1906.
2. Насриддинов А. Нависанда ва шорехи осор адаби (Писатель и комментатор художественного произведения), Душанбе: Дониш, 1990, 175 с.
3. Урунова М. «Бахори борон» дар масири фарҳангнависию фурсу тоҷик («Бахори борон» в персидско-таджикской лексикографии), Худжанд, 1993, 32 с.
4. Урунова М. Фарҳанги мухтасари "Гулистон" (Краткий словарь «Гулистана»). – Хучанд, 1998. 77с.
5. <https://shkolazhizni.ru/culture/articles/28107/>

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ»

МСТИСЛАВ ВЛАДИМИРОВИЧ – ПЕРВЫЙ ТМУТОРОКАНСКИЙ КНЯЗЬ

Зеленский Ю.В.

заведующий отделом археологических фондов,
Краснодарский государственный историко-археологический
музей-заповедник им. Е.Д. Фелицына, Россия, г. Краснодар

В статье рассматривается биография первого тмутороканского князя Мстислава Владимировича. Особое внимание уделяется вопросу о начале княжения Мстислава в Тмуторокани.

Ключевые слова: Тмуторокань, княжение, князь, дружина, поход, касоги.

В летописных сводах содержится информация о князьях, княживших в Тмуторокани (Мстиславе Владимировиче, Ростиславе Владимировиче, Борисе Вячеславиче, Олеге Святославиче). Упоминаются также князья Давыд Игоревич и Володарь Ростиславич, а также наместник Ратибор. Первым тмутороканским князем был Мстислав Владимирович.

Около 983 г. в семье киевского князя Владимира Святославича родился сын Мстислав. Предположительная дата рождения не должна удивлять. В этот период точная дата рождения многих князей до сих не установлена. Матерью Мстислава была некая чехиня (вторая жена Владимира Святославича). Но иногда его называют сыном полоцкой княжны Рогнеды первой жены Владимира. А историк В.Н. Татищев утверждал, что матерью Мстислава была Адель. При крещении Мстислав получил крестильное имя Константин. Владимир Святославич стал киевским князем в 978 или в 980 г. Кроме Мстислава у него было 11 сыновей.

Под 988 г. в Ипатьевской летописи было записано, что Мстислав Владимирович начал княжить в Тмуторокани. В этом случае ему было пять – шесть лет. Это было первым упоминанием этого города [2, стб.106]. Однако это дата условна. Совершенно непонятно почему Владимир Святославич именно в этом году решил выделять княжения своим сыновьям.

А.В. Гадло предполагал, что Мстислав Владимирович оказался на тмутороканском «столе» не ранее 1010 г. и до него в Тмуторокани княжил Святослав, который в этом году был переведён в Древлянскую землю [1, с. 77]. Скорее же всего Мстислав начал княжить в Тмуторокани незадолго до смерти Владимира Святославича или даже после его смерти в 1015 г. В этом случае он попал в Тмуторокань не ранее 1016 г.

Считается, что в 1016 г. Мстислав Владимирович участвовал в подавлении мятежа Георгия Цулы. Однако в подавлении этого мятежа вместе с византийскими войсками принимал участие некий Сфенг. Отождествлять Мстислава и Сфенга у меня нет оснований. Также нельзя говорить о разгроме Мстиславом Владимировичем хазар на Тамани в 1016 г.

Следующее после весьма условного упоминания под 988 г. описание деяний тмутороканского князя в летописи относится к 1022 г. Под этим годом относится сообщение о походе Мстислава Владимировича против касогов и поединке его с касожским князем Редедей.

Однако А.В. Гадло полагал, что датировать поход против касогов надо 1016 или 1017 гг. [1, с. 83]. Основанием этого послужила летописная фраза «в си же вре-

мена», а фраза эта описывала междоусобную войну между Ярославом Владимировичем и Святополком, которая началась после смерти Владимира Святославича.

Одержав победу в поединке с Редедей, Мстислав Владимирович убил его. В результате похода 1022 (или 1016 – 1017 гг.) касоги были подчинены Мстиславом Владимировичем. Он включил в состав Тмутороканского княжения их территорию и стал брать дань с касогов, касоги были включены в дружину тмутороканского князя. После этой победы Мстислав возвёл в Тмуторокани каменный храм Пресвятой Богородицы. Это был один из первых каменных храмов на Руси.

А.Н. Слядзь утверждает, что тмутороканский князь в 1020 – 1022 гг. оказал помощь Византии против царя Абхазии Георгия I [4, с. 60]. Однако никаких подтверждений в письменных источниках нет.

В 1023 или в 1024 г. Мстислав Владимирович вступил в борьбу с киевским князем Ярославом Владимировичем. Киевляне не впустили Мстислава в город, после этого ему удалось закрепиться в Чернигове. Собственного князя в этом городе не до этого не было. Ярослав Владимирович в это время находился в Новгороде.

В 1024 г. состоялась битва при Листвене в Черниговской земле. В этом сражении дружина Мстислава Владимировича, состоящая из хазар и касогов, одержала победу над варяжской дружиной Ярослава, которую возглавлял Якун. Вопреки сведениям Википедии сам Ярослав Владимирович в этом сражении не участвовал. Мстислав Владимирович применил военную новинку, в центре поставил черниговцев, выделил также полки Правой илевой руки. Дружина тмутороканского князя, состоящая из хазар и касогов находилась в засаде. Известно, что Мстислав Владимирович ценил свою дружину. Объезжая поле после битвы он произнёс фразу, которую современные исследователи считают циничной: «Кто же этому не порадуется? Вот лежит северянин (черниговец) вот варяг моя же дружина цела». Но цинизма в этом высказывании нет. Любoй князь больше ценил дружинников, чем рядовых воинов-ополченцев. Хороший князь должен был заботиться о своей дружине.

В 1026 г. Мстислав Владимирович и Ярослав Владимирович заключили мир в Городце на Днепре. Правобережье Днепра и Киев было закреплено за Ярославом Владимировичем (правда, он предпочитал жить в Новгороде). Мстислав Владимирович закрепил за собой левобережье Днепра и стал княжить в Чернигове. После этого мирного договора Мстислав и Ярослав стали соправителями.

Нельзя считать, что переселившись в Чернигов Мстислав Владимирович не забыл о Тмуторокани. Не следует связывать с ним поход против ясов в 1029 г. Даже если такой поход и был (в этом имеются сильные сомнения), он был совершён Ярославом Владимировичем и не затронул территорию Северного Кавказа. Ясы обитали на Дону. Именно туда и был совершён поход, но о нём сообщали только поздние летописные своды.

Также нет оснований связывать с Тмутороканью и непосредственно с Мстиславом походы русов в Арран в 1031 – 1032 гг. и против Дербента в 1033 г. Мстислав в это время находился в Чернигове. В то же время следует отметить, что в 1031 г. тмутороканский князь совместно с Ярославом Владимировичем совершил поход против поляков.

Находясь в Чернигове Мстислав Владимирович возвёл Спасо-Преображенский собор. В этом соборе он и был похоронен.

Умер Мстислав Владимирович в 1036 г. Он заболел во время охоты. В некоторых летописных сводах датой смерти тмутороканского князя называют 1034 г.

Женой тмутороканского князя была Мария, её считают аланкой. У Мстислава Владимировича был сын Евстафий и дочь Татьяна (правда её существование является спорным). Евстафий умер раньше отца в 1033 г. После победы над касогами Мстислав стал крестным отцом сыновей Редеди. При крещении они получили имена Юрий и Роман.

Летописец так описывал первого тмутороканского князя: «муж крупный телом, с чёрными волосами и смуглым лицом, имел крупные глаза с высокими бровями; отличался храбростью, умел быть милостивым к своим слугам и щедрым» [3, с. 66].

Список литературы

1. Гадло А.В. Этническая история Северного Кавказа X – XIII вв. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета. 1994. 238 с.
2. Ипатьевская летопись (Полное собрание русских летописей. Том второй). М.: Языки русской культуры. 2001. 648 с.
3. Повесть временных лет. М.; Л.: Издательство Академии Наук СССР. 1950. Ч.1.
4. Слядзь А.Н. Византия и Русь: опыт военно-политического взаимодействия в Крыму и Приазовье (XI – начало XII века). СПб.; М.: Евразия, ИД Клио. 2014. 288 с.

ФОРМЫ ОБЩЕСТВЕННОЙ МЕДИЦИНЫ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ И ИХ ВКЛАД В УЛУЧШЕНИЕ СИСТЕМЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В XIX – НАЧАЛО XX в.

Тиховодова А.В.

доцент кафедры философии и социально-правовых наук, канд. филос. наук,
доцент, Волжский государственный университет водного транспорта,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье рассматривается история формирования и деятельность медицинских общественных организаций Российской империи XIX – начала XX в. Сформулированы причины, побудившие врачебное сообщество к самоорганизации, практические и научные цели работы обществ. Показан вклад общественных объединений в налаживание регулярной стационарной и амбулаторной медицинской помощи, профилактику болезней, пропаганду гигиенических знаний, предотвращение детской смертности. Обосновывается взгляд на общества врачей как на важнейший сегмент гражданского общества Российской империи.

Ключевые слова: общественная медицина, медицинские общественные объединения, съезды врачей, Пироговское общество, Общество детских врачей, гражданское общество.

Важнейшую роль в совершенствовании охраны здоровья населения в XIX – начале XX в. играла общественная медицина. Общественная медицина – это деятельность передовых представителей медицинского сообщества и различных слоев социума, осуществляемая на общественных началах, направленная на улучшение медико-санитарного обслуживания населения и борьбу с массовыми заболеваниями. Можно найти и такое определение: «Совокупность форм деятельности медицинских работников и прогрессивной общественности, отражающаяся в создании и работе органов медицинской и общей периодической печати, обществ, съездов и т.п. и приведшая к улучшению качества и новым организационным формам медицинского обслуживания населения» [1]. Общественная медицина в России стала развиваться с середины XVIII в. Огромную роль в этом процессе сыграл М.В. Ломоносов, который провел исследования состояния здоровья населения и существу-

ющих методов лечения болезней. В 1761 г. на основе результатов данного исследования Ломоносов составил письмо «О размножении и сохранении российского народа», которое он адресовал генерал-адъютанту и меценату графу И.И. Шувалову. Ломоносов выявил причины высокой детской и материнской смертности, сформулировал конкретные государственные задачи по улучшению состояния здоровья населения: строгий учет рождаемости, подготовка за казенный счет врачей, повивальных бабок, запрет неравных и насильственных браков, издание новых учебников по медицине, использование опыта зарубежных врачей, открытие приютов для внебрачных детей, крещение младенцев в теплой воде и др. [2, с. 598-600]. Советы и идеи Ломоносова повлияли на формирование взглядов и деятельность многих прогрессивных представителей отечественной медицины (Н.М. Амбодик-Максимович, С.Г. Зыбелин, И.Е. Дядьковский, Е.О. Мухин, Д.С. Самойлович).

Уже в 1765 г. было создано Вольное экономическое общество (ВЭО), которое занималось пропагандой гигиенических знаний и оспопрививанием, а с 1830-х годов – борьбой с детской смертностью. Основатели общества – Г.Г. Орлов, Р.И. Воронцов, И.Г. Чернышев. Именно ВЭО в течение всего XIX в. являлось руководящим центром по оспопрививанию. Формирование общественной медицины в XIX в. начинается с создания в 1802 г. «Императорского человеколюбивого общества» в Петербурге, а в 1816 г. подобное общество появилось в Москве. Эти общества контролировались членами царской семьи. Члены общества проводили массовые прививки против оспы, лечение на дому, осуществляли и совершенствовали медицинскую помощь в приютах и родильных домах, в тюрьмах и исправительных домах, благоустраивали больницы. А в 1804 г. попечителем Московского университета М.Н. Муравьевым было основано «Общество соревнования врачей и физических наук». В 1845 г. оно стало называться «Физико-медицинское общество». Общество издавало периодические журналы («Медико-физический журнал», «Записки общества физических и врачебных наук», «Московский врачебный вестник», «Труды физико-медицинского общества»). Цель общества состояла «в содействии успехам естественных наук вообще и медицинских в особенности» [3]. Но эти организации еще нельзя назвать в полной мере общественными, они создавались как просвещенные клубы специалистов при правительстве или как структурная часть государственного учреждения (МГУ).

В массовом порядке общественные организации, в том числе и медицинские, стали создаваться на волне социального подъема, вызванного великими реформами 1860-1870-х годов, причем не только в Петербурге и Москве, но и в провинции. В конце 1850-1860-х годов определились и формы общественной медицины: общественные объединения врачей; периодические издания, выпускаемые обществами; врачебные съезды. Общества стали тесно сотрудничать с нарождающейся земской медициной. Медицинские общественные организации сыграли большую роль в разработке принципов построения земской медицины. Земская медицина стремилась обеспечить равную доступность медицинской помощи всему населению страны, особенно сельскому. Именно благодаря земской медицине в России появился участковый принцип обслуживания сельского населения. Она сочетала в себе как лечебную, так и профилактическую помощь. Важнейшей особенностью земской медицины была ее бесплатность.

Многие медицинские общества отражали специализацию внутри профессии, в также глубокую озабоченность здоровьем народа. Медицинские организации можно подразделить на столичные, губернские и провинциальные. В своей дея-

тельности врачебные сообщества преследовали практические и научные цели. Практические цели можно сформулировать следующим образом: развитие между членами обществ коллегиальности; увеличение нравственной и материальной солидарности между членами; выработка вопросов профессиональной этики и профессионального статуса; создание новых форм общественного служения народу; внедрение новейших достижений медицинской науки в систему здравоохранения Российской империи; разработка мер по улучшению охраны здоровья людей; научно обоснованная организация лечебной помощи населению; организация рациональной помощи при родах; забота о душевнобольных; санитарное просвещение, внедрение прививания от оспы, туберкулеза, профилактика простудных заболеваний, дифтерии. Научные цели: всестороннее обсуждение научных вопросов в области медицины и здравоохранения, пропаганда новых научных знаний на съездах и в периодических изданиях; изучение проблем общественной гигиены; разработка рациональных принципов и форм организации медицинской помощи населению; совершенствование методов санитарной статистики; проведение медикотопографических исследований; разработка и внедрение в общественное сознание идей профилактики и изучение факторов, влияющих на здоровье населения; исследование методов борьбы с эпидемиями; изучение причин высокой детской смертности и заболеваемости.

В процессе объединения и отстаивания групповых интересов российские врачи брали пример с организаций и изданий, созданных немецкими врачами (Deutsche Arzliche Verein – Петербург (1819), затем филиалы возникли в Москве и Риге). В 1833 г. возникло Общество русских врачей (ОРВ) в Санкт-Петербурге (С.Ф. Вольский, Е.И. Андреевский). Изначально ОРВ было островком элитарного знания и профессионализма. ОРВ старалось преодолеть свою изолированность и позиционировало себя как представителя всего врачебного сословия России, представителя интересов русской медицины. ОРВ культивировало широкий обмен опытом, локальными знаниями и ревизию западных медицинских теорий. Врачи стремились не противостоять правительству, а тесно с ним сотрудничать, веря в его просвещенность и понимание насущных задач социального развития Российской империи. В данном аспекте членов ОРВ можно назвать национально мыслящими агентами модернизации. Они провели ревизию всех используемых в медицине научных языков, составили словарь медицинских терминов. В 1840-е годы ОРВ стало массовым, издаваемая обществом газета «Друг здравия» финансировалась правительством. Цель общества заключалась теперь не только в овладении западными знаниями и технологиями, а в распространении отечественной учено-медицинской деятельности. Можно утверждать, что деятельность ОРВ «была явным шагом врачебного сообщества в сторону общественной по своим интересам и национальной по своей идеологии медицины» [4, с. 206]. Таким образом, в 1830-1840-е гг. появился слой экспертов, говорящих на языке западной науки, но выполняющих задачи, поставленные имперским государством в российском контексте. Одновременно врачи пытались воплотить в жизнь собственные взгляды, влиять на государство, повышать экспертный статус своего сообщества и формировать образ медицинского знания как основы рационального правления.

Большое значение в разработке принципов построения и земской, и городской медицины имело Общество русских врачей (1861) в Москве. Цель – «способствовать самостоятельным трудам отечественных врачей на пользу медицины» [3]. Основатель – Ф.И. Иноземцев. Печатным органом ОРВ в Москве была «Медицин-

ская газета», по инициативе которой стали созываться съезды русских естествоиспытателей и врачей. Однако, 1 съезд был созван только в 1867 г. из-за запрета правительства. ОРВ имело свой дом, лечебницу, аптеку и библиотеку. «За 30 лет общество посетило около 1 млн больных; бесплатных посетителей было до 40 тысяч человек» [3]. Создание системы медицинского обслуживания народа происходило в исторически сложившихся условиях острой общественной потребности в систематизированной медицинской помощи. Именно на съездах врачами были выявлены три основные проблемы первостепенной важности: 1) кто должен платить за медицинское обслуживание народа; 2) кто должен обслуживать крестьян – врач, фельдшер, священник или просто грамотный человек; 3) какова будет форма обслуживания населения – разъездная или стационарная медицина [5]. Врач ощущал себя не только ремесленником определенного цеха, но и общественным работником, заинтересованным в улучшении всего строя здравоохранения и одновременно профессионалом, ответственным перед населением.

В 1867 г. возникло Российское общество попечения раненых и больных воинов (с 1879 г. – Российское общество Красного Креста). Оно организовывало помощь раненым, готовило средний медицинский персонал, оказывало врачебно-продовольственную помощь населению, пострадавшему от стихийных бедствий и наводнений. 1878 г. – год образования Русского общества охранения здоровья – первого гигиенического общества, оно имело филиалы в 27 городах. Цель общества – содействие улучшению общественного здоровья и санитарных условий жизни населения (эпидемиология, гигиена питания, охрана труда, школьная гигиена, борьба с социальными болезнями, климатология и бальнеология).

Также с середины XIX в. в России организуются специализированные медицинские общества и съезды, выпускавшие периодические издания. Одновременно они возникали в Москве и Санкт-Петербурге с последующим открытием филиалов во многих городах страны. Специализированные общества Москвы: 1864 г. – Московское фармацевтическое общество; 1873 г. – Московское хирургическое общество («Летопись Хирургического общества»); 1885 г. – Общество военных врачей («Труды»); 1887 г. – Акушерско-гинекологическое общество («Труды»); 1887 г. – Общество невропатологов и психиатров при МГУ; 1891 г. – Русское Бальнеологическое общество; 1889 г. – Русское офтальмологическое общество. Специализированные общества Санкт-Петербурга: 1861 г. – Общество морских врачей; 1861 г. – Общество психиатров Санкт-Петербурга. Цели общества: «1) содействие правильному развитию призрения помешанных в России; 2) изучение и обследование отношений психиатрии к законодательству; 3) распространение в русском обществе здравых понятий о психологии и о значении и врачевании нервных болезней» [3]. 1885 г. – Русское сифилидологическое и дерматологическое общество (В.М. Тарновский); 1885 г. – Военно-санитарное общество; 1886 г. – Акушерско-гинекологическое общество («Журнал акушерства и женских болезней»); 1882 г. – Русское хирургическое общество в память Н.И. Пирогова («Хирургический Вестник»); 1886 г. – Благотворительное общество последователей гомеопатии («Журнал Санкт-Петербургских врачей-гомеопатов»); 1894 г. – Медико-хирургическое общество. Цель – обследование и разработка вопросов по всем отраслям научной и практической медицины.

Отдельно хочется остановиться на деятельности Обществ детских врачей. В 1885 г. такое Общество возникло в Санкт-Петербурге («Труды Общества детских врачей в Санкт-Петербурге»), а в 1892 г. – в Москве. Основателем петербургского

общества является один из первых педиатров России Быстров Н.И. Проблема высокой детской смертности являлась одной из наиболее острых вопросов российского здравоохранения. В первой четверти XIX в. до пятого года жизни не доживало около 2/3 родившихся [6, с. 32]. Общество детских врачей Санкт-Петербурга объединяло работников отдельных учреждений и стало источником дальнейшего развития педиатрии. Общество выдвинуло программу мероприятий по оздоровлению детского населения России: освобождение от тяжелого труда женщин на «сносях», родильниц и кормилиц; борьба с пьянством; распространение гигиенических знаний об уходе за детьми младшего возраста; организация надзора за детьми во время страды; искоренение вредных обычаев; усиление санитарного контроля за условиями труда и быта работающих детей; создание учреждений для призрения бедных и хронически больных детей и т.д. [7, с. 280]. Члены общества исследовали вопросы организации искусственного вскармливания грудных детей, пропаганды молочных кухонь, клиники и лечения детских инфекционных заболеваний (особенно дифтерии), проблемы лечения скарлатины и туберкулеза, клинических заболеваний, вопросы физиологии и патологии пищеварения и питания младенцев.

Московское Общество детских врачей возникло при Московском университете под руководством выдающегося отечественного педиатра Н.Ф. Филатова. Члены общества проявляли интерес к новым направлениям в науке, в частности к генетике. Общество открыло лечебницу для грудных детей, с 1911 г. были организованы три летних «климатических» санатория для школьников – в Кобулетти близ Батуми, в Евпатории и в Майоренгофе Лифлянской губернии. С 1912 г. Общество организовало три бесплатных детских консультации в Москве и выставку по кормлению и выхаживанию младенцев, осуществляло стационарное лечение грудных детей, построило летнюю детскую площадку. Общество существовало на добровольные пожертвования. В 1912 г. по инициативе Обществ был созван I Всероссийский съезд детских врачей, в котором приняли участие 484 врача. В 1839 г. было принято «Высочайше утвержденное положение о детских приютах», и к концу XIX в. в России было открыто 127 приютов (23 тыс. детей) и двое яслей для содержания брошенных младенцев [8, с. 18, 19]. В этих заведениях присутствие врача было обязательным.

Уникальным по широте охвата своих целей и задач являлось Пироговское общество. Его членами были профессиональные врачи, общество издавало «Журнал Общества русских врачей» в память Н.И. Пирогова, а с 1909 г. – журнал «Общественный врач». Общество имело в своей структуре 8 общественных комиссий: «1) школьная гигиена и распространение гигиенических знаний в народе; 2) лечение малярии; 3) медицинская статистика; 4) сбор пожертвований для сооружения в Москве Дома имени Н.И. Пирогова; 5) врачебно-продовольственные вопросы (вопросы здорового питания и борьба с голодом); 6) вопрос об абортах; 7) изучение самоубийств в России; 8) пересмотр российского законодательства о проституции» [9, с. 640]. Пироговское общество стало инициатором всероссийских съездов врачей Российской империи. Съезды собирались каждые 2 – 3 года (с 1885 – 1913 г. – 13 съездов). Съезды объединяли врачей всех специальностей. Деятельность съездов и комиссий Пироговского общества внесли существенный вклад в развитие российской науки. Съезды разработали программу деятельности санитарного врача, номенклатуру болезней, указания по борьбе с туберкулезом и малярией. Съезды поднимали и острые социальные проблемы: фабрично-заводское законодательство, отмена телесных наказаний и смертной казни, хроническое голодание крестьянско-

го сословия, положение сельскохозяйственных рабочих и др. Издавались популярные брошюры и листовки. В работе правления Пироговского общества принимали участие не только видные ученые (Н.В. Склифосовский, С.С. Корсаков), но и известные деятели земской медицины (Ф.Ф. Эрисман, Е.А. Осипов, И.В. Попов, П.И. Куркин, Д.Н. Жбанков, А.В. Мольков). Участники общества изучали развитие земской медицины во второй половине XIX в., издавали «Земско-медицинские» сборники (1890-1893 гг.), а также написали капитальный труд «Русская земская медицина» 1899 г.

Таким образом, большинство медицинских обществ возникло в 1870-1880-е годы, издавало свои периодические труды, по возможности открывало больницу, аптеку, по инициативе активных деятелей организаций созывались съезды. К 1914 г. существовало пять всероссийских обществ врачей – Пироговское общество, Всероссийская лига для борьбы с туберкулезом, Общество российских гинекологов и акушеров, Общество русских хирургов и Русский союз психиатров и невропатологов. Добровольные объединения врачей существовали в 139 российских городах. Для медицинских объединений пореформенного периода характерно стремление к общественно полезной деятельности. Это выразилось в организации практической медицинской помощи населению, в создании на благотворительные средства лечебных учреждений, оказывающих медицинскую помощь малоимущему населению, в организации амбулаторных приемов, которые вели члены обществ, служб ночных врачебных дежурств и скорой помощи. Медицинские общества инициировали широкую постановку борьбы с туберкулезом, алкоголизмом, предпринимали шаги по оказанию помощи страдающим онкозаболеваниями, занимались широкой санитарно-просветительской пропагандой. Медицинские общества провели мероприятия по оказанию медико-социальной помощи населению в условиях войн и стихийных бедствий (собирали пожертвования, комплектовали врачебно-продовольственные отряды, боролись с эпидемиями, обеспечивали жильем и работой беженцев). Общества детских врачей развивали отечественную педиатрию и формировали научный подход к решению проблемы высокой детской смертности.

Общественная деятельность отечественных врачей оказала воздействие на административный и государственный аппарат. Они готовили общественное мнение к пониманию необходимости практического удовлетворения насущных потребностей народа в медицинской помощи. Общественные начинания передовых русских врачей существенно изменили весь облик отечественной медицины, наметили конкретные цели, стоящие перед ней, определили пути, по которым она должна развиваться, выработали методы работы в конкретных исторических условиях и методы борьбы за здоровье основной массы населения Российской империи – крестьян. Врач в дореволюционной России стал одной из главных фигур российской интеллигенции. Многие врачи одновременно со своей профессиональной должностью вели большую общественную работу (гласные земских органов и городских дум, мировые судьи). Образ врача стал символом самоотдачи для современного и последующих поколений образованного русского общества. Медицинские общественные организации содействовали формированию русского гражданского общества, помогая создавать, расширять, укреплять пространство между индивидом и государством. Происходило формирование независимой личности, содействие профессионализму и культивированию гражданского долга. Русские врачи осваивали достижения западной медицинской науки, внедряли их в отечествен-

ную медицинскую практику, применяли научный подход к решению насущных задач здравоохранения Российской империи XIX- начала XX в.

Список литературы

1. Общественная медицина. Большая советская энциклопедия. – URL: <https://gufo.me/dict/bse/> (дата обращения: 21.04.2019).
2. Ломоносов М.В. О размножении и сохранении российского народа. / Избранные философские произведения». М.: Госполитиздат, 1950. С. 598-614.
3. Общества медицинские в России. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/ЭСБЕ/Общества> (дата обращения: 20.04.2019).
4. Вишленкова Е.А. Врачебные общества Петербурга в первой половине XIX века: от представительства во власти к самоорганизации // История и историческая память. 2014. № 10. С. 189-207.
5. История здравоохранения дореволюционной России (конец XVI – начало XX в.) / Под ред. Р.У. Хабриева. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014. – 248 с. URL: <http://istoriirossii.ru/19-vek/455-pigovskie-sezdy.html> (дата обращения 19.04.2019)
6. Мицюк Н.А. Опыт борьбы с детской смертностью в первой половине XIX века // Смоленский медицинский альманах. 2015. № 3. С. 31-73.
7. Шерстнева Е.В. Вклад обществ детских врачей в борьбу с детской смертностью в России (вторая половина XIX – начало XX вв.) // Российская академия медицинских наук. Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья. 2013. № 2. С. 279-282.
8. Ведомства Императорского Человеколюбивого Общества, состоящее под покровительством Государыни императрицы. Общество поощрения трудолюбия в Москве: летопись первого двадцати пятилетия (1863-1888 гг.). – Товарищество Печатня С.П. Яковлева, 1888. – 324 с.
9. Ульянова Г.Н. Здравоохранение и медицина // Россия в начале XX века / Общ. ред. Яковлев. М.: Международный фонд «Демократия»: Новый Хронограф, 2002. С. 624-651.
10. Брэдли, Д. Общественные организации и развитие гражданского общества в дореволюционной России // Общественные науки и современность. 1994. № 5. С. 77-89.
11. Третьякова О.С. Здравоохранение России и его правовое регулирование: от монастырской медицины до создания государственной системы здравоохранения // Таврический медико-биологический вестник. 2017. Т.20. № 2. С. 172-179.

СЕКЦИЯ «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

О СОДЕРЖАНИИ СПЕЦКУРСА «АРХИТЕКТУРА ПЕТЕРБУРГА XIX ВЕКА»

Андреева Е.А.

доцент кафедры истории художественной культуры
и методики преподавания изобразительного искусства,
Московский городской педагогический университет (МГПУ),
Россия, г. Москва

В статье рассматривается значимость модульного спецкурса «Архитектура Петербурга XIX в», который позволяет на примере столичной архитектуры изучать этапы развития отечественного зодчества данного периода. Представлены примеры заданий и методические приемы работы, способствующие более эффективному усвоению материала.

Ключевые слова: лекция, семинар, программа, навыки, задание, архитектура, стиль.

Для более углубленной профессиональной подготовки бакалавров по направлению «история искусств» на кафедре «Истории художественной культуры» Московского педагогического государственного университета разработан спецкурс «Архитектура Петербурга XIX в». При его создании использовались материалы, собранные автором в Государственной инспекции по охране памятников архитектуры Ленинграда (1988-1989). Методологической базой данного курса послужили труды ведущих исследователей архитектуры Петербурга рассматриваемого периода.

Санкт-Петербург, основанный в 1703 г, являлся столицей Российской империи и одним из красивейших и крупнейших городов мира. Именно здесь зарождались и распространялись по России архитектурные стили и направления, возникали новые типы сооружений, велись поиски средств художественной выразительности, решались сложные вопросы градостроительного искусства. Цель курса – формирование методологически целостного и исторически конкретного представления о развитии русской архитектуры XIX в, знаний архитектурных стилей XIX в., а также особенности застройки города на Неве и ее влияния на архитектуру России.

Изучение спецкурса направлено на решение таких задач, как: формирование основных теоретических подходов к проблеме русской архитектуры, понимании специфики отечественного зодчества XIX века, изучение базовых понятий, конкретных примеров памятников петербургской архитектуры.

При освоении спецкурса реализуется принцип сочетания разнообразных форм обучения: лекционных, аудиторных практических и семинарских занятий, научно-исследовательской работы, проведение внеаудиторных занятий в историко-архитектурных музеях и экскурсии в городской среде. Содержание программы спецкурса распределяется между лекционной и практической формами обучения на основе принципа системности и последовательности. Практические занятия дополняют лекции и позволяют лучше усвоить материал. Основной акцент ставится на выработку у бакалавров профессионального подхода к систематизации теоретических знаний в области истории отечественной архитектуры. В результате освоения спецкурса студент должен знать:

- историю архитектуры С. Петербурга XIX в.;
- причины возникновения и хронологическую последовательность смены стилей эпохи классицизма, эклектики, модерна;

– особенности и закономерности петербургской архитектуры и ее связь с развитием западноевропейской архитектуры;

– творчество ведущих архитекторов «северной столицы» XIX века.

Уметь:

– анализировать архитектурное произведение в контексте определенного исторического этапа развития национальной культуры;

– охарактеризовать этапы, особенности и черты стиля классицизма, направлений эклектики и модерна.

Владеть:

– методами самостоятельной работы с литературой искусствоведческой и историко-архитектурной направленности;

– приемами искусствоведческого анализа архитектурных сооружений и проектов;

– навыками раскрытия духовно-нравственного смысла и эстетической ценности памятников архитектуры, их связи с мировой культурой.

Изучение архитектуры XIX в. Петербурга основывается на базе уже имеющихся у бакалавров знаний о западноевропейском и отечественном зодчестве, что способствует их расширению и является основой для дальнейшего более глубокого изучения учебной дисциплины «Русское искусство XIX века».

Программа спецкурса сформирована по модульному принципу. Первый учебный модуль «Архитектура ампира (1800-1930-е годы)». При рассмотрении памятников и основных ансамблей С. Петербурга раннего и особенно позднего этапа ампира отмечается доминирующее значение градостроительства и синтез искусств в развитии архитектуры этого времени. Изучается творчество ведущих архитекторов: А. Воронихина, Тома де Томона, А. Захарова, К. Росси.

Второй модуль: «Стилистические направления ранней эклектики (1830-1860)» раскрывает причины распада классицизма и появление нового стилизаторского метода проектирования, основанном на принципе «умного выбора» источника вдохновения. Отмечается появление романтических тенденций в архитектуре тех лет: неоготика, мотивы востока, и развитие различных вариаций национального стиля: «фольклоризирующего» направления, «русско-византийского», «русского стиля». Рассматриваются стили «неоренессанс», «необарокко» как ведущие направления эклектики, памятники «помпейского стиля» и стиля «неогрек».

Третий модуль «Идеи «рациональной архитектуры» раскрывает такие вопросы как применения металлических конструкций и их влияние на становление новых архитектурных форм, поиск рациональных планировочных решений. Анализируются научные труды А.К. Красовского. Кирпичный стиль рассматривается как рациональная альтернатива внешней эклектики. Изучается творческое наследие В.А. Шретера и И.С. Китнера – родоначальников и лидеров кирпичного стиля.

Следующий модуль «Новые типы общественных и жилых сооружений посвящен появлению новых типов зданий: банков, учебных заведений, театров, вокзалов, выставочных, торговых и промышленных сооружений. Анализируются новые объемно-пространственные и фасадные решения доходных домов. Отмечается изменение стилистики фасадов по принципу «умного выбора».

Учебный модуль «Стили архитектуры поздней эклектики (1860-1890)» предусматривает изучение памятников архитектуры, выполненных в неостилиях «ренессанс», «барокко», «Людовига 16», «эклектического» и демократического варианта «русского стиля».

Модуль «Градостроительное развитие Петербурга в 1830-1890 гг.» посвящен изучению ансамблей центральных улиц и площадей, сооружениям мостов через Неву, появлению привокзальных площадей. Отмечается процесс уплотнения застройки, формирование пояса фабрично-заводских сооружений, строительство на Каменном, Елагином, Крестовском и Васильевском островах, озеленение города.

Последний модуль раскрывает тему: «Стиль модерн в архитектуре Петербурга». В нем рассматривается влияние европейской и американской архитектуры на становление Петербургского модерна, декоративные и рационалистические направления модерна. Отмечаются особенности «Северного модерна» и «новорусского стиля» в городе на Неве.

Для методического обеспечения модулей применяется иллюстративный материал, позволяющий более глубоко понять и усвоить информацию. Это – рисунки, схемы, планы, проекты сооружений, фотографии памятников, учебные фильмы, презентации и т. п. Используется также информация, которая позволяет расширить и углубить процесс усвоения знаний (Internet ресурсы, дополнительная литература и т.д.).

Данный спецкурс предполагает помимо традиционных академических лекций введение инновационных подходов и интерактивных методов в обучении, применяемых на семинарских и практических занятиях. Нововведением является разработка многочисленных заданий, отражающих разнообразные вопросы отечественной архитектуры рассматриваемого периода. Предлагаются задания со специально составленными карточками. Например, расставить карточки с архитектурными памятниками в хронологическом порядке или расположить карточки с изображением архитектурных сооружений согласно их стилевой принадлежности. Охарактеризовать стиль эклектики и модерна. Назвать характерные образцы этих стилей. Назвать фамилии исследователей, изучающих русскую архитектуру эпохи эклектики и модерна.

Семинары спецкурса дают возможность более углубленно изучить различные аспекты выбранной темы. Для этого заранее определяются задачи, распределяются конкретные задания и организуется проблемное обсуждение вопросов выбранной темы. Семинары проводятся в группах из 10-12 студентов. На них используются различные исследовательские и проблемные методы обучения – дискуссии, работа в группах, анализ и обсуждение самостоятельных работ. Цель семинара – осмысление и проработка материала для формирования собственного мнения, заключений, выводов. Наиболее распространенное задание на семинаре – доклады по конкретной теме занятия. Доклад сопровождается выполненной студентами с использованием компьютерных технологий презентацией. Как правило, докладчики предлагают несколько хорошо обоснованных утверждений по рассматриваемой теме, за которыми следует свободная дискуссия. Например, на семинаре «Стили архитектуры ранней эклектики» предполагаются следующие утверждения: 1) в 30-е годы XIX века произошел распад стиля классицизма (студенты обсуждают социальные, экономические, научно-технические причины появления кризиса); 2) неостили ранней эклектики – характерное явление архитектуры второй половины XIX в. (студенты дискутируют о причинах появления неостилей, их разновидностях, поднимается вопрос об эволюции национального стиля в рамках эклектики, о научно-техническом прогрессе, повлиявшем на формирование архитектурных объектов, появлении новых типов зданий, новых строительных материалов и т.д.). На семинаре, посвященной теме: «Стиль модерн – яркое явление в русской архи-

тектуре» обсуждаются причины появления нового стиля в Петербурге, его стилистические и формообразующие признаки; его разновидности: декоративный, конструктивный, и региональный, характерный для Петербурга, «северный модерн».

Важным является включение в структуру спецкурса специальных заданий. При их разработке учитывается факт самостоятельной исследовательской работы студентов. К ней относится – составление кроссвордов, схем, таблиц, которые отражают содержание темы. Студенты составляют хронологические таблицы, характеризующие стили: классицизм, барокко, эклектику, модерн, дают характеристику этапов развития архитектуры XIX в, с примером памятников, имен ведущих архитекторов.

Одной из форм самостоятельной работы, предусмотренной в рамках спецкурса, является конспектирование прочитанного материала, составление аннотаций, написание эссе, создание заметок, резюме, ключевых утверждений, словаря архитектурных терминов, структурных схем и конспектов, отражающих целостное содержание изучаемого материала. Предлагаемые задания позволяют структурировать, систематизировать и обобщить изученный материал. В качестве самостоятельной домашней работы так же предлагаются задания, пробуждающие чувства и эмоции, что помогает лучше усвоить информацию. Рассмотрим примеры подобных заданий. Например, составить эссе на тему: «Петербург середины XIX века». В нем студентам предлагается ответить на вопросы: какие здания и архитектурные ансамбли Вас бы окружали в этот период? Что вам нравилось, а что нет в архитектуре тех лет, что волновало, что вызывало интерес и т.д.

Спецкурс предполагает также выполнение творческих проектов, которые развивают воображение, креативность и помогают закрепить лекционный материал. Из опыта работы наибольший интерес вызывают задания по созданию эскизов фасада или интерьера здания в историческом стиле. Таким заданиям предшествуют практические занятия, на которых поднимаются вопросы, связанные с понятиями формы, размере, пропорциях, ритме, архитектурной композиции. Подобные творческие задания развивают творческие способности к дизайну, графике и другим областям художественной деятельности бакалавров и способствуют междисциплинарной связи данного спецкурса с другими предметами художественно-культурологического цикла.

Проведение экскурсий в городской среде позволяет сравнить региональную архитектуру(московскую) со столичной(петербургской). Приведем примерные темы экскурсий: «Основные этапы развития русской архитектуры XIX в (на материале архитектуры Москвы)», «Русский модерн в архитектуре Москвы», «Поиски национального стиля (на материале архитектуры Москвы)», «Русская архитектура второй половины XIX века на примере Москвы». Экскурсия предполагает подробный анализ памятников, в результате которого формируется у студентов четкое представление об основных этапах развития архитектуры XIX и ее особенностях.

Для организации контроля знаний создана база тестовых вопросов, отражающих материал каждого модуля. Учебные задания: тесты, контрольные работы, коллоквиум, индивидуальный исследовательский проект можно использовать в виде рубежного и итогового контроля.

Таким образом, при изучении спецкурса «Архитектура Петербурга XIX века» применяются различные методы и подходы в преподавании. Все это позволяет совершенствовать подготовку бакалавров по направлению «история искусств»,

обеспечивая углубленное изучение и освоение отечественного наследия на примере петербургской архитектуры XIX века.

Список литературы

1. Борисова Е.А. Русская архитектура второй половины XIX века. – М., 1979.
2. Борисова Е.А., Стернин Г.Ю. Русский модерн. – М. 1990. 1994.
3. Бурдяло А.В. Необарокко в архитектуре Петербурга. – СПб., 2009.
4. Кириков Б.М. Архитектура петербургского модерна. Особняки и доходные дома. СПб. 2008.
5. Кириков Б.М. Архитектура Петербурга конца XIX – начала XX века. Эkleктика. Модерн. Неоклассицизм. – СПб., 2007.
6. Кириков Б.М., Штиглиц М.С. и др. Петербург немецких архитекторов. От барокко до авангарда. – СПб., 2002/
7. Кириченко Е.И. Русская архитектура 1930-1910-х годов. – М., 1982.
8. Кириченко Е.И., Нащокина М.В. Градостроительство России середины XIX – начала XX века. М., 2001
9. Лисовский В.Г. Архитектура Петербурга Три века истории. – СПб., 2009.
10. Пунин А.Л. Архитектурные памятники Петербурга середины XIX века. – СПб., 2008.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рудзей Е.В.

профессор кафедры дирижирования,
Новосибирская государственная консерватория имени М.И. Глинки,
Россия, г. Новосибирск

Санникова Н.В.

доцент кафедры теории музыки, кандидат искусствоведения,
Новосибирская государственная консерватория имени М.И. Глинки,
Россия, г. Новосибирск

В статье обобщается опыт специалистов Новосибирской государственной консерватории имени М.И. Глинки в налаживании системы взаимодействия между учреждениями предпрофессионального и профессионального звеньев музыкального образования в области хорового исполнительства. Эта система строится на разработанной Е.В. Рудзей концепции годового круга мероприятий, в которых участвуют представители вертикали «школа – ссуз – вуз». Работа системы способствовала консолидации хоровых сил г. Новосибирска и Новосибирской области, созданию единого хорового поля, выработке общих критериев работы и оценки деятельности.

Ключевые слова: культура, музыкальное образование, хоровое искусство, художественное воспитание, хоровое сообщество.

Вопросы взаимодействия предпрофессионального и профессиональных звеньев образовательной музыкальной системы на протяжении последних десяти лет активно обсуждаются специалистами. Актуальность этой темы обусловлена звонкими отголосками развала прежде вертикализованной системы «школа – ссуз – вуз», которая позволяла уже на начальных этапах обучения музыке выявлять одаренных детей и планомерно готовить их к профессиональному будущему. В наши дни взаимодействие учреждений этих трех звеньев серьезно осложняется различием в их подчинении: ДМШ и ДШИ являются муниципальными образованиями, музыкальные колледжи и колледжи культуры – региональными, а вузы – федераль-

ными. Поэтому в выстраивании взаимодействия между ними многое зависит от персональных инициатив участников процесса.

Осенью 2010 года ректорат Новосибирской государственной консерватории имени М. И. Глинки, как ведущий музыкальный вуз региона, и Министерство культуры Новосибирской области сформулировали задачу создания и внедрения системы взаимодействия всех уровней образования по каждому профессиональному направлению музыкальной подготовки. В том числе – по направлению «Академическое хоровое пение и дирижирование академическим хором», куратором по нему была назначена хормейстер Елена Рудзей. Ею была разработана концепция годового круга мероприятий, которая значительно активизировала работу всего детского и юношеского хорового сообщества города и области, объединила хоровые коллективы в единое хоровое поле, значительно повысила уровень профессиональной работы хормейстеров и исполнительский профессиональный уровень юных музыкантов и хоровых коллективов.

Первым шагом по созданию системы была реновация детского хорового абонеента, осуществлявшего свою работу в стенах Большого зала Новосибирской консерватории в 1970-1980-е годы и прекратившего свою работу в 1990-е. Вот уже девять сезонов подряд вновь воссозданный абонемент «Детский хоровой» включает 4 концерта в год, к участию в нем приглашаются лучшие детские и юношеские хоровые коллективы не только города и области, но и всего Сибирского региона (хоры Алтайского края, Томска и Томской области, Кузбасса). Приглашение хоров региона крайне важно для знакомства с новым репертуаром, сравнения методологии работы и организационных подходов в стратегии развития исполнительских коллективов.

В абонементе представлены хоры всех возрастных ступеней (младшие, средние, старшие), всех типов (однородные и смешанные) и видов (вокально-хоровые ансамбли, камерные, средние и большие хоры, сводные хоры музыкальных школ). Сцена предоставлена хорам музыкальных школ, хоровых студий, общеобразовательных школ, как коллективам хоровых отделений, так и общим хорам. В абонементе существует номинация «Дебют» для первого выступления начинающих музыкантов. В последние годы для участия в концертах абонеента привлекаются молодёжные хоры г. Новосибирска, что крайне важно для демонстрации детям и родителям дальнейшей перспективы развития ребёнка после окончания обучения. Работа абонеента концертного сезона 2018/2019 включала в себя выступления 36 хоровых коллективов, участниками которых стали более, чем 1500 человек.

Вторым и, на наш взгляд, крайне важным шагом для профессионального роста певцов детских хоров стало создание Сводного детского хора Новосибирской области. Явление сводного детского хора не ново и широко реализовывалось и в советский период, а также в новой России для проведения больших праздников и правительственных торжеств, таких, как празднование Дня Победы, Дня города, юбилейных дат и т.п. В этом случае репертуар сводного хора выучивается самостоятельно каждым хором, затем проводятся одна-две большие репетиции полным составом 1-2 репетиции, после которых проект выносится на концертную сцену. Репертуар для таких проектов подбирается с учётом короткого репетиционного процесса и включает художественно выразительные сочинения с посильными участникам интонационными, ритмическими, ансамблевыми решениями. В данном случае ценен сам фактор совместного музицирования большим составом.

Несомненным шагом вперёд в этой области явилось создание Всероссийского детского хора под патронажем Правительства Российской Федерации, в работе которого ежегодно участвуют дети-представители всех субъектов РФ, в том числе – участники хоровых коллективов г. Новосибирска. Такой хор объединяет наиболее одаренных детей на двухнедельный репетиционный период, готовится технически усложненная программа ведущими хормейстерами России, итоговые концерты Всероссийского детского хора проходили в Мариинском театре, на Открытии и Закрытии Олимпиады в Сочи, на праздновании Дня России в Севастополе, в Московском Кремле.

Работа Сводного детского хора Новосибирской области по каждому проекту занимает не менее года от этапа идейной разработки до его сценического воплощения. На первом этапе реализации отбирается репертуар, прорабатывается литературная часть. В ряде случаев музыка к проекту пишется специально. Создаются аранжировки, делается оркестровка под имеющийся состав. Отбираются произведения для отбора хористов, который проводится хоровыми коллективами самостоятельно. За полгода до представления проекта проводится кастинг коллективов, по заранее разработанным критериям жюри коллегиально отбирает будущих участников проекта. Коллективы получают полный репертуарный пакет для самостоятельного разучивания на местах.

За четыре месяца до концерта начинается совместный репетиционный процесс Сводного детского хора. Ежедневно по выходным проводятся четырехчасовые репетиции хора (от 300 до 500 человек) в Большом зале Новосибирской консерватории. Идет кропотливая работа над всем комплексом элементов музыкальной ткани, особенностями композиторского языка и стиля, над выразительностью каждого слова и каждой интонации, ансамблевая работа. Несколько позднее начинаются оркестровые репетиции, совместные репетиции хора и оркестра в Государственном концертном зале имени А. М. Каца, репетиции с режиссёрской группой и чтецами, с видеорядом, зачастую в рамках проекта создаётся фонограмма. Итогом этой работы является масштабный проект, приурочены к крупнейшим событиям нашей страны, области, города.

Подобные проекты несут просветительский общегражданский смысл, формируют мировоззрение детей и молодёжи, играют огромную роль в осознании каждым участником главных человеческих ценностей, прививают любовь к Родине. В процессе подготовки ребятами осваивается большой исторический и культурный пласт знаний.

Среди проектов Сводного детского хора Новосибирской области отметим следующие: «Мы – будущее России» (2013 г.). Этот проект родился из осознания отсутствия в современной музыкальной литературе крупной циклической формы кантатного типа для детских и юношеских хоров. Огркомитетом проекта и Министерством культуры Новосибирской области было инициировано создание такого сочинения, его автором стала композитор из г. Новосибирска, член Союза композиторов России Оксана Сереброва. Кантата «Мы – будущее России» была написана специально для Сводного детского хора Новосибирской области и симфонического оркестра. Главным хормейстером этой и дальнейших программ стала Елена Рудзей, главным дирижёром – Сергей Шебалин.

Музыкальная ассамблея «Навстречу Победе» (2015 г.), посвящённая 70-летию Великой Победы, прошла в исполнении Сводного детского хора Новосибирской области, эстрадно-симфонического оркестра, студентов НГТИ, чтецов дет-

ской студии ДДТ «Первомайский». Композитором и аранжировщиком вновь выступила Оксана Сереброва.

Проект «Русская музыка» (2016 г.) Сводный детский хор провел совместно с Оркестром русских народных инструментов студентов НГК имени М. И. Глинки. В программе – произведения русских классиков и новосибирских современных композиторов, дирижеры – Юлия Милованова и Елена Рудзей.

Проект-посвящение 70-летию Новосибирской области прошел в 2017 г. В нем выступили Сводный детский хор Новосибирской области, Симфонический оркестр Новосибирской филармонии, чтецы – актёры драматических театров Новосибирска, преподаватели НГТИ, учащиеся детских студий сценического слова.

Федеральный проект «Торжественное открытие чемпионата мира ФИФА» состоялся в 2018 г. Грандиозное мероприятие на Михайловской набережной вновь объединило всех тех, кто принимал участие в прошлогоднем проекте, а режиссёром-постановщиком большой программы стала Ольга Воробьева.

Летом 2011 года по инициативе профессиональной секции хормейстеров-руководителей хоров ДМШ, ДШИ и хоровых студий города Новосибирска и Новосибирской области, Министерством культуры Новосибирской области при поддержке Министерства социального развития созданы и ежегодно проводятся профильные хоровые смены «Камертон» и «Поющая школа». Смены проводятся в июне или августе в одном из лучших оздоровительных детских центров – лагере «Чудолесье» имени Володи Дубинина на берегу Бердского залива в сосновом бору, в санаторной зоне г. Новосибирска.

Лучшие хоры – участники абонемента «Детский хоровой», участники работы Сводного детского хора Новосибирской области, проектов «Предчувствие рождества» и «День Славянской культуры и письменности» – годового круга концертов и мероприятий системы «школа – суз – вуз» хорового академического направления получают право бесплатного отдыха с шестиразовым питанием и обширной досуговой программой. 250 детей за смену продолжительностью от 12 дней до 21 дня ежедневно репетируют хором и создают новую яркую концертную программу, которая венчает пребывание в лагере, а осенью открывает ежегодный абонемент «Детский хоровой» в Большом зале Новосибирской консерватории.

В течение смены проводится серия мастер-классов для хормейстерско-преподавательского состава. Для проведения мастер-классов в лагерь выезжают преподаватели Новосибирской консерватории, руководители филармонических коллективов, преподаватели Новосибирского государственного театрального института – специалисты по сценической речи и режиссуре. Таким образом, свое мастерство повышают не только дети, но и хормейстеры, которые в рамках летней смены получают возможность укрепить собственную квалификацию.

За время работы хоровых профильных смен был подготовлен ряд успешных концертных программ: «Праздник детства» (2011 г.), «Русская народная музыка» (посвящена юбилею города, 2013 г.), программа к 70-летию Великой Победы и юбилею Г. Свиридова (2014 г.), «Русская сказка» (2015 г.), «Народная музыка разных стран» (2016 г.), программа к юбилею Новосибирской области (2017 г.), программа-посвящение юбилею города (2018 г.), а в 2019 г. планируется программа, посвященная Году театра в России.

Важным, на наш взгляд, результатом работы трёх составляющих – абонемент, проекты Сводного детского хора и летняя хоровая смена, – стало создание в 2017 г. Новосибирского областного хора молодёжи и студентов, базирующегося в

КТЦ «Евразия». В его состав вошли выпускники хоровых коллективов, принявших участие в работе этой системы, поступившие в непрофильные вузы, но желающие продолжать свою музыкальную жизнь, выступать в хоре.

В структуру вертикали «школа – суз – вуз» теперь вписаны и мероприятия, проводимые Министерством культуры Новосибирской области и Новосибирским музыкальным колледжем имени А. Ф. Мурова. Это, прежде всего, августовские Педагогические чтения, в рамках которых планируется весь годовой круг хоровых мероприятий, а также ежегодная работа секции преподавателей-хормейстеров. Крайне важен и продуктивен проходящий раз в два года Областной конкурс хоровых коллективов города и области, который проводится в два тура (заочный и очный). Также очень обогатило жизнь хорового сообщества проведение ежегодных праздников-конcertов, наподобие «Предчувствия Рождества» в КТЦ «Евразия» (перед новым годом), которые объединяют многие и многие хоровые коллективы города и области – детские, любительские и профессиональные.

Таким образом, за последнее десятилетие в г. Новосибирске была создана и успешно развивается система, включающая все предпрофессиональные и профессиональные звенья вертикали. Растёт количественный показатель участников годового круга – всё большее количество хормейстеров и коллективов включены в работу, в последние годы возникла возможность и необходимость проведения кастингов для участия. Резко увеличилась мотивация обучения и участия в работе хоровых коллективов и вокальных студий как у детей, так и у родителей – в последние годы констатируем большой конкурс для участия в Сводном детском хоре Новосибирской области и профильных хоровых сменах. Возросло качество работы хормейстеров детских хоровых коллективов – разработаны критерии профессионального уровня для прохождения кастингов, участия в конкурсе. Это также происходит вследствие постоянного обмена опытом, участия в мастер-классах в рамках работы смен и Сводного детского хора, возросшей конкуренции между коллективами. Увеличилось количество воспитанников детских хоровых коллективов, продолжающих профессиональное обучение по специальности «Хоровое дирижирование» и «Академический вокал» в средних и высших учебных заведениях, возникла и реализовалась потребность создания Новосибирского областного хора молодёжи и студентов. Работа системы способствовала консолидации хоровых сил г. Новосибирска и Новосибирской области, созданию единого хорового поля, выработке общих критериев работы и оценки деятельности.

Концертные программы, подготовленные в рамках действия системы годового круга мероприятий, всегда несут большую просветительскую нагрузку, играют важную воспитательную роль, формируют гражданскую позицию молодёжи, понимание национальных ценностей и любовь к Родине как у участников, так и у слушателей. Работа системы способствовала созданию многих проектов и концертных программ высокого профессионального уровня, яркость которых привлекает большое количество детей и родителей – слушателей, вовлекающих затем в образовательную деятельность.

Список литературы

1. Бочкарев Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: «Классика-XXI», 2008. – 352 с.
2. Живов В. Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.

3. Зеличёнок Е. Вокально-хоровая деятельность как механизм усиления ресурсов жизнестойкости студентов с немusыкальным профилем вузовской подготовки // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – М., 2014. – С. 65-75.
4. Минин В. К проблеме подготовки дирижёров хора. В кн.: Труды ГМПИ им. Гнесиных. Вып.19. Проблемы высшего музыкального образования. – М.: 1972. – С. 17-26.
5. Работа с хором. Методика. Опыт. – М.: Профиздат, 1972. – 206 с.
6. Самарин В. Хороведение. – М.: Академия, 2002. – 352 с.
7. Стулова Г. Хоровой класс: Теория и практика вокальной работы в детском хоре: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2119 «Музыка» – М., Просвещение, 1988. – 126с.
8. Тараканов Б., Фёдоров А. «Хор вам в помощь» или занимательное хороведение: как в наше время создать хор и не сойти с ума. – Рос. гос. гуманитар. ун-т. – 2-е изд., испр. – Москва: РГГУ, 2017. – 408 с.

СИСТЕМНЫЙ СТАТУС МОРАЛИ

Сизиков В.П.

доцент кафедры высшей математики, канд. техн. наук, доцент,
Омский государственный университет путей сообщения, Россия, г. Омск

Разумов В.И.

заведующий кафедрой философии, д-р филос. наук, профессор,
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Россия, г. Омск

В рамках ДИС-технологии осуществлена развёртка контекста морали до уровня смысловой единицы развития. Установлены эффекты оппозиционности и инверсности для категорий культуры и морали. Показано, что надёжность моральных норм существенно зависит от реальных примеров их соблюдения при развёртывании культуры, а не просто от прописанных где-то деклараций. Необходимо заботиться, чтобы изменения в человеке, обществе, коррелировали с природными процессами.

Ключевые слова: ДИС-технология, мораль, номологическая база, объективный закон, представитель, смысловая единица развития, теория всего.

1. Введение. Несмотря на обсуждения темы морали уже в архаических обществах, мифологических и религиозных сюжетах, первые опыты изложить мораль как систему предписаний для индивидов о требованиях к их социальному поведению представлены в «Никомаховой этике» Аристотеля [1, с. 53–294]. Следующий знаменательный шаг в систематическом анализе категорий морали предпринимает Б. Спиноза в трактате «Этика» [2]. Спиноза выполнил колоссальную работу, по сути, он в жанре математической философии разворачивает систему категорий морали в форме доказательства теорем геометрии. К сожалению, рассматривая это произведение с точки зрения методологии, уместно указать на серьёзные его недостатки. Искусственной представляется связь конкретных элементов геометрии с категориями морали. Конкретное геометрическое доказательство не убеждает в справедливости такого-то толкования человеческих отношений. Уместно здесь также сослаться на теорию социальной справедливости [3]. Несмотря на использование в данной книге традиции аналитической философии, перед нами образец гуманитарной теории.

Вместе с тем, сама постановка задачи о системном представлении морали с использованием математического аппарата перспективна. В настоящей статье

предпринимается опыт рассмотреть мораль как систему с применением теории динамических информационных систем (ДИС, ТДИС) [4] и номологической базы [5]. А именно, приводится минимум основных данных по смысловой единице развития (СЕР), объединённой под контекст морали.

2. Элементный род смысловой единицы развития по контексту морали.

Развёрнутая база по теориям всего (\wedge ТВ), включая СЕР, представлена в [6], а важные доработки по СЕР – в [7]. Здесь в качестве путеводаителя используем пару схем из этих работ, приведённую на рис. 1.

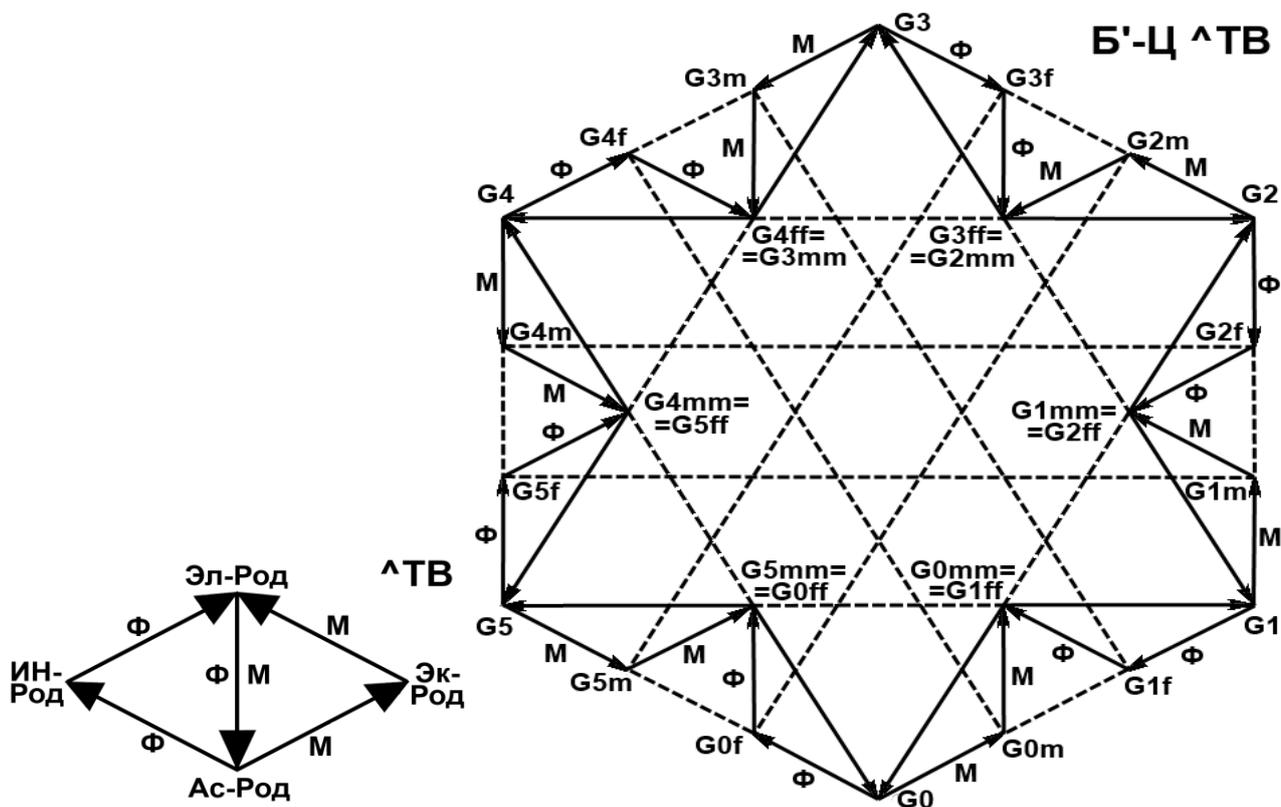


Рис. 1. Схема связей родов теории всего (\wedge ТВ) и базовый цикл из теорий всего (Б'-Ц \wedge ТВ).
 Обозначения: Ас- – аспектный, ИН- – инструментальный, М – математика, Ф – физика, Эк- – экспериментальный, Эл- – элементный; G_i ($i=0,1,2,3,4,5$) – Ас-Род, G_{if} – ИН-Род, G_{im} – Эк-Род, G_{iff} и G_{imm} – Эл-Род, полученный из G_i через физическую и математическую направленность, соответственно

Напомним, что основой служит номологическая база [5]. Формируемые при этом схемы являются законодательными с тесно увязанными в каждой \wedge ТВ и во всей СЕР мини-законами, объективными законами и представителями. А базовые мутации этих схем выражают механизмы, качества и роли.

Исходным пунктом для формирования СЕР по контексту морали явился факт, что культура обуславливает понимание, причём это реализуется ни где-нибудь, а в развёртке постановочного аспекта [8]. Иначе говоря, главным для выхода субъекта на понимание является умение ставить себя на место другого, т.е. исполнение этим субъектом важного морального фактора. Это позволило определить с единым по содержанию для всех \wedge ТВ из СЕР контекста морали элементным родом (Эл-Род), по сути, повторяющим аспектный род (Ас-Род) из \wedge ТВ базовых аспектов культуры. Базовые схемы указанного Эл-Рода представлены на рис. 2.

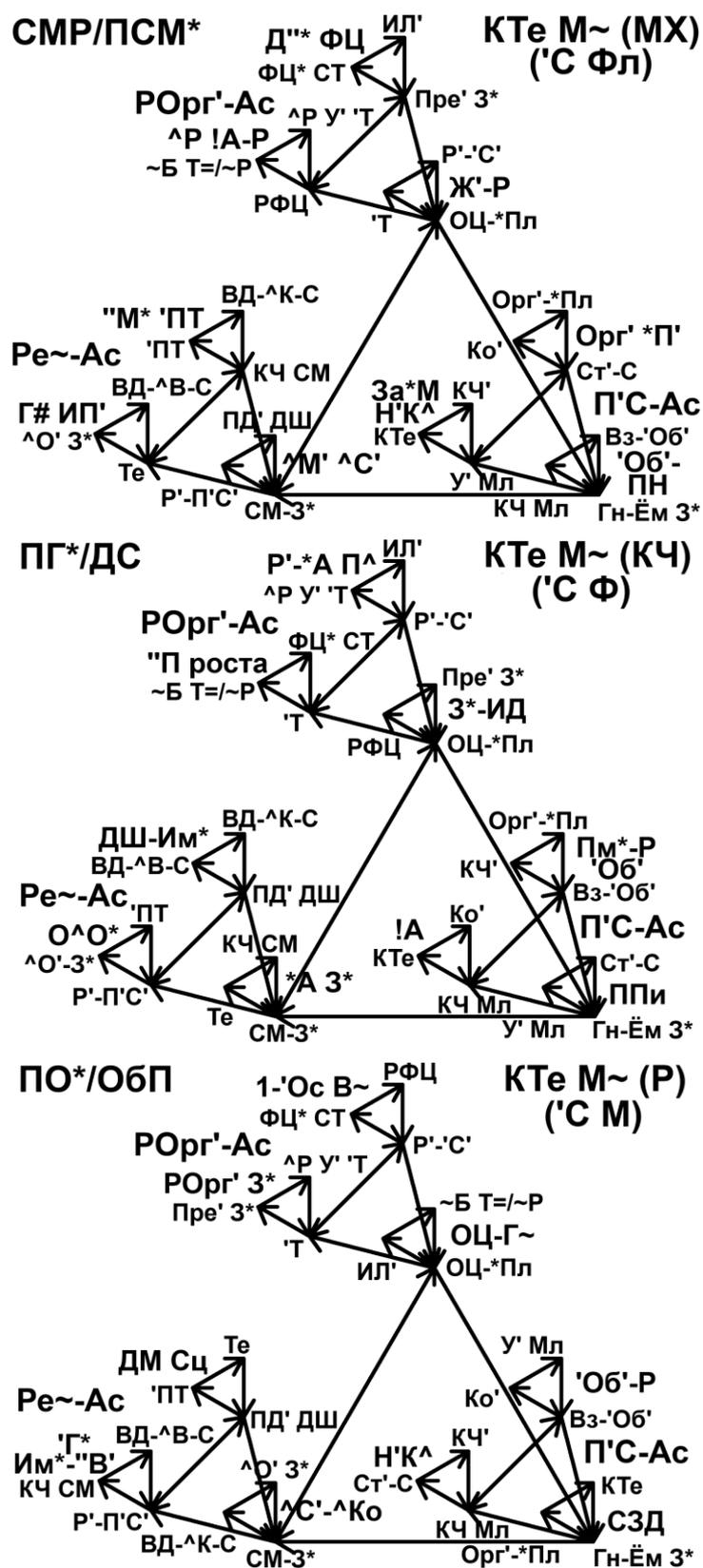


Рис. 2. Основные схемы контекста морали (КТе М~) как элементного рода в теории всего по аспектам морали. Обозначения, дополняющие указанные на рис. 1: 1-'Ос – первооснова, !А – актер, !А- – акторский, *А – актуальность, Ас – аспект, ~Б – баланс, ^В- – ведущий, "В' – воля, В~ – воплощение, ВД- – взаимодействующий, В3- – взаимный, Г* – генезис, Г# – герменевтика, Г~ – готовность, Гн- – гносеологический, Д"и* – дифференциация, ДМ – демонстрация, ДС – давление страха, ДШ – дешифровка, ДШ- – прсредством дешифровки, Ём – ёмкость, Ж'- жанровый, 3* – знание, 3*- – знаниевый, За*М – замысел,

ИД – идентификация, ИЛ – интеллектуальная производительность, Им* – имитация, Им*- – имитационный, ИП – исполнение, ^К – контролирующий, Ко' – количественная производительность, ^Ко – координация, КЧ – качество, КЧ' – качественная производительность, "М* – модернизация, ^М – мотивация, Мл – модель, МХ – механизм, Н'К^ – накопление, ^О – общность, 'Об' – обусловленность, 'Об'- – обусловленный, ОБП – обучение подражанием, О^О* – обобщение, Орг' – организация, Орг'- – организационный, ОЦ- – операционный, П^ – пассив, "П – порядок, *П' – представление, ПГ* – проверка гипотезы, ПД' – поддержка, *Пл – потенциал, Пм*- – программистский, ПН – понимание, ПО* – понимание опыта, ППи – предписание, Пре' – предельность, П'С – постановочный, П'С' – предсвязность, ПСМ* – подключение к саморазвитию Мироздания, 'ПТ – прототип, Р – роль, Р'- – ресурсный, ^Р – распределение, Ре~ – репетиционный, РОрг' – реорганизация, РОрг'- – реорганизующий, РФЦ – режим функционирования, С – связь, 'С – становление, ^С' – смысл, ^С'- – смысловой, 'С' – связность, СЗД – созидание, СМ – система, СМ- – системный, СМР – саморазвитие, СТ – структура, Ст'- – стационарный, Сц – сценарий, 'Т – трансформация, Те – текст, Т=/~Р – тождество и различие, У' – уровень, Фл – философия, ФЦ – функция, ФЦ* – функциональность

Итак, механизмы в Эл-Роде СЕР по контексту морали имеют содержание: постановочный аспект [обусловленное понимание (гносеологическая ёмкость знаний, качество модели, взаимная обусловленность), замысел накопления (уровень модели, контекст, качественная производительность), организация представления (стационарная связь, количественная производительность, организационный потенциал)], репетиционный аспект [мотивация смысла (системное знание, ресурсная предсвязность, поддержка дешифровки), герменевтика исполнения (текст, общность знаний, взаимодействующая ведущая связь), модернизация прототипа (качество системы, прототип, взаимодействующая контролирующая связь)], реорганизующий аспект [жанровая роль (операционный потенциал, трансформация (ресурса), ресурсная связность), распределение акторских ролей (режим функционирования, баланс тождество/различие, распределение уровней трансформации), дифференциация функций (предельность знания, функциональность структуры, интеллектуальная производительность)].

Качества в Эл-Роде: постановочный аспект [предписание (гносеологическая ёмкость знания, уровень модели, стационарная связь), актор (качество модели, контекст, количественная производительность), программистская роль обусловленности (взаимная обусловленность, качественная производительность, организационный потенциал)], репетиционный аспект [актуальность знания (системное знание, текст, качество системы), обобщение (ресурсная предсвязность, общность знаний, прототип), имитация посредством дешифровки (поддержка дешифровки, взаимодействующая ведущая связь, взаимодействующая контролирующая связь)], реорганизующий аспект [знаниевая идентификация (операционный потенциал, режим функционирования, предельность знания), порядок роста (трансформация (ресурса), баланс тождество/различие, функциональность структуры), ресурсная актуальность пассива (ресурсная связность, распределение уровней трансформации, интеллектуальная производительность)].

Роли в Эл-Роде: постановочный аспект [созидание (гносеологическая ёмкость знания, организационный потенциал, контекст), накопление (качество модели, стационарная связь, качественная производительность), обусловленная роль (взаимная обусловленность, количественная производительность, уровень модели)], репетиционный аспект [смысловая координация (системное знание, взаимодействующая контролирующая связь, общность знаний), генезис имитационной

воли (ресурсная предсвязность, качество системы, взаимодействующая ведущая связь), демонстрация сценария (поддержка дешифровки, прототип, текст)], реорганизуемый аспект [операционная готовность (операционный потенциал, интеллектуальная производительность, баланс тождество/различие), реорганизация знаний (трансформация (ресурса), предельность знания, распределение уровней трансформации), первоосновы воплощения (ресурсная связность, функциональность структуры, режим функционирования)].

3. Механизмы всей смысловой единицы развития. Схемы на рис. 2 выражают Эл-Род таким, каким он был бы в СЕР на месте G0ff с рис. 1. Учтя это, приведём содержание механизмов остальных родов в ^ТВ данной СЕР.

Заранее отметим, что из условия совпадения Эл-Рода из СЕР контекста морали с одним из Ас-Родов из СЕР контекста культуры вытекает совпадение многообразий всех объективных и производных законов в этих двух СЕР. Правда, комбинации этих законов кое-где оказываются различными, образуя новых представителей. Однако, в главном, не следует удивляться полному совпадению по содержанию в двух СЕР даже самих родов, разве что места и имена этих родов непременно будут различны.

Механизмы в ^ТВ аспектов морали:

G0 (Ас-Род) базовые аспекты морали: знаниевая культура [предписание, актуальность знания, знаниевая идентификация], исполнительская культура [актор, обобщение, порядок роста], организационная культура [программистская роль обусловленности, имитация посредством дешифровки, ресурсная актуальность пассива] – как качества Эл-Рода;

G0f (инструментальный род (ИН-Род)) базовые инструменты морали: смысловое единство [матричное знание (гносеологическая ёмкость знания, системное знание, операционный потенциал), культурная операциональность (качество модели, ресурсная предсвязность, трансформация (ресурса)), обусловленный смысл (взаимная обусловленность, поддержка дешифровки, ресурсная связность)], социальное единство [имитационная роль (уровень модели, текст, режим функционирования), культура в контексте междисциплинарных исследований (контекст, общность знаний, баланс тождество/различие), регулирующая роль пассива (качественная производительность, взаимодействующая ведущая связь, распределение уровней трансформации)], содержательное единство [культурная инновация (стационарная связь, качество системы, предельность знания), воспроизведение прототипа (количественная производительность, прототип, функциональность структуры), дизайн организации (организационный потенциал, взаимодействующая контролирующая связь, интеллектуальная производительность)];

G0m (экспериментальный род (Эк-Род)) экспериментальные кластеры морали: консюмерная эволюция [знаниевая специализация (гносеологическая ёмкость знания, предельность знания, текст), обусловленные потоки (взаимодействующая ведущая связь, взаимная обусловленность, интеллектуальная производительность), доступный сценарий (функциональность структуры, общность знаний, качество модели)], креативная эволюция [операциональная редукция (уровень модели, операционный потенциал, качество системы), локальные потоки (взаимодействующая контролирующая связь, качественная производительность, ресурсная связность), замысел конструкции (контекст, трансформация (ресурса), прототип)], организационная эволюция [воплощение знания (стационарная связь, режим функционирования, системное знание), организация фазового перехода (поддержка дешифровки,

организационный потенциал, распределение уровней трансформации), физическая готовность (баланс тождество/ различие, ресурсная предсвязность, количественная производительность)].

Механизмы в ^ТВ планирования морали:

G5 (Ac-Род) модель морали: смысловое созидание [созидание (гносеологическая ёмкость знания, организационный потенциал, контекст), операционная готовность (баланс тождество/различие, операционный потенциал, интеллектуальная производительность), смысловая координация (взаимодействующая контролирующая связь, общность знаний, системное знание)], реорганизующая воля [накопление (качество модели, стационарная связь, качественная производительность), реорганизация знаний (распределение уровней трансформации, трансформация (ресурса), предельность знания), генезис имитационной воли (качество системы, взаимодействующая ведущая связь, ресурсная предсвязность)], интеллектуальная обусловленность [обусловленная роль (взаимная обусловленность, количественная производительность, уровень модели), первоосновы воплощения (режим функционирования, ресурсная связность, функциональность структуры), демонстрация сценария (прототип, текст, поддержка дешифровки)];

G5f (ИИ-Род) моральное развитие: актуализация морали [служба безопасности (гносеологическая ёмкость знания, баланс тождество/ различие, взаимодействующая контролирующая связь), культурная модель (качество модели, распределение уровней трансформации, качество системы), провидение (взаимная обусловленность, режим функционирования, прототип)], культурная база морали [потенциал культуры (организационный потенциал, операционный потенциал, общность знаний), становление социума (стационарная связь, трансформация (ресурса), взаимодействующая ведущая связь), образный интеллект (количественная производительность, ресурсная связность, текст)], смысл морали [смысловая деятельность (контекст, интеллектуальная производительность, системное знание), качественная определённость (качественная производительность, предельность знания, ресурсная предсвязность), резонанс синтетических мотиваций (уровень модели, функциональность структуры, поддержка дешифровки)];

G5m (Эк-Род) базовые инструменты морали, как и у G0f.

Механизмы в ^ТВ симбиоза морали:

G4 (Ac-Род) базовые типы симбиоза морали: социальная культура [предписание, имитация посредством дешифровки, порядок роста], интеллектуальная культура [актор, актуальность знания, ресурсная актуальность пассива], культура преодоления [программистская роль обусловленности, обобщение, знаниевая идентификация] – как у качеств Эл-Рода;

G4f (ИИ-Род) экспериментальные кластеры морали: консюмерная эволюция [идентифицирующая роль информационной величины (гносеологическая ёмкость знания, взаимодействующая ведущая связь, функциональность структуры), конструирование модели (качество модели, текст, интеллектуальная производительность), реализация усвоения (взаимная обусловленность, общность знаний, предельность знания)], креативная эволюция [актуально живая роль модели (уровень модели, взаимодействующая контролирующая связь, трансформация (ресурса)), сопровождение (контекст, качество системы, ресурсная связность), операционная нагрузка (качественная производительность, прототип, операционный потенциал)], организационная эволюция [выступление (стационарная связь, поддержка дешифровки, баланс тождество/различие), системность роста (количественная производи-

тельность, системное знание, распределение уровней трансформации), организация регламентирования (организационный потенциал, ресурсная предсвязность, режим функционирования)];

G4m (Эк-Род) моральное развитие, как и у G5f.

Механизмы в ^ТВ носителей морали:

G3 (Ас-Род) базовые типы носителей морали: строительство [созидание, первоосновы воплощения, генезис имитационной воли], акторские отношения [накопление, операционная готовность, демонстрация сценария], факторы устойчивости [обусловленная роль, реорганизация знаний, смысловая координация] – как роли Эл-Рода;

G3f (ИН-Род) базовые инструменты морали: смысловое единство [гносеология связности (гносеологическая ёмкость знания, ресурсная связность, ресурсная предсвязность), аксиоматическая роль операций (качество модели, операционный потенциал, поддержка дешифровки), системная величина (взаимная обусловленность, трансформация (ресурса), системное знание)], содержательное единство [системное воплощение (организационный потенциал, функциональность структуры, качество системы), темперамент отношений (стационарная связь, интеллектуальная производительность, прототип), закон лимита (количественная производительность, предельность знания, взаимодействующая контролирующая связь)], социальное единство [история постановки (контекст, режим функционирования, взаимодействующая ведущая связь), созидательная инновация (качественная производительность, баланс тождество/различие, текст,), геномная общность (уровень модели, распределение уровней трансформации, общность знаний)];

G3m (Эк-Род) экспериментальные кластеры морали, как и у G4f.

Механизмы в ^ТВ репродукций морали:

G2 (Ас-Род) базовые типы репродукции морали: ресурсный симбиоз [предписание, обобщение, ресурсная актуальность пассива], исполнительский симбиоз [актор, имитация посредством дешифровки, знаниевая идентификация], системный симбиоз [программистская роль обусловленности, актуальность знания, порядок роста] – как качества Эл-Рода;

G2f (ИН-Род) моральное развитие, актуализаторы морали [знаковая природа памяти (гносеологическая ёмкость знания, прототип, распределение уровней трансформации), безопасная постановка (качество модели, взаимодействующая контролирующая связь, режим функционирования), системная ситуация (взаимная обусловленность, качество системы, баланс тождество/различие)], смысл морали [методическая модель (уровень модели, ресурсная предсвязность, интеллектуальная производительность), рассудочный аспект (контекст, поддержка дешифровки, предельность знания), аксиоматическое знание (качественная производительность, системное знание, функциональность структуры)], культурная база морали [общность целей (стационарная связь, общность знаний, ресурсная связность), удовлетворение потребностей (количественная производительность, взаимодействующая ведущая связь, операционный потенциал), культура развития (организационный потенциал, текст, трансформация (ресурса))];

G2m (Эк-Род) базовые инструменты морали, как и у G3f.

Механизмы в ^ТВ эволюции морали:

G1 (Ас-Род) базовые типы эволюции морали: модель модернизации культуры [созидание, реорганизация знаний, демонстрация сценария], экспертная модель культуры [накопление, первоосновы воплощения, смысловая координация], модель

воспроизведения культуры [обусловленная роль, операционная готовность, генезис имитационной воли] – как роли Эл-Рода;

G1f (ИН-Род) экспериментальные кластеры морали, как и у G0m;

G1m (Эк-Род) моральное развитие, как и у G2f.

4. Качества всей смысловой единицы развития. С учётом приведённых данных о механизмах у всех задействованных родов добавим теперь информацию о содержании их качеств.

Качества в ^ТВ аспектов морали:

G0 базовые аспекты морали: знаниевая культура [матричное знание, имитационная роль, культурная инновация], исполнительская культура [культурная операционность, культура в контексте междисциплинарных исследований, воспроизведение прототипа], организационная культура [обусловленный смысл, регулирующая роль пассива, дизайн организации] – как механизмы G0f;

G0f базовые инструменты морали: смысловое единство [обусловленное понимание, мотивация смысла, жанровая роль], социальное единство [замысел накопления, герменевтика исполнения, распределение акторских ролей], содержательное единство [организация представления, модернизация прототипа, дифференциация функций] – как механизмы Эл-Рода;

G0m экспериментальные кластеры морали – как механизмы у G4f.

Качества в ^ТВ планирования морали:

G5 модель морали: смысловое созидание [служба безопасности, потенциал культуры, смысловая деятельность], реорганизующая воля [культурная модель, становление социума, качественная определённость], интеллектуальная обусловленность [провидение, образный интеллект, резонанс синтетических мотиваций] – как механизмы G5f;

G5f моральное развитие: актуализаторы морали [обусловленное понимание, распределение акторских ролей, модернизация прототипа], культурная база морали [организация представления, жанровая роль, герменевтика исполнения], смысл морали [замысел накопления, дифференциация функций, мотивация смысла] – как механизмы Эл-Рода;

G5m базовые инструменты морали – как механизмы у G3f.

Качества в ^ТВ симбиоза морали:

G4 базовые типы симбиоза морали: социальная культура [идентифицирующая роль информационной величины, актуально живая роль модели, выступление], интеллектуальная культура [конструирование модели, сопровождение, системность роста], культура преодоления [реализация усвоения, операционная нагрузка, организация регламентирования] – как механизмы G4f;

G4f экспериментальные кластеры морали: консюмерная эволюция [обусловленное понимание, герменевтика исполнения, дифференциация функций], креативная эволюция [замысел накопления, модернизация прототипа, жанровая роль], организационная эволюция [организация представления, мотивация смысла, распределение акторских ролей] – как механизмы Эл-Рода;

G4m моральное развитие – как механизмы у G2f.

Качества в ^ТВ носителей морали:

G3 базовые типы носителей морали: строительство [гносеология связности, системное воплощение, история постановки], акторские отношения [аксиоматическая роль операций, темперамент отношений, созидательная инновация], фактор

устойчивости [системная величина, закон лимита, геномная общность] – как механизмы G3f;

G3f базовые инструменты морали, как и у G0f;

G3m экспериментальные кластеры морали – как механизмы у G1f.

Качества в ^ТВ репродукций морали:

G2 базовые типы репродукции морали: ресурсный симбиоз [знаковая природа памяти, методическая модель, общность целей], исполнительский симбиоз [безопасная постановка, рассудочный аспект, удовлетворение потребностей], системный симбиоз [системная ситуация, аксиоматическое знание, культура развития] – как механизмы G2f;

G2f моральное развитие, как и у G5f;

G2m базовые инструменты морали – как механизмы у G0f.

Качества в ^ТВ эволюции морали:

G1 базовые типы эволюции морали: модель модернизации культуры [знаниевая специализация, организация фазового перехода, замысел конструкции], экспортная модель культуры [доступный сценарий, воплощение знания, локальные потоки], модель воспроизведения культуры [обусловленные потоки, физическая готовность, операциональная редукция] – как механизмы G0m;

G1f экспериментальные кластеры морали, как и у G4f;

G1m моральное развитие – как механизмы у G5f.

5. Роли всей смысловой единицы развития. Аналогично, с учётом приведённых данных о механизмах и качествах у всех задействованных родов добавим информацию о содержании их ролей.

Роли в ^ТВ аспектов морали:

G0 базовые аспекты морали: знаниевая культура [знаниевая специализация, операциональная редукция, воплощение знания], исполнительская культура [доступный сценарий, замысел конструкции, физическая готовность], организационная культура [обусловленные потоки, локальные потоки, организация фазового перехода] – как механизмы G0m;

G0f базовые инструменты морали – как механизмы у G3f;

G0m экспериментальные кластеры морали – как качества у G4f.

Роли в ^ТВ планирования морали:

G5 модель морали: смысловое созидание [матричное знание, дизайн организации, культура в контексте междисциплинарных исследований], реорганизующая воля [культурная операциональность, культурная инновация, регулирующая роль пассива], интеллектуальная обусловленность [обусловленный смысл, воспроизведение прототипа, имитационная роль] – как механизмы G0f;

G5f моральное развитие – как механизмы у G2f;

G5m базовые инструменты морали – как качества у G0f.

Роли в ^ТВ симбиоза морали:

G4 базовые типы симбиоза морали: социальная культура [служба безопасности, резонанс синтетических мотиваций, становление социума], интеллектуальная культура [культурная модель, смысловая деятельность, образный интеллект], культура преодоления [провидение, качественная определённость, потенциал культуры] – как механизмы G5f;

G4f экспериментальные кластеры морали – как механизмы у G0m;

G4m моральное развитие – как качества у G5f.

Роли в ^ТВ носителей морали:

G3 базовые типы носителей морали: строительство [идентифицирующая роль информационной величины, организация регламентирования, сопровождение], акторские отношения [конструирование модели, выступление, операционная нагрузка], фактор устойчивости [реализация усвоения, системность роста, сопровождение, актуально живая роль модели] – как механизмы G4f;

G3f базовые инструменты морали – как механизмы у G0f;

G3m экспериментальные кластеры морали – как качества у G4f.

Роли в ^ТВ репродукций морали:

G2 базовые типы репродукции морали: ресурсный симбиоз [гносеология связности, геномная общность, темперамент отношений], исполнительский симбиоз [аксиоматическая роль операций, история постановки, закон лимита], системный симбиоз [системная величина, созидательная инновация, системное воплощение] – как механизмы G3f;

G2f моральное развитие – как механизмы у G5f;

G2m базовые инструменты морали – как качества у G0f.

Роли в ^ТВ эволюции морали:

G1 базовые типы эволюции морали: модель модернизации культуры [знаковая природа памяти, культура развития, рассудочный аспект], экспертная модель культуры [безопасная постановка, общность целей, аксиоматическое знание], модель воспроизведения культуры [системная ситуация, удовлетворение потребностей, методическая модель] – как механизмы G2f;

G1f экспериментальные кластеры морали – как механизмы у G4f;

G1m моральное развитие – как качества у G5f.

6. Следствия из представленных схем. Как отмечалось ещё в работе [6], началом для формирования СЕР может являться любой участвующий в ней род. Однако, судя по содержанию некоторых из них, даже и не подумаешь, что мораль имеет какое-то отношение к искусственному интеллекту, пониманию и, тем более, играет решающую роль в их формировании. В частности, из содержания схем, выражающих базовые аспекты морали, трудно отследить их связь с пониманием, так как в них нет объективного закона, явно указывающего на категорию понимания. В то же время именно в качествах базовых аспектов морали выявляются её связи с искусственным интеллектом, прописанным в объективном законе «имитационная роль» [9].

Приведённый набор схем указывает на тесную связь между природами морали и культуры [8]. Эти две природы как бы инверсны друг другу. То, что выявляется как контекст у одной, выступает как аспект у другой. Это же касается базовых типов симбиоза и репродукции. Далее, инструменты у морали, по сути, повторяют экспериментальные кластеры у культуры, экспериментальные кластеры у морали – базовые типы эволюции культуры, базовые типы эволюции у морали – модели у культуры, и модели у морали – инструменты у культуры. Особняками в этом ряду оказываются базовые типы носителей и развития.

Если у культуры базовые типы носителей имеют представителями локальную, глобальную и переходную культуры, то у морали таковыми являются строительство, акторские отношения и факторы устойчивости. Если культурное развитие имеет представителями его стабильность, мотивации и методика, то моральное развитие – актуализаторов, культурную базу и смыслы морали. Как видно, и в последнем случае мораль не обошла стороной культуру.

И всё же особую ценность несёт представитель в ранге постановочного аспекта в схеме механизмов контекста морали (рис. 2) – базовой части всей СЕР. Его объективные законы, именуемые обусловленным пониманием, замыслом накопления и организацией представления, явно указывают на то, что надёжность моральных норм существенно зависит от реальных примеров их соблюдения при развёртывании культуры, а не просто от прописанных где-то деклараций.

Установленные здесь эффекты оппозиционности и инверсности для категорий культуры и морали вполне созвучны бинарностям, широко представленным у Б. Спинозы [2], Дж Ролза [3], как и в современной западной культуре в целом. Отличие данной работы от результатов Спинозы и Ролза в том, что они выполнялись в русле аналитической традиции. Настоящая статья выполнена в русле нацеленности на синтез философии, физики, математики, а это позволяет находить для гуманитарно-социальных исследований соответствия с процессами в природе, в технических устройствах.

8. Заключение. Настоящая работа представляет собой исследование взаимных согласований больших групп категорий, связанных с феноменами культуры, мировоззрения, морали. Если в работе Б. Спинозы [2] геометрические ассоциации использовались для определения отдельных категорий, то здесь ДИС-технология была применена не только для соотнесения групп категорий, но и в интересах включить гуманитарно-социальную тематику в процессы, протекающие на уровне Мироздания. Это хорошо демонстрируется при обсуждении тем культуры, морали, мировоззрения [8, 10] на уровне СЕР, ^ТВ. Сравнение полученных нами результатов с «Теорией справедливости» [3] показывает, что перспективными в XXI в. окажутся те гуманитарно-социальные исследования, которые ориентированы на синтез такого уровня, когда изменения в человеке, обществе, коррелируют с природными процессами.

Список литературы

1. Аристотель. Сочинения: В 4-х т., Т. 4 [Текст] / Аристотель / Пер. с древнегреч.; Общ. Ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1984.
2. Спиноза, Б. В 2-х т. Т. 1 [Текст] / Б. Спиноза. – СПб. : Наука, 1999. – 489 с.
3. Ролз, Д. Теория справедливости [Текст] / Д. Ролз / Под ред. В. В. Целищева. – Новосибирск : Издательство Новосибирского государственного университета, 1995. – 532 с.
4. Разумов, В. И. Основы теории динамических информационных систем: монография [Текст] / В. И. Разумов, В. П. Сизиков / Вступ. ст. А. А. Романюха. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 212 с. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.omsu.ru/file.php?id=4264>.
5. Разумов, В. И. Приложения информационных основ синтеза систем: ДИС-развёртки и парадигма закона. Монография [Электронный ресурс] / В. И. Разумов, В. П. Сизиков. – Электронное издание № 33934. – № гос. регистр. 0321304636, ФГУП НТИЦ «Информрегистр». – Омск. 2014.
6. Сизиков, В. П. Математическая база по теориям всего [Текст] / В. П. Сизиков, В. И. Разумов // Результаты фундаментальных и прикладных исследований в области естественных и технических наук: Сб. науч. тр. по матер. Междун. науч.-прак. конф. 29 июня 2017 г. / Под общ. ред. Ж. А. Шаповал. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2017. – С. 26–39. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.
7. Сизиков, В. П. Особенности смысловых единиц развития [Текст] / В. П. Сизиков // Тенденции развития современного естествознания и технических наук: Сб. науч. тр. по матер. Междун. науч.-прак. конф. 30 октября 2017 г.: в 2 ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачёвой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2017. – Ч. I. – С. 26–34. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.
8. Сизиков, В. П. Понимание – ключевой элемент развития и культуры [Текст] / В. П. Сизиков, В. И. Разумов // Современное состояние гуманитарных и социально-экономических наук: Сб. науч. тр. по матер. Междун. науч.-прак. конф. 31 января 2019 г.: в 3-х ч. / Под общ. ред.

Е. П. Ткачёвой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2019. – Ч. III. – С. 6–19. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.

9. Сизиков, В. П. О системном статусе размножения, искусственного интеллекта и работы сустава [Текст] / В. П. Сизиков, В. И. Разумов // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 10–3. – С. 90–105. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.

10. Сизиков, В. П. О системном статусе и ролях культуры [Текст] / В. П. Сизиков // Актуальные направления гуманитарных и социально-экономических исследований: Сб. науч. тр. по матер. Междун. науч.-прак. конф. 30 марта 2018 г.: в 3 ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачёвой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2018. – Ч. II. – С. 18–24. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ECOLOGY OF THINKING IN TEACHING FOR THE FUTURE WORLD

Azarenkova M.I.

Ph.D., Associate Professor of Foreign and Russian Language Department,
Military institute of railway troops and military communication of Academy of logistics,
Russia, Saint-Petersburg

All problems of a contemporary world are linked through their origins – the task of maintenance the world as a value, as a planet for safety living and saving the nature treasures for the future generation. The Project “Surviving Educational Culture for ecological world” is to contribute to the intellectual mental and psychologically safety approach to teaching and upbringing those ready to keep the living foundation.

Key words: ecological culture, ecological survival of mankind’ values, self-determination in vision of ecology, spiritual development, intellectual approach to ecology in teaching, ecological thinking as paradigm of the problem’ valuation.

*Experience is what gives meaning to language
Gattegno, 1972*

The idea about ecological thinking not only in accordance with ecology itself, but in a wide range of notions, concerning all spheres of our life is not the newest one. Our life, overloaded with partly -or-unsolved problems of society, nature, health and safety is in need of all those interested in our future having been formed today. Paul Davis and Mario Rinvoluceri, talented researchers and teachers from England supposed that the great idea of Language Confidence should be introduced into teaching process. As far as ecological mental intellect forming (teachers as well as students) is concerned, the confidence- building idea of our English colleagues is alive and very effective. The point of the idea is to let each student opportunity of bringing his or her own positive contribution to the process of improving the world ecologically in need. And it means not only care of nature (as everyday possible activity known to everybody), but operating the ecological thinking as foreseeing and preventive ability to act reasonable, responsible and professionally correct in all situations observed, realized or imagined.

It is reasonable to mention some problems alive in a modern world through economics, geophysical, geopolitical and open space influence the ecological picture from the point of view a talented reader of engineering ecology, researcher and practice Konstantin Zarubitsky, Ukraine. He stressed that on a threshold of third millennium the mankind has confronted with necessity of radical reconsideration of existing strategy of nature using. Not only agriculture and industry are in danger. “ Growing scales of a soil erosion, expansion of deserts , destruction of woods, pollution of environmental natural environment by pesticides and heavy metals” [1, p.16]. The risk to health of the population is a threat of occurrence of adverse consequences for the human organism, determines as probability of occurrence of such consequences under given conditions.

Observing such picture of alarm the teachers become the most important and demanded representatives of the society ready to discover to us all, as to anybody to another, there is a sense and need to reflect on that. The price we pay for what we see is very high. A new approach to ecological thinking in teaching is to prepare for those taught to the Confidence Thinking, following the activities easy to use. Most of the activities require very little pre-lesson analysis or preparation – just an open mind (or a number of them) – and a desire to let things happen [2, p.2]. It is the great aim, having a simply idea

in its core- to bridge the gap between the teachers and the students, between the whole world and each single person, ready to save it, between the nature and artistic understanding of its' beauty and use, people' senses and feelings, dreams and achievements.

What does this practice mean? It means "Have everyone in the life breath in, when everybody is really paying attention because what you are saying is inevitably significant at one level or another", can we repeat coming in our practice back to the prominent skilled teachers advice.

The world we live in is a reflection of our society. What is our society? It is the responsive reflection of work results' of all living and ever taught to be useful and fruitful in their intentions to continue in the activity all the best deeds and research ideas being done before them by those educated good enough professionally to contribute in the world of a sustainable development. The nature of these abilities (to be more than simply suitable but progressive) of those involved in the process of personal development inside the sustainable development of the whole society – depends upon special circumstances. They may arise in various countries, conditions, educational structures and demands, informative innovation technologies methods of penetrating through traditional teaching structure and system and psychological readiness of all united by the common idea of qualified education.

What do all these directions have in common? But they do – it is the need for making improving and comparing, and this means researching the very structure of educational process from the position of forming ecological thinking habits and vision, professional skills, ecological behavior in society as safety surviving of culture of living as common sense of the existence itself.

If the teachers have passion to teach and are open to new cultures, teaching becomes an international context of ecological vision of the problem as a whole, being exposed to different national and international educational approaches to Ecologically Surviving Educational Culture project.

It is common knowledge that those interested in ecological thinking while teaching humanitarian disciplines in a technical educational institution are attracted by a new approach to a teaching foreign language as a whole and effective block of teaching methods being common for all disciplines integrated in educational process.

References

1. International Teacher-Post, Denmark, 1999.
2. Paul Davis, Mario Rinvoluceri. The confidence book. London, 2001.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЯ ЧУВСТВА ЗАВИСТИ И ЦЕННОСТНОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Бавуу А.А.

студентка четвертого курса направления «Психология, социальная педагогика», Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Россия, г. Абакан

Научный руководитель – доцент кафедры психолого-педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, кандидат педагогических наук, доцент Елисеева А.П.

В статье рассматривается проблема одного из дестабилизирующего социального механизма, а именно, зависти, причина которой сравнивается у представителей подросткового и юношеского возраста.

Ключевые слова: чувство зависти, ценностная структура личности, подростковый возраст, юношеский возраст.

Актуальность вопроса изучения факторов, способствующих формированию зависти, обусловлена усилением интереса к проблеме социальной стабильности, в рамках которой зависть рассматривается, как дестабилизирующий механизм,рывающий социальные связи, выступающий причиной разногласий и обострения напряженности в обществе, а особенно в период становления личности (подростковый и юношеский возраст).

По мнению исследователей, зависть полностью является социальным и психологическим феноменом, способным восполнить какой-либо личностный недостаток и заполнить пустоту, отсутствие гармонии и психологического равновесия. По сути, «любое преимущество другого, которое актуализирует механизм сравнения, и оценивания, стимулируют возникновение зависти» [1].

В литературе также отмечают такие значимые факторы формирования зависти, как особенности самосознания, характер самоотношения, уровень субъективного благополучия, трудности социальной адаптации [2].

В современной психологии юношеского возраста подчеркивается необходимость внимательного отношения к проблемам психоэмоционального характера, в том числе и связанным с отсутствием сдерживающих негативные проявления и мешающие нормативной адаптации и социализации личности в группе.

Для подросткового периода характерно изменение Я-концепции, и оценка своей внешней привлекательности оказывает одно из решающих воздействий. Однако подростки склонны чересчур строго оценивать свою внешность, поэтому если изменения не соответствуют ожиданиям, то у них возникает чувство разочарования и неполноценности.

Таким образом, ввиду актуальности рассматриваемой проблемы, была поставлена и реализована цель изучить и провести сравнительный анализ проявления чувства зависти в подростковом и юношеском возрасте, в соответствии с которой было проведено исследование на базе МБОУ СОШ №3 г.Ак-Довурак и ГБОУ СПО Республики Тыва «Ак-Довуракского горного техникума».

Для определения уровня завистливости у подростков и юношей было проведено тестирование с помощью опросника «Методика исследования завистливости личности» (МИЗЛ) Т.В. Бесковой, а посредством анализа данных, полученных путем опроса по анкетам А.В. Пилишиной «Представление о зависти» нам удалось выявить и сравнить предмет зависти у подростков и юношей.

Эмпирическая выборка была сформирована стратометрическим отбором. Стратами стали: подростковый возраст 12-14 лет, и юношеский возраст 17-19 лет. Таким образом, вся экспериментальная выборка была поделена на 2 возрастные группы: «подростковый возраст» – 30 человек, «юношеский возраст» – 30 человек.

Полученные результаты по опроснику «Методика исследования завистливости личности» (МИЗЛ) Т.В. Бесковой для наглядности представлены на диаграмме (рис. 1).

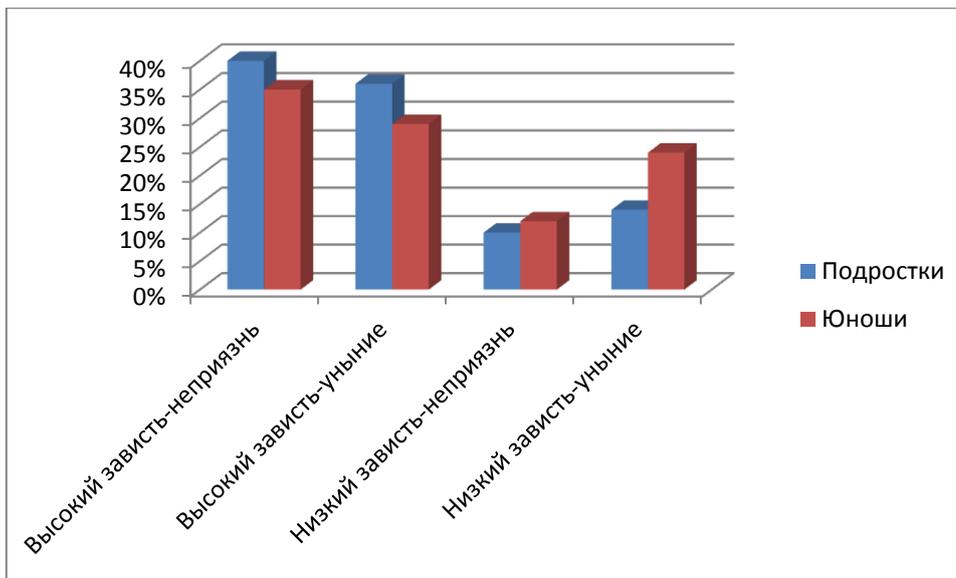


Рис. 1. Уровень завистливости подросткового и юношеского возраста (по «Методики исследования завистливости личности» (МИЗЛ) Т.В.Бесковой)

Как отражено на рисунке 1, мы получили две группы испытуемых:

1. Испытуемые с высоким уровнем завистливости (высокие значения по шкалам «зависть-неприязнь» и «зависть-уныние»);
2. Испытуемые с низким уровнем завистливости (низкие значения по шкалам «зависть-неприязнь», «зависть-уныние»).

Полученные результаты были подвергнуты математической обработке, с помощью метода U-критерий Манна Уитни. Анализ результатов показал:

1 уровень (высокий уровень завистливости по шкале «зависть-неприязнь») в наибольшей степени выражен у подростков: 40% испытуемых и 35% испытуемых юношеского возраста. Субъект «зависти-неприязни» может быть вполне удовлетворен основными сферами своей жизнедеятельности, однако эмоциональный дискомфорт, вызванный осознанием того, что кто-то имеет больше, присутствует. Завистник убежден, что успехи и достижения другого принижают его, обесценивают его собственные достижения.

2 уровень (высокий уровень завистливости по шкале «зависть-уныние») в наибольшей степени представлен подросткам: 36 % испытуемых и 29 % испытуемых юношеского возраста. При преобладании данного типа, испытуемые чувствуют себя неуверенным, обиженным, отчаявшимся, бессильным что-либо изменить. Стартовым механизмом запуска «зависти-уныния» является ощущение «незаслуженной непреодолимой обделенности».

3 уровень (низкий уровень завистливости по шкале «зависть-неприязнь») в наибольшей степени выражен в юношеском возрасте: 12 %. В наименьшей степени данный тип завистливости представлен у подростков: 10% испытуемых.

4 уровень (низкий уровень завистливости по шкале «зависть-уныние») в наибольшей степени отмечен в юношеском возрасте: 24% и 29% испытуемых из группы подростков.

Таким образом, мы наглядно продемонстрировали что у подростков уровень завистливости выше, чем у юношеского возраста.

Полученные результаты по анкете «Представление о зависти» А.В. Пилишиной представлены на диаграмме (рис. 2).

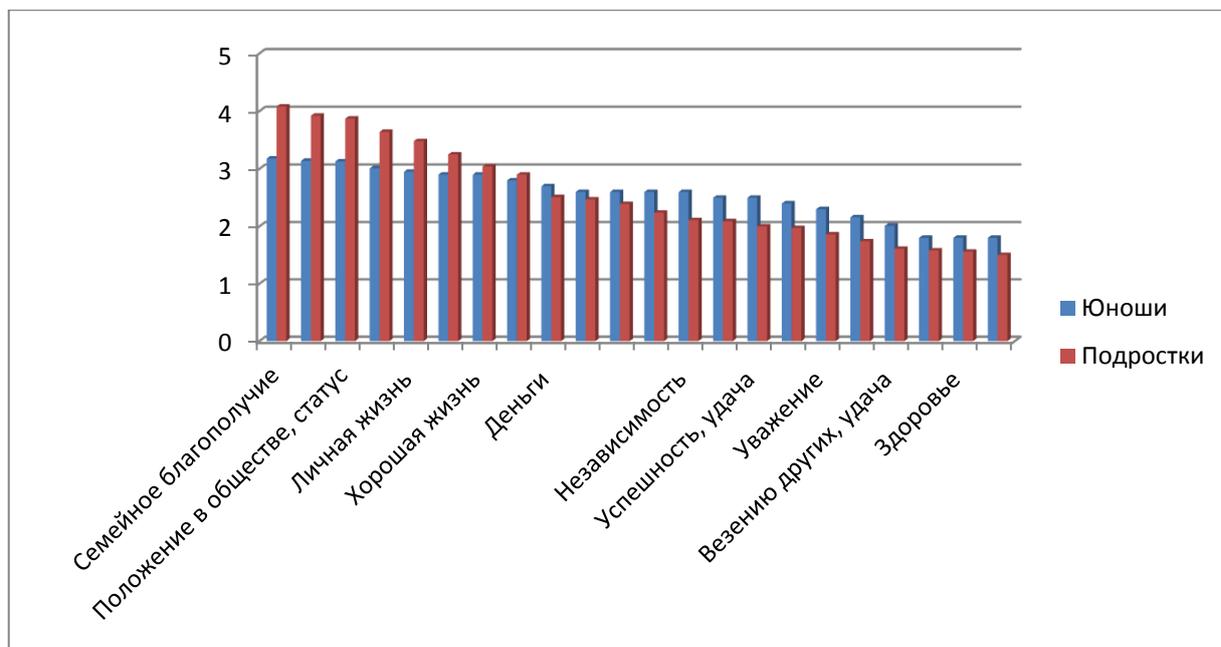


Рис. 2. Средние и ранговые значения основных предметов зависти подростков и юношей (по анкете «Представление о зависти» А.В. Пилишиной)

Как видно на рисунке 2, тестируемые юношеского возраста, в большей степени завидуют «семейному благополучию», «учебе», «положению в обществе», «статусу», «успеху у противоположного пола», «личной жизни». Вероятно, такая иерархия переживаний зависти связана с возрастными и психологическими особенностями респондентов, стремлением к самостоятельной, взрослой жизни, попыткам самореализации.

Испытуемые подросткового возраста, испытывают чувство зависти к «независимости», «карьере», «успехам в учебе», «обеспеченности» и «деньгам». В целом, по результатам анкеты «Представление о зависти» были обозначены основные направления дальнейшего изучения зависти:

во-первых, считаем целесообразным получить представления о самооценке личности, о степени расхождения между самовосприятием и восприятием отношения к себе со стороны значимых других;

во-вторых, мы заметили, что, по мнению испытуемых, зависть проявляется в непосредственном межличностном общении.

Таким образом, как и предполагалось, по уровневым характеристикам переживания зависти в возрастных периодах достоверных различий выявлено не было, но есть различия структурно-содержательных характеристик.

Также высокий уровень завистливости свидетельствует о значимости оценок других, подверженности социальному давлению и чувстве личностной стагнации. Что является причиной сложившейся необходимости в более внимательном отношении к проблемам психоэмоционального характера у представителей подросткового возраста.

Список литературы

1. Архангельская, Л.С. Зависть в структуре отношений субъектов, испытывающих трудности общения: дис. канд. психол. наук. Ростов н/Д : [б.н.], 2004. – 222 с.
2. Бескова, Т. В. Особенности проявления зависти в межличностном взаимодействии субъектов [Текст] // Психологический журнал. – 2010. -№5. – С. 103-108.

РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Богданова Л.С.

воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

Никитина А.В.

воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

Вахитова Л.Г.

воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

Сагадиева С.С.

воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

В данной статье говорится о том, что сенсорное развитие в раннем и дошкольном возрасте имеет огромное значение. Многие педагоги и психологи занимались проблемой сенсорного развития детей раннего возраста и придавали ей большое значение. Сенсорное воспитание направленно на то, чтобы научить детей точно, полно и расчленено воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину т. д.).

Ключевые слова: дети, дидактические игры, развитие, формирование.

Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.д. В раннем и дошкольном возрасте сенсорное развитие имеет огромное значение, так как он наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления знаний об окружающем мире. Раннее детство – особый период становления органов, систем и, прежде всего, функции мозга. На этом этапе ознакомление со свойствами предметов играет определяющую роль. Профессор Н.М. Щелованов называл ранний возраст «золотой порой» сенсорного воспитания.

В истории дошкольной педагогики эта проблема занимала одно из центральных мест. Наиболее важный вклад в развитие исследований в этом направлении внесли такие отечественные ученые, как А.П. Усова, А.В. Запорожец, Э.Г. Пилюгина, Е.И.Тихеева, Н.А. Ветлугина, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко и многие другие. Среди зарубежных исследователей можно выделить Ф. Фребеля, М. Монтессори, О. Декроли. Эти ученые справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное развитие восприятия, является одной из основных сторон дошкольного воспитания.

Сенсорное воспитание, по определению Запорожец А.В., направлено на формирование у ребенка процессов ощущения, восприятия, наглядного представления и т.д. Венгер Л.А. и Мухина В.С. отмечали, что сенсорное воспитание имеет большое значение для развития ребенка, совершенствование его чувственного познания окружающего мира, формирования у него сложных мыслительных и сенсорных процессов, тем самым определяя уровень развития сенсорной культуры ребенка. Огромное значение в сенсорном воспитании имеет формирование у детей представления о сенсорных эталонах – общепринятых образцов внешних свойств предметов (термин «сенсорные эталоны» был предложен А.В. Запорожцем). Сенсорные эталоны – это семь цветов спектра и их оттенки по светлоте и насыщенности; эталоны формы – геометрические фигуры; величины – метрическая система мер. Первоначально, когда дети еще не владеют общепринятыми эталонными

представлениями, выделение свойств идет с помощью соотнесения предметов между собой [9, 11].

Ведущая деятельность в раннем возрасте – предметная, поэтому сенсорные задания целесообразно включать именно в этот вид деятельности. Учет цвета, формы и величины объектов – необходимое условие выполнения предметных действий, так как без выделения цвета, формы, величины как особых свойств предметов, не могут быть развиты полноценные представления. Примером таких действий могут быть раскладывание предметов на две группы, размещение вкладок в гнезда, втыкание грибков-втулочек в отверстие доски. Такие виды действий описаны в работах Е.И. Радиной).

По мнению Л.А. Венгера [9], дети должны научиться выделять цвет, форму и величину как особые признаки предметов, накапливать представления об основных разновидностях цвета и формы и об отношении между двумя предметами по величине. Позже необходимо знакомить их с оттенками цвета, с вариантами геометрических фигур и с отношениями по величине, возникающих между элементами ряда, состоящего из большего количества предметов. Одновременно с формированием эталонов нужно учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов-эталонов, последовательному осмотру и описанию формы, выполнению все более сложных глазомерных действий. Затем, в качестве особой задачи, необходимо развивать у детей аналитическое восприятие.

Таким образом, сенсорное воспитание направлено на то, чтобы научить детей точно, полно и расчленено воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину т. д.). Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт.

В дошкольной педагогике дидактические игры с давних пор считались основным средством сенсорного воспитания. Они способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Но ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровое действие, добиться результата, выиграть. Однако если участник игры не овладеет знаниями, умственными операциями, которые определены обучающей задачей, он не сможет успешно выполнить игровые действия. Возможность обучать маленьких детей посредством активной интересной для них деятельности – отличительная особенность дидактических игр [4].

Народная мудрость создала дидактическую игру, которая является для маленького ребенка наиболее подходящей формой обучения, которая получила свое развитие в трудах ученых и многих педагогов. Автором одной из первых педагогических систем дошкольного воспитания был Фридрих Фребель [15]. Именно он разработал систему дидактических игр, которая представляет собой основу воспитательно-образовательной работы с детьми в детском саду по восприятию. В разработанную Фридрихом Фребелем систему дидактических игр вошли игры с разными игрушками, материалами (мячом, кубиками, шарами, цилиндрами и прочим), расположенные строго последовательно по принципу возрастающей сложности обучающих задач и игровых действий. Обязательным элементом большинства дидактических игр были стихи, песни, рифмованные сказки, написанные Фребелем. Неоднозначную оценку получила и другая всемирно известная система дидактических игр, автором которой является Мария Монтессори. Она считала, что игра

должна быть обучающей, в противном случае это «пустая игра», не оказывающая влияния на развитие ребенка.

«В дидактической игре, – указывала З.М. Богуславская, – формируется познавательная деятельность ребенка, проявляются особенности этой деятельности. В игре ребенок развивается физически, приучает наличие готового содержания и правила дает возможность воспитателю более планомерно использовать эти игры для умственного воспитания детей» [5].

А.К. Бондаренко указывает, что все дидактические игры можно разделить на три основных вида: **игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные и словесные игры** [6].

В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы (предметы обихода, орудия труда), объекты природы (овощи, фрукты, шишки, листья, семена). Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов: цветом, величиной, формой, качеством. **Игры с природным материалом** позволяют закрепить знания детей об окружающей их природной среде, формируют мыслительные процессы (анализ, синтез, классификация). Воспитатель организует такие игры во время прогулки, непосредственно соприкасаясь с природой: деревьями, кустарниками, цветами, листьями, семенами.

Настольно-печатные игры – интересное занятие для детей, разнообразны по содержанию, обучающим задачам, оформлению. Настольно-печатные игры разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино, разрезные картинки, кубики, пазлы. Эти игры способствуют развитию логического мышления, сосредоточенности, внимания.

Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, так как в этих играх требуются использовать приобретенные ранее знания в новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разные мыслительные задачи; описывают предметы, выделяя характерные признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия.

А.Н. Аванесова, исходя из опыта сенсорного воспитания, приводит следующие виды дидактических игр по игровому действию [1]:

1. Игры-поручения, основанные на интересе детей к действиям с игрушками и предметами: подбирать, складывать и раскладывать, вставлять и др.

2. Игры с прятанием и поиском. Основанные на интересе детей к неожиданному появлению и исчезновению предметов, их поиску и нахождению.

3. Игры с загадыванием и отгадыванием, привлекающие детей неизвестностью: «Узнай», «Отгадай», «Что здесь?», «Что изменилось?».

4. Сюжетно-ролевые дидактические игры, игровое действие которых заключается в изображении различных жизненных ситуаций, в выполнении ролей взрослых – продавца, покупателя, почтальона, или животных.

5. Игры-соревнования, основанные на стремлении быстрее достичь игрового результата, выиграть: «Кто первый», «Кто быстрее», «Кто больше».

Таким образом, игра пронизывает все стороны жизни ребенка. Дети играют, не подозревая, что получают новые знания, закрепляют навыки действий с различными предметами, учатся общаться со своими сверстниками и с взрослыми, учатся преодолевать отрицательные эмоции, проявляющиеся из-за неудачного результата. Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всесто-

ронного воспитания личности. Они помогают не только узнать что-то новое, но и применить полученные знания на практике.

Список литературы

1. Аванесова В.Н. Обучение самых маленьких в детском саду / В.Н. Аванесова. – М.: Просвещение, 1968. – 113 с.
2. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – М.: Педагогика, 2012. – 356 с.
3. Бабиева Н.С. Сенсорное развитие: вариативность современных подходов / Н.С. Бабиева / А.Н. Гришина, Ю.С. Плохова, Е.М. Терешина, Е.Д. Щелкунова //Перспективы науки. – 2016. – № 2 (77). – С. 64-67.
4. Басырова Е.С. Развитие сенсорных навыков детей раннего возраста в жизненной среде / Е.С. Басырова // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 2 (53). – С. 30-32.
5. Богусловская З.М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста / З.М. Богусловская, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
6. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду // Ребенок в детском саду. – 2012. – № 4. – С.17-20.
7. Буянова Р. Сенсорное развитие детей / Р.Буянова // Социальная работа. – 2006. – №12. – С.32-36.
8. Варган В.П. Сенсорное развитие дошкольников / В.П. Варган. – Мн.: БрГУ, 2007. – 150 с.
9. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М.: Просвещение, 1998. – 143 с.
10. Доронова Т.И. Игра в дошкольном возрасте: пособие для воспитателей детского сада / Т.И. Доронова, О.А. Карабпнова, Е.В.Соловьева. – М.: Воспитание дошкольника, 2002. – 127 с.
11. Запорожец А.В. Избранные психологические труды, том 1 / под ред. Давыдова В.В., Зинченко В.П. – М.: Педагогика, 1986. – 352 с.
12. Запорожец А.В. Сенсорное воспитание дошкольников / А.В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1963. – 98 с.
13. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори. – М.: Карапуз, 2000. – 272 с. детей на занятиях //Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Н.Н Палагина. – М., 1995. – 240 с.
14. Пилюгина Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию /Э.Г. Пилюгина. – М.: Просвещение, 1993. – 93с.
15. Фридрих Фребель Будем жить ради своих детей / Сост. А.М. Волумбаева. – М: Карапуз, 2010. – 249 с.

РОЛЬ СКАЗКИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Богданова Л.С.

МАДОУ «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

Никитина А.В.

МАДОУ «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

Вахитова Л.Г.

МАДОУ «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

Чурбаева Л.Х.

МАДОУ «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

В данной статье говорится о том, что роль сказок в развитии детей очень велика. Учеными доказано, что чтение сказок необходимо для развития мышления ребенка. Сказка учит ребенка думать, оценивать поступки героев, тренирует внимание, память, развивает речь.

Ключевые слова: сказка, дети дошкольного возраста, чтение.

Недаром дети любят сказку.
Ведь сказка тем и хороша,
Что в ней счастливую развязку
Уже предчувствует душа.
И на любые испытанья
Согласны храбрые сердца
В нетерпеливом ожиданье
Благополучного конца.
(Валентин Берестов)

Сказка входит в жизнь ребенка с самого раннего возраста, сопровождает его на протяжении всего дошкольного детства и остается с ним на всю жизнь. Со сказки начинается его знакомство с миром литературы, с миром человеческих взаимоотношений и со всем окружающим миром в целом.

Сказка играет особую роль в жизни ребенка. Через сказку дети обучаются правильному звукопроизношению, выполняют различные игровые задания, способствующие интеллектуальному развитию.

Чтение сказок расширяет словарный запас ребенка и помогает развитию речи. Слушая сказку, ребенок знакомится с народным фольклором, запоминает пословицы и поговорки. Сказка – это способ общения с ребёнком на понятном и доступном ему языке, это первые маленькие безопасные уроки жизни.

Дошкольный возраст – возраст сказки. В этом возрасте ребенок проявляет сильную тягу ко всему сказочному, необычному, чудесному. Язык сказки прост и потому доступен детям дошкольного возраста. Сюжет загадочен, и тем самым способствует развитию детского воображения. А сказочные образы близки по своему характеру образам воображения детей. Кроме того, ни один ребёнок не любит наставлений, а сказка не учит напрямую. Она *«позволяет себе»* намекнуть на то, как лучше поступить в той или иной ситуации. Сказки хороши тем, что в них нет длинных и утомительных рассуждений. Разнообразие и напряжённость действия создают у детей постоянный и неослабевающий интерес. Сказка способствует формированию у детей нравственных понятий, ведь почти все дети отождествляют себя с положительными героями, а сказка каждый раз показывает, что хорошим быть лучше, чем плохим, что надо стремиться делать добро людям.

Ребенка в сказках пленяют неожиданная удача и счастливая судьба простых, скромных героев, чудесные превращения лягушек, лебедей в прекрасных царевн. Близок и мил им сам язык сказки, ее стиль, простота и выразительность, яркость и наглядность образов, обилие сравнений повторений, которые так свойственны речи ребенка. Если сказка удачно выбрана, если она естественно и вместе с тем выразительно рассказана, можно быть уверенным, что она найдет в детях чутких, внимательных слушателей.

При выборе сказки необходимо руководствоваться не только ее занимательностью, доступностью ее содержания пониманию ребенка, но и ее моральной стороной. В некоторых сказках попадаются сцены грубости, жестокости, дикой порочности.

В книге В. А. Сухомлинского *«Сердце отдаю детям»* дается замечательный совет для родителей, в котором педагог говорит о том, что не следует уводить ребенка от мрачных сторон жизни. Пусть малыш видит в жизни не только доброе и хорошее, но также плохое и грустное. Очень часто бывает так, что когда ребенок живет только в атмосфере радости, он вырастает, к сожалению, эгоистом. В таком случае ребенок не будет знать, что в жизни, кроме этих чувств, также есть и горе.

Он не будет ценить то, что ему дается, свои радости и старания родителей, которые те прилагают для того, чтобы их ребенок был счастлив.

Почему же сказка так эффективна при работе с детьми, особенно в дошкольном возрасте? Во-первых, в дошкольном возрасте восприятие сказки становится специфической деятельностью ребенка, обладающей невероятно притягательной силой, и позволяет ему свободно мечтать и фантазировать.

При этом сказка для ребенка не только вымысел и фантазия – это еще и особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка «*сказочной*» форме постигать взрослый мир чувств и переживаний.

Но мало прочесть сказку, важно её прожить! А как это сделать? Форм, через которые ребёнок проживает сказку – множество. Сказки можно читать, сказки можно обсуждать, можно рисовать, можно сочинять, можно лепить и строить. И тогда сказки помогут ребёнку открыть мир во всём его многообразии, разовьют воображение, помогут найти точки опоры в жизни и во многом другом сослужат ему добрую службу. Самое главное, что сказки совершают важную работу во внутреннем пространстве не только ребёнка, но и взрослого, который с этой сказкой знакомит!

Во-вторых, у маленького ребенка сильно развит механизм идентификации, т. е. процесс эмоционального включения, объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоения его норм, ценностей, образцов. Поэтому, воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны сравнивает себя со сказочным героем, и это позволяет ему почувствовать и понять, что не у него одного есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образцов ребёнку предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути разрешения возникших конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя. При этом ребенок отождествляет себя с положительным героем.

Сказки преподносят детям поэтический и многогранный образ своих героев, оставляя при этом простор воображению. Нравственные понятия, ярко представленные в образах героев, закрепляются в реальной жизни и взаимоотношениях с близкими людьми, превращаясь в нравственные эталоны, которыми регулируются желания и поступки ребенка.

В каждой сказке своя мораль, каждая освещает какую-то новую ситуацию, с которой подрастающему человечку придется столкнуться в реальной жизни.

Сказка, ее композиция, яркое противопоставление добра и зла, фантастические и определенные по своей нравственной сути образы, выразительный язык, динамика событий, особые причинно-следственные связи и явления, доступные пониманию дошкольника, – все это делает сказку особенно интересной и волнующей для детей, незаменимым инструментом формирования нравственно здоровой личности ребенка.

Восприятие сказки оказывает сильное воздействие на эмоциональное развитие детей, процесс ознакомления со сказкой создает реальные психологические условия для формирования социальной адаптации ребенка. Во все времена сказка способствовала развитию позитивных межличностных отношений, социальных умений и навыков поведения, а также нравственных качеств личности ребенка, которые определяют его внутренний мир. При этом сказка остается одним из самых

доступных средств развития ребенка, которое во все времена использовали и педагоги, и родители.

В настоящее время сказка, как и другие ценности традиционной культуры, заметно утратила свое предназначение. Этому способствовали современные книги и мультфильмы с упрощенным диснеевским стилем пересказа известных сказок, часто искажающим первоначальный смысл сказки, превращающим сказочное действие из нравственно-поучительного в чисто развлекательное. Такая трактовка навязывает детям определенные образы, которые лишают их глубокого и творческого восприятия сказки.

Учеными доказано, что чтение сказок необходимо для развития мышления ребенка. Сказка учит ребенка думать, оценивать поступки героев, тренирует внимание, память, развивает речь.

Одновременно с этим в современных молодых семьях искажается и утрачивается роль бабушек в воспитании внуков. Бабушки-сказительницы, являясь соединяющим звеном поколений и традиций, глубже понимая смысл сказок и рассказывая их внукам, передавали им нравственные традиции, через сказку учили законам добра и красоты.

Сказки не только расширяют представления ребенка, обогащают его знания о действительности, главное – они вводят его в особый, исключительный мир чувств, глубоких переживаний и эмоциональных открытий.

Список литературы

1. Акимова, Т.М. Русское народное поэтическое творчество / Т.М. Акимова. М.: Высшая школа, 1969.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика. – М., 1988.
3. Бибко Н.С. Работа над выразительностью речи и чтения при формировании умения читать сказки // Начальная школа. – 1991. – № 12. – С. 20-26.
4. Божович, Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 15-18.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1986.
6. Пахомова, О.Н. Добрые сказки. Этика для малышей / О.Н. Пахомова. – М.: Прометей, 2003. – 85 с.
7. Сказка как источник творчества детей. / Науч. рук. Лебедев Ю.А. – Владос, 2001.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Издание четвертое. Киев: Радянська школа, 1973.
9. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста. – Харьков: Фолио, 1996.
10. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. – Харьков, 1996.

КОЛЛОКВИАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ

Вербоватая Ю.В.

студентка, Донской государственной технической университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье выделяется англоязычная коллоквиальная лексика на предмет ее основных характеристик и особенностей. На материале анализа УМК «Spotlight», УМК «Starlight» и УМК «Enjoy English» предложена система технологий обучения старших школьников коллоквиальной лексике.

Ключевые слова: коллоквиальная лексика, нестандартная лексика, иностранный язык, методы обучения коллоквиальной лексике, УМК «Spotlight», УМК «Starlight», УМК «Enjoy English».

Введение

Коллоквиальная лексика является неотъемлемой частью любого живого языка. Из дня в день разговорный словарь носителей языка пополняется и изменяется. Вместе с тем, рассмотрению коллоквиальной лексики уделяется недостаточно внимания в учебных программах по иностранному языку. Актуальность данной темы заключается в необходимости ознакомления старших школьников с некоторыми аспектами нестандартной лексики иностранного языка и особенностями ее использования в речи по той причине, что владение коллоквиальной лексикой дает возможность лучше ориентироваться в иноязычной среде, а также с легкостью читать аутентичные тексты, смотреть фильмы на языке оригинала. Для анализа на предмет наличия коллоквиализмов, нами были выбраны самые популярные УМКД, активно используемые преподавателями средних образовательных учреждений, такие как: УМК «Английский в фокусе» («Spotlight») для 9-11 классов издательства «Просвещение», разработанный Ю.Е. Ваулиной, О.Е. Подоляко, Д. Дули и В. Эванс, УМК «Звездный английский» («Starlight»), разработанный Барановой К. М., Дули Д., Копыловой В. В., Мильруд Р. П., Эванс В и УМК «Enjoy English» М.З. Биболетовой.

Обзор литературы

Понятие коллоквиальной, нестандартной лексики трактуется и классифицируется учеными по-разному. Хомяков В.А. называет нестандартную лексику «лексическим просторечием» и определяет как «совокупность лексических парадигм, которые как бы объединяют и связывают все компоненты просторечия, образуя внутреннюю парадигматику этих компонентов, тем самым как бы образуя внутреннюю парадигматику данного просторечия» [3, с. 16-21]. Г.Б. Антрушина под коллоквиальной лексикой понимает ту часть лексики, которая отличается своим разговорным и неофициальным характером [1, с. 13]. В.П. Коровушкин, придерживаясь того мнения, что «взаимодействие компонентов лексической системы обусловлено общественными отношениями между носителями языка, детерминирующими социальную иерархию словарного состава», говорит о социально-коммуникативной классификации английской лексики, построенной на принципах нормативной, стратификационной и ситуативной вариативности [6, с. 94-95]. Нестандартная лексика, по утверждению И.В. Арнольд, представлена разговорными словами, которые разделяются на общие и специальные разговорные слова. Общие разговорные слова – слова, которые используют в неформальной, повседневной разговорной речи. Среди специальной разговорной лексики мы выделяем: сленг, жаргон, профессионализмы, диалектизмы, вульгаризмы и арго. Коллоквиализмы, или разговорные слова и выражения, будучи частью разговорной, представляют собой ярко выраженный эмоциональный и экспрессивный слой лексики, используемый в разговорной речи, находящийся за пределами литературной нормы. К ним мы относим слова и выражения, обладающие грубовато-шутливой, экспрессивной и циничной образностью, имеющие синонимы в нейтральной или литературной лексике [2, с. 167-194]. В «Словаре лингвистических терминов...» Т.В. Жеребило нестандартная лексика подразделяется на разговорную и просторечную. Разговорная лексика употребляется в непринужденной речи, в неофициальной обстановке. Разговорные слова содержат или положительную, или отрицательную оценку обозначаемого предмета. Просторечная лексика экспрессивна, употребительная в эмо-

циональных речевых ситуациях, при дружеских или фамильярных отношениях [4, с. 350]. Мы вслед за Т.М. Беляевой и В.А. Хомяковым под нестандартной лексикой будем понимать разновидность речи, используемую преимущественно в устном общении отдельной относительно устойчивой социальной группы, объединяющей людей по какому-либо признаку [3, с. 22]. К причинам возникновения коллоквиальной лексики можно отнести стремление людей, с одной стороны, упростить разговорную речь, с другой – закодировать информацию определенных социальных или профессиональных групп. К основным причинам стремительного распространения сленга по миру стоит отнести влияние английского языка на другие мировые языки, так как именно английский язык стал родоначальником компьютерного и информационно-технического сленга. Кроме того, развитие англо-американской кинематографии, музыки, компьютерных программ и их популяризации по всему миру повлияло на использование коллоквиальной лексики во всех уголках Земного шара. Различные политические, экономические, социальные английские термины и понятия также вошли в другие языки под видом сленга стали транслитерироваться.

Несмотря на широкое распространение коллоквиальной лексики по миру, в современных школах данному явлению уделяется недостаточное внимание. Обучение коллоквиальной лексике обладает рядом преимуществ, а именно, молодежь получит возможность понимать аутентичные тексты песен, книг и фильмов, чувствовать себя комфортно в иноязычной среде, а также обогатит словарный запас полезными и «модными» словами и выражениями. В связи с этим, существует необходимость ознакомления старших школьников с данным языковым феноменом в обучении иностранному языку. При обучении старшеклассников коллоквиальной лексике могут применяться как традиционные, так и инновационные методы, характерные для обучения иностранной лексике в целом, а именно аудиолингвальный метод, сознательно-сопоставительный метод, коммуникативный метод, интерактивный метод. По справедливому замечанию Е.А. Маслыко: «Формирование лексического навыка предполагает овладение обучаемым правилами соотношения конкретной лексической единицы с другими лексемами в тематической и семантической группах, с синонимами и антонимами, четким определением значения лексической единицы, соотносительностью этого значения со сходными или контрастными значениями сравниваемых лексем, овладение правилами конкретного словообразования и сочетания, а также овладение вследствие этого правила выбора и употребления лексических единиц в тексте высказывания, в его грамматической и стилистической структуре, смысловом восприятии в тексте. Все компоненты лексического навыка должны учитываться как при введении лексических единиц, так и при формировании соответствующего навыка в процессе работы со словарем, с текстом, лексическими упражнениями, при активизации лексики в иноязычной речи» [5, с. 12].

Тщательный анализ аутентичного материала УМК «Spotlight» для старшеклассников (9-11 классы), который на сегодняшний день широко используется в обучении школьников английскому языку, показал, что коллоквиальная лексика, как предмет обучения, в учебниках содержится в объеме 14 коллоквиальных лексических единиц, а именно: УМК «Spotlight» для учащихся 9 класса содержит одну коллоквиальную лексическую единицу: «junk» – «баракло» (Module 4 «Technology», компьютерный сленг); в УМК «Spotlight» для учащихся 10 класса содержится шесть коллоквиальных лексических единиц: «gigs» – «live

performances», «indie» – a small independent record label (Module 1 «Strong ties», музыкальный сленг), «Cul8r» – see you later, «2nite» – tonight, «U» – you, «asap» – as soon as possible (компьютерный сленг, Module 2 «Living and Spending»); в УМК «Spotlight» для учащихся 11 класса включено семь коллоквиальных лексических единиц: «rank» – awful, «sorted» – under control, «mate» – friend, «stormin'», «kickin'», «slammin'» – exciting, «skint» – to have no money (Module 7 «In days to come», школьный сленг).

По итогам анализа УМК «Starlight» и УМК «Enjoy English» было выявлено, что в данных учебниках нестандартная лексика к изучению не представлена, что значительно отодвигает назад возможность ознакомления с живым разговорным языком.

В связи с недостаточным количеством коллоквиальной лексики как предмета обучения в УМК «Spotlight», УМК «Starlight» и УМК «Enjoy English», предлагается система обучения старшекласников некоторым аспектам коллоквиальной лексики английского языка, затрагивающим ее практическое применение. Для введения в тему, например, можно использовать вопросы, на которые учащиеся должны попробовать ответить, а именно: – «*What do you know about colloquial/non-standard speech? Why do people use it?*». Для ознакомления школьников с новой лексикой, учитель может составить и раздать краткий словарь какого-то количества лексических единиц с транскрипцией и переводом. Задания по аудированию можно составить на основе англоязычных песен или сериалов, содержащих изучаемые коллоквиализмы, а для закрепления лексики, необходимо прибегнуть к лексико-грамматическим упражнениям, например, задание с заменой, где учащимся необходимо заменить выделенные в предложениях нейтральные слова и выражения их коллоквиальными синонимами: «*My dream is to spend more time with my **friends***», где *friends* надо заменить на *mate*; «- *Look! She has bought a new car! – **Are you serious?***», где *are you serious* меняется на *indeed*. Также эффективным может быть задание с «пропусками» (необходимо вставить пропущенные лексические единицы по смыслу) (_____ *waiting for you; Guess what! I am flying to Paris! _____!*). В качестве задания для чтения может выступать текст, содержащий представленные к изучению лексические единицы. Индивидуальным творческим заданием может быть составление диалога или написание неформального письма с максимальным использованием изученных коллоквиализмов.

Заключение

Как свидетельствует анализ УМК «Spotlight», УМК «Starlight» и УМК «Enjoy English», коллоквиальная лексика как предмет обучения либо представлена в небольшом количестве, либо полностью отсутствует, что показал анализ, несмотря на то, что коллоквиальная лексика является значимой частью всего лексического пласта языка, а также неотъемлемым характеризующим фактором разговорной речи. Именно поэтому мы считаем, что в школах на старшем этапе обучения необходимо знакомить учащихся с некоторым аспектом нестандартной лексики с целью как повысить уровень знания языка и культуры той или иной страны, так и расширить следующие возможности: свободно общаться с носителями языка, путешествуя по миру, понимать аутентичные тексты и пр. Преподавание коллоквиальной лексики может основываться на использовании как современных, так и традиционных методов, а также упражнений, используемых педагогами для обучения лексике иностранного языка в целом.

Список литературы

1. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка: Учеб. пособие для студентов. – М.: Дрофа, 1999. – 288с.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. – М.: Флинта: Наука, 2002.
3. Беляева Т.М. Нестандартная лексика английского языка / Т.М. Беляева, В.А. Хомяков. Ленинград: Издательство ленинградского университета, 1985, 134 с.
4. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. Изд.5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Бudyко, С.И. Петрова. – 4-е изд., стереотип. – Мн.: Выш. шк., 1998. – 522с.
6. Могиленко Н.С. О месте пенитенциарного социолекта в стратификации английской сниженной лексики [Текст] // Актуальные вопросы филологических наук: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, ноябрь 2011 г.) – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 94-96. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive> (дата обращения: 25.11.2018).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воронкова А.А.

студентка, Ставропольский государственный педагогический институт,
Россия, г. Ставрополь

Ильина Е.Н.

студентка, Ставропольский государственный педагогический институт,
Россия, г. Ставрополь

Даная статья посвящена психологическому анализу особенностей мультипликационных предпочтений у младших школьников. Было проведено эмпирическое исследование предпочтений мультфильмов детьми младшего школьного возраста. Проанализирована психологическая литература по исследованию мультфильмов как продукта масс-медиа, предназначенного для младших школьников. Рассмотрены работы отечественных и зарубежных психологов и педагогов по изучению влияния мультфильмов на детей.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, начальная школа, мультфильмы, современные мультфильмы, отечественные мультфильмы, зарубежные мультфильмы.

По данным многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых, среди которых В.Г. Антонов, И.С. Васильев, М.В. Мазурова, М.В. Соколова, в настоящее время наблюдается тенденция к уменьшению возраста, в котором дети начинают смотреть мультипликационные фильмы [1, с. 95; 2, с. 81]. Помимо этого, увеличивается и время, проведенное ребенком за просмотром мультипликационного фильма. Мультипликация, может оказывать на ребенка как положительный, так и отрицательный эффект. Содержание мультфильма и его герои могут прививать ребенку нормы поведения, учить его находить новые, нестандартные пути решения задач, а также обращать внимание на последствия своих действий. Мультфильмы могут помогать ребенку приобретать жизненный опыт и необходимые навыки. Отождествление себя с главным героем способствует копированию ребенком поведения и манер общения [5, с. 549; 6, с. 9; 7, с. 195]. Однако, мультфильмы могут оказывать и негативное влияние на личность младшего школьника. Агрессивный контент, который присутствует в большинстве современных мульт-

фильмов, по мнению И.С. Васильева, отрицательным образом сказывается на психическом развитии и формировании ценностных ориентиров младших школьников [3, с. 763]. Актуальность данной работы обусловлена тем, что в младшем школьном возрасте дети уже сами способны выбирать мультфильм. Однако правильность этого выбора и его польза остаются под вопросом. Необходимо понимать, что нравятся детям, так как нормы поведения, ценности и правила поведения в большей степени усваиваются в младшем школьном возрасте, при этом немало важную роль в этом процессе играют мультфильмы.

В современном мире просмотр мультфильма является наиболее распространенным способом проведения досуга среди детей младшего школьного возраста. Поэтому ученые все чаще занимаются исследованием вопросов, касающихся влияния мультфильмов на психические характеристики младших школьников. В своих работах Д.Б. Эльконин, отмечает, что в младшем школьном возрасте дети лучше всего усваивают знания о внешнем мире и взаимоотношениях между людьми. Для этого возраста характерно преимущественное развитие познавательной и интеллектуальной сферы ребенка.

Г.В. Антонов и Е.Г. Лактюхина, исследуя влияние мультсериала «Клуб Винкс» на детей от 7 до 12 лет, говорят о том, что демонстрация женского образа как доминирующего в повседневной и личной жизни, будет иметь отрицательные последствия при усвоении этих норм поведения детьми [1, с. 95]. Помимо этого, размытые понятия о добре и зле, не сформированность мужских образов, месть – как главный мотив героев, отсутствие традиционных отношений в семье, по мнению авторов, будут негативно влиять на формирование личности младшего школьника. М.В. Мазурова и М.В. Соколова в своем исследовании, посвященном, влиянию мультфильмов на игру детей, приводят анализ таких мультфильмов как «Клуб Винкс» и «Человек паук» [2, с. 81]. Помимо основной проблемы, которая заключается в негативном воздействии, которое возникает в результате постоянного присутствия в кадре агрессивного поведения «отрицательных» персонажей, существует и дополнительная проблема, а именно возраст главных героев, их внешность и род занятия, часто остаются не понятными для детей младшего школьного возраста.

Исследование влияния мультфильмов, предназначенных для взрослой аудитории на психику детей младшего школьного возраста, провел И.С. Васильев [3, с. 762]. В своей работе он отмечает, что просмотр мультфильмов, наполненных глупыми шутками, политикой и пошлостями, может не оказать влияние на психическое состояние взрослого человека, но детскую психику это, несомненно, затронет.

Для современных детей, просмотр мультфильмов является ежедневной привычкой. Некоторые исследования обращают внимание на то, что этому поспособствовало поведение родителей. Главной задачей для них было обратить внимание ребенка на мультфильм для того, чтобы освободить время для занятия своими привычными делами. В статье «Место анимации в жизни младших дошкольников» А.В. Шариков отметил раннее обращение детей к мультфильмам. Этому, по мнению автора, поспособствовали следующие причины, среди которых основными являются: желание матерей выделить время для своих занятий и стремление успокоить ребенка [7, с. 192].

С целью определения мультипликационных предпочтений современными детьми младшего школьного возраста нами было проведено эмпирическое исследование.

дование. В исследовании приняло участие 27 детей младшего школьного возраста в возрасте 9 лет. Из которых 14 девочек и 13 мальчиков. Исследования проводилось на базе МБОУ гимназии №3 г. Ставрополя. Для того что бы определить какие мультфильмы предпочитают школьники, нами была составлена анкета из 16 вопросов на тему: «Какие мультфильмы предпочитают к просмотру младшие школьники». Дети были ознакомлены с целью исследования и правилом конфиденциальности. Бланк с анкетой распечатывался индивидуально на каждого участника, в нем указывались имя и возраст.

Первый вопрос был направлен на выявление наиболее предпочитаемого вида масс-медиа. Проведённый опрос, показал, что мультфильмы, являются наиболее предпочитаемым продуктом масс – медиа среди младших школьников является мультипликация, так ответили 45% детей, видео блоги различной тематики пользуются популярностью среди 23% младших школьников, телевизионные передачи различной направленности предпочитают смотреть 18%, художественную литературу предпочитают 14% детей.

Предпочтительным способом просмотра мультфильмов для детей, согласно анкетированию, является интернет, так ответило 67% детей и телевизор –так ответило 33% школьников. Это объясняется тем, что при просмотре мультфильма в интернете, ребенок может самостоятельно выбирать и регулировать его просмотр. В связи с этим ценность таких информационных носителей как диск или флешка постепенно теряется.

Отвечая на третий вопрос анкеты, большинство детей, а именно 88%, ответили, что выбирают для просмотра конкретный мультфильм, и только 12% смотрят то, что есть. Большинство детей выбрали интернет, в качестве основного способа просмотра мультфильмов, этим и объясняется их инициативность в выборе мультфильмов. Однако, некоторые дети по-прежнему смотрят мультфильмы по телевизору, что предполагает просмотр текущей программы.

Количественный анализ результатов исследования участия родителей в выборе мультфильма для младших школьников в целом по выборке показал, что почти все дети в младшем школьном возрасте самостоятельны в выборе мультфильма. Контроля мультфильмов, просматриваемых детьми, практически нет.

Также детям предлагалось называть свои любимые мультфильмы. Всего было названо 12. Среди которых особой популярностью пользуются: «ГравитиФолз», «Чип и Дейл», «Барбоскины», «Фиксики». Данные мультфильмы являются многосерийными, поэтому дети предпочитают их смотреть чаще всего.

В своей анкете мы просили детей описать мультфильм, его основной сюжет и главных героев. Этот пункт вызвал затруднение у детей. Большинство детей (76%) описали только главных персонажей, 24% детей смогли выделить главную мысль своего любимого мультфильма, трое не смогли ответить на данный вопрос. Это может быть связано с многосерийностью данных мультфильмов, в результате чего детям сложно уловить главную мысль и следить за основным сюжетом. Еще одной причиной является несоответствие предпочитаемых мультфильмов возрастной категории младших школьников. Например, мультфильм, который оказался самым популярным «ГравитиФолз» адресован зрителям старше 12 лет, поэтому младшие школьники из-за возрастных особенностей не способны понять тонкости юмора и сюжетных линий данных мультфильмов. Самыми популярными мультипликационными героями среди детей являются для мальчиков Диппер, а для девочек Мейбл.

Следующий пункт анкеты, был направлен на выявление тех качеств, характерных для главного героя, которые больше всего привлекают младших школьников. Большинство детей (86%) отмечали эмоциональную, внешнюю, коммуникативную и интеллектуальную сторону героя, и только 14% отметили нравственные качества своего героя. Также большинству детей не удалось четко охарактеризовать своего любимого героя как положительного или отрицательного. Такие результаты, обусловлены тем, что персонажи современных мультфильмов обладают разными чертами. Существует недостаточное разграничение добра и зла, то есть практически отсутствуют исключительно положительные персонажи.

Проведенное нами исследование позволило установить, что большинство детей, обучающихся в начальной школе, предпочитает смотреть мультфильмы, не соответствующие их возрастной категории. Исходя из проведенного анкетирования, видно, что дети чаще всего самостоятельно выбирают себе мультфильмы, взрослые на этот выбор никак не влияют. Большинство детей выбирают для просмотра конкретный мультфильм. Наибольшую популярность пользуются такие мультфильмы как «ГравитиФолз», «Чип и Дейл», «Барбоскины», «Гризли и лемминги». При просмотре младшие школьники обращают внимание только на главных персонажей, не анализируя основной сюжет. Они описывают главных героев как смелых, добрых, позитивных и красивых. Главный герой мультипликационного фильма для младших школьников, в основном, является положительным. Таким образом, мультфильмы являются эффективным способом воздействия на детское сознание и личность, поэтому требуют тщательной оценки и экспертизы.

Список литературы

1. Антонов Г. В., Лактюхина Е. Г. Мультсериал «Клуб Винкс»: формирование демографических установок и гендерных стереотипов у детей в возрасте 7-12 лет (по материалам контент-анализа) / Г. В. Антонов, Е. Г. Лактюхина // Вестник ВолГУ. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2013. – №2. – С. 92-99.
2. Соколова М. В., Мазурова М. В. Герои современных фильмов в играх и игрушках дошкольников / М. В. Соколова, М. В. Мазурова // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 2. – С. 80-85.
3. Васильев И. С. Положительное и отрицательное влияние отечественных и зарубежных мультфильмов на психику детей подросткового возраста / И. С. Васильев // Молодой ученый. – 2016. – №12. – С. 761-764.
4. Шариков А. В. Место анимации в жизни младших дошкольников. / А. В. Шариков // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 4. – С. 72-79.
5. Kirsh J. S. Cartoon violence and aggression in youth / J. S. Kirsh // Journal of Aggression and Violent Behavior. – 2006. – № 11. – P. 547-557.
6. Klein H., Shiffman K. S. Verbal aggression in animated cartoons / H. Klein, K. S. Shiffman // International Journal Child Adolesc Health. – 2012. – № 5 (1). – P. 7-19.
7. Klein H., Shiffman K. S. What Animated Cartoons Tell Viewers About Assault / H. Klein, K. S. Shiffman // Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma. – 2008. – Issue 16 (2). – № 48. – P. 181-201.

ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТЯМ С ОВЗ

Ганиева С.А.

Областное государственное казенное общеобразовательное учреждение
«Школа для учащихся с ограниченными возможностями здоровья № 39»,
Россия, г. Ульяновск

В статье социализация рассматривается как процесс, формирующий основы толерантного поведения у школьников старших классов по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. Успешная социализация является основополагающей в восприятии учащимся его окружения. Ее основы закладываются в семье и школе. Благодаря качественной работе школьных специалистов, можно выделить такой критерий, как эффективность процесса социализации на формирование толерантности.

Ключевые слова: социализация, толерантность, толерантное поведение, семья, школа, дети с ОВЗ.

Социализацией принято считать процесс, в котором индивид усваивает важный социальный опыт, с одной стороны, и активно воспроизводит систему социально-поощряемых связей вследствие активной деятельности в общественной среде, с другой [6, с. 45].

Толерантностью называют качество, характеризующее терпимое отношение к другому индивиду. Основным ее свойством к иным группам людей является принятие их особенностей и признание чужой индивидуальности без глобального изменения под видение общества [2, с. 135].

Анализируя психологические труды, можно выделить три компонента по социализации человека:

1. Деятельностный;
2. Общественный;
3. Самосознание.

Е.П. Белинская, рассматривая данные компоненты, конкретизирует процесс социализации:

1. Благодаря вхождению в общественный строй, у ребенка формируется понимание смысла ролей окружающих его людей в социуме, вследствие деятельности, которая задается обществом;

2. Социальная идентичность совместно с процессом самостоятельного осознания, формируется благодаря включению ребенка в нужные социальные общности. На этом этапе у школьника можно выделить формирование индивидуального самосознания [8, с. 131].

Возрастная социализация регламентирует условия контроля по индивидуальному развитию детей. Основная тенденция заключается в жестком следовании психологическим и социальным нормам. Индивиды, имеющие проблемные точки в здоровье, автоматически определяются в обособленные группы «больных». Этот вопрос особенно жестко ставится при исследовании психосоциального статуса [6, с. 47].

Процесс социализации на основании приобретенного статуса ведет к формированию такого психологического феномена, как социальная идентичность лично-

сти. Здесь особое место занимают такие институты общества, как семья и школа. Они имеют общие функции, призванные социализировать ребенка:

1. Учебную (передачу когнитивного компонента от поколения к поколению);
2. Воспитательную (формирование собственного мировоззрения);
3. Контролирующую (условия жизнедеятельности учащихся) [1, с. 49].

Рассматривая взаимодействие между семьей и школой, можно заметить существенные различия в процессе социализации. Школьное образование ориентировано на научность, системность и планомерность. Основное внимание уделено теоретическим знаниям, которые следует применить на практике.

Семья работает на обеспечение базового чувства безопасности. Благодаря родителям, дети усваивают правильное поведение в различных социальных ситуациях с точки зрения семейной морали. Функция родителей заключается в передаче потомкам необходимого опыта из жизни. Благодаря семейному воспитанию происходит поощрение или осуждение выбранной стратегии поведения ребенка в социуме [4, с. 110].

К критериям социализации традиционно относят:

1. Адаптацию – освоение новых ролей в общественных условиях;
2. Идентификацию – принятие культурных ценностей как собственных;
3. Доминантности. Здесь подразумевается наличие самостоятельности, независимых суждений и умозаключений, так как основной целью внедрения в социум является актуализация потребностей [5, с. 203].

Г.И. Осадчая указывает на то, что ценностное ядро формируется в юношеском возрасте, сопровождая индивида в течение его жизни. Согласно ее доказательствам, в ценностных ориентациях выражается отношение личности к социуму. Здесь формируются установки, определяющие дальнейшую мотивацию человека, что в итоге имеет огромное влияние на всю его деятельность в различных аспектах.

Ценности определяют внутреннюю готовность к проведению деятельности, удовлетворяющую потребности и интересы. Можно выделить следующие механизмы:

1. Подкрепление. Использование поощрения либо наказания закрепляет в мозгу ребенка одобряемые родителями действия.
2. Идентификация. Происходит неосознанно, когда ребенок принимает образец поведения родителя за пример для подражания [7, с. 82].

Процесс социализации в старшем подростковом возрасте (13-15 лет) можно охарактеризовать:

1. Наличием более высокой степени осознанности по пониманию собственного места в школьном учреждении;
2. Повышением уровня при выборе объектов для контактности;
3. Лучшей способностью по регулированию своего поведения;
4. Меньшим уровнем конфликтности при выяснении отношений с одноклассниками.

Рассматривая социальную тенденцию у старшеклассников 15-17 лет, можно найти следующие черты:

1. Высокая устойчивость контактов;
2. Снижение уровня потребностей при общении;
3. Отсутствие конфликтов с иными людьми;
4. Более высокая осознанность по выбору будущего [8, с. 222].

Согласно мнению Джона Коулмана, создавшего теорию конфликта поколений, семья перестала справляться с функцией социализации так же эффективно, как в прошлые столетия. Ранее она готовила молодежь к вступлению в социум, но в современном мире это становится все труднее. Проблема возникает по причине того, что дети часто опережают своих родителей по качеству образования, а последние не в силах полностью осознать объем новых знаний о мире, который находится в окружающей их среде [11, с. 156].

В связи с этим, эффективной стратегией по успешной социализации личности можно считать объединенные действия семьи и школы, направленные на формирование толерантного поведения по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно Соколовой Г.А., взаимодействие двух общественных институтов приводит к следующим событиям:

1. Сотрудничество между семейным и школьным управлением позволяет создать фундамент для становления всесторонне-развитой личности школьника;
2. Взаимодействие между родителями и педагогами способствует поддержке семьи, определяя ее как посредника между ребенком и общественным строем;
3. Благодаря школе происходит активное формирование связи родителей учеников, способствующих качественному обучению и воспитанию детей;
4. Совместные усилия общественных институтов создают благоприятные условия для самостоятельной реализации обучающихся [8, с. 225].

Рассматривая характер направленности личности учащихся старших классов, можно выделить несколько типов:

1. Общественно-прогрессивный;
2. Нравственное самосовершенствующийся;
3. Созидательный;
4. Самостоятельно-утверждающийся;
5. Пассивно-потребительский;
6. Индивидуалистический [5, с. 206, 207].

В отличие от первых четырех типов, пассивно-потребительский и индивидуалистический в большей степени ориентированы на стремление к преобладанию эгоистических интересов и создание полезных условий только для себя, что слабо соотносится к воспитанию толерантности по отношению к детям с ОВЗ.

Толерантное отношение предстает некой обязанностью относительно уважения прав и свобод других людей, демократических законов. Помимо этого, оно требует самостоятельных ограничений у индивидов, вступающих в субъектные общественные отношения. К ним относятся сдержанность и демонстрации уважения к иным группам людей. [3, стр. 51]

Противоположностью выступает интолерантное отношение. Его формирование определяется наличием жестких архетипов в поведении родителей, табуированных обществом тем и жестко-регламентируемых моральных норм. Существенно осложняет положение личностная идентичность [2, с. 136].

Согласно Асмолову А.Г., школьное учреждение, являющееся социальным институтом, имеет большой потенциал для внедрения толерантного воспитания у обучающихся. Он может реализоваться как в процессе проведения урочной, так и внеурочной работы. Именно здесь школьника могут научить гуманистическим ценностям, реально подготовив к толерантному поведению.

Часто причинами непринятия «отличного» человека становятся:

1. Незнание его потенциала,
2. Особенностей социального взаимодействия.

Выготский Л.С. замечал, что в структуру различных дефектов заложена социальная проблема, негативно или позитивно отражающаяся на его развитии. Тяжесть дефекта заключается в социальных последствиях. Рассматривая процесс социализации обучающихся старших классов, стоит обратить внимание на социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Переживание собственной патологии особенно тяжело дается учащимся, имеющим особые образовательные потребности в обучении. Освоение ими социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий [10, с. 200, 201].

Анализируя работу семьи и школы по социализации учащихся старших классов, следует отметить работу, проводимую школьным психологом в 2017-2018 году по внедрению толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. В ходе работы были проведены психологические занятия с элементами тренинга, направленные на повышение интереса учащихся к проблемам детей с особыми образовательными потребностями. Использовались упражнения на проработку конфликтов, сплочение коллектива, игра «Ассоциации». Помимо этого, была проведена беседа, где зачитывалась притча об «ином», где учащимся предлагалось совершить выбор в пользу разных героев [11, с. 199].

Использование игрового метода с проработкой деструктивного и конструктивного поведения при болезни способствовало преодолению физического и психологического барьера, возникающего у обучающихся школьного учреждения. Благодаря проведенной работе произошло расширение связей с миром через развитие коммуникативных способностей у школьников со сверстниками и взрослыми. Дети стали проявлять чувство толерантности к «иным» подросткам. Ученикам рассказали о терпимости к физическим и психическим недостаткам сверстников. С учащимися с ограниченными возможностями здоровья были проведены занятия с элементами тренинга на повышение уровня стрессоустойчивости [9, с.50].

Кроме этого, учащиеся старших классов приняли участие в классных часах по следующим темам:

1. «Быть особенным – не значит быть плохим»,
2. «Инвалидность – не приговор»,
3. «От земли – к звездам»,
4. «Разные люди, вместе – общество!».

Ученики старших классов участвовали в заседании круглого стола «Посмотри на подвиг!» В ходе проведения мероприятия были продемонстрированы мотивационные ролики о Нике Вуйчиче, «Жизнь без границ», «Один день из жизни» и «Чучело». Первые два фильма рассказывали о том, как дети с ограниченными возможностями здоровья преодолевали свои слабые места, в третьем – обсуждался вопрос травли, которую школьники совершили над одноклассницей. По итогам проведенных мероприятий можно сделать следующие выводы:

1. Все люди разные, но все имеют право на жизнь;
2. Нельзя унижать честь и достоинство «иных» людей;
3. Люди не делится на «хороших» и «плохих»;
4. Нужно уважать тех, кто может больше при меньших возможностях.

Подводя итог проделанной работе, можно сделать следующие выводы:

Процесс социализации, осуществляемой семьей и школой, очень важен для формирования личности современного школьника;

1. Благодаря социализации ребенку закладываются общепринятые ценности и нормы поведения, которые позволяют относиться к детям с ограниченными возможностями здоровья с необходимой терпимостью;

2. Вследствие грамотной работы общественных институтов, учащиеся старших классов могут работать волонтерами для помощи гражданам, имеющим проблемы со здоровьем.

Список литературы

1. Аитов Н.А. Социология образования: учебник / Н.А. Аитов. Алма-Ата, 2000. С. 48-53.
2. Арабчук Я.И. Толерантность как процесс управления социализацией личности / Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2012. № 48. С. 134-140.
3. Гурова Е.Н., Фалько Н.В. Толерантность к детям с ОВЗ как один из факторов психического здоровья учащихся в условиях инклюзивного образования. / Научно-методологические основы формирования физического и психического здоровья детей и молодежи материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Уральский государственный педагогический университет; Ответственные редакторы С. Н. Малафеева, Е. А. Югова. 2018. С. 50-53.
4. Мустаева Ф.А. Социальные проблемы современной семьи / Ф.А. Мустаева. Социологические исследования.: 2009 г., №7, С. 109-113
5. Паврозник Н.Г. Исследование ценностных ориентаций старшеклассников и управление социализацией личности. / Сборник научных статей международной молодежной школы-семинара “Ломоносовские чтения на Алтае”. Барнаул, 5-8 ноября, 2013. в 6 ч. 2013. С. 202-207.
6. Радина Н.К. Психологические модели социализации личности: к вопросу о моделях классификации видов социализации. / Психологическая наука и образование. 2005. № 1. С. 45-50.
7. Рубан Л.С. Социализация в семье как начальный этап социализации молодежи. / Молодежь. Семья. Общество Сборник научных статей. Под общей редакцией Т.К. Ростовской. Москва, 2019. С. 75-83.
8. Соколова Г.А., Батарова Н.А., Архапчева Ю.В. Взаимодействие семьи и школы в процессе социализации учащихся / Актуальные вопросы развития социальной активности молодежи в Уральском федеральном округе. Воспитание социально активной молодежи в разновозрастных детско-юношеских коллективах Сборник научных трудов по материалам IV Всероссийских социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. Редакционная коллегия: Игошев Б.М., Ларионова И.А., Славина А. С. 2012. С. 219-226.
9. Степанов, П. В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников подростков: дис. канд. пед. наук / Степанов П. В. – М., 2002. – 170 с.
10. Шамсетдинова Л.З., Галиуллина Г.А. Толерантность по отношению к детям с ОВЗ. / Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования. / Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 3 ч. 2018. С. 199-201.
11. Coleman J.S. The Adolescent – Society. Glenwe. 1962. p.156

НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Глазова Я.А.

ассистент, Костромской государственный университет, Россия, г. Кострома

В данной статье предложена организация работы на основе сетевой формы взаимодействия создание условий для формирования единого социально-образовательного пространства, обеспечивающего развитие и социализацию обучающихся; реализация совместных образовательных и социально-педагогических проектов, обеспечивающих включение обучающихся в различные виды социальных практик; организация и проведение совместных исследований, направленных на поиск и решение актуальных проблем образования и воспитания; усиления кадрового потенциала

организаций-сетевых партнеров. Описаны механизмы сетевого взаимодействия, а также его логика и ступени, которые соответствуют этапам профессионального становления личности обучающихся на конкретном курсе, при решении конкретных образовательных задач.

Ключевые слова: механизмы, сетевое взаимодействие, формирование личности, личность, образовательные программы.

Государственная политика модернизации образования задает вектор развития всей системы профессионального образования страны, определяет цели инновационного развития образовательных организаций высшего образования, необходимость нововведений, касающихся различных аспектов деятельности: содержания образования, организации образовательного процесса, форм и методов воспитания, внедрения организационно-экономических механизмов инновационного развития [5, с. 93].

Достаточно важная роль в формировании личностных и социально-профессиональных компетенций отводится педагогу, который в свою очередь, должен обеспечить условия для развития личности обучающегося и формирования у него способности к сознательному, ответственному выбору социально-значимой деятельности, социальных отношений, личностных стратегий профессионального становления. Успешное формирование обучающегося во многом зависит от того, насколько решена серьезная задача по организации педагогического обеспечения / сопровождения данного процесса.

Реализация этой цели в сфере высшего образования предполагает в качестве одной из первоочередных задач построение инновационных моделей осуществления образовательного процесса, в том числе и на основе сетевого взаимодействия [3, с. 34].

В качестве направлений деятельности, обеспечивающих эффективность педагогического обеспечения формирования личности в условиях сетевой формы реализации образовательных программ, нами были выделены следующие.

1. Синхронизация механизмов сетевого взаимодействия, способствующих формированию личности.

Смысл синхронизации заключается в установление между субъектами сетевого взаимодействия конструктивных взаимоотношений, адекватных современной образовательной действительности. Взаимное соответствие состоит в том, что, с одной стороны, сфера высшего образования должна готовить кадры в соответствии с требованиями образовательной практики и запросами организаций и учреждений. А, с другой стороны, работодатели должны принимать активное участие в разработке программы стратегии программ высшего образования, в контроле за качеством, выступить площадкой для реализации образовательных инициатив обучающихся. Важным в процессе синхронизации представляется не просто взаимодействие образовательных организаций-участников сетевого взаимодействия, а, прежде всего, реальное сотрудничество специалистов, преподавателей вуза и обучающихся в разработке конкретных программ и целевых проектов.

В процессе объединения образовательных организаций в единый комплекс были выделены следующие механизмы взаимодействия:

– механизм организационного и нормативно-правового регулирования реализации образовательных программ, подразумевает установление и согласование формата сетевого взаимодействия, его модели и подготовка пакета нормативных и правовых документов, обеспечивающих эффективность сотрудничества;

– механизм ассимиляции, предполагает использование имеющегося опыта организации образовательных и социальных практик образовательных организаций по профессиональной подготовке, формированию личностных качеств обучающихся;

– механизме стратегического партнерства, обусловлен наличием потребности в определении перспектив сотрудничества, определяющих цели взаимодействия, содержание конкретных мероприятий и событий, распределение ресурсов и согласование условий взаимодействия.

В качестве ведущей модели сетевого взаимодействия, в рамках которой разворачивалась наша опытно-экспериментальная работы, выступила модель – «институт – ресурсный центр». Данная модель представляет собой интеграцию нескольких образовательных организаций вокруг одной из них, обладающей наибольшим материальным и кадровым потенциалом, которая для остальных образовательных организаций будет выполнять роль ресурсного центра. Ресурсный центр обеспечивает сопровождение образовательного процесса кадрами, программами, учебными материалами, специальным оборудованием, проводит консультации педагогов и специалистов.

Основные задачи модели сетевого взаимодействия «институт – ресурсный центр», мы видим в следующем: определение концептуальных основ, содержательны и организационных аспектов сопровождения образовательного процесса; проектирование, разработка и сопровождение реализации образовательных программ профессиональной подготовки и повышения квалификации; отбор практико-ориентированных технологий реализации образовательных программ; разработка и внедрение пакета специальных программ образовательной деятельности; создание и поддержка информационно-методической базы образования и др.

2. Обеспечение единства содержания образовательных программ в условиях реализации сетевого взаимодействия.

С целью создания адекватной современным и перспективным тенденциям развития профессионального образования в режиме сетевого взаимодействия, перед нами стояла задача обеспечить единство содержания образовательных программ.

Для этого, нам и были определены следующие задачи:

1. Провести системный анализ опыта образовательных организаций, реализующих образовательные программы, обобщить теорию и практику организации сетевых форм реализации образовательных программ.

2. Организационно и содержательно определить наиболее значимые компоненты профессиональной подготовки.

3. Совместно с партнерами оптимально распределить/объединить материальные, информационные и кадровые ресурсы с целью создания образовательной среды для эффективной реализации ФГОС ВО, повышения качества образования, профессионального становления будущего педагога.

4. Подобрать наиболее эффективные технологии, в том числе и инновационные (практико-ориентированные, проблемно-поисковые, проектные, а также использование ИКТ).

5. Разработать и апробировать систему мониторинга эффективности использования, как сетевого взаимодействия, так и сетевых форм реализации образовательных программ в частности.

Следует подчеркнуть, что обучающие также принимают участие в построении содержания образовательных программ посредством распределения по дисциплинам и курсам по выборам, определения баз практики, формулирования рекомендаций по совершенствованию программ учебной и производственной практики, индивидуальных образовательных траекторий и другие [4, с. 7].

Образовательные организации – сетевые партнеры проводили оценку деятельности обучающихся во время практики, анализировали ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», стандарты профессиональной деятельности, систему профессиональной подготовки обучающихся, включающую в себя все направления деятельности института педагогики и психологии в частности, костромского государственного университета в целом.

Экспертную группу составили администрация образовательных организаций, специалисты, имеющие большой стаж педагогической деятельности, руководители методических объединений.

Разработка и реализация образовательных программ в условиях сетевого взаимодействия позволит:

- для вуза формировать образовательную политику инновационного учреждения высшего образования, определять принципиальные подходы к разработке нормативно-правового, кадрового и ресурсного обеспечения развития образования и воспитания;

- кафедре целенаправленно реализовывать педагогические цели и функции высшего образования; возможность создания авторских программ интегративного, междисциплинарного характера, направленных на развитие компетенций обучающихся;

- обучающимся получить практико-ориентированные знания, необходимые для самореализации в условиях постоянного социального выбора, с учетом интересов и способностей, в том числе и профессиональных;

- образовательным организациям определить свое место в решении партнерских задач в рамках сетевого взаимодействия.

3. Сопровождение обучающихся в ходе освоения образовательных программ.

Основными задачами сопровождения процесса формирования личности обучающихся в процессе освоения образовательных программ являются:

1. Обогащение социального опыта личности, подразумевающее прирост знаний, формирование умений социального взаимодействия, формирование готовности к построению собственной траектории профессионального развития.

2. Выработка социальных мотивов и убеждений, предполагает формирование сознательной активной социальной жизненной позиции, характеризующейся способностью к свободному социальному и личностному самоопределению, определению собственных путей достижения личностных, социальных, профессиональных целей и др.

3. Формирование потребности в социально направленной деятельности и поведении, реализация которых невозможна без наличия у обучающихся качеств личности, обуславливающих стратегию развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений.

При определении понятия, сопровождение, мы опираемся на точку зрения М.И. Рожкова. Сопровождение – это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого; это процесс, содержащий комплекс целенаправленных последо-

вательных педагогических действий, помогающих человеку понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего; всегда персонифицировано и направлено на конкретного ребенка, даже если педагог работает с группой. Именно сопровождение, включающее в себе помощь и поддержку предполагает не решение проблемы ребенка за ребенка, а стимулирование его самостоятельности в решении его проблемы [1, с. 10].

Следовательно, процесс сопровождения обучающихся в ходе освоения образовательных программ ориентирован на поиск и выработку решений при возникновении затруднений учебно-воспитательном процессе, стимулирование личностной рефлексии происходящего, перенос полученных знаний в практику реальных профессиональных отношений.

Учитывая персонифицированность процесса сопровождения, то наиболее эффективной его формой осуществления становится разработка, апробация индивидуальных образовательных траекторий и психолого-педагогическое сопровождение личностного и профессионального развития обучающихся.

Индивидуальная траектория развития представляет собой целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую ученику позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении педагогом педагогической поддержки, самоопределения и самореализации. Иными словами, индивидуальная образовательная траектория – персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовательном процессе.

Еще одной эффективной формой сопровождения обучающихся в рамках сетевого взаимодействия является – система тьюторства и супервизии. В качестве экспертов и наставников выступают и преподаватели и специалисты образовательных организаций – сетевых партнеров.

Проблема тьюторства в системе высшего образования в настоящее время является достаточно актуальной для изучения. Как правило, понимание тьюторства можно описать с трех позиций: во-первых, *тьюторство как поддержка* (особый вид педагогической деятельности, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта в решении проблем); во-вторых, тьюторство выступает как сопровождение (в реализации индивидуальных образовательных программ, учебно-исследовательских и проектных работ); в-третьих, тьюторство рассматривается как фасилитация (путь культурного, профессионального и личностного самоопределения)» [2, с. 65].

Таким образом, тьютор – это преподаватель, методист, консультант, который осуществляет текущую методическую поддержку студента и имеет возможность контролировать процесс изучения курса студентом, оценивать выполненные им индивидуальные задания, его работу в семинарах и при необходимости оказывать ему помощь или давать совет [3, с. 96].

Основная цель супервизии состоит в том, чтобы с помощью процессов рефлексии помочь супервизируемым выработать эффективные стратегии решения рабочих задач, которые ставит перед ними их профессиональная деятельность, а также выработать у педагога на заключительном этапе обучения не просто навык, но и потребность в профессиональном самоанализе.

4. Организация подготовки субъектов к формированию личности в условиях сетевой формы реализации образовательных программ.

В рамках нашего исследования, подготовка субъектов к формированию личности в условиях сетевой формы реализации образовательных программ включала в себя:

– во-первых, начальная подготовка педагогов (формирование представлений и информирование по вопросам сетевого взаимодействия, необходимости реализации сетевых образовательных проектов, содействие в разработке моделей таких программ);

– во-вторых, помощь в подборе эффективных педагогических методов, учебных материалов и инструментария при насыщении содержания образовательной программы сетевыми формами;

– в-третьих, определение совместно с педагогами содержания деятельности обучающихся в процессе сетевого взаимодействия при освоении образовательной программы.

Мы выделили следующие специфические задачи в рамках подготовки педагогов: овладение знаниями по сетевому взаимодействию, его функциями, лучшими практиками, ведущими моделями и др.; овладение специальными знаниями, умениями и навыками для решения конкретных учебно-воспитательных задач в условиях сетевого взаимодействия; овладение технологиями сетевого взаимодействия, а также сетевыми формами реализации образовательной программы.

Реализация цели повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина в сфере высшего образования предполагает в качестве одной из первоочередных задач построение инновационных моделей осуществления образовательного процесса, в том числе и на основе сетевого взаимодействия. Предложенные нами этапы и задачи организации работы по педагогическому обеспечению формирования личности в условиях сетевой формы реализации образовательных программ обладают четкостью и эффективностью при последовательном их применении.

Список литературы

1. Ковалева Т.М. Основные тенденции развития тьюторства в России // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы международной научно-практической конференции (28-30 марта 2012г., г. Пермь) / Под общ. ред. Л.А.Косолаповой. – Пермь: ПГГПУ, 2012.

2. Леван Т.Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров // Образование и наука. – 2015. – № 9 (128).

3. Набивачева, Е. Проблема адаптации иностранных студентов в вузе // Высшее образование в России. – 2006. – № 12.

4. Сердюк М.А. Модель управления профессиональной образовательной организацией в условиях сетевого взаимодействия // Сетевое взаимодействие как условие формирования нового качества профессионального образования : Сборник материалов I Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Борисоглебск, 2016.

5. Сухова, Е.И., Зубенко, Н.Ю. Роль супервизии в формировании профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 3.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКА

Запасник Е.Н.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №27 «Берёзка», Россия, г. Старый Оскол

Гонюкова Н.Н.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №27 «Берёзка», Россия, г. Старый Оскол

Кисленко О.Б.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №27 «Берёзка», Россия, г. Старый Оскол

Левченко Н.С.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №27 «Берёзка», Россия, г. Старый Оскол

В статье экологическое воспитание рассматривается формирования у ребёнка элементов экологической культуры, экологически грамотного поведения в природе, гуманного отношения к живым объектам флоры и фауны. Рассматриваются различные методы и приемы экологического воспитания ребёнка.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое воспитание, окружающая среда, эмоциональное состояние ребёнка, формы работы с родителями, экологические закономерности.

Современную экологию можно определить как науку о взаимосвязях живых систем различных уровней с окружающей средой, о взаимодействии человека и природы. Одним из основных направлений педагогической деятельности нашего детского сада является экологическое воспитание. Ребёнок должен учиться жить в гармонии с природой, бережно относиться и заботиться о ней.

Наша цель – создать условия формирования у ребёнка элементов экологической культуры, экологически грамотного поведения в природе, гуманного, отношения к живым объектам флоры и фауны.

При формировании экологической культуры у детей мы используем разные методы: заочные путешествия, прогулки, наблюдения, игры, дискуссии, беседы, тренинги. Большое внимание уделяется наблюдениям и проведению опытов, чтению художественной литературы.

Важной составляющей образовательного процесса являются экологические занятия. Эта особая форма обучения способствует тому, что чувственные представления дошкольников могут быть качественно преобразованы – расширены, углублены, объединены, систематизированы. Много, знаний о природе дети получают во время организованной образовательной деятельности, где устанавливаются экологические связи, существующие в природе. Без этих знаний трудно предвидеть возможные последствия вмешательства в природные, процессы. Без раскрытия этих связей невозможно полноценное экологическое воспитание. Основные экологические понятия ребёнок может усваивать посредством самых разнообразных форм. Занятия можно проводить с привлечением сказочных персонажей, но основываясь на научные данные. Например, занятия по теме «Лес» нам помог провести сказочный Лесовичок, по теме «Озеро» – водяной и Русалка.

Часто на занятиях используем литературу. Художественная литература о природе глубоко воздействует на чувства детей. (Нужно использовать литературу, рекомендованную программой, детского сада). Это произведения А. Пушкина, Ф. Тютчева, А. Фета, Н. Некрасова, К. Ушинского, Л. Толстого, М. Пришвина, В. Бланки, Н. Сладкова и другие. После чтения с детьми проводится беседа, задаются вопросы. Очень приятно, когда дети задают вопросы, где проявляется у них забота и любовь, сопереживание к друзьям нашим меньшим: «А его кто-нибудь спасёт?», «А они не замёрзнут?», «А почему ему никто не помог?» В этих случаях важно донести до детей, смысл произведения.

Умелая, подача произведений детской литературы, разработка экологического содержания для традиционных игр, экскурсии, составлении сказок, рассказов, наблюдения в природе, и в жилых уголках, зимних садах, – все эти формы позволяют познакомить детей со многими экологическими закономерностями. Для занятий используем наглядные пособия: это картины о природе, альбомы, произведения живописи, коллекции камней, семян растений, гербарий, игровой материал. Нельзя, собирать коллекции бабочек, жуков, так как это противоречит принципам экологического воспитания.

Очень остро встал вопрос о загрязнении окружающей среды. Дети взволнованно обсуждают эту тему, осуждают тех, кто является виновником, замечают за окружающими их неправильное поведение.



Рис.

В работе применяются современные подходы и технологии. Широко используется программа PowerPoint, в которой мы создаем дидактические игры и презентации для использования их на занятиях, в режимных моментах, при индивидуальной работе, а также в работе с родителями. В данный момент нами разрабатывается интерактивный плакат по теме «Дикие и домашние животные».

В нашем саду есть копилка лепбуков на разные темы о природе. Например, «Я в мире – человек!», «Времена года», «Живая, и неживая природа», «Дикие и домашние животные». Каждый воспитатель может использовать их в своей работе.

Эмоциональное состояние ребёнка позволяет рассказывать, наблюдать, рассуждать, спрашивать. Приведем такой пример. Весной на деревьях набухают почки и появляются листья, и дети наблюдают за этими изменениями в природе во время прогулки. Воспитанники очень быстро увлекаются данной темой, у них появляется интерес к просыпающейся природе. С большим любопытством они наблюдают за повадками перелетных и зимующих птиц, сравнивают их. Особое внимание дети уделяют насекомым – могут долго наблюдать за перемещением муравьёв, клопов-солдатиков. После возвращения с прогулок мы подводим итоги, рассуждаем и дискутируем о результатах своих наблюдений.

По новым стандартам детский сад должен создать все условия для самостоятельной деятельности ребёнка для развития познавательного интереса. Задачей воспитателя является направлять и координировать изучение свойств объекта и зависимость от внешних условий. Здесь особую роль мы отводим проектной деятельности, которая хоть и требует больших усилий, но результаты которой всегда оправданы. В процессе работы, следуя плану проекта, происходит взаимодействие: детский сад-ребёнок-родители. В результате такой деятельности у детей появляется интерес к живой и неживой природе. Экологическое воспитание проводим в тесной связи с семьёй. Родители оказывают мне посильную помощь в экологическом, воспитании своих детей (скачивают информацию и документальные фильмы о животных из интернета, иллюстрации, изготавливают с детьми кормушки для птиц, приносили семена цветов, помогали засаживать клумбы цветами...). Уже на первом, родительском собрании «Ребёнок и природа» мы, совместно с родителями, поставили следующие задачи

- 1) приучать детей бережно относиться к цветам, деревьям, кустарникам и ко всему живому;
- 2) заботиться о птицах, животных;
- 3) учить детей видеть красоту окружающей природы.

Ещё одна форма работы с семьёй – педагогические ширмы, в которых родителям даём, чёткие, конкретные, практические, советы по узкой теме. Через ширмы знакомим детей и родителей с народными приметами, но обязательно с заданием: почему так говорят?

Ежегодно весной в нашем детском саду проводится субботник, на котором воспитатели и родители окапывают кустарники, обрезают ветки, сажают цветы, а дети помогают взрослым, собирают обрезанные ветки, прошлогодние опавшие листья. Родителям советую сходить с детьми в лес в разное время года (весной – рассмотреть первые весенние цветы и веточки, послушать пение птиц, летом – понаблюдать за бурной жизнью насекомых, осенью – полюбоваться красотой осенних деревьев, зимой – полюбоваться красотой зимнего пейзаж.

Список литературы

1. Егоренко Л. И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников / Л.И. Егоренко. – М.: Просвещение, 2009. – 126 с.
2. Маханева М. Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: метод. пособие для воспитателей ДОУ и педагогов начальной школы / М. Д. Маханева. – М.: АРКТИ, 2011. – 187 с.
3. Рыжова Н.А. Экологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях: теория и практика / Н. А. Рыжова. – М.: Карапуз, 2009. – 227 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО ОФИЦЕРСКОГО КОРПУСА

Зырин С.А.

преподаватель, Череповецкое высшее военное инженерное училище радиозлектроники, Россия, г. Череповец

В статье рассмотрены основные теоретические подходы к организации профессиональной подготовки курсантов, определены основные проблемы и противоречия организации данного процесса. Особое место в статье отводится анализу значимости и обоснованию потенциалов традиций русского офицерского корпуса в профессиональном становлении будущих офицеров. На основе

проведенного исследования, автором определено содержание деятельности по организации профессиональной подготовки курсантов с использованием традиций русского офицерского корпуса. Автором выделены ключевые направления и этапы деятельности, определены формы и средства, описан диагностический инструментарий. Представлены некоторые результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональное становление, курсанты, традиции.

Традиции служат мотивацией культурного поведения будущих офицеров, стимулами для достижения целей и защиты некоторых ценностных приобретений. С помощью них в курсантском коллективе формируются стандарты культурных оценок, определяются приоритеты жизненных и профессиональных целей и выбор методов их достижения. Курсанты поступают в вуз уже достаточно сформировавшимися личностями, они обладают структурированной и устойчивой системой ценностей, хорошо ориентируются в системе социальных норм и правил. Однако на протяжении всей жизни человек, выстраиваясь в систему новых для него отношений, вынужден усваивать дополнительные правила, социальные установки, ценности и традиции того сообщества, в которое он желает быть принятым. Огромное влияние на личность курсанта и, в частности, на его качества, оказывает профессиональная подготовка, осуществляемая в вузе.

Несомненным является тот факт, что профессиональное становление будущего офицера вне системы офицерских традиций невозможно, однако остается не вполне ясным, что входит в историко-педагогическое понятие офицерские традиции, как они участвуют в формировании военно-профессиональной компетентности и профессионализма военнослужащего. Становится очевидным противоречие между требованием повышения качества профессиональной подготовки будущих офицеров, ее осуществления на лучших традициях российского офицерства, повышения с их помощью интереса к военной профессии, стремления продолжать образование и готовности служить Отечеству и недостаточными теоретической обоснованностью, и научно-методическим обеспечением решения вопросов, связанных с ролью офицерских традиций в профессиональной подготовке будущих офицеров.

Практика показывает, что не все курсанты, поступившие в военный вуз, имеют положительное отношение к будущей профессии. Однако, мотивами поступления зачастую становится не осознанное ценностное отношение к военному делу, а желание родителей (продолжение семейной традиции), интерес к внешней атрибутике и пр. Именно поэтому важнейшей задачей профессиональной подготовки курсантов является формирование у будущих офицеров глубокого, осознанного интереса к профессии, понимание ее социальной и исторической значимости и др. Важным ресурсом в данном аспекте становится использование традиций в профессиональном становлении будущих офицеров.

Традиции составляют основу жизнедеятельности офицерского корпуса как особого социального слоя в государстве и играют в ней исключительно важные роли: оказывают идеологическое и эмоционально-психологическое воздействие на офицерский состав, способствуют формированию у него духовного единства и сплоченности, осознанному выполнению воинского долга перед Отечеством; выполняют нормативно-регулятивную функцию, заставляют подчиняться установленным там правилам и нормам поведения; обеспечивают преемственность поколений, с их помощью происходит накопление и передача духовных ценностей, которые складывались в процессе всей истории офицерского корпуса; выполняют

функцию «социального фильтра», способствуя очищению офицерских рядов от лиц, которые не соблюдают традиции, и создавая благоприятную почву для воспитания офицеров на положительных примерах [1, с.16].

Эффективность профессиональной подготовки будущих офицеров на основе традиций русского офицерского корпуса, и проверка основных теоретических положений гипотезы были организованы нами в ходе опытно-экспериментальной работы.

Экспериментальной базой исследования стала система профессиональной подготовки будущих офицеров на базе ФГКВОУ ВО «Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники». На различных этапах исследования в нем приняли участие 213 курсантов (1-4 курсов), 38 преподавателей и 29 офицеров.

В контексте опытно-экспериментальной работы нами проводилась апробация разработанной модели профессиональной подготовки будущих офицеров на основе традиций русского офицерского корпуса на базе Череповецкого высшего военного училища радиоэлектроники.

Теоретическое и практическое изучение процесса профессиональной подготовки будущих офицеров на основе традиций русского офицерского корпуса позволили нам определить основное содержание (опытно-экспериментальный) исследования, которое включает в себя следующие составляющие.

1. Анализ имеющихся традиционных и современных традиций, исследование социокультурной и образовательной среды вуза, экспертиза программ учебных дисциплин, практик и стажировок на предмет использования традиций в профессиональной подготовке курсантов, концептуальное обоснование модели деятельности, описание программы мероприятий, отбор средств методического и информационного сопровождения использования традиций в конкретные формы учебно-профессиональной деятельности.

2. Реализация диагностических процедур, внедрение в образовательную практику системы мероприятий направленных на формирование общей и профессиональной культуры курсантов, осознания роли традиций в профессиональном становлении, обеспечение интериоризации традиций и ценностей в практику профессиональной деятельности, наращивание личностного и социального опыта, стимулирование продуктивного взаимодействия субъектов образовательной деятельности средствами социально-образовательных (в том числе информационно-коммуникационных) технологий на основе выделенных традиций и т.д.

Нами было проведено пилотажное исследование среди офицерского и преподавательского составов, с целью изучения опыта использования традиций в профессиональной подготовке курсантов. На основании полученных данных, были выделены основные традиции, формы их интеграции в учебный процесс, воспитательную работу.

Анализ результатов анкетирования свидетельствует, что все понимают, что воспитать будущего офицера вне системы офицерских традиций невозможно, однако, как они участвуют в формировании военно-профессиональной компетентности и профессионализма военнослужащего однозначно определить не получилось.

Респонденты отмечают высокую роль в профессиональной подготовке современных инновационных подходов к построению образовательного процесса, а также личностные характеристики самого курсанта, которые транслируются в период первого года обучения. В этом смысле, отмечается что классические традиции военного образования подвержены изменениям, становятся гибкими [3, с. 47].

Становится очевидным противоречие между осознанием значимости традиций в профессиональной подготовке курсантов, наличием высоких требований к повышению качества профессиональной подготовки будущих офицеров, и недостаточными теоретической обоснованностью, научно-методическим обеспечением решения данных вопросов.

3. Подготовка офицерского и командного составов, заключающаяся в ознакомлении с логикой и закономерностями процесса профессиональной подготовки курсантов на основе традиции русского офицерского корпуса, формами, средствами организации, в получении специальных знаний о способах организации и взаимодействия с коллективом курсантов и отдельно с личностью, с учетом ее личностного и социального опыта. Кроме того, важным аспектом становится совместное определение содержания профессиональной подготовки и его соотнесение с имеющимися классическими и современными традициями.

Нами решались следующие задачи: овладение историко-педагогическими знаниями о сущности феномена «офицерские традиции» и их роли в формировании военно-профессиональной компетентности и профессионализма военнослужащего, их функциях в современном военно-профессиональном сообществе; овладение специальными знаниями, умениями и навыками для решения конкретных учебно-воспитательных задач, с целью использования традиций не только в рамках внеучебной деятельности, но и при проведении практико-ориентированных занятий, лекций, стажировок и пр.; подбор специальных средств, позволяющих создать оптимальные условия для формирования у курсантов искомых качеств с учётом реалий современной воспитательной ситуации [2, с. 12].

4. Исследование ценностных ориентаций, мотивов профессиональной деятельности, а также наличие специальных знаний по истории традиции русского офицерства, включение курсантов в систему взаимодополняющих мероприятий с использованием традиций, способствующих эффективному профессиональному становлению.

При профессиональной подготовке курсантов на основе традиций русского офицерского корпуса нами использовались следующие формы работы по основным направлениям учебно-воспитательной деятельности: учебная деятельность, научно-исследовательская и внеаудиторная работа.

Традиции служат мотивацией культурного поведения будущих офицеров, стимулами для достижения целей и защиты некоторых ценностных приобретений. С помощью них в курсантском коллективе формируются стандарты культурных оценок, определяются приоритеты жизненных и профессиональных целей и выбор методов их достижения.

Список литературы

1. Правовое и духовно-нравственное воспитание российского офицерства : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (14 ноября 2014 г.) / под общ. ред. Р. А. Ромашова. – Самара : Самарский юридический институт ФСИН России, 2015. – С. 11.
2. Протасов А.Н. Управление формированием профессиональной компетентности будущих офицеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Протасов. – Саратов, 2007. – 25 с.
3. Суханов П.В. Развитие познавательной активности будущих офицеров в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / П.В. Суханов. – Оренбург, 2001. – 196 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ, НАПРАВЛЕННОЕ НА КУПИРОВАНИЕ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Исхакова Т.И.

преподаватель, Кемеровский педагогический колледж, Россия, г. Кемерово

В статье рассматриваются негативные эмоциональные состояния, с которыми сталкивается студент в процессе профессионального обучения. Описаны причины, которые могут повлиять на эмоциональные состояния студента. Программа психологического воздействия предполагает купирование негативных эмоциональных состояний студента педагогического колледжа, находить выход из различных ситуаций. Это является основой благополучного обучения студента в учреждении профессионального образования.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, студент, негативные эмоциональные состояния, тревожность, стресс, психические состояния.

В настоящее время отмечается тенденция к распространению негативного эмоционального настроя среди студентов, чему способствует нестабильная экономическая ситуация, напряжение, связанное с выбором профессии и трудоустройством в будущем, зачастую и взаимоотношения в собственной семье.

Негативное эмоциональное состояние студентов, в свою очередь, отрицательно сказывается на приверженности к обучению, стремлению к высоким результатам, возникают проблемы с соблюдением дисциплины, режима дня, могут проявляться проблемы со здоровьем.

В разных возрастных периодах эмоциональные проблемы имеют свои особенности. Важно выявить и купировать негативные эмоциональные состояния своевременно и как можно раньше, чтобы в течение обучения в каждой студентке формировалась сильная, эмоционально устойчивая целеустремленная личность, уверенный в себе и своих способностях будущий педагог.

Исходя из этого, действуя согласно положениям комплексного подхода и принципу системности, нами была разработана программа психологического воздействия, направленного на купирование негативных эмоциональных состояний у студентов педагогического колледжа. При разработке программы учитывались возрастные и личностные особенности студентов.

Цель программы психологического воздействия – улучшение самочувствия и гармонизация эмоционального фона студентов за счет купирования негативных эмоциональных состояний, развития эмоциональной устойчивости.

Задачи программы:

- 1) развивать у подростков умения и навыки психофизической саморегуляции, навыки владения собой в критических ситуациях;
- 2) развивать навыки анализа чувств и мотивов своей деятельности;
- 3) развивать и совершенствовать навыки ответственного поведения: умение ставить цель, брать ответственность, осуществлять самоанализ и рефлексии своей деятельности;
- 4) формировать адекватную самооценку и развивать уверенность в себе;
- 5) осуществлять психолого-педагогическое сопровождение и просвещение педагогов, а также родителей, родственников студентов, в области организации эффективного взаимодействия с подростками.

Программа включает следующие содержательные блоки:

1. Диагностический блок

В ходе опытно-эмпирического исследования, в котором были определены уровни различных негативных состояний студентов педагогического колледжа, были использованы следующие диагностические методики:

Диагностика доминирующего настроения (ДС-8) Куликов Л.В. целью которой является определение доминирующего настроения испытуемых, анализ факторов, которые на него влияют, оценка психологической устойчивости личности в качестве потенциала психического и физического здоровья. Назначением методики является определение характерного настроения и некоторых характеристик личностного уровня психических состояний с помощью субъективных оценок респондента. В опроснике дан ряд признаков, которые описывают отношение человека к различным явлениям, состояние и поведение. Необходимо оценить, как сильно эти признаки соответствуют испытуемому. Испытуемые получают текст опросника, инструкцию, а затем заполняют бланки для ответов. В ходе диагностики они знакомятся со шкалами методики ДС, их обозначением, процедурой обработки данных и построения профиля. В методике 8 шкал.

Опросник «Актуальное состояние (АС)» целью которого является диагностика актуального состояния участников занятия. Назначение методики АС – определение характеристик психологического уровня актуального психического состояния. Методика выглядит как опросник, содержит в себе набор утверждений, которые описывают признаки, характеризующие актуальное состояние человека. Оценка степени согласия испытуемого с каждым утверждением дается по семибалльной шкале. Это позволило сделать опросник многопараметрическим, но достаточно коротким. В методике три шкалы.

Также учитывались результаты, полученные в ходе наблюдения за студентами, и бесед с ними.

2. Коррекционно-развивающий блок

Цель: купирование негативных эмоциональных состояний студентов педагогического колледжа.

В коррекционно-развивающей работе педагог-психолог опирается на стадии психического развития, описанные в возрастной и педагогической психологии; ориентируется на возрастные нормы для создания таких условий, в которых обучающийся может развиваться; учитывает особенности обучающихся, обусловленных доминантой негативных эмоциональных состояний.

Объектом коррекционно-развивающей работы является эмоционально-волевая сфера, а именно – эмоциональные состояния, как негативные, так и наоборот. Также педагог-психолог работает над проблемами в мотивационной, волевой, поведенческой сферах.

Коррекционно-развивающий блок включает в себя групповую (1 академический час) форму занятий по 2 раза в неделю. Итог: 28 часов – 14 занятий.

3. Консультативный блок

Направлен на оказание психологической помощи студентам, которые имеют трудности с регуляцией своего эмоционального состояния. Психологическое консультирование призвано помочь студентам в самопознании, формировании адекватной самооценки, достижении эмоциональной устойчивости.

Психологическое консультирование проводится индивидуально по итогам диагностики и по запросу студентов.

Под индивидуальным консультированием по проблемам эмоциональных состояний мы понимаем процесс оказания психологической помощи студентам в самопознании, принятии себя и достижения эмоциональной устойчивости. Психолог-консультант помогает клиенту посмотреть на свои проблемы со стороны, шире взглянуть на ситуацию, и на этой основе изменить свое отношение к происходящему и свое поведение.

Мы предлагаем использовать такую индивидуальную форму проведения консультации как беседа. Именно беседа способствует организации доверительного обсуждения проблем эмоционального состояния студента. Основная цель беседы заключается в активизации процесса самопознания и принятия студентами себя. В ходе беседы путем корректного педагогического воздействия происходит изменение отношения клиента к своему внутреннему миру, раскрываются потенциальные возможности клиента, формируются альтернативные переживания, намерения, мысли, потребности, цели, ценностные ориентации и т.п.

Эффективность реализации программы психологического воздействия, направленной на купирование негативных эмоциональных состояний студентов, подтверждается отсутствием статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами по результатам констатирующего эксперимента ($p \geq 0,05$) и наличием статистически значимых различий в контрольной и экспериментальной группах при проведении формирующего эксперимента.

В результате формирующего воздействия у студентов первого курса определяется нормализация тонаса (шкала ТО), рост удовлетворенностью жизнью (шкала УД), более устойчивый эмоциональный тон (шкала УС), снижение эмоционального возбуждения (шкала ВО), снижение уровня тревожности (шкала СП).

Соответственно, можно предположить, что студентам первого курса будет гораздо проще минимизировать негативные эмоциональные состояния с помощью психологического воздействия со стороны педагога-психолога. В свою очередь, это положительно повлияет на обучение студентов в педагогическом колледже.

Список литературы

1. Андрусенко В. А. социальный страх (опыт философского анализа) [текст] / В. А. Андрусенко. – Свердловск: Урал. ун-та, 1991. – 168 с.
2. Бодров В. А. Психофизиологические проблемы профессиональной надёжности человека-оператора / В. А. Бодров // Психологические проблемы профессиональной деятельности. – М., 2011. – С. 111–120.
3. Борневассер М. Стресс в условиях труда // Иностранная психология. – 2012. – № 1 (3). – С. 62–69.
4. Водопьянова Н. Е. Психология управления персоналом. Психическое выгорание: учеб. пособие для академического бакалавриата / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 343 с.
5. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К.: «Наукова думка», 1984. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ТАБАКОКУРЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Капустина Е.Ю.

доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики, канд. пед. наук,
доцент, Вологодский государственный университет, Россия, г. Вологда

В статье выделены особенности профилактики табакокурения у школьников с ограниченными возможностями здоровья и представлена авторская программа первичной профилактики никотиновой зависимости у данной категории детей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, профилактика табакокурения, программа профилактики табакокурения у детей с ОВЗ.

В настоящее время проблема зависимого поведения среди несовершеннолетних школьников одна из самых актуальных. Особое влияние на школьников оказывают средства массовой информации и интернет. Наиболее активно такому влиянию подвергаются дети с ограниченными возможностями здоровья, которые отличаются большей, по сравнению со сверстниками, внушаемостью и склонностью к конформизму. Данная группа детей выделена в особую социальную группу населения, неоднородную по своему составу и дифференцированную по возрасту, полу и социальному статусу, занимающую значительное место в социально-демографической структуре общества.

Согласно Н.Ф. Дементьевой, дети с ограниченными возможностями здоровья – категория лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся естественными для человека данного возраста [1, с. 23]. У данной категории детей, вследствие особенностей их развития, наблюдается недостаток общения со взрослыми и сверстниками, нехватка положительных эмоций, желание уйти от реальности, от психотравмирующих факторов, поэтому профилактика табакокурения у школьников с ограниченными возможностями здоровья необходима для снижения риска приобщения и формирования зависимости к данной привычке.

Профилактика табакокурения – это целенаправленный, специально организованный психолого-педагогический процесс, интегрирующий усилия педагогов, психологов, медиков, родителей. Она обеспечивает формирование ценности здорового образа жизни у детей, выработку устойчивого стереотипа социального поведения, формирование адекватного отношения к себе и окружающим, принятие значимых для здорового образа жизни мировоззренческих установок, которые направлены на предупреждение табакозависимости, на осознание ценности здоровья, на противостояние негативным влияниям, на формирование психологической установки ценности жизни без зависимости от психоактивных веществ, на сохранение и укрепление состояния здоровья [2, с. 34].

Опираясь на мнение М.В. Русаковой, в нашей работе выделены две цели первичной профилактики табакокурения. Первая цель – изменение ценностного отношения подростков к курению, формирование личной ответственности за свое поведение, обуславливающие снижение спроса на психоактивные вещества. Вторая цель сдерживание вовлечения подростков к табакокурению за счет пропаганды здорового образа жизни, формирования антитабачных установок и профилактической работы [3, с. 112].

Профилактика табакокурения среди школьников с ограниченными возможностями здоровья должна осуществляться и в семье, и в школе. Семья должна заложить основы здорового образа жизни. Правильное (отрицательное или негативное) отношение к табакокурению формируют родители у своих детей с раннего возраста. Школа должна помочь в выполнении данных функций. В ходе просветительских мероприятий, социальный педагог должен не только рассказывать о том, как вреден табак, курение, но и наглядно демонстрировать последствия курения.

Среди особенностей профилактики табакокурения у школьников с ограниченными возможностями здоровья мы выделяем следующие:

- индивидуальный подход к каждому ученику. Перед проведением профилактических мероприятий, необходимо изучать особенности каждого ученика и его психические свойства;

- предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование занимательного дидактического материала и средств наглядности);

- педагогический такт, который включает в себя умение взрослого установить контакт с ребёнком;

- создание ситуации успеха, поощрение. Ситуация успеха особенно важна в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, поскольку позволяет снять у них агрессию, преодолеть изолированность и пассивность.

Для осуществления деятельности по профилактике табакокурения у подростков с ОВЗ, нами предложена программа «Легко начать, но трудно бросить». Она состоит из 17 занятий, срок реализации – 3 месяца. Встречи проводятся по 1-2 занятия в неделю. Контингент участников – подростки.

Цель программы: формирование социально-позитивных установок на сохранение здоровья учащихся посредством выработки личностных ресурсов и стратегий поведения, предотвращающих употребление табака.

Программа представляет взаимодействие 3 современных подходов по профилактике табакокурения: первый подход основан на формирование навыков личностного поведения и развитие личностных ресурсов; второй – на распространение информации о влиянии никотина на организм; третий – на альтернативной курению деятельности.

На диагностическом этапе используются следующие методики: анкета «Ваше отношение к курению»; методика диагностики склонности к различным зависимостям (автор Лозовая Г.В); анкета для определения типа курительного поведения (D. Horn, 1976).

Формы и методы проведения профилактических занятий включают в себя: лекционно-практические занятия, тестирование, беседы, тренинги, дискуссии, деловые игры, мозговой штурм.

Программа «Легко начать, но трудно бросить» рассчитана на групповое взаимодействие, имеет направленность на формирование и развитие навыков, предотвращающих употребление табака (никотина), на развитие мотивационной сферы учащихся в отношении ЗОЖ. Программа позволяет реализовать ряд задач, связанных с сохранением здоровья и развитием коммуникативных навыков обучающихся.

Каждое занятие предполагает активную деятельность участников группы и имеет определённую структуру (ритуал приветствия; введение в занятие, настрой группы; основная часть; рефлексия; ритуал прощания).

Программа «Легко начать, но трудно бросить» по профилактике табакокурения у школьников с ОВЗ включает в себя 4 раздела:

1) «Что я знаю о себе?» (формирование ценностных ориентаций и развитие личностных ресурсов с доминированием ценностей здорового образа жизни, действенной установки на отказ от употребления табачной продукции у обучающихся с ОВЗ);

2) «Табачный туман обмана» (овладение учащимися объективными, соответствующими возрасту знаниями о негативном влиянии курения на человека, а также формирование здоровых установок и навыков ответственного поведения, снижающих вероятность приобщения к употреблению табака);

3) «Умей сказать: «НЕТ» (формирование умения у обучающихся противостоять негативному влиянию сверстников и взрослых, развитие навыков противостояния никотиновому давлению социальной среды);

4) «Мотивация на ЗОЖ без табака» (формирование комплексного представления о здоровье, его значении, об основах здорового образа жизни).

Каждый из разделов представляет собой миницикл занятий, которые посвящены одной теме. Каждый раздел включает в себя как теоретические, так и практические занятия.

В результате внедрения программы у детей должны быть сформированы определённые знания, умения и навыки.

Обучающиеся должны знать: вредное влияние никотина на молодой организм и на здоровье человека; болезни, которые связаны с употреблением ПАВ; последствия курения.

Обучающиеся должны уметь: противостоять негативному влиянию сверстников и взрослых (Уметь говорить Нет»); применять знания и навыки, полученные на занятиях, в реальной жизни; вести активный здоровый образ жизни.

Обучающиеся должны владеть: навыками противостояния употреблению никотина (сигарет); навыками поведения по преодолению давления.

Таким образом, первичная профилактика табакокурения у школьников с ограниченными возможностями здоровья должна проводиться при отказе от преобладания запугивающей информации, а также дифференциации информации по полу, возрасту, социально-экономическим характеристикам, индивидуальным особенностям. Все вышеизложенное доказывает необходимость целенаправленной, систематической деятельности по профилактике табакокурения у детей с ОВЗ. С этой целью нами предложена программа профилактики, реализация которой позволит упредить вовлечение детей с особенностями в развитии в процесс табакокурения.

Список литературы

1. Дементьева Н.Ф., Багаева Г.Н., Исаева Т.А. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. Москва: Академкнига, 2005. 247 с.

2. Москаленко В. Д. Семья как поле взаимодействия факторов риска и защиты при употреблении психоактивных веществ подростками // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2004. № 9. С. 32-37.

3. Русакова М.В. Как сохранить здоровье школьников. Основные аспекты профилактики алкоголизма. Москва: Учитель, 2012. 148 с.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ИНОСТРАННЫЕ СИСТЕМЫ НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОСТАВА РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Киселев А.А.

заведующий кафедрой «Управление предприятием», канд. пед. наук, профессор, Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

В статье рассматриваются проблемы, связанные с учетом публикаций педагогического состава российских вузов как показателя эффективности их научной деятельности. Однако непонятно, почему иностранные системы рассматриваются как приоритетные по отношению к иностранным системам, а отечественная система научного цитирования РИНЦ является частной организацией, которая осуществляет свою деятельность «по своему усмотрению», что вызывает проблемы в отношении к ней со стороны педагогического состава. В то же время иностранным системам научного цитирования Web of Science и Scopus отдается прерогатива в оценке эффективности научной деятельности педагогов российских вузов, что создает проблемы, требующие рассмотрения.

Ключевые слова: педагогический состав российских вузов, системы научного цитирования, эффективность научной деятельности педагогов, задачи и проблемы использования систем научного цитирования.

В настоящее время педагогам отечественных вузов «предписывается» иметь публикации в изданиях, которые индексируются в различных базах данных, в том числе иностранных. Так, например, в Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки 38.04.02 «Менеджмент» записано, что «среднегодовое число публикаций научно-педагогических работников организации за период реализации программы магистратуры в расчете на 100 научно-педагогических работников (в приведенных к целостным значениям ставок) должно составлять не менее 2 в журналах, индексируемых в базах данных Web of Science и Scopus, или не менее 20 в журналах, индексируемых в Российском индексе научного цитирования» (РИНЦ) [1]. Таким образом, педагогам российских вузов «навязывается» необходимость публиковаться в журналах, индексируемых Web of Science и Scopus, а также в РИНЦ. При этом значение отечественных журналов, включаемых в отечественную базу данных РИНЦ, принижается по отношению к иностранным журналам, индексируемых в базах данных Web of Science и Scopus, как видно из документа, в 10 раз. Как пишется в рекламе издательства «Коллоквиум», «в списке публикаций каждого современного ученого, аспиранта, преподавателя обязательно должна быть статья в журнале из базы Scopus. Это стало требованием времени и высших учебных заведений. Такая статья является во многом свидетельством высокого уровня публикации, а ее автор получает возможность повысить уровень цитируемости своих работ» [7]. Но так ли это на самом деле? Во-первых, сегодня в условиях экономического и политического давления на Россию, все более актуальным во всех сферах экономики становится программа импортозамещения. Но высшее российское образование усиленно пытается реализовывать «болонскую систему», которая не приживается в России в качестве научно обоснованной и эффективной для отечественной практики [5].

Тем не менее, по выражению одного из чиновников Министерства науки и высшего образования РФ, все новые и новые ФГОС улучшают в практике российских вузов использование «болонской системы» [6]. При этом «напрочь отменяет-

ся» в этой сфере советский опыт подготовки специалистов в отечественных вузах, когда дипломы выпускников российских вузов ценились за рубежом, а различные государства посылали учиться своих представителей в советские вузы [4]. При этом сегодня в вузах радуются тому, что они могут выполнить требования к вузам по подготовке иностранцев, принимая на учебу представителей ближнего зарубежья, то есть бывших советских республик.

Следовательно, в решении своих проблем, в том числе и в рамках обеспечения эффективности научной работы педагогов отечественных вузов, в первую очередь, ориентироваться надо на отечественные базы данных, стремиться к тому, чтобы наработки отечественных педагогов были интересны на «своей земле». Следовательно, нужно поднимать значимость не иностранных журналов, индексируемых в их национальных системах, а отечественных, где бы печатались научные разработки педагогического состава российских вузов. Во-вторых, такое «преклонение» перед иностранными журналами, индексируемыми в Web of Science и Scopus, позволяет некоторым издательствам организовать на этом свой бизнес. Так, например, издательство «Коллоквиум» утверждает, что «специалисты нашего издательства помогут Вам подготовить и опубликовать статью в журнале, индексируемом в Scopus» [7]. И таких объявлений в интернете множество. При этом стоимость их услуг колеблется в среднем около 60 тыс. рублей, когда, например, в региональных вузах даже ставка профессора, в лучшем случае, составляет около 40-50 тыс. руб. Но какое отношение это имеет к развитию отечественной науки? Несомненно, что в данном случае издательство просто стремится «заработать на педагогах», которым часто в административном порядке «предписывается» печататься в таких журналах. Так, например, отечественными исследователями отмечается, что педагогам российских вузов «теперь надо публиковаться в журналах, входящих «в список» мировой информационной системы Web of Science, ну или, на худой конец, Scopus... Это не единственная уловка, изобретённая крупными и мелкими акулами издательского бизнеса, чтобы вытянуть деньги из авторов.

На стадии экспертизы и подготовки публикации от Вас могут потребовать оплатить рецензирование, редактирование, использование в статье цветной печати, и пр. и пр. И всё это, заметьте, без гарантий, что Ваша статья будет в конечном счёте опубликована. Напоминаю: во Вселенной солидных журналов просто нет отношений типа «за Ваши деньги опубликуем всё, что изволите. Но, увы, западные нравы и здесь крайне жестоки: если вы не демонстрируете в своей рукописи очень хорошее знание новейших работ коллег по цеху, то Вашу статью просто не примут к публикации. Поэтому на Западе до половины бюджета университетских библиотек уходит на подписку на научные журналы» [8]. В-третьих, нужно обратить внимание и на то, что публикаций «гуманитариев», то есть российских экономистов, юристов, менеджеров и др., серьёзным иностранным издательствам не нужны, так как их научные статьи не имеют нужной иностранному обществу ценности в силу различия в законодательстве, традициях и менталитета общества. А вот знать научные разработки российских педагогов в «общих» научных отраслях, таких как ядерная физика, астрономия, биология и др. – это для них важно. В-четвертых, отечественная система научного цитирования РИНЦ оказывается частной организацией, которая периодически меняет «правила игры».

Так, например, два предыдущих года подряд она по своему усмотрению исключала из базы данных научного цитирования различные журналы и сборники [3]. При этом при исключении журналов из базы РИНЦ с марта месяца 2017 и 2018

годов как «мусорных» по определению частной организации, то есть с субъективной оценки, убирались из базы данных РИНЦ и статьи всех авторов за все время, пока журнал числился в данной базе. Другими словами, говоря о том, что «закон обратной силы не имеет», данная организация РИНЦ показала свою «нечестность» по отношению к сотням и тысячам добросовестных авторов, в том числе докторов наук, профессоров. Данные авторы имели определенные показатели цитируемости, так как готовили и печатали в журналах свои статьи в соответствии с требованиями РИНЦ. А в какой-то момент данная организация сделала их труды «мусорными», несмотря на то, что она имела с соответствующими журналами договора [2]. И сегодня отечественные авторы не считают отечественную структуру РИНЦ добросовестным и объективным партнером.

Таким образом, за свой счет российские педагоги вузов, которые могут себе еще это позволить, начинают серьезные работы издавать в журналах, индексируемых в иностранных системах цитирования. А в результате этого общая активность педагогического состава российских вузов стала значительно ниже, чем было бы нужно в интересах развития отечественного высшего образования и науки. И эту проблему нужно решать.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки РФ № 322 от 30.03.2015 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.02 «Менеджмент» (уровень магистратуры).

2. SCOPUS: хотя бы одна статья должна быть в списке публикаций каждого. – [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://go.mail.ru/redirect?via_page=1&type=sr&redir=eJzLKCKpKLbS1y8vL9crTs5MzUtO1U3Oz80tzcssqdTLL0rXLyrVz8tPSdU3NDK2tDRhYDA0NTUxNTY3NjBleC-2dFajMf-coHxLRscZVkcAExIZkg (дата обращения 10.04.2019).

3. НЭКСПОЛ: Сколько стоит публикация в журнале из Web of Science и/или Scopus? 2017. – [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://go.mail.ru/redirect?via_page=1&type=sr&redir=eJzLKCKpsNLXz0utKMjP0UvKyU8vLsgv0UvOz9U3MjA00Tcw0y9PTdLNT9MfTs5MzUtOBdL5BwMhqamJqbG5sYGpgzqNqs4F3xn3z61R8zZ203jOACsrR6e (дата обращения 10.04.2019).

4. Киселев А.А. РИНЦ как проблема развития отечественной науки // Проблемы экономики, организации и управления в России и мире: Материалы XVIII международной научно-практической конференции (11 октября 2018 г.). – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2018. С. 81-82.

5. Киселев А.А. РИНЦ как перспектива и проблема развития научно-издательской активности отечественных исследователей // Альманах мировой науки. 2018. № 3(23). Наука и образование в XXI веке: по материалам Международной научно-практической конференции 28.09.2018 г. – С. 218-220.

6. Киселев А.А. Советский опыт вузовского образования и пути его использования в настоящее время // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы XXIII международной научно-практической конференции (1 марта 2019 года) / – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2019. – С. 62-64.

7. Киселев А.А. Уроки и выводы от внедрения Болонской системы в российское высшее образование // Идеи В.А. Сухомлинского в теории и практике: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 10 сент. 2018 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 157-160.

8. Киселев А.А. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования ФГОС 3++: проблемы или перспективы развития отечественного высшего образования // Перспективы развития науки и образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 ноября 2017 г.: в 3 ч. Часть II. – М.: «АР-Консалт», 2017. – С. 39-41.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Кулик Е.О.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Александренко М.Ш.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Русанова Ю.Д.

инструктор по физической культуре,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Статья посвящена поэтапному развитию у дошкольников коммуникативной компетенции посредством сюжетно-ролевой игры в условиях реализации ФГОС ДО. Описывается разработанный план педагогом, способствующий формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников, позволяющий выстроить педагогическую деятельность по этапам. Характеризуется сюжетно-игровая деятельность в каждой возрастной группе, способствующая достижению педагогами эффективных результатов в формировании коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникация, интеракция, перцепция, социально-коммуникативное развитие, коммуникативная компетентность, сюжетно-ролевая игра.

Социально-коммуникативное развитие рассматривается во ФГОС ДО как одно из основных направлений развития дошкольника. Данная сфера чаще всего находится в области стихийной социализации и редко – в фокусе внимания педагогов. При этом нужно отметить, что во многом благополучная социализация ребёнка определяется его успешностью в сфере общения со взрослыми и сверстниками. Многочисленными исследованиями доказано, что опыт общения, полученный в дошкольном возрасте, значительно определяет успешность человека на протяжении всех последующих этапов развития [1, с.15]. Современное общество предъявляет строгие и многочисленные требования к коммуникативной сфере человека. Поэтому становление коммуникативной компетентности и приобретение коммуникативного опыта должно стать сферой пристального и целенаправленного внимания педагога.

Важно отметить, что коммуникативная компетентность формируется исключительно в процессе реального взаимодействия, совместной деятельности. Такой деятельностью выступает сюжетно-ролевая игра.

Игра как основной вид деятельности дошкольного возраста является эффективным способом решения этой задачи. Ролевая игра создает положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. Данный ресурс в системе формирования коммуникативной компетенции не находит должного применения. Необходимы технологии педагогической организации процесса формирования коммуникативных компетенции, отражающие аспекты информационного, инструктивно-методического обеспечения в соответствии со спецификой применяемых игровых средств [5, с. 25].

По мнению Н.В. Краснощёковой в качестве одного из средств формирования коммуникативной компетентности выступает сюжетно-ролевая игра – деятельность, в которой дети берут на себя трудовые или социальные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят жизнь взрослых и их отношения [2, с. 11].

В сюжетно-ролевых играх ребенка отражаются наиболее значимые события, искренне переживает все то, что воображает в игре. А совместная деятельность со взрослым является своего рода школой передачи социального опыта [5, с. 34].

В своей работе с дошкольниками была поставлена цель – формирование коммуникативной компетентности посредством сюжетно-ролевой игры.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.
2. Формирование готовности вступать в общение, поддерживать и завершать общение, развитие коммуникативной и речевой культуры.
3. Стимулирование коммуникативной деятельности, посредством сюжетно-ролевых игр.
4. Мотивирование детей к выражению своих мыслей, чувств, эмоций, характерных черт персонажей при помощи слова и мимики.

Для осуществления цели и задач развития коммуникативной компетенции старших дошкольников был разработан перспективный план, обеспечивающий социально-коммуникативное развитие через сюжетно-ролевую игру.

Реализация перспективного плана осуществлялась 3 года. В перспективном плане материал распределён по блокам:

- «Коммуникация».
- «Интеракция».
- «Перцепция».

Данный способ построения позволяет рассматривать сюжетно-ролевую игру с элементами развития коммуникативной компетентности. С возрастом материал усложняется, расширяется, обогащается содержанием образования новых компонентов, дополняется новыми играми данной тематики, углубляется имеющимися между ними связями и зависимостями. Педагог объединяет общение в полифункциональный процесс [4, с. 102].

В первом блоке «Коммуникация» рассматривается формирующая функция общения. Функция предполагает простой обмен репликами в стандартизированных условиях для поддержания разговора и определяется этикетными нормами.

Во втором блоке «Интеракция» на первый план выступает прагматическая функция, которая предполагает общение, как важнейшее условие объединения людей в процессе игровой совместной деятельности, обмен интересной для собеседников новой информацией, являющейся источником эмоциональной, мыслительной, поведенческой активности человека.

Третий блок «Перцепция» определяет функция подтверждения (познание, утверждение себя). Она реализуется в процессе общения с другими людьми, когда ребенок получает возможность познать, утвердить и подтвердить себя. Общение определяется эмоциональным отношением к сверстнику, может быть выражено в терминах «симпатии – антипатии», что накладывает свой отпечаток не только на личностное, но и на деловое общение.

Следуя плану, выстроили свою работу по этапам. В каждой возрастной группе сюжетно-ролевые игры распределили по блокам.

На первом этапе была создана ситуация, стимулирующая ребенка к использованию вежливого общения. Такие игры сопровождались речью. Целью таких игр было формирование и воспитание у детей чуткости, стремления проявлять заботу и внимание к окружающим. Так в сюжетно-ролевой игре «Волшебники» в средней группе формами работы являются: изготовление подарков для малышей, организация концерта. Так же на первом этапе стремилась решать задачи формирования правил поведения в общественных местах: «Детский сад», «Дочки-матери», «День рождения Степашки».

В старшей группе закреплялись и расширялись культурные навыки общения и поведения в следующих сюжетно-ролевых играх: «Дом, семья», «Улицы города», «Водители», «Библиотека».

В подготовительной к школе группе, организовывались сюжетно-ролевые игры, которые воспитывали уважительное отношение к собеседнику в процессе общения, помогали формировать привычку пользоваться словами-комплиментами, вежливыми словами приветствия. В таких играх как «Семья», «Дочки матери», «Школа», «Олимпиада», «Путешествие по России» наряду с отражением впечатлений о жизни и труде взрослых, дети совершенствовали диалогическую и монологическую речь, обогащали словарный запас, устанавливали доброжелательные отношения к сверстникам.

На втором этапе решались коммуникативно-развивающие задачи: дети включались в разные формы коммуникации – дискуссии, деловые споры, предложения, вопросы, обсуждения, распределение ролей на период поездки по маршруту на разных видах транспорта, обмен информацией, формировалась взаимопомощь, радость общего переживания, ожидания чего-то совершенно необыкновенного. Развивалась речь, способность к диалогу, формировались способы игрового общения и потребность проявить себя, свои возможности.

В педагогической практике применяли взаимосвязь следующих педагогических условий: активная деятельность детей, направленная на ознакомление с окружающим; обучающие игры; своевременное изменение предметно-игровой среды; активизирующее общение педагога с детьми в процессе самой игры. Поддерживая игру детей, помогали естественному развитию их навыков и способностей. Тематика сюжетно-ролевых игр предоставляла им возможность решать проблемы, принимать решения, учиться выражать свои мысли и чувства, узнавать о существующих различиях, приобретать самостоятельность и учиться у сверстников.

В средней группе такими играми были: «Больница», «Строим дом», «Магазин», «Водители», «Зоопарк», «Салон красоты», «Кафе «Лакомка»». Так, в играх дети учились налаживать взаимодействие между сверстниками. Формировался ролевой диалог. В старшей группе тематика игр расширилась новыми сюжетами: «Супермаркет», «Цирк», «Парикмахерская», «Парикмахерская для зверей», «Банк», «Ателье мод», «Фотоателье», «Хлебозавод». Это способствовало развёрнутой передаче отношений между героями, подчинению определенным правилам. В подготовительной к школе группе добавлялись сюжетно-ролевые игры, способствующие развитию умения ориентироваться в ролевых позициях людей и коммуникативных ситуациях. Развивалось внимание ребенка, коммуникативные способности, прививалось «чувство партнера». Такими играми на данном этапе стали: «Первобытные люди», «Лаборатория «Юные исследователи»», «Редакция», «Завод», «Российская Армия», «Телевидение», «Железная дорога».

Своевременное изменение предметно-игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, способствовали закреплению в памяти ребенка недавних впе-

чатлений, полученных при знакомстве с окружающим, а также в обучающих играх, нацеливали дошкольников на самостоятельное, творческое решение игровых задач, побуждали к разным способам воспроизведения действительности в игре.

В подготовительной к школе группе организовывалась деятельность дошкольников в усложняющихся проблемных игровых ситуациях с учетом их конкретного практического опыта, а также игровой среды. Расширилась сфера отображения труда взрослых. Сюжеты, развертываемые детьми, становились разнообразнее и сложнее, приобретали многотомный характер. В группе были обеспечены условия для всех видов игр, которые целесообразно размещались по групповой комнате и предоставляли возможность детям играть, не мешая друг другу.

Третий этап реализации третьего блока перспективного плана осуществлялся посредством организации совместной деятельности детей и способом удовлетворения потребности ребенка в живом контакте со сверстниками. Сюжетно-ролевые игры на этом этапе организованы по принципу подтверждения: ритуалы знакомства, приветствия, именованья, оказание различных знаков внимания и носят эмоциональный, дружеский характер. Общение осуществляется на разных уровнях. Уровни общения определяются общей культурой взаимодействующих объектов, их индивидуальными и личностными характеристиками, особенностями ситуации, социальным контролем, ценностными ориентациями, отношением друг к другу.

В средней группе на данном этапе реализуется замысел сюжетно-ролевой игры, и решаются разнообразные развивающие задачи, в процессе самых разных форм игровой деятельности. Процесс общения и взаимодействия детей является наиболее интенсивным.

У дошкольников средней группы возникал интерес к поступкам, способам действий своих товарищей. Это проявлялось в вопросах к ним, различного содержания репликах, часто – насмешках. В этот период все заметнее становилась склонность к конкуренции, непримиримость к высказываниям, оценок товарищей.

Эффективным видом деятельности в этот период являлось включение в сюжетно-ролевую игру путешествий. Дошкольники включали в сюжетно-ролевую деятельность народные игры, читали и рассказывали сказки, посещали выставки. Деятельность детей сопровождалась как свободным, так и организованным общением.

В старшей группе основная потребность в общении состояла в стремлении к сотрудничеству с товарищами. Менялся ведущий мотив общения: в его структуре ощутимую роль начинала играть привязанность и дружба. Главным средством общения на этом этапе становилась коммуникативная деятельность.

Сюжетно-ролевые игры в старшей группе: «Выставка собак», «Ярмарка», «На выставке народного творчества», «Космические полеты», «Почта», «Путешествие в эпоху динозавров».

Так в игре «Выставка собак» в основу сюжета легли впечатления от просмотра мультфильмов «Барбоскины», «Щенячий патруль», а игровые действия делились на несколько блоков: «Ветклиника», «Фотоателье», «Салон красоты для собак», «Аптека», «Выставочный зал».

Решение проблемных ситуаций в игре «Путешествие в эпоху динозавров» способствовало сознательному отношению детей к соблюдению правил ролевого взаимодействия, направляя внимание на качество исполняемых ролей, их социальную значимость.

В подготовительной к школе группе у дошкольников наблюдались способы общения разных типов: игрового, делового, духовного. Дети упражнялись в ис-

пользовании разнообразных средств общения – вербальных и невербальных. Серия игр «Человек-паук и его друзья», «Школа Фиксиков», «Сказочный балл», «Все профессии важны», «Пираты» формировала у детей нормы и правила общения и поведения дома и в общественных местах. Закреплялось умение доброжелательно относиться к собеседнику: уважать другое мнение, стремиться позитивно, выражать свою позицию, понимать сверстников и взрослых, оказывать посильную помощь друг другу, взрослым, пожилым людям и маленьким детям. Данная тематика сюжетно-ролевых игр позволяла ребенку конкретизировать, уточнить, углубить представление о самом себе. У детей формировалась внеситуативно-личностное общение, что является свидетельством их коммуникативной компетентности.

Таким образом, поэтапное использование сюжетно-ролевых игр, способствовало достижению педагогами эффективных результатов в формировании коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Дыбина О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников для работы с детьми 5-7 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – С. 64.
2. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – С. 20.
3. Смирнова Е.О. Формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста. – М., 2008. С. 58-62.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированно образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
5. Шмаков С.А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры. – М., 1997. – С. 409.

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Куликов С.В.

директор, Государственное казенное образовательное учреждение Московской области «Истринская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Россия, г. Истра

Куликова В.В.

заместитель директора по учебной работе,
Государственное казенное образовательное учреждение Московской области «Истринская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Россия, г. Истра

Белая Н.А.

кандидат педагогических наук, учитель-дефектолог,
Государственное казенное образовательное учреждение Московской области «Истринская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Россия, г. Истра

Одним из значимых направлений организационно-управленческой и содержательно-методической работы в условиях школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является наставничество молодых учителей в целях повышения их профессиональной компетентности. В связи с этим, в системе их поддержки на местах, необходимо проведение планомерной, систематической работы, способствующей своевременной оцен-

ке и коррекции педагогических трудностей, возникающих у молодого учителя в процессе профессионально-трудовой деятельности. Это особенно важно для и их дальнейшего саморазвития и самореализации.

В данной статье описан успешный многолетний опыт и система наставничества в школе-интернате; показана взаимосвязь наставников и их роль в профессиональном становлении молодого учителя; охарактеризованы этапы, последовательность работы и формы организации наставничества.

Ключевые слова: наставничество, система наставничества, молодой учитель, профессиональная компетентность.

Ключевой фигурой в системе образования был и остаётся учитель. Современная педагогическая действительность характеризуется усложнением профессионального содержания и роли педагога, высоким темпом изменений требований к наличию педагога общих и специальных профессиональных компетентностей. Поэтому, чтобы успешно реализовывать профессиональный и личностный потенциал, молодому учителю необходимо гибко и своевременно реагировать на изменение образовательной ситуации, учитывать специфику существующих педагогических систем и контингент обучающихся, быстро адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности.

В современной школе как никогда востребованы образованные и нравственные педагоги способные к конструктивному сотрудничеству со всеми участниками образовательного процесса, умеющие самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающие развитым педагогическим самосознанием и чувством ответственности за обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения, в том числе и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

В решении задачи формирования личностных качеств и профессиональных компетенций, соответствующих квалификационным требованиям, важная роль принадлежит системе наставничества.

Значение наставничества заключается в возможности интенсифицировать процесс профессионального становления молодого учителя и формирования у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации [1]. Как показывает практика, многие молодые специалисты боятся своей некомпетентности во взаимоотношениях с детьми, теряются при общении с родителями, побаиваются критики своих коллег. Они не могут организовать дисциплину на уроке, не имеют достаточной уверенности в своих возможностях, из-за отсутствия практических навыков работы. Они в большей степени вооружены теоретическими знаниями. Кроме этого, у молодых педагогов на втором-третьем году работы наблюдается снижение мотивации к самообразованию в условиях профессиональной деятельности и отмечаются трудности в самореализации личностных качеств, знаний, умений на практике.

В целях преодоления подобных трудностей в Истринской школе-интернате уже много лет в рамках Школы молодого специалиста существует система наставничества (рис. 1).

Наставником выступает учитель из числа педагогического коллектива, имеющий высшую квалификационную категорию и стаж работы с детьми с ОВЗ более 15 лет. Кроме этого, в решении методических затруднений у молодого педагога профессиональную поддержку оказывают заместители директора по учебной и воспитательной работе, главный методист школы-интерната, руководители школь-

ных методических объединений. Таким образом, устанавливается прочная взаимосвязь между молодым учителем и наставниками (рис. 2).

Педагогический совет школы-интерната		
Школьные методические объединения	Методический совет школы-интерната	Временные творческие группы
	Школа молодого специалиста	
	Психологическая служба	
Направления поддержки		
<i>теоретическая</i>	<i>практическая</i>	<i>мотивационная</i>
- систематизация и обогащение предметных знаний	- совершенствование методической и специальной подготовки	- актуализация личностных смыслов, мотивов саморазвития и самореализации

Рис. 1. Система наставничества в Истринской школе-интернате

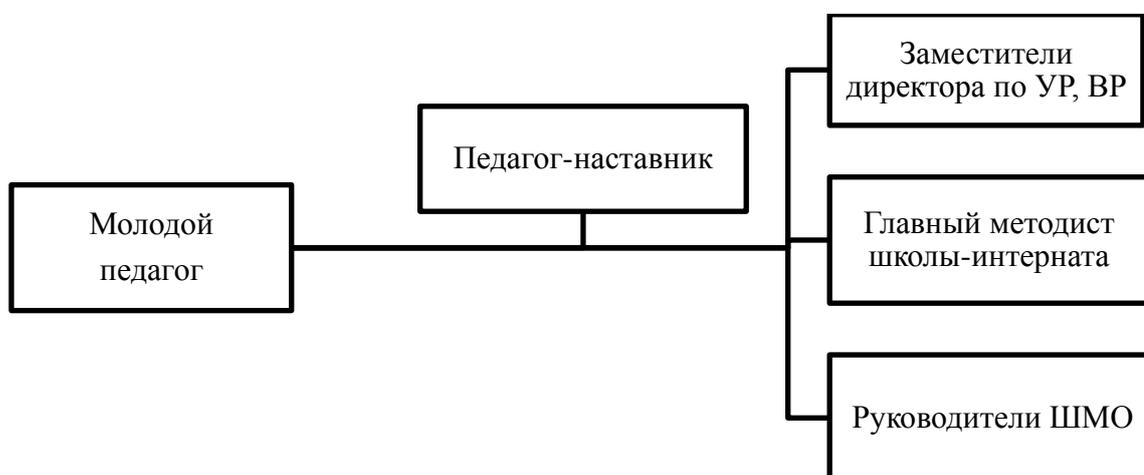


Рис. 2. Взаимосвязь наставников

Наставник молодого учителя в первую очередь оказывает практическую помощь на рабочем месте, тем самым повышая его теоретическую и профессиональную компетентность, способствует раскрытию потенциала. Наставник в процессе профессионального становления молодого педагога выполняет нескольких важных ролевых позиций в зависимости от потребностей и характера ситуации взаимодействия: слушатель, источник ресурсов (знания и опыт), консультант, эксперт и советник, проводник, друг и помощник, критик, контролер, цензор [4].

Разные *ролевые позиции наставника* на разных этапах профессионального становления молодого педагога позволяет ему прийти к осознанию и осмыслению кризисов и барьеров профессиональной адаптации молодого специалиста на рабочем месте. В ряду профессиональных требований наставников школы-интерната, можно выделить у них такие характеристики, как:

- способность к планированию, анализу и оценке профессиональной деятельности;
- готовность к конструктивной критике;
- умение соблюдать дистанцию, обозначать приоритеты;
- умение вести переговоры, владеть техниками активного слушания;

– умение задать проблемный вопрос;
– отсутствие предубеждений и личностных предпочтений и др. Данные характеристики определяют условия успешного и эффективного профессионального развития молодого педагога в нашей образовательной организации.

Наставничество в школе-интернате осуществляется планомерно, поэтапно и персонализировано с учетом уровня теоретической и практической подготовки молодого педагога, его интересов и потребностей.

В процессе становления молодого педагога к профессиональной деятельности можно выделить следующие *этапы наставничества*:

1. Диагностический (установление контакта, вербализация проблем, оценка значимости проблемы).
2. Поисковый (совместный поиск решения педагогических проблем или трудностей).
3. Договорной (проектирование и взаимная договоренность о действиях).
4. Деятельностный (поддержка инициативы, помощь и взаимодействие).
5. Рефлексивный (обсуждение, констатация, осмысление опыта) [4].

Диагностический этап наставничества заключается в определении интересов, потребностей молодого специалиста, в установлении его мотивации, а также своевременное выявление кризисов и барьеров в профессиональной деятельности.

Поисковый этап наставничества характеризуется нахождением возможных решений профессиональных задач, определением круга проблем и поиском выхода из нее.

Деятельностный этап подразумевает поддержку, направление, помощь педагога-наставника в реализации действий, направленных на эффективное решение общих и специальных педагогических задач, преодоление кризисов и барьеров профессиональной деятельности.

Договорной (проектный) этап наставничества заключается в совместном определении способа решения профессиональной задачи или выбора пути выхода из кризиса в профессиональной деятельности молодого специалиста.

Рефлексивный этап наставничества заключается в осмыслении, осознании результатов решений профессиональных задач и эффективности процесса профессиональной деятельности в целом.

Процесс наставничества, погружения молодого педагога в образовательную среду школы-интерната, специфику профессиональной деятельности и приобщения к корпоративной культуре построен на основе возрастающей самостоятельности в решении профессионально значимых педагогических задач (рис. 3).

В нашей организации разработан локальный акт «Положение о Школе молодого педагога в Истринской школе-интернате», в котором зафиксирован факт организации наставнической помощи и поддержки молодым специалистам, определены формы этой работы. Традиционно нами используются коллективные, групповые, индивидуальные *формы организации наставничества* [2].

К *коллективным формам* наставничества относятся: педагогический совет, практический (педагогический) семинар, методическое совещание, тематические круглые столы, педагогические конференции разного уровня (школьный, областной, региональный). Основная цель коллективных форм работы с молодыми педагогами – это минимизация трудностей адаптации в педагогическом коллективе и вхождение в профессиональную деятельность.



Рис. 3. Процесса наставничества в школе-интернате

Групповая работа наставников с молодыми педагогами организуется для решения одной профессионально значимой проблемы, имеющей специализированную направленность. Например, подготовка обучающихся с ОВЗ к сдаче государственного выпускного экзамена по русскому языку или планирование работы по формированию произношения во внеурочной время.

Основной задачей групповых форм наставничества является изменение неадекватных педагогических позиций новичков, расширение мотивов осознанности и поддержка интереса к педагогической деятельности, оптимизация педагогического воздействия на обучающихся с ОВЗ. Чаще всего подобная работа проходит в форме группового консультирования и дискуссий, деловых игр, кейс-метода, обзора педагогических технологий, новинок литературы и учебно-методического инструментария, заседаний школьных методических объединений.

Основным достоинством *индивидуальных форм* наставничества является возможность персонализации содержания, методов и темпов оказания наставнической поддержки молодому педагогу. Такая форма работы позволяет следить за каждым его действием при решении конкретных педагогических задач в процессе профессиональной деятельности; осуществлять корректировку и анализ эффективности взаимодействия в паре «Наставник – Подопечный» [3]. Как показывает наш опыт, наиболее успешными индивидуальными формами наставничества являются индивидуальные консультации и психологические тренинги, мастер-классы, взаимопосещение уроков, занятий, внеклассных мероприятий с последующим анализом и рефлексией, открытые уроки и занятия, портфолио педагога.

Таким образом, система наставничества в Истринской школе-интернате действенный инструмент помощи и поддержки молодого педагога в повышении его профессиональной компетентности. Важным признаком наставничества считаем его потенциальную реверсивность, что обусловлено профессиональным взаимодействием и сотрудничеством педагогов разных поколений в условиях одной образовательной организации.

Хочется отметить, что сегодня молодые специалисты закрепляются в нашей образовательной организации, проявляют истинный интерес к работе педагога. Это является еще одним доказательством успешности системы наставнической деятельности и работы с молодыми специалистами.

Мы понимаем, что есть новые горизонты, объективные и подчас субъективные трудности. Но еще раз стоит подчеркнуть, что работа наставников позволяет оказывать адресную помощь, внося весомый вклад в профессиональное становление молодого учителя.

Список литературы

1. Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 27 с.
2. Слостенин В.А. и др. Педагогика. – М., 2002. – 576 с.
3. Создание условий профессионального роста молодых учителей в современной школе. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/79/556/19348.php> (дата обращения: 18.03.2019 г.).
4. Технология педагогической поддержки. – Режим доступа: <https://lektsii.org/11-4908.html> (дата обращения: 28.02.2019 г.).

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Лопсан А.С.

студентка четвертого курса направления «Психология, социальная педагогика», Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Россия, г. Абакан

Научный руководитель – доцент кафедры психолого-педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, кандидат педагогических наук, доцент Елисеева А.П.

В статье рассматривается проблема выбора копинг-стратегий у личностей подросткового возраста как из полных, так и из неполных семей, определяются индикаторы и механизмы стратегий совладания.

Ключевые слова: копинг-стратегии, подростковый возраст, полные семьи, неполные семьи.

Проблема совладающего поведения на сегодняшний день является актуальной и активно разрабатывается в современной психологии, а особенно – копинг-стратегии личностей подросткового возраста, как периода становления данного феномена. Рассматривались представители, которые являются обладателями полных и неполных семей, так как одна из весомых причин повышенного стресса является утрата одного из родителей, что может привести к протестному и антисоциальному поведению со стороны ребенка.

Стратегии совладания представляют из себя конкретные действия, направленные на регуляцию напряженного состояния личности с целью адаптации обстоятельствам внешней среды. Т.Л. Крюкова определила данный феномен как «позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией».

Р. Лазарус и С. Фолкманом были выделены два типа копинг-стратегий, первый из которых нацелен на разрешение стрессовой ситуации (проблемно-ориентированное совладание), а второй используется в тех случаях, когда невозможно изменить ситуацию (эмоционально-ориентированное совладание). Также существует третий подход – интегративный, включающий в себя элементы как первого, так и второго подходов. Авторы, придерживающиеся данного подхода,

считают, что на выбор копинг-стратегий влияют как личностные, так и ситуационные аспекты [1, 2].

Стоит заметить, что копинг может быть эмоциональным или проблемным, когнитивным или поведенческим, успешным или нет. По мнению исследователей, к задачам копинга относятся сведение к минимуму негативных воздействий и восстановление активности; приспособление или изменение сложившейся ситуации; поддержание эмоционального равновесия и самооценки и др. Максимально возможное снижение негатива, который воздействует из окружающей среды крайне важно для подростка, так как представители данной возрастной группы отличаются повышенной чувствительностью, а сам возраст определен сенситивным для становления Я-концепции, самооценки и других важных феноменов психологии личности.

Эмпирическое исследование проходило на базе МБОУ СОШ № 4 г. Ак-Довурак Республики Тыва. Всего в исследовании приняли участие учащиеся 9 класса, разделённые на 2 группы: 30 учащихся из полных семей и 30 учащихся из неполных семей.

С помощью методик «Копинг-тест» Лазаруса, методика «Диагностика копинг механизмов» Э.Хейма, методика «Индикатор копинг-стратегий» Д.Амирхана [3] мы выявили и сравнили особенности стратегии совладающего поведения подростков из неполных и полных семей.

Эмпирическая выборка была сформирована стратометрическим отбором. Стратами стали: обучающиеся 9 класса возраст (13-14 лет), семьи (полные, неполные). Таким образом, вся экспериментальная выборка составила 60 человек: 30 обучающихся из полных семей и 30 неполных.

Результаты исследования особенности стратегии совладающего поведения подростков из неполных семей представлены на рис. 2.

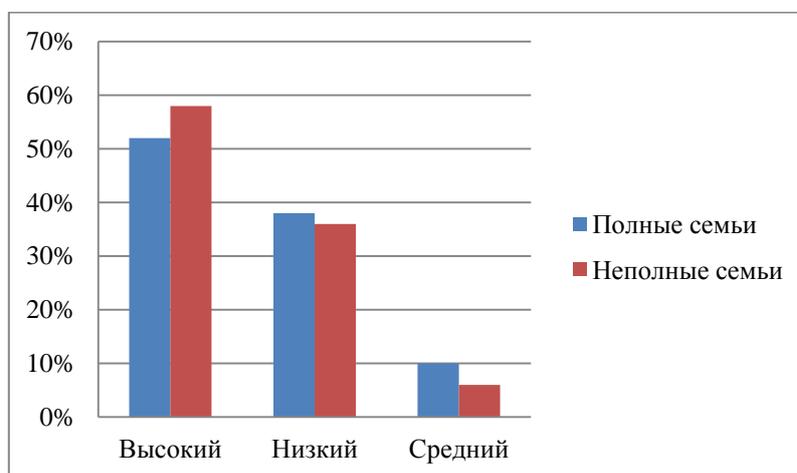


Рис. 1. Сравнительные показатели уровня напряженности копинга подростков из неполных и полных семей

Анализируя результаты исследования уровня напряженности копинга, подростков из неполных и полных семей мы получили следующее. Из 8 стратегий значимые различия выявлены по 6 стратегиям. Так, для подростков из неполных семей характерен «конфронтационный копинг», либо же скрытие своих эмоций посредством самоконтроля, иногда для данной категории характерно прибегать к помощи других людей (шкала поиск социальной поддержки). В противном случае дети принимают всю ответственность за происходящее на себя, что способствует снижению

самооценки посредством самобичевания на вопрос развода родителей и др. (шкала «принятие ответственности»). При условии отсутствия возможности решить проблему используется реагирование в форме уклонения (шкала «бегство-избегание») или же напротив, тщательного анализа и разработки плана решения проблемы. Также подросток может преодолевать негатив за счет переосмысления ситуации как стимула для личностного роста (шкала «положительная переоценка»).

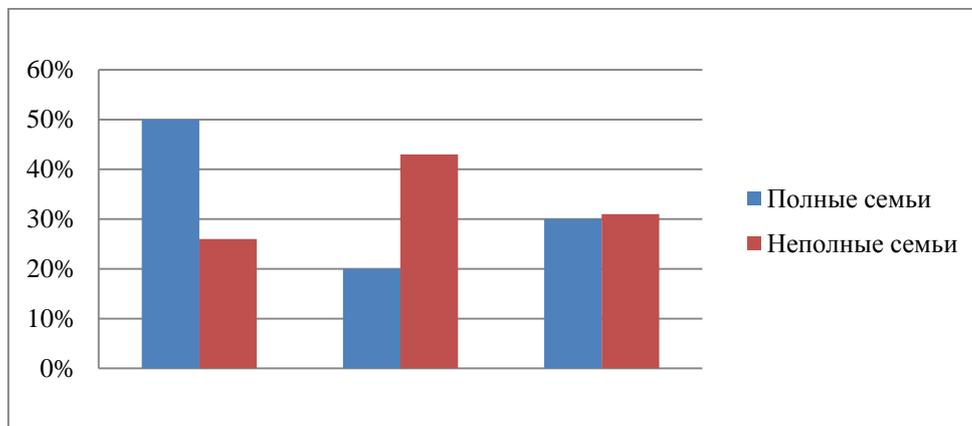


Рис. 2. Сравнительные показатели копинг-стратегий подростков из полных и неполных семей

Результаты указывают, что наиболее используемый подростками из неполных семей копинг – это неадаптивный вариант когнитивного копинг-механизма (18%), что указывает, на пассивные формы поведения, с отказом от преодоления трудностей с умышленной недооценкой неприятностей. И относительно-адаптивный вариант поведенческого копинг-механизма (17%) направлено на снятие напряжения, либо на передачу ответственности по разрешению трудностей другим лицам.

Подростки из полных семей используют адаптивный вариант только эмоционального копинг-механизма (28%), что характеризуется уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной ситуации.

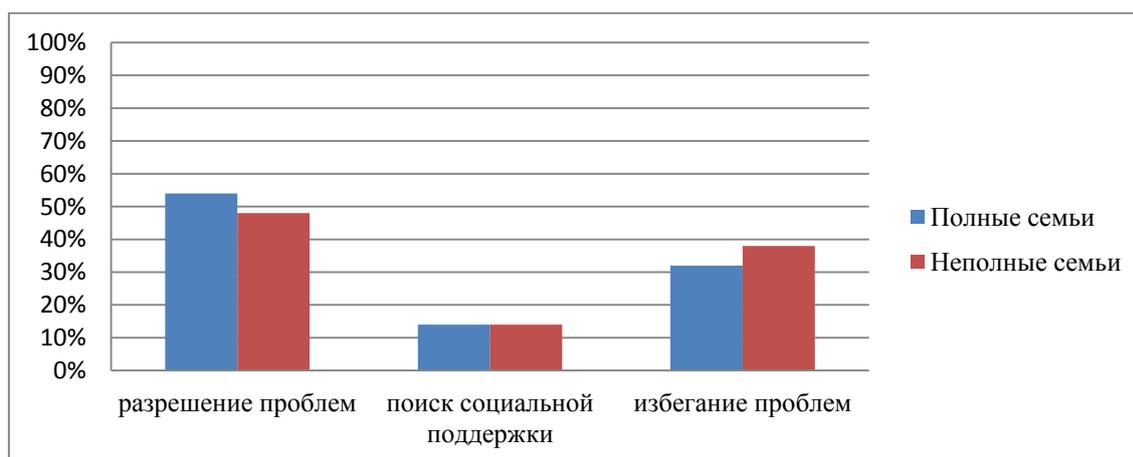


Рис. 3. Пути преодоления проблем, неприятностей подростков из полных и неполных семей

Подростки из полных семей преодолевают проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, по разрешению проблем (54%) (шкала «разрешения проблем»).

Подростки как из не полных (14%) и полных (14 %) семей разрешают проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки.

Подростки из полных семей реже преодолевают проблемы за счет типу уклонения (32%), это может быть отрицание проблемы, фантазирования, отвлечения, подростки из неполных семей – чаще (38%).

Таким образом, в результате эмпирического исследования мы выяснили, что существуют особенности совладающего поведения подростков из неполных семей, для них характерны непродуктивные и относительно адаптивные копинг-стратегии, пассивные формы поведения, направленное на снятие напряжения.

Подростки из полных семей их поведение характеризуется активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной ситуации.

Таким образом, можно сделать вывод о качественном различии копинг-стратегий подростков из полных и неполных семей, что служит основанием для проведения профилактической работы со стороны педагогов.

Список литературы

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст]// Психологический журнал 2016. – №1. – С. 3-19.
2. Крюкова, Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т.Л. Крюкова [Текст] // Психологический журнал. – 2015. – №2. – С. 5-15.
3. Крюкова, Т.Л., Куфтяк, Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) [Текст] // Психологическая диагностика. – 2015. – № 3. – С. 65-75.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОУЧИНГ ДЛЯ ЛИЧНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Матвеева Д.А.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Калашиникова Н.И.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Кононыхина Л.Н.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Трухачёва Л.В.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

В статье рассмотрен образовательный коучинг как одно из современных качеств профессионального образования, способствующее личной эффективности и профессиональной компетентности студентов.

Ключевые слова: коучинг, коуч, партнерство, наставничество

Качество современного профессионального образования обусловлено характером протекания инновационных процессов и определяется особенностями вводимого новшества, инновационным потенциалом среды и педагогического коллектива. В качестве одного из таких процессов выступает «коучинг», создающий

условия для формирования субъекта деятельности, способного к реализации своих потенциальных возможностей.

Слово coach (англ.) на русском языке означает наставлять, тренировать и воодушевлять. Умение показать свои профессиональные способности и возможности. Это одно из самых «слабых» профессиональных качеств, потому что самопрезентации необходимо учиться. Коучинг – это синтез тренинговых технологий. Это не только метод управления и взаимодействия с людьми, способ мышления или стиль поведения, это своеобразная философия, предполагающая эффективность в различных видах деятельности [2, с. 1]. Однако такое явление как «коучинг» в образовательной среде является принципиально новым направлением в педагогической науке и практике, в основе которого лежит постановка и максимально быстрое достижение целей путем мобилизации внутреннего потенциала, освоения передовых стратегий получения результата. Коучинг выступает в роли мощного средства, способствующего как личностному, так и коммуникативному развитию студентов [5, с. 5]. Методика коучинга позволяет не только научиться самопрезентации, но и способствует созданию собственной педагогической методики.

Центральным аспектом коучинга в контексте данного исследования являются взаимоотношения между преподавателем и студентами, где первый эффективно организует процесс поиска последними лучших решений своих задач и воплощения их в жизнь, стимулирует и побуждает к повышению уровня коммуникативного развития. Коуч помогает студентам развиваться, осваивать новые навыки и достигать высоких результатов не только в коммуникативной деятельности, а также в своей будущей профессии. Коучинг – это современная и очень социализированная практика для развития осознанности и восприятия, для раскрытия всех возможностей человека. В образовательном контексте важную роль для студентов является коуч (куратор), который обладает умениями установления контакта, активного слушания, развитой эмпатией. Образовательный коучинг ярко иллюстрирует возможность «вращения» успешного студента, обучающегося. Таким образом, для того, чтобы данная схема работала по принципу «делай как я» требуется высокий уровень подготовки преподавателя, владеющего новыми методами и практикующим подходами в организации учебного процесса. Времена меняются гораздо быстрее, чем мы себе это представляем. Появляются новые требования к уровню компетентности преподавателей. Время диктует необходимость постоянного обучения сразу на рабочем месте посредством коучинга.

В настоящее время новизна термина порождает некоторые разночтения в его понимании. Одни специалисты говорят о тренингах «в стиле коучинг», другие считают коуча по большей части советчиком, помощником, консультантом, как в личностном, так и в профессиональном развитии, третьи рассматривают коучинг как личное тренерство и наставничество педагога, четвертые полагают, что коучинг – это своего рода психотерапия. Безусловно, все эти точки зрения имеют право на существование. Вопреки сложившемуся мифу, слово «коуч» – далеко не новое. Оно имеет венгерское происхождение и закрепилось в Англии в XVI веке. В то время оно означало не что иное, как повозку, карету. Здесь просматривается одна из глубинных аналогий термина – «то, что быстро доставляет к цели и помогает двигаться в пути». Таким образом, данный экскурс в прошлое помогает наиболее точно понять суть данного феномена. Коучинг в рамках образовательного процесса представляет следующие общие направления: 1) процесс партнерского взаимодействия (психолого-педагогическое сопровождение студентов, проектная деятельность), направленный

на достижение результата, цели; 2) проектирование технологий социального взаимодействия, интерактивных форм поддержки активности студентов; 3) постепенный процесс по увеличению осознания и способностей личности.

Несомненными результатами коучинга являются улучшение продуктивности деятельности каждого человека и группы в целом, улучшение взаимоотношений в группе, способность быстро и эффективно реагировать в критических ситуациях, гибкость и адаптивность к изменениям. Коучинг – это раскрытие потенциала человека для достижения им максимального результата. Сутью коучинга является раскрытие потенциала личности для максимизации собственной производительности и эффективности. Он больше помогает личности обучаться, нежели учит. Коуч выступает в роли фасилитатора, то есть высвобождает студентов на то, чтобы они принимали более смелые и значительные решения. Для того, чтобы процесс коучинга был действенным для студентов, со стороны коуча необходимы также определенный уровень сознания, овладение специальными методиками-практиками, позволяющие найти индивидуальный ключ к успешному обучению студентов. Поскольку на сегодняшний день у обучающихся средне специальных учебных заведений наблюдается тенденция достаточно низкого уровня мотивации, поэтому студенты не в полной мере могут реализовать весь свой возможный потенциал.

Основная обязанность коуча, на наш взгляд, состоит в том, чтобы обнаружить лучшее в личности студента. В свою очередь основная цель студента заключается в том, чтобы взять на себя ответственность за решение поставленной задачи и выполнять все, о чем он договаривается с коучем. Студент несет ответственность за свои результаты. Основным успешным моментом в коучинге это вовлечение студента в сам процесс, его активное самосовершенствование в образовательном смысле. Основопологающим фактором является его осознание нахождения «здесь» и «сейчас». Таким образом можно выстроить логическую схему механизма образовательного коучинга: партнерство → раскрытие потенциала → результат. До момента наступления того самого партнерства между коучем и студентом следует обратить внимание на те психофизические особенности контингента учащегося, которые могут препятствовать данному процессу. Коуч должен создать наиболее благоприятные условия доверия и комфорта между собой и студентами, для того чтобы они смогли наиболее полно осознать свои мотивы и цели. Таким образом, модель коучинга можно представить на основе модели интерактивных форм поддержки гражданских инициатив студентов и непосредственно коуча. Студент ощущает свою причастность к деятельности только тогда, когда у него есть наглядный пример креативной среды с целью применения её на своем опыте.

В логике данной концепции можно констатировать, что истинное искусство коуча заключается в умении создать такие условия для студентов, когда они начинают двигаться к цели не посредством «кнута и пряника», а когда сам процесс достижения цели выступает в качестве мотивации, когда студент по своей собственной инициативе вовлечен в какой-либо творческий процесс, в научную деятельность [1, с. 8]. Коучинг возможен только тогда, когда: студент понимает, что существует различие между тем, кто он есть и тем, кем хотел бы быть; студент готов думать новым, непривычным для себя способом; студент готов к совершению необходимых изменений и предпринимает необходимые действия; студент согласен с тем, что за результат несёт ответственность только он сам, а не коуч-преподаватель. Иными словами, используя коучинг, студенты достигают своих целей «гораздо

быстрее, наиболее эффективным путем и просто получают удовольствие от процесса» [3 с. 16]. Задача сегодняшнего преподавателя при создании благоприятной атмосферы взаимодействия со студентами заключается в модификации системы обучения и адаптации к образовательной деятельности самостоятельно.

Если разобраться с понятиями, все достаточно логично. С начинающими, «молодыми» и неопытными (студенты младших курсов) работают преимущественно менторы и наставники, коучи работают с «чемпионами» – специалистами высокого уровня (студенты старших курсов). При этом необходимо учитывать тот факт, что ментору (наставнику) не возбраняется использовать элементы коучинга. Для современного педагога на сегодняшний день ставится достаточно сложная задача мотивировать на результативность каких-либо процессов, проявить живой интерес к субъекту с целью открыть в нем достаточно большой спектр его возможностей, обнаруженных с помощью коучинговых взаимоотношений. Таким образом, образовательный коучинг является одним из ресурсных аспектов педагогической деятельности и предполагает выведение взаимоотношений между преподавателем и студентом на новый уровень межличностного взаимодействия на основе заинтересованности, сотрудничества и гибкости, разделенной ответственности за результаты коммуникативного развития каждого студента.

Список литературы

1. Джон Роджер, Питер Маквильямс. 101 Жизнь. – Лос-Анджелес, 2001. – 75 с.
2. Ерофеева Н.Ю. Коучинг в образовании. – Статья, доктор педагог. наук, профессор. – Великий Новгород, 2001.
3. Максимов В.Е. Коучинг от А до Я. Возможно все / В.Е. Максимов. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
4. Ненашев Д.В. Коучинг как эффективная технология формирования эмоциональной компетентности будущих менеджеров. Автореф. – М., 2009. – 159 с.
5. Цыбина Е.А. Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку. – Ульяновск, 2007. – 75 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕТСКОМ САДУ

Никитина А.В.

воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

Богданова Л.С.

воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

Сагадиева С.С.

воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

Вахитова Л.Г.

воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

Тема здоровья детей на современном этапе считается не только актуальной, но общечеловеческой. Здоровье детей, его охрана и обогащение является приоритетным направлением не только образовательных и медицинских учреждений, но и всего общества в целом, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом заниматься разными видами деятельности, обучаться, развиваться. Только полноценное здоровье способствует становлению гармонически развитой личности.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, здоровье, ребенок, жизнь, педагог.

«Здоровый дух в здоровом теле – вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире».
Джон Локк

В последнее время вопрос о состоянии здоровья наших детей, к сожалению, встает особенно остро, как перед родителями, так и перед педагогами.

Забота о здоровье ребенка стала занимать во всем мире приоритетные позиции, поэтому особое значение в системе образования приобретает проблема разработки и реализации современных технологий по охране и укреплению здоровья детей, формированию здорового образа жизни.

На сегодняшний день в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом в дошкольных учреждениях большое внимание уделяется здоровьесберегающим технологиям, главным фактором которых является рациональная организация учебного процесса, соответствие методик и технологий обучения, способствующих развитию индивидуальных возможностей ребенка.

Что же такое здоровьесберегающие технологии в педагогическом процессе детского сада? Попробуем разобраться в понятиях.

«Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов». Сегодня в дошкольных учреждениях уделяется большое внимание работе, которые направлены на решение самой главной задачи дошкольного образования – сохранить, поддержать и обогатить здоровье детей. Одной из главных задач и нашего сада является сохранять, укреплять физическое, психологическое и социальное здоровье дошкольника.

Так что же такое «здоровьесберегающая технология»? Здоровьесберегающая технология – это целостная система воспитательно-оздоровительных, коррекционных и профилактических мероприятий, которые осуществляются в процессе взаимодействия ребёнка и педагога, ребёнка и родителей, ребёнка и доктора.

Целью здоровьесберегающих технологий является обеспечение ребенку возможности сохранения здоровья, формирование у него необходимых знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни.

Таблица

Рекомендации для педагогов по применению некоторых здоровьесберегающих технологий в работе с детьми

Виды технологий	Время проведения в режиме дня	Особенности методики проведения
1	2	3
1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья		
Динамические паузы (физкультминутки)	Во время занятий, 2-5 мин., по мере утомляемости детей. Применяется во всех возрастных группах.	Рекомендуется для всех детей в качестве профилактики утомления. Могут включать в себя элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики и других в зависимости от вида занятия.
Подвижные и спортивные игры	Как часть физкультурного занятия, на прогулке, в групповой комнате (малой и средней степени подвижности). Применяется во всех возрастных группах.	Подвижные игры подбираются в соответствии с возрастом ребенка, местом и временем их проведения. В детском саду используем лишь элементы спортивных игр.

1	2	3
Гимнастика пальчиковая	Проводятся ежедневно индивидуально либо с подгруппой. Применяется во всех возрастных группах.	Рекомендуется всем детям, особенно с речевыми проблемами. Проводится в любой удобный отрезок времени (в любое удобное время).
Гимнастика для глаз	Ежедневно по 3-5 мин. в любое свободное время; в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки. Применяется во всех возрастных группах.	Рекомендуется использовать наглядный материал, показ педагога.
Гимнастика дыхательная	В различных формах физкультурно-оздоровительной работы. Применяется во всех возрастных группах.	Обеспечить проветривание помещения, педагог дает детям инструкции об обязательной гигиене полости носа перед проведением процедуры.
Гимнастика пробуждения	Ежедневно после дневного сна, 5-10 мин. Применяется во всех возрастных группах.	Форма проведения различна: упражнения на кроватках и рядом с кроваткой; ходьба по «дорожке здоровья»; легкий бег из спальни в группу с разницей температуры в помещениях.
Закаливание	Ежедневно в различных формах работы (прогулки, хождение босиком и др.).	Строгое соблюдение принципов закаливания.
2. Технологии обучения здоровому образу жизни		
Физкультурное занятие	В соответствии с требованиями Сан Пин. Применяется во всех возрастных группах.	Перед занятием необходимо хорошо проветрить помещение.
Проблемно-игровые ситуации	В свободное время, можно во второй половине дня. Время строго не фиксировано, в зависимости от задач, поставленных педагогом. Применяется со старшего возраста.	Занятие может быть организовано незаметно для ребенка, посредством включения педагога в процесс игровой деятельности.
Коммуникативные игровые ситуации	1-2 раза в неделю в свободное время. Применяется во всех возрастных группах.	В занятие входят разные виды деятельности: беседы, этюды и игры разной степени подвижности, занятия рисованием, лепкой и др.
Самомассаж	В зависимости от поставленных педагогом целей, сеансами либо в различных формах физкультурно-оздоровительной работы. Применяется во всех возрастных группах.	Необходимо объяснить ребенку серьезность процедуры и дать детям элементарные знания о том, как не нанести вред своему организму.

1	2	3
3. Коррекционные технологии		
Артикуляционная гимнастика	Ежедневно по 3-5 мин. в любое свободное время индивидуально либо с подгруппой. Применяется во всех возрастных группах.	Используется для тренировки органов артикуляции (губ, языка, нижней челюсти), необходимых для правильного звукопроизношения.
Гимнастика ортопедическая	В различных формах физкультурнооздоровительной работы. Применяется во всех возрастных группах.	Форма проведения зависит от поставленной задачи и контингента детей. Рекомендуются в качестве профилактики болезни опорного свода стопы и опорно-двигательного аппарата.
Психогимнастика	1-2 раза в неделю. Применяется во всех возрастных группах.	Занятия проводятся по специальным методикам – курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы).
Музыкотерапия	Музыка прослушивается дозированно в течение дня в различных формах работы в зависимости от поставленных целей. Применяется во всех возрастных группах.	Используются для снятия напряжения, повышения эмоционального настроения, для расслабления, снятия эмоционального и физического напряжения, для приятного погружения в дневной сон и пр.
Песочная игротерапия	Индивидуальные и групповые игровые сеансы 1-2 раза в неделю в любое свободное время.	Чтобы избежать неразберихи вокруг «песочницы», нужно предварительно обсудить с детьми порядок работы и установить для них несколько правил.

Таким образом, применение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность образовательного процесса, формирует у педагогов и родителей ценностные ориентации сохранения и укрепления здоровья детей, а у ребенка стойкую мотивацию к творчеству и здоровому образу жизни.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. «Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход». Школа здоровья. 2000.
2. Ковалько В.И. «Здоровьесберегающие технологии». – М.: ВАКО, 2007.
3. Сивцова А.М. «Использование здоровьесберегающих педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях» Методист. – 2007.
4. Пономарева С.А. «Растите малышей здоровыми». М., 1992.
5. Лысогорская М.В. «Здоровьесберегающая система ДОУ». Волгоград: Учитель, 2009.
6. Карасева Т.В. «Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий». Начальная школа – 2005. – № 11. – С. 75.

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ОПРЕДЕЛЕНИЕ

Оборочан Т.П.

аспирант, Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова,
Россия, г. Новороссийск

В статье, на основе авторских подходов отечественных ученых, рассматривается сущность и содержание правовой культуры учащейся молодежи. С учетом взглядов отечественных ученых и молодых исследователей, автором предпринята попытка дать новое определение рассматриваемому феномену.

Ключевые слова: воспитание, правовая культура, определение, содержание, сущность, учебно-воспитательный процесс, формирование.

Грандиозные политические и социально-экономические изменения, происходящие в Российской Федерации, требуют активного участия в этих процессах всех граждан, и особенно учащейся молодежи, которые должны быть не только законопослушными, но и обладать высоким уровнем правовой культуры.

Актуальность данной проблемы обусловлено следующими факторами:

- существенными изменениями правовой системы государства;
- обновлением всего законодательства Российской Федерации;
- утверждением прав и свобод человека и гражданина как высших ценностей нашей страны и личности;
- наличием низкого уровня правовой культуры у всех категорий граждан России, в том числе и у студенческой молодежи;
- ростом криминализации среди учащихся средних и высших профессиональных учебных заведений.

Кроме того, в современных условиях изменились и требования к самой личности. Произошедшие демократические преобразования, переход к рыночной экономике вызывают к формированию социально развитой личности. Такая личность должна:

- понимать свои истинные интересы и потребности;
- знать свои конституционные права и обязанности;
- быть способной и уметь аргументировано отстаивать свои права законными средствами;
- признавать и уважать права и законные интересы сограждан, сослуживцев, коллег, близких.

Следовательно, формирование у современной вузовской молодежи высокого уровня правовой культуры является первостепенной задачей государственных органов, учебных заведений, общественных организаций и самой личности.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [7] гласит, что «... воспитание ... правовой культуры ...» является одним из основополагающих принципов государственной политики и правового регулирования в сфере образования.

Отечественные ученые [2-6] заявляют, что современные вузы должны готовить каждого выпускника как компетентного специалиста, востребованного на рынке труда, законопослушного гражданина и защитника Отечества.

К примеру А.Н. Томилин [6] отмечает, что в современных условиях, каждый выпускник морского вуза, для эффективного выполнения профессиональной деятельности наравне с основательными профессиональными знаниями, должен обла-

дать высоким уровнем правовой культуры и сформированным лидерским потенциалом.

Рассмотрим сущность термина «правовая культура».

Большой юридический словарь [1] приводит следующую трактовку: «Правовая культура – система ценностей, правовых идей, убеждений, навыков и стереотипов поведения, правовых традиций, принятых членами определенной общности (государственной, религиозной, этнической) и используемых для регулирования их деятельности».

Для уяснения сущности термина «правовая культура» рассмотрим подходы к этому феномену отечественных ученых.

Так Л.И. Москалева [2], исходит из точки зрения, что правовая культура, есть необычный, уникальный феномен духовной жизни личности, складывающийся в процессе профессионализации, т.е. в ходе обучения в вузе. Автор считает, что на формирование правовой культуры оказывает влияние не только целенаправленный учебно-воспитательный процесс, но и сама личность учащегося, её отношение к государству и государственным органам, социуму, Конституции, федеральным законам. При этом для каждого учащегося вуза правосознание имеет функциональное, содержательное, ценностно-ориентационное и статусно-личностное значение.

По мнению Л.Н. Николаевой [3], правовую культуру личности студента надо рассматривать двояко: а) как многомерное, системное и динамичное личностное образование, представляющее собой совокупность правовых знаний, отношения к праву как к ценности и правомерное поведение; б) как социально-педагогическое явление – это и есть мера и способ творческой самореализации личности в правовом регулировании своей будущей профессиональной деятельности. Она синтезирует в себе единство правового мышления, правосознания и конкретных форм поведения субъектов правовых отношений. Это обеспечивает личности, способность компетентно решать задачи практического поведения в правовой сфере, обращаться к нормам права и закона для реализации стоящих перед ней проблем, разрешения конфликтов и споров. В.В. Потомахин [5] утверждает, что правовая культура личности, есть определённая степень и характер правового развития личности в общественной правовой культуре, как её ценностное ядро, основанное на определённом уровне развития позитивного правосознания, реализуемого в активной творческой правоприменительной деятельности.

Согласно позиции М.В. Павловой [4], правовую культуру студента необходимо рассматривать в тесном сочетании с нравственной культурой. В данном виде она выступает в качестве сложного личностного образования и характеризуется наличием определенных знаний о принятых в обществе нормах и ценностных установках, ценностным отношением к нравственности и праву, способностью принять самостоятельные решения в социальной и учебной деятельности и корректировать собственное поведение на основе осмысления и осознания поступков.

Следовательно, характерными особенностями правовой культуры являются:

- наличие определенного уровня правовых знаний;
- демонстрация объективного отношения к праву и законам;
- формирование происходит под влиянием системы обучения и воспитания;
- проявление во всех сферах жизнедеятельности: работе, коммуникации, поведении;

- исполнение роли компонента духовной культуры личности и общества.

Для личности со сформированной правовой культурой характерно:

- законопослушность и лояльность к государственным органам;
- убежденность в выполнении профессиональных обязанностей в соответствии с требованиями Конституции и федеральных законов РФ;
- отношение к правовым знаниям как к ценности;
- стремление к самосовершенствованию в правовой сфере.

Изучение и анализ трудов Л.И. Москалевой, Л.Н. Николаевой, В.В. Потомахина, М.В. Павловой [2, 3, 4, 5] и др. позволили определить структуру правовой культуры личности учащегося вуза, включающая следующие компоненты:

– *когнитивного-знаниевый* – обеспечивает обогащение знаний учащегося вуза в правовой сфере; расширяет представления о законопослушности граждан, профессионалов и патриотах-защитниках Отечества;

– *мотивационно-ценностный* – предусматривает формирование у студента вуза системы ценностей, правовых идей, убеждений, навыков и стереотипов поведения, правовых традиций, гуманистических жизненных установок, потребности в правовом самосовершенствовании; воспитание ценностного отношения к конституции государства, федеральным законам, обычаям, нормам и традициям общественной жизни;

– *деятельностно-поведенческий* – демонстрирует стиль поведения, стремление и способность соблюдать требования Конституции и федеральных законов РФ, сформированность привычек и поступков, основанных на строгое соблюдение законов и норм общественной морали.

На основе анализа, выполненного в данной статье, можем заключить, что *правовая культура учащегося вуза есть сложный, интегративный компонент культуры личности, представляющий собой целостное, личностное образование, включающее комплекс правовых знаний в виде норм, убеждений и установок, создаваемых в процессе жизнедеятельности и реализуемых в добросовестном труде, общении и поведении.*

Таким образом, уяснение сущности и структуры правовой культуры учащейся молодежи позволяет приступить к следующему этапу исследования – проведению констатирующего эксперимента.

Список литературы

1. Большой юридический словарь / Под ред. А.Я. Сухарева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 858 с.
2. Москалева Л.И. Формирование правовой культуры у студентов физкультурного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.И. Москалева. – М., 2006. – 23 с.
3. Николаева Л.Н. Формирование правовой культуры студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.Н. Николаева. – Смоленск, 2005. – 24 с.
4. Павлова М.В. Формирование нравственно-правовой культуры студентов в условиях образовательно-воспитательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Павлова. – Йошкар-Ола, 2014. – 23 с.
5. Потомахин В.В. Формирование правовой культуры у студентов неюридического профиля подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Потомахин. – Курск, 2009. – 26 с.
6. Томилин А.Н. К вопросу о готовности выпускников морского вуза к выполнению роли лидера на судах морского транспорта // Материалы III Международной научно-практической конференции: Конструктивное обучение в образовательной системе Школа-вуз: проблемы и решения: Том 1. – Новосибирск: Изд-во «Немо Пресс», 2016. – С. 12-24.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/37/> (дата обращения: 06.04.19).

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ЧЕРЕЗ УМЕНИЕ ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ

Светлова О.А.

преподаватель информационных технологий в профессиональной деятельности,
ГАПОУ МО «Колледж «Энергия», Россия, г. Реутов

В данной статье умение задавать вопросы рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов формирования познавательной активности студентов колледжа. В условиях современного образования необходимо усовершенствование интеллектуального потенциала учащихся. Одним из показателей динамики этого опыта является возникающая у учащегося готовность к проявлению инициативы в проблемно-диалогическом взаимодействии в процессе обучения.

Ключевые слова: вопрос, интеллектуальное развитие, познавательной активности, студенты колледжа, процессе обучения.

Система профессионального образования переживает не лучшие свои годы. В условиях значительного сокращения общеобразовательной составляющей профессиональная подготовка студентов фактически сужается до ремесленнического уровня.

Для того, чтобы подготовить студентов к будущему колледжи, как известно, должны приблизить процесс обучения к практике рабочего процесса, положив в его основу реальные проблемы, которые должны быть решены, или реальные задания, которые должны быть выполнены. Колледжи должны выпускать специалиста умелого, как умельца, способного освоить необходимые смежные специальности. В данном случае речь идёт о нацеленности на подготовку будущего специалиста с развитым и гибким мышлением, умеющего принимать решения и держать за него ответ в любых ситуациях профессиональной деятельности. Иными словам, «обучающиеся должны приобрести познавательный опыт в его ключевых характеристиках – научиться самостоятельно ставить цели и определять пути их достижения, использовать приобретенный опыт познавательной деятельности в реальной жизни, за рамками учебного процесса» [4, с. 14].

В соответствии с этим обучение в колледжах должно быть сориентировано на субъектную позицию студента в познании, а в современном научном педагогическом знании, как известно, понимание учащегося как субъекта познания связывается с наличием у индивида качеств, позволяющих ему быть активным, самостоятельным, способным к осуществлению познавательной деятельности, а самое главное – учащийся выступает инициатором своей познавательной деятельности.

Становление студента как субъекта познания невозможно без умения самостоятельно и осознанно выдвигать проблемы, выбирать средства для их решения и оценивать полученные результаты. А появление проблемы символизирует возникновение у студента вопроса, а это означает, что у него активизируется мышление, он обрабатывает поступающую информацию и решает, как можно структурировать новые идеи и сделать их частью уже имеющихся у него знаний. Поэтому в условиях профессионального образования необходимо не стихийное становление, а специальное формирование у студентов опыта задавать вопросы в процессе познавательной деятельности.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что многие исследователи (С.Т. Шацкий, Г.И. Щукина, Л. В. Швечихина, Н. Б. Шумакова и др.)

обращались к изучению роли вопроса в познавательной деятельности. Они отмечают, что «в процессе обучения решающее значение имеет не количество заданных на уроках вопросов, а их побудительная сила, поскольку они стимулируют и направляют мысль учащихся на решение многих учебных задач» [6, с. 21]. Для психологов вопрос – основа, возбудитель мышления. По мысли Ю. И. Зуева, «удачно поставленный вопрос и система вопросов порой являются той силой, которая движет целые области знания» [3]. Любой вопрос студента отражает какую-то проблемную ситуацию в его сознании, хотя далеко не всегда эта проблемная ситуация направлена на овладение объективно новыми знаниями.

Подчёркивая большую роль вопроса в интеллектуальном развитии учащихся, психологи вместе с тем не ставят специальной задачи – разработать подходы к обучению учащихся умению задавать вопросы.

Эта же идея – специально формировать опыт задавать вопросов практически не нашла отражения в изменении подходов к отбору состава содержания учебного материала во многом в силу того, что проблема формирования опыта задавать вопросы по существу не получила должной разработки в педагогической теории. В результате, на сегодняшний день мы видим, что большинство студентов колледжей не стремятся и не видят необходимости в том, чтобы задавать вопросы. Они их не задают даже в том случае, если им не понятен материал – студенты предпочитают «отмалчиваться». Хотя студенческий возраст – это наиболее подходящий период, когда стоит формировать опыт задавать вопросы, так как студенты вступили в тот период, когда у них запущен механизм самоорганизации, саморазвития, саморегуляции и его нужно поддерживать и развивать.

Говоря о природе студенческого вопроса, следует отметить его отличие от вопроса преподавателя. Вопрос преподавателя выражает потребности познания того, что спрашивается: преподаватель хорошо это знает, знает и студент эту особенность вопроса преподавателя. Вопрос студента порожден потребностью уяснить то, что неясно, познать то, о чем спрашивается. Познавательная деятельность студента в этом смысле ближе к научному познанию, где вопросы возникают из результатов предшествующего знания о том, что требуется изучить в сфере еще не познанного. Однако мало студентов, которые задают вопросы преподавателю, чаще их вопросы остаются при них, то есть возникшие затруднения на облакаются в словесную форму, следовательно не высказываются вслух. Результатом этого является то, что возникшие интеллектуальные затруднения у учащегося, остаются с ним и они не решены. Дальше такому студенту будет уже сложнее учиться, ведь будет возникать все больше новых и сложных вопросов, а это следствие того, что у учащегося нет ответа на предыдущие вопросы. В дальнейшем студенту станет не интересно учиться, его познавательная активность спадет на нет, и он превратится из субъекта познания в объект познания. Таким образом, необходимо, чтобы педагог поощрял и стимулировал студентов на задавание вопросов.

Однако, в педагогике данная проблема еще не стала предметом специального изучения и это накладывает отпечаток на практику обучения.

Этот вывод подтверждается и анализом учебных программ и учебников для колледжей. Однако стоит отметить, что в содержании учебников встречаются задания, которые способствуют возникновению у студентов вопросов, но они не направлены на поэтапное овладение опытом задавать вопросы. В нашем смысле поэтапное овладение – это значит, что задания, вызывающие вопросов у студентов, должны строиться по следующему принципу: 1. Проверка усвоенных знаний и

умений – Где? Что? Когда? Есть ли? 2. Заинтересованность – Почему? 3. Взаимосвязь – Какие? (виды, взаимосвязи, цели, задачи, условия, влияния, свойства, причины, связи) 4. Исследование – Как? (решить, изменить) 5. Может быть? – вопросы-гипотезы, которые образуют как бы вершину пирамиды, в основании которой лежит весь багаж исследовательских возможностей студента, позволяющий ему видеть и ставить проблемы. А мы видим в учебниках в основном задания, ориентированные только на проверку усвоенных знаний и умений. Так происходит потому, что опыт задавать вопросы не включён в состав содержания образования, в связи с этим формирование опыта задавать вопросы не рассматривается педагогом в качестве особой задачи, имеющей столь же важное значение, что и организация усвоения студентами предметных знаний и умений.

Ведь, если у студента возник вопрос, то это значит, что у него активизируется мышление, он обрабатывает поступающую информацию и решает, как можно структурировать новые идеи и как включить их в систему уже имеющихся у него знаний. Подтверждением этому является мысль С.Л. Рубинштейна: «Вопрос – первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания» [5, с.105]. Вопросы студента становятся в конечном итоге внутренними импульсами его познавательной деятельности.

Умение задавать вопросы и организовывать поиск ответов на них – формирует у учащихся способности к анализу, синтезу и выработку критериев самостоятельной оценки (свойства критического мышления).

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что проблема построения содержания образования, направленного на формирование у студентов опыта задавать вопросы в познавательной деятельности, требует специального педагогического исследования. Это предполагает направленность на разработку комплекса дидактических средств построения такого содержания образования, которое будет способно обеспечить формирование у студентов опыта задавать вопросы как закономерного результата обучения.

Список литературы

1. Журавлев Б.В. Вопросы учащихся и их стимулирующее значение // Вопросы воспитания мышления в процессе обучения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 400 с.
2. Заботин В.В. О развитии проблемного видения у школьников // Советская педагогика. – 1972. – № 2. – С. 29-40.
3. Зуев Ю.И. Логическая интерпретация вопросов // Логико-грамматические очерки. – М.: Высшая школа, 1961. – № 3. – С. 97-110.
4. Родак, И.И. Творческая активность учащихся в процессе обучения. – М.: АИН СССР, 1969. – 38 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.
6. Шумакова, Н.Б. Возраст вопросов. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА

Селиверстенко А.В.

учитель-логопед группы компенсирующей направленности,
МБДОУ д/с №15 «Дружная семейка», Россия, г. Белгород

Доронина С.И.

воспитатель группы компенсирующей направленности,
МБДОУ д/с №15 «Дружная семейка», Россия, г. Белгород

Вараксина О.В.

воспитатель группы компенсирующей направленности,
МБДОУ д/с №15 «Дружная семейка», Россия, г. Белгород

В статье говорится о речевом этикете и его значении в жизни детей, о вербальных и не вербальных средствах общения. Этикет влияет на этическое и эстетическое развитие детей, способствует формированию эстетики чувств.

Ключевые слова: этикет, речь, эстетика, общение.

Проблема речевой культуры дошкольников является в наши дни очень актуальной. К сожалению, в нашем обществе наблюдается снижение языковой культуры. Даже на телевидении и радио, в многочисленных газетах и журналах нередко допускаются лексические, грамматические, орфоэпические, стилистические ошибки, употребляются жаргонизмы, лишние, ничего не значащие слова, речевые штампы, канцеляризмы. В последние годы распространились в речи некоторых людей несметное количество неуместных присловий типа «как бы», «на самом деле». Они искажают смысл речи, делают ее смешной и уродливой.

Написано немало книг о воспитании культуры поведения у дошкольников, в которых она рассматривается как «совокупность полезных для общества устойчивых форм нравственного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности».

В основе поведенческой культуры лежат обычаи, традиции, нравы, порядки, привычки. Именно они стали ее первичными составляющими. Затем в ходе исторического развития формировались связанные с поведением этические и эстетические взгляды. И только на основе этого появилось явление как этикет.

Этикет по происхождению французское слово (*etiquette*). Поскольку общение есть деятельность человека, процесс, в котором он участвует, то при общении в первую очередь учитываются особенности речевого этикета. **Речевой этикет** – это правила речевого поведения, применяемые в ситуациях вступления собеседников в контакт и поддержания общения в избранной тональности соответственно обстановке общения, социальным признакам коммуникантов и характеру их взаимоотношений.

Существуют различия между социальной и этикетной нормами поведения. Норма поведения, – это узаконенный порядок действий, признанный обязательным. Она конкретизируется в правилах поведения, т.е. в предписаниях, как действовать и поступать в каждом конкретном случае. «Словарь по этике» определяет понятие этикет так: «Этикет – это совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям.

Социальные нормы появились с возникновением общества. Человек – существо общественное, он не может жить вне общества, поэтому ему необходимо вести себя так, чтобы быть полезным обществу и принимаемым им.

С развитием интереса к человеческой личности появились такие этикетные нормы поведения, которые демонстрировали уважение к человеку и настраивали на приятное общение. Они основывались на том, что носитель такого поведения хочет нравиться окружающим. Иными словами, социальная норма дает человеку возможность жить в обществе; этикетная норма, будучи социальной, еще и способствует приятной жизни в обществе, приносящей удовлетворение и радость носителю такого поведения и окружающим людям.

Этикет играет в жизни современного общества весьма важную роль, выполняя *ряд функций*: регулятивную, опознавательную, идентификационную, коммуникативную, этическую, эстетическую, воспитательную. Учитывая их, воспитатель имеет возможность осознанно строить свое профессиональное поведение. Он может создать благоприятные для общения условия, а это важно, поскольку они способствуют успешному воспитанию детей и налаживанию отношений с родителями на основе уважения к себе, а, следовательно, повышению авторитета педагога.

Современный детский сад – это открытая воспитательная система, доступная всем, независимо от их национальности, социального положения, психологических и возрастных особенностей, взглядов, образовательного уровня. Соблюдение этикета дает воспитателю возможность учесть все эти различия и повести себя в каждом конкретном случае таким образом, чтобы наиболее эффективно влиять на воспитание детей.

Изучая содержание и сущность этикета, мы пришли к выводу: в основе этикетного поведения всегда лежат нравственные нормы, а эстетика поведения является необходимым условием. При соотношении этического, этикетного и эстетического в поведении выделяют *три основных поведенческих критерия*: вести себя правильно, нравственно и эстетично – в соответствии с принятым в обществе порядком поведения, нормами морали и эстетическими нормами.

Требования, предъявляемые современным обществом к педагогу разнообразны. Одно из них – хорошее воспитание, высокая внутренняя и внешняя культура. Перед дошкольным работником нередко возникают различные вопросы делового характера: как создать имидж делового человека, выбрать костюм, убедить в правильности своих взглядов.

Воспитатель для дошкольника – первый человек после родителей, обучающий его правилам жизни в обществе, расширяющий кругозор, формирующий его умение вписаться в человеческий социум и активно, с успехом взаимодействовать в нем.

Профессионализма педагога предполагает владение нормами и правилами речевого этикета, умение говорить с воспитанниками и их родителями. Не умея определить допустимость тех или иных профессиональных выражений в публичном выступлении, не зная законы ораторского искусства, не задумываясь о речевой форме своего высказывания, человек рискует попасть в смешное и неприятное положение, вызвать недоумение и раздражение окружающих.

Структура современного речевого этикета определяется как установленный порядок поведения, включающий в себя совокупность правил поведения, регулирующих внешнее выражение взаимоотношений людей, проявляемое в обхождении, обращениях и приветствиях, манерах поведения и речи, во внешнем облике человека.

Различают этикет на речевой и неречевой. Первый является вербальным выражением уважительного отношения к людям и проявляется в речи, манере обращения, умении вести беседу, участвовать в споре, говорить комплименты. Неречевая форма этикета включает в себя поступки и действия, демонстрирующие уважительное отношение к окружающим. Как человек сидит, стоит, ходит, ведет себя за столом, все его действия и поступки характеризуют его или как хорошо воспитанную личность, или, наоборот, недостаточно подготовленную к жизни в современном обществе. Выделяют и разновидности этикета: деловой, служебный, столовый, гостевой, подарочный, этикет дистантного общения, этикет телефонного разговора, этикет в общественных местах. Этикет можно разделить, но это деление условно, так как правила этикета существуют не в отдельности, а в неразрывной совокупности.

Культурные и методические требования к речи педагога:

1. Речь воспитывающих лиц должна быть абсолютно грамотна, литературна. Следует, прежде всего, разбираться в особенностях своей речи, учитывать ее ошибки и погрешности, бороться с ними путем постоянного самоконтроля и совершенствования своего языка.

2. Особого внимания требует к себе этика речи. По форме и тону речь воспитателя должна быть всегда культурной и безупречно вежливой.

3. Структуру речи следует согласовывать с возрастом детей. Чем моложе ребенок, тем проще должна быть синтаксическая структура обращенной к нему речи. При длинных сложных предложениях дети не улавливают основного смысла.

4. Содержание речи должно строго соответствовать развитию, запасу представлений, интересам детей, опираться на их опыт.

5. Особого внимания требуют точность, ясность и простота речи. От точности речи зависят точность восприятия, отчетливость понимания.

6. Необходимо регулировать темп своей речи. Следить за содержанием слишком быстрой речи трудно даже взрослому, а ребенок совершенно на это не способен. Не понимая смысла льющихся потоком слов, он просто перестает слушать. Недопустима и слишком медленная, растянутая речь; она надоедает.

7. Следует регулировать силу своего голоса, говорить настолько громко или тихо, насколько этого требуют условия момента и содержание речи. Тихую речь дети не слышат, не улавливают ее содержания. Громкую речь, переходящую в крик, дети перенимают как манеру речи необыкновенно быстро. Кричат дети, их перекрикивают взрослые, и в этом гаме тонут слова и их содержание.

8. Речь педагога должна быть эмоциональна, по возможности образна, выразительна и отражать интерес, внимание, любовь к ребенку, заботу о нем.

9. Педагоги должны владеть методическим мастерством, знанием приемов, необходимых для оказания соответствующего влияния на речь детей, и умением их применять во всех случаях общения с детьми.

10. Лица с ярко выраженными и неисправимыми недостатками речи не должны руководить развитием речи детей.

В процессе речевого общения с детьми воспитатель использует и *невербальные средства*. Они выполняют важные функции:

– помогают эмоционально объяснить и запомнить значение слов. Соответствующий меткий жест помогает усвоению значений слов (круглый, большой), связанных с конкретными зрительными представлениями;

– помогают уточнить значения слов, связанных с эмоциональным восприя-

тием (веселый, грустный, злой, ласковый);

– способствуют углублению эмоциональных переживаний, запоминанию материала (слышимого и видимого);

– помогают приближению обстановки на занятиях к обстановке естественного общения;

– являются образцами поведения детей;

– выполняют наряду с языковыми средствами важную социальную, воспитывающую функцию.

По проблемам культуры речи есть специальная литература, освещающая законы и правила родного языка, речевого взаимодействия. Однако мало изучить их, нужно осознавать необходимость достижения высокого уровня речевой культуры, устранения из речи неправильных словоупотреблений, видеть ошибки и совершенствовать свою речь.

Таким образом, современный этикет – это емкое понятие, элементы которого четко структурированы и предполагают следование установленным нормам и правилам поведения.

СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ К ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Семенова Е.Н.

аспирант, Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Хабаровск

В статье рассматриваются способы педагогического воздействия, направленные на формирование готовности курсантов военных вузов к информационно-аналитической деятельности: проблемное обучение; интерактивное обучение; интенсивные методы обучения (ментальные карты). Обозначены преимущества применения данных методов в формировании готовности курсантов военных вузов к информационно-аналитической деятельности. Приведены примеры использования различных методов в образовательной практике военного вуза в рамках педагогического эксперимента.

Ключевые слова: педагогические средства; проблемное обучение; интерактивное обучение; интенсивные методы обучения; ментальные (интеллектуальные) карты; обучение, готовность к информационно-аналитической деятельности.

Современные реалии информационного общества таковы, что требуют от выпускников военных вузов умения ориентироваться в информационных потоках, целесообразно перерабатывать их в сжатые сроки, применяя, в том числе, информационные технологии, адекватно оценивать и анализировать поступающую информацию, прогнозировать возможные изменения, действовать на опережение и т.д., что в целом свидетельствует о необходимости готовить курсантов военных вузов к информационно-аналитической деятельности в контексте не только профессиональной, но и повседневной.

Социальный заказ образованию, обусловленный личностным развитием курсантов, с помощью перехода от накопления знаний к компетентному применению их в профессиональной деятельности, а значит, формированию готовности к информационно-аналитической деятельности, диктует необходимость находить и использования на учебных занятиях активных способы педагогического воздей-

ствия на обучающихся, пробуждающие у них поисковую мыслительную деятельность.

Практика показывает, что в образовательной системе военных вузов большинство профессорско-преподавательского состава акцентирует своё внимание на содержании учебной деятельности, на обучении основам наук, т.е. в центре внимания сосредоточенными оказываются полнота и объём усвоенной курсантами информации. Но формированию готовности к информационно-аналитической деятельности способствует не только фундаментальные аспекты тех или иных наук, необходимо научить будущих выпускников навыкам самообучения, пониманию не только того что они делают, но и для каких целей они это делают, почему так, а не иначе, вырабатывать умение искать альтернативное решение, развивать научно-исследовательский потенциал, креативность мышления, что в комплексе позволит курсантам самосовершенствоваться в предстоящей профессиональной деятельности.

На формирование готовности курсантов к информационно-аналитической деятельности влияют педагогические средства, позволяющие развивать умения и навыки рассматриваемой деятельности, такие как «приемы побуждающего воздействия, связанные с содержанием учебного материала, методами и формами обучения, наглядными и техническими средствами обучения, дидактическим материалом, личностью преподавателя, общественным мнением группы (воинского коллектива)» [4, с. 128].

К таким приемам побуждающего воздействия можно отнести проблемное обучение, основной целью которого является активизация познавательной активности курсантов. Важным признаком создания проблемной ситуации в обучении является возникновение трудности, преодолеть которую курсант может лишь собственной мыслительной деятельностью (активностью). При этом проблемная ситуация должна быть значимой для курсанта и по возможности связанной с его интересами, нынешней учебной и будущей профессиональной деятельностью.

К заданиям подобного типа в рамках формирования готовности курсантов к информационно-аналитической деятельности можно отнести: поиск и обработку курсантами информации (подготовка мини-доклада, сообщения, презентации к занятию); выполнение творческих заданий по профессионально-направленной проблематике (подготовка реферата -> доклада -> презентации к межкафедральным конференциям).

Выполнение подобного вида заданий предполагает постановку проблемы или создание проблемной ситуации. Через её разрешение курсанты учатся самоорганизовываться, мотивировать свою потребность в информационной деятельности, составлять планы, осуществлять необходимый информационный поиск, структурировать информацию, делать выводы и реализовывать компьютерную грамотность через отчёты о проделанной работе.

Помимо насыщения учебного процесса проблемными ситуациями, проблемно-ориентированными и исследовательскими задачами профессиональной направленности, следует обратить внимание на интерактивное обучение, которое способствующее развитию у курсантов умения работать в составе группы, проявлять и развивать инициативу, принимать решение, нести ответственность за свои действия и т.д. Учебный процесс, с использованием интерактивных методов обучения, включает в процесс познания всех курсантов группы без исключения.

На наш взгляд интерактивный метод обучения в рамках формирования готовности курсантов к информационно-аналитической деятельности наиболее эффективно применять на семинарских занятиях – семинар-конференциях. Для подготовки доклада или реферата курсантам предлагается разбиться на группы, где каждый отвечает за свой сегмент задания (поиск информации, подготовка текста доклада, составление презентационной поддержки и т.д.). Курсантам в составе группы в условиях ограниченного времени необходимо оптимизировать процесс подготовки к семинару; найти и систематизировать информацию; проанализировать материал; определить свою позицию к проблеме вопроса; подготовить доклад и презентацию.

В результате совместной работы у каждого курсанта формируются не только элементы информационно-аналитической деятельности, но и вырабатывается умение работать в команде, умение прислушиваться к мнению товарища, активно взаимодействовать в ходе учебного процесса, развивается чувство ответственности. Применяя интерактивное обучение, происходит личностное погружение курсантов в образовательный процесс, создаются условия для творческого развития, отражающиеся в целом на формировании готовности к профессиональной деятельности.

Эффективному формированию умений и навыков информационно-аналитических деятельности курсантов военных вузов в учебно-воспитательном процессе способствуют интенсивные методы обучения, которые отличаются от традиционных по ряду параметров и направлены на усвоение максимального объема информации в короткий срок [5].

К одной из таких современных методик относится применение в образовательном процессе ментальных (интеллектуальные) карт. Обозначенная методика позволяет обеспечить развитие познавательной самостоятельности курсантов, креативности мышления, приобретение эффективных навыков работы с учебной, научно-методической и справочной литературой.

Не секрет, что на обучающихся обрушивается огромный объем информации, который им надо систематизировать, переработать, проанализировать, выбрать то важное и ценное, которое позволило бы решить поставленную задачу, при этом всё это необходимо сделать в сжатые сроки. «Для усвоения увеличивающегося объема учебного материала за ограниченное время необходима интенсификация образовательного процесса за счет систематизации, структурирования информации» [1].

Поэтому на наш взгляд, в процессе подготовки обучающихся военных вузов к информационно-аналитической деятельности рациональное зерно принадлежит обучению курсантов самостоятельной разработке интеллектуальных карты. Именно их использование стирает недостатки стереотипности восприятия информации: теряются ключевые слова; трудно запомнить информацию; теряется много времени на повторное прочтение и усвоение ненужной информации, поиск в ней ключевых слов; нет стимуляции к творческому подходу в обработке информации и эффективном запоминании [2].

В учебно-воспитательном процессе военного вуза ментальные карты могут быть использованы в различных сферах обучения:

- объяснение, изучение нового материала, его повторение, закрепление, обобщение и анализ;
- подготовка докладов, рефератов, статей, научно-исследовательских работ;
- представление готового информационного продукта в виде презентационного проекта;

- конспектирование лекций, докладов, выступлений;
- создание опорных конспектов;
- быстрое и полное запоминание большого объема информации;
- систематизация пройденного материала;
- подготовка к контрольным работам, зачетам и экзаменам и т.д.

Например, при подготовке курсантов к семинарскому занятию на заданную тему предлагается список тем-вопросов, раскрытие которых предполагается посредством составления интеллектуальных карт в группе из двух-трех человек. Каждая группа собирает материал по обозначенному вопросу, изучает его, после чего переходит к созданию наглядного информационного продукта-доклада, где выявляется основная (центральная) идея ментальной карты, определяется её основные характеристики (ключевые слова), на основе которых строятся ветви карты, заполняющиеся соответствующей информацией, устанавливаются связи между элементами карты. В результате совместных действий у обучающихся формируется поисково-аналитическая деятельность, они учатся работать в команде, высказывать своё мнение и прислушиваться в чужому.

Апофеоз работы заключается в представлении аудитории информационного продукта, выполненного или с использованием возможностей Microsoft PowerPoint, или одной из программ для создания карт памяти FreeMind, XMind. В итоге аудитория видит целиком наглядный образ доклада, структуру, логику изложения материала. Такой способ освещения всех вопросов семинара активизирует у курсантов процесс запоминания информации, ускоряет процесс обучения, расширяет кругозор в информационном пространстве, развивает креативность мышления, позволяет вырабатывать навыки поиска, анализа и структурирования информации, что в свою очередь благоприятно влияет на формирование готовности к информационно-аналитической деятельности будущих выпускников.

Технология создания интеллект-карт эффективно себя зарекомендовала и при проверке уровня усвоения изученного материала обучающимися. Как один из способов рефлексии знаний, курсантам можно предложить за ограниченное время написать ветви от центрального образа и раскрыть их смысл с помощью ключевых слов и связей между ними. Выполнение подобных заданий позволяет закрепить навыки анализа, выделение главной мысли, установление связей, структурирование, обобщение информации.

Важно отметить, для того чтобы ментальные карты выполняли свою развивающую функцию, а значит и формирующую готовность курсантов к информационно-аналитической деятельности, необходимо постоянное их использование на занятиях. Это в свою очередь обеспечивает формирование таких навыков, как анализ, синтез, обобщение, систематизацию, классификацию, обобщение – образующие сегмент информационно-аналитической деятельности.

Обозначенные способы педагогического воздействия в рамках педагогического эксперимента активно использовались при внедрении организационно-педагогических условий, направленных на формирование готовности курсантов к информационно-аналитической деятельности на базе Учебного военного центра при Дальневосточном государственном университете путей сообщения.

Результаты педагогического эксперимента показали, что подобные способы организации учебных занятий позволяет не только разнообразить учебный процесс, сделать его динамичным и плодотворным, но и позволяет развивать и формировать у курсантов:

- алгоритмическое и критическое мышление;
- элементы творческой деятельности;
- критическое отношение к информации;
- умение перерабатывать информацию (анализ, выделение главной мысли, установление связей, структурирование, обобщение информации) на основе интеллектуальных карт;
- умение донести информацию аудитории;
- умение структурно планировать действия для достижения цели;
- готовность применять инструментальные методы обработки информации в профессиональной деятельности;
- стремление и готовность к профессиональной информационно-аналитической деятельности [3].

На основании выше сказанного от выбора методов педагогического воздействия, зависит уровень подготовки курсантов военных вузов к информационно-аналитической деятельности. В целом обозначенные методы позволяют развивать в личности курсанта качества грамотного специалиста, владеющего навыками использования современных информационных технологий и систем в профессиональной деятельности, способного неординарно мыслить, оперативно включаться в информационно-аналитическую деятельность, критически оценивать поступающую информацию; специалиста мотивированного на овладение навыками информационно-аналитической деятельности, осознающего важность данного сегмента в подготовке к профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Балан, И.В. Использование ментальных карт в обучении / И.И. Балан // Молодой ученый. – 2015. – №11.1. – С. 58-59.
2. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Минск : Попурри, 2003. – 304 с.
3. Семенова, Е.Н. Интенсивные методы обучения в формировании информационно-аналитической культуры курсантов военных вузов / Е.Н. Семенова // Междисциплинарные исследования в социально-гуманитарных науках: сборник научных трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф., 30 ноября 2018 г.: в 3-х ч. – Белгород, 2018. – Часть III. – С. 108-111.
4. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования. Монография / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2011. – 338 с.
5. Шукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Семенова Л.С.

кандидат педагогических наук, доцент,

Трубчевская детская школа искусств им. А. Вяльцевой, Россия, г. Трубчевск

В статье рассматриваются сущность и структура эстетической культуры личности. Раскрывается взаимосвязь эстетической и творческой проектной деятельности, содержание этапов выполнения творческих проектов и их влияние на формирование компонентов эстетической культуры школьников.

Ключевые слова: эстетическая культура личности, проектная деятельность, учебный творческий проект, виды проектов.

В последние десятилетия в связи с усилением тенденции применения культурологического подхода в педагогике активно разрабатывается проблема не столько эстетического воспитания, сколько формирования эстетической культуры личности, которую можно определить следующим образом: «*Эстетическая культура личности* – это интегральный компонент базовой культуры личности, проявляющийся в уровне сформированности эстетического отношения к окружающей действительности, способностях и потребностях личности воспринимать, чувствовать, оценивать и преобразовывать эту действительность и самого человека «по законам красоты» [2, с. 14].

В качестве основы для определения структуры эстетической культуры мы рассматриваем четыре сферы личности: когнитивную, эмоционально-волевою, потребностно-мотивационную и сферу деятельности. Когнитивная сфера связана с познанием эстетического многообразия мира и выражается в эстетическом кругозоре (знаниях), взглядах и убеждениях, вкусах и идеалах. Она отображает рационально-интеллектуальный уровень эстетической культуры. Эмоционально-чувственная сфера эстетической культуры личности связана со способностью эмоционально переживать и чувствовать красоту окружающей действительности. Проявление интереса к эстетически значимым предметам и явлениям, выражающегося в потребности воспринимать и преобразовывать себя и окружающую действительность по законам красоты, составляет потребностно-мотивационную сферу. Способность к эстетическому восприятию и творческой эстетической деятельности мы относим к сфере деятельности.

Все компоненты эстетической культуры личности, в том числе интересы и потребности формируются в основном в эстетической деятельности. Отсюда возникает необходимость активного включения в нее учащихся [2, с. 6].

Любая эстетическая деятельность по своей сути творческая и преобразовательная. Одной из форм преобразовательной деятельности является *творческая проектная деятельность*. Она определяется как «интегративный вид деятельности по созданию изделий и услуг, обладающих объективной или субъективной новизной и имеющих личную или общественную значимость» [3, с. 123]. Существует диалектическая взаимосвязь эстетической и проектной деятельности школьников. Она состоит в следующем: 1) эстетический аспект присутствует в любом виде деятельности школьников: игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, профессионально-трудовой, коммуникативной, учебной, общественно-полезной, художественной; 2) проектная деятельность синтезирует в себе элементы всех выше перечисленных видов деятельности.

Психологическая динамическая структура проектной деятельности в области эстетического творчества включает в себя следующие компоненты:

- мотив: удовлетворение потребности в восприятии и создании прекрасного;
- цель: продукт проектной деятельности, воплощенный в изделии, услуге, оформленном варианте исследования, обладающих объективной или субъективной новизной и имеющих эстетическую значимость;
- способ: совокупность действий, операций, методов и приемов эстетического преобразования предметов проектной деятельности;
- предметы: информация, предметы и явления окружающего мира, произведения искусства и т.п.;
- результат: изделие, украшение, оформление, исследовательские материалы, произведения искусства и др.

Проектная деятельность учащихся имеет своим содержанием и целью создание творческого проекта. Под *учебным творческим проектом* понимается «самостоятельно разработанное и изготовленное изделие (услуга) от идеи до ее воплощения, обладающее субъективной или объективной новизной и выполненное под контролем и консультированием учителя» [3, с. 132].

Е.С. Полат выделяет следующие типологические признаки и соответствующие им виды проектов [1, с. 71]:

- по доминирующей в проекте деятельности: исследовательские, информационные, прикладные, ролевые, игровые, творческие;
- по предметно-содержательной области: монопроекты, межпредметные;
- по характеру координации: со скрытой и открытой координацией;
- по количеству участников: личностные, парные, групповые;
- по продолжительности: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные;
- по характеру контактов: внутришкольные, региональные.

Выполнение проекта школьниками осуществляется на трех стадиях: организационно-подготовительной (исследовательской), технологической и заключительной. Содержание совместной деятельности учителя и учащихся по каждому этапу выполнения творческого проекта представлено в таблице 1.

Таблица 1

Содержание этапов выполнения творческого проекта и совместной деятельности учителя и учащихся

<i>Этапы выполнения проекта</i>	<i>Содержание каждого этапа</i>	<i>Содержание деятельности учащихся</i>	<i>Содержание деятельности учителя</i>
1	2	3	4
1. Организационно-подготовительный (исследовательский) этап	Поиск проблемы. Выбор и обоснование темы проекта. Анализ предстоящей деятельности. Выбор оптимального варианта конструкции проекта. Подбор материалов. Планирование технологического процесса. Разработка технологической документации.	Выбор проблемы, темы проекта. Анализ источников информации. Определение основных параметров проекта. Выбор варианта выполнения проекта, необходимых материалов и оборудования. Конструирование и моделирование проекта. Определение режима работы и затрат времени. Подготовка рабочего места.	Постановка проблемы. Разработка и предложение учащимся банка проектов. Раскрытие требований к проектам, технологии их выполнения, критериев оценивания. Помощь в формулировке темы, подборе литературы. Контроль консультации, обобщение.
2. Технологический этап	Осуществление операций, предусмотренных технологическим процессом выполнения проекта. Самоконтроль деятельности. Соблюдение трудовой дисциплины, культуры труда. Соединение деталей проекта.	Осуществление контроля обработки деталей, самоконтроля своей деятельности. Корректировка процесса: последовательности операций, режима, сборки (соединения) деталей, компонентов проекта. Соблюдение трудовой дисциплины, контроль организации рабочего места.	Наблюдение, контроль, консультирование, оказание необходимой помощи.

1	2	3	4
3. Заключительный этап	Контроль и испытание изделия (услуги). Корректировка технологической документации. Подведение итогов. Защита проекта.	Сравнение выполненного проекта с задуманным. Осуществление корректировки параметров проекта. Апробирование. Оформление проекта. Проведение самоанализа полученных результатов. Защита проекта.	Консультация, помощь, анализ. Участие в оценке проекта: усилия учащихся, креативность, качество использованных источников, неиспользованные возможности, потенциал продолжения, качество защиты проекта.

Таким образом, реализация метода проектов ведет к изменению роли учителя. Из носителя готовой информации он превращается в организатора познавательной и преобразовательной деятельности своих учеников, которая приобретает исследовательский, поисковый и творческий характер. Творческие проекты рассчитаны не только на вооружение школьников эстетическими знаниями, но и на развитие самостоятельности мышления. Они должны соответствовать внутренним запросам учащихся, отвечать их стремлению к творческой самостоятельности, активности в познании, по сложности несколько превосходить внутренние силы школьников, что будет способствовать мобилизации их познавательных и творческих возможностей.

На каждом из этапов выполнения проектов эстетической направленности у учащихся формируются определенные компоненты эстетической культуры, что отражено в таблице 2.

Таблица 2

**Формирование компонентов эстетической культуры учащихся
на разных этапах выполнения проекта**

<i>Этапы выполнения проекта</i>	<i>Формирование компонентов эстетической культуры</i>
Организационно-подготовительный этап	Развитие эстетического интереса и потребности в приобретении эстетических знаний и эстетическом восприятии произведений искусства и предметов окружающей действительности. Расширение сферы эстетических знаний.
Технологический этап	Формирование способности к тонкому, творческому эстетическому восприятию. Углубление сферы эстетических знаний в области искусства и культуры. Расширение сферы эстетических переживаний. Формирование потребности в эстетической деятельности. Формирование практических умений и навыков эстетического творчества. Развитие творческих способностей в соответствии с личностными возможностями учащихся.
Заключительный этап	Формирование способности к обоснованным эстетическим суждениям и самооценке. Формирование эстетических вкусов и идеала. Развитие коммуникативной культуры, ее импровизационных аспектов в процессе демонстрации и защиты проекта. Осознание значимости эстетического преобразования окружающей действительности и самого себя. Возникновение новых более широких эстетических интересов и потребностей.

Таким образом, выполнение творческих проектов по предметам искусства оказывает существенное влияние на формирование эстетической культуры у учащихся школы, поскольку позволяет формировать все ее компоненты в целостности.

Список литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: «Академия», 2000. – 272 с.
2. Семенова Л.С. Творческие проекты как средство формирования у учащихся 5-7 классов эстетической культуры: Научно-методическое пособие. – Брянск: Изд-во БГУ, 2004. – 99 с.
3. Симоненко В.Д., Ретивых М.В., Матяш Н.В. Технологическое образование школьников: Теоретико-методологические аспекты. – Брянск: БГПУ, 1999. – 230 с.

ТУРИСТСКАЯ АНИМАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Тараторин Е.В.

канд. пед. наук,
доцент кафедры социально-культурной деятельности,
начальник творческо-исполнительского центра,
Орловский государственный институт культуры,
Россия, г. Орёл

В данной статье указывается на актуализацию процесса организации туристской деятельности как современного социально-культурного феномена. Приводятся различные научные подходы к определению понятий «туризм», «туристская деятельность», «анимация», «анимационная деятельность», «туристская анимация», «анимационный интерес», «анимационный сервис» и другие. Также автор приводит различные классификации анимации в туризме, классификации туристской анимации на основе типологического подхода. В тексте статьи обоснована полифункциональность туристской анимации и её основные типы, а также основные профессиональные компетенции аниматора в сфере туристического бизнеса, рассмотрена трудовая аниматора и творческие формы туристской анимации.

Ключевые слова: туризм, туристская деятельность, анимация, анимационная деятельность, туристская анимация, анимационный интерес, анимационные услуги, анимационный сервис, зрелищный туризм, аниматор, тураниматор.

В последнее время во всем мире отдых с семьей, друзьями, коллегами стал набирать популярность и имеет высокий статус востребованности. Туризм является наилучшим способом знакомства человека с культурой стран и народов. Гуманитарное значение туризма состоит в использовании его возможностей для развития личности, ее творческого потенциала, расширения горизонта знаний. Одной из задач, которую в полной мере способен решить туризм, является совмещение отдыха с познанием жизни, истории и культуры другого государства. Увеличение туристских потоков, а главное успешное развитие туризма в регионе, зависит от наличия уникальных исторических объектов культурного наследия, от неповторимости природного мира, сервисного обслуживания и комфорта. Сфера туризма призвана обеспечить развитие национальной культуры посредством сохранения культурного и исторического наследия.

Туризм, по мнению В.Ю. Киселева [6], служит не только отдыху и развлечению, не только восстановлению нормального состояния тела и души, а является целью и средством развития человека, обуславливающими повышение уровня до-

суговой деятельности, и, следовательно, культурного уровня самого человека. Туристская деятельность является эффективным средством воспитания, поскольку сочетает в себе нетрадиционные средства, методы и формы воздействия на личность. Также она является важным фактором реализации сущностных сил человека, становится частью конкретно-исторической программы развития личности.

Сравнительно недавно в сфере индустрии гостеприимства сформировалось новое направление – «анимация». Сейчас во многих странах анимационная деятельность в индустрии туризма является крупной самостоятельной отраслью хозяйства, занимающей лидирующее положение в экономике. Как считают Н.И. Гаранин и И.И. Булыгина, анимация является новым направлением в туризме, которое призвано «вдохнуть душу» в туристские программы и тем самым привлечь к ним участников [3].

Во время туристической поездки люди, в основном, стремятся более эффективно и содержательно проводить свое свободное время. Многие туристы выезжают в путешествия не только ради физического и психологического отдыха, но и для того, чтобы ознакомиться с традициями и историей, культурой разных стран, поучаствовать в различных анимационных программах, зарядиться положительными эмоциями от созерцания зрелищных представлений. Туристская деятельность, решая проблемы духовного роста людей, развивая эмоциональную и художественно-эстетическую сферу каждой личности, создает культурно-развивающую пространственно-временную среду, необходимую для ввода личности в многоуровневую систему взаимоотношений с окружающим миром.

По определению О.А. Хайретдиновой [11, с. 9], туристская анимация – это разновидность туристской деятельности, осуществляемой на туристском предприятии (туркомплексе, отеле) или на транспортном средстве (круизный теплоход, поезд, автобус), или в месте пребывания туристов (на городской площади, в театре или парке города и т.д.), которая вовлекает туристов в разнообразные мероприятия через участие в специально разработанных программах досуга.

Исследователи Т.И. Власова, А.П. Шарухин и Н.И. Панов определяют туристскую анимацию как туристскую услугу, при оказании которой турист вовлекается в активное действие, способствующее его рекреации. Туристская анимация основана на личных качествах аниматора (менеджера туристской анимации) и туриста, на человеческой близости, совместном участии аниматора и туриста в развлечениях, предлагаемых анимационной программой туристского комплекса» [2, с. 9].

Анимация как направление туристской деятельности предполагает личное участие туристов в игровых и театрализованных программах, культурно-развлекательных и спортивных программах. Это явление является порождением конкуренции между курортами, стремящихся разнообразить отдых своих посетителей.

Анимация является услугой, целью которой является повышение качества обслуживания, вовлечение туристов в разнообразные досуговые мероприятия туркомплекса, отеля или другого туристического объекта. Благодаря качественной и профессиональной организации анимационной деятельности туристы получают положительные эмоции и стремятся вновь посетить данный туристический объект. Анимация является своеобразной рекламой привлечения гостей, продвижением туристского продукта на рынке для повышения доходности и прибыльности туристского бизнеса.

Анимация является посредником между личностью и обществом, нацеленная на удовлетворение культурно-развлекательных потребностей туристов, большого

числа вовлеченных в туристско-экскурсионное движение. Она реализуется с учетом общих физиологических и психологических способностей человека, проявляющихся в рекреационной, познавательной и творческой деятельности, а также основывается на общих методах социально-педагогического воздействия на каждую личность в отдельности и на группы туристов, коллектив, нестабильную аудиторию и различные социальные общности в путешествии и на отдыхе. Туристская анимация использует не только туристское пространство, но и туристское время. Она формирует у населения, прежде всего, у подрастающего поколения осознание потребности в туристском его использовании.

Анимация, являясь психологическим приемом настраивания туристов на работу в группе, на осуществление большого и сложного ролевого структурированного действия по заданным аниматором правилам, захватывает человека целиком, создает единство мыслей, чувств и движений, т.е. гармоничную жизнь в образе, роли, ситуации. Как форма прямого общения анимация проходит во взаимосвязи и взаимодействии аниматора и туриста на основе их совместной деятельности. Анимационная услуга как специфическая форма общения предоставляет туристам возможность получить заряд энергии, радости, получить значительный объем информации, оздоровиться, заняться интересным делом.

Туристская анимация, являясь комплексной системой воздействия на личность, способствует вхождению участников туристско-экскурсионной деятельности в активный режим самообразования, когда люди знакомятся с историей посещаемой страны, с бытом населения, особенностями труда, обрядами и традициями, праздниками, народным творчеством в прошлом и настоящем.

В процессе туристской анимации личность по желанию использует свое свободное время для собственного культурного саморазвития и самореализации. Целью туристской анимации О.А. Хайретдинова [11, с. 7] называет обеспечение полноценного отдыха, наполнение души и тела необходимой жизненной энергией. В процессе анимационной деятельности восстанавливаются и развиваются физические и духовные силы человека, вырастает уверенность в собственных силах, снимается стресс, накопленный за рабочий период, происходит отвлечение от пассивных форм культурно-досуговой деятельности, а также раскрывается творческий потенциал человека и удовлетворяются духовные потребности.

Как считает А.В. Квартальнов [5, с. 74], туристская анимация представляет собой мощнейшее воспитательное средство, средство продвижения культуры в широкие массы населения и, особенно, в молодежную среду. Анимацию в туризме И.М. Миннехаметова [8] понимает, как целостный процесс взаимодействия аниматоров с туристами в досуговой сфере на основе соединения формального руководства и неформального лидерства специалиста, осуществляющего взаимодействие, при этом туризм как наиболее быстро меняющийся рынок услуг требует появления и развития новых специфических форм культурно-досуговой практики.

Одна из субъективных трудностей оптимизации туристской анимации, основанной на использовании разнообразных объектов культурно-исторического наследия, состоит, по мнению исследователя культурно-исторического наследия региона в профессиональной подготовке специалистов туристской анимации А.В. Дегтяренко [4, с. 30-31], в умении органически соединить материальное и духовное в одном объекте культурно-исторического наследия, будь то памятник архитектуры, природная зона, народная традиция и т.д. Самое важное здесь – донести до туриста, особенно представителя молодежной группы, духовное содержание ту-

ристского объекта и организовать взаимодействие человека с культурным наследием прошлого. При этом автор добавляет, что анимация, будучи видом и технологией туризма, есть такая культурно-досуговая деятельность, которая сама себя организует и осуществляется благодаря реализации широкого комплекса общих, служебно-деловых и профессиональных (творческих) способностей.

Любая деятельность в туризме организуется на основании учёта обстоятельств не только времени и места, но и специфики людей, на которых направлено педагогическое и воспитательное воздействие. Сами по себе анимационные программы несут в себе определенный психотерапевтический и познавательный эффект, способствуют созданию благоприятной психологической атмосферы, стимулируют проявление креативных способностей человека. В процессе реализации туристских анимационных программ аниматор в большинстве случаев включает стихийно собравшихся людей в совместную деятельность, на основе реализации элементов новизны и состязательности.

На сегодняшний день в научном мире существует несколько полных классификаций анимационной деятельности. Одна из них принадлежит Н.И. Гаранину и И.И. Булыгиной и представляет собой классификацию анимации в туризме:

- анимация в движении – удовлетворяет потребность современного человека в движении, сочетающимся с удовольствием и приятными переживаниями;

- анимация через переживание – удовлетворяет потребность в изучении нового, неизвестного, неожиданного при общении, открытиях, а также при преодолении трудностей;

- анимация через общение – удовлетворяет потребности в общении с новыми, интересными людьми, в открытии внутреннего мира людей и познании себя через общение;

- анимация через успокоение – удовлетворяет потребность людей в психологической разгрузке от повседневной усталости через успокоение, уединение, контакт с природой, а также потребность в покое и «праздной лени»;

- культурная анимация – удовлетворяет потребность людей в духовном развитии личности через приобщение к культурно-историческим памятникам и современным образцам культуры;

- творческая анимация – удовлетворяет потребность человека в творчестве, демонстрации своих созидательных способностей и установлении контактов с близкими по духу людьми через совместное творчество [3, с. 19].

Т.Н. Третьякова [10, с. 71] классифицирует туристскую анимацию на основе типологического подхода. По мнению исследователя, анимация по территориальному охвату подразделяется на национальную, государственную, городскую, муниципальную, локальную и специальную; по возрастному признаку – детскую, юношескую, студенческую, молодёжную, семейную, социальную, для пенсионеров или инвалидов; по национальному признаку – этнографическую, межнациональную, национальную; по месту проведения – парковую, уличную, клубную, ассоциативную, специальную, производственную, в учебных заведениях; по отраслевому признаку – туристскую, рекреационную, гостиничную, трансферную.

Практика организации туристской анимации выработала следующие фундаментальные функции:

- рекреационную – адаптация к состоянию отдыха, переход от трудовой деятельности к досуговой; освобождение от усталости и восстановление психических и физических функций организма; стабилизация эмоционального состояния человека, зарядка жизненной энергией;

- педагогическую – получение новой информации о предметах и явлениях, закрепление новых знаний и впечатлений об окружающем мире;
- совершенствование – интеллектуальное, физическое, эмоциональное, духовное;
- экономическую – рекламирование страны, региона, туркомплекса, фирмы через прямую информацию об анимационной программе или через превращение туриста в добровольного носителя рекламы о данном турпродукте, сервисе, сопутствующем качеству обслуживания, и, как результат, повышение доходности и прибыльности туристского предприятия.

К базовым функциям туристской анимации Т.Н. Третьякова [10, с. 72] относит: психологические, адаптационные, компенсационные, стабилизирующие, оздоровительные, педагогические, образовательные, совершенствующие, воспитательные, рекламные, информационные и экономические.

Полифункциональность туристской анимации отмечает также Е.В. Кулагина [7, с. 69-70]. Исследователь подчеркивает, что анимация в сфере туризма является двунаправленным процессом, в котором могут быть удовлетворены потребности туристов с одной стороны и может быть увеличено количество потреблений туристских услуг и обеспечено повышение доходов производителей турпродуктов с другой стороны, что позволяет более продуктивно организовывать досуг и свободное место туриста. Вместе с тем, Е.В. Кулагина обосновывает следующие функции анимации для туристов: возможность перехода от повседневной обстановки к свободной, досуговой деятельности (адаптивная функция); снижение эмоциональной напряженности, возникшей в условиях работы или негативного влияния окружающей среды (нивелирующая функция); восстановление физических и духовных сил организма человека (рекреационная функция); совершенствование навыков группового общения и взаимодействия (коммуникативная функция); расширение знаний об окружающем мире, демонстрация интеллектуальных способностей, приобретение нового двигательного опыта (функция обучения и развития); получение новых впечатлений, удовольствия, переживание положительных эмоциональных состояний (развлекательная функция); достижение социальной солидарности на основе обмена культурными ценностями (функция социокультурной интеграции).

С позиции бизнеса анимация, как считает исследователь, способствует: увеличению трат на анимационные услуги, предоставляемые туристу в месте отдыха (функция дополнительного дохода); мотивированию туриста к повторному приезду на следующий туристский сезон (функция лояльности); укреплению и продвижению имиджа туристской территории (имиджевая функция); распространению информации о предоставляемых анимационных услугах; туристы-участники анимационных мероприятий делятся со знакомыми личными впечатлениями, размещают фотографии в социальных сетях и прочее (рекламная функция); увеличению востребованности туристского продукта, если он включает оригинальные и качественные анимационные услуги (функция конкурентного преимущества).

По объему анимационных программ, их важности и приоритетности в структуре туристского продукта Н.И. Гаранин [3, с. 71-72] выделяет три типа туристской анимации. Первый тип: анимационные туристские маршруты – целевые туристические поездки ради одной анимационной программы либо непрерывный процесс, развернутый в пространстве в форме путешествия, переезда от одной анимационной услуги (программы к другой). Второй тип: дополнительные анимационные услуги в технологических перерывах, возникающих в обстоятельствах длительных

переездов, задержек в пути, в случаях непогоды и прочее. Третий тип: гостиничная анимация – комплексная услуга, предоставляемая туристам сотрудниками (аниматорами) гостиничного комплекса или иного средства размещения гостиничного типа. Основная цель гостиничной анимации заключается в повышении уровня удовлетворенности туристов отдыхом и улучшении атмосферы гостеприимства отеля.

И.И. Пядушкина [9, с. 12] подразделяет туристскую анимацию на четыре основных типа по приоритетности и объему анимационных программ в общей программе путешествия: турпродукт (событийные и анимационные туры), элементы анимации в туристских услугах, дополнительные анимационные услуги на туристских маршрутах, комплексная анимационная услуга.

Научная сфера изучения вопросов и проблем организации туристской анимации предполагает использование термина «анимационный интерес». Анимационный интерес как генератор мотивации потребления творческого продукта является важным фактором, влияющим на формы организации и проведения анимационных программ. Анимационный интерес представляет собой небезразличное отношение к источнику необходимой информации, положительных эмоций и объекту удовлетворения планируемой потребности в конкретной, частично известной, анимационной услуге. Анимационные услуги как вид социально-педагогических услуг включают в себя экскурсии, выставки, посещение театров, праздники, концерты художественной самодеятельности, юбилеи, а также проведение клубной и кружковой работы для формирования и развития интересов туристов.

В учебном пособии «Организация культурно-досуговой деятельности» (под редакцией И.М. Асановой [1, с. 49-51]) представлен ресурсный комплекс анимации, который является базой формирования анимационного интереса и совокупностью природных и искусственно созданных человеком объектов, пригодных для использования в анимационных целях. Авторы пособия выделяют непосредственные (культурно-исторические (памятники истории и культуры, культурные сооружения, мемориальные места, народные промыслы) и природные ресурсы, то есть компоненты природной среды (климат, рельеф, поверхностные и подземные воды, лечебные грязи) и косвенные анимационные ресурсы, то есть инфраструктурные (парки, театры и концертные организации, музеи и выставочные залы, клубы, дома культуры, гостиницы, предприятия питания, транспорт).

К объектам анимационного интереса относятся: естественные природные ресурсы: климат, пляжи, водные пространства, горы, каньоны и др.; культурно-исторические ресурсы: красивые города, музеи, театры, клубы, концертные залы; исторические события; рекреационные пространства: национальные парки, заповедники, горнолыжные курорты, морские побережья и др.; спортивно-оздоровительные и курортные ресурсы; национальные особенности, обычаи, фольклор, народные промыслы и др.; важнейшие культурные события, праздники, карнавалы, спортивные мероприятия, фестивали; объекты индустрии развлечений; тематические развлекательные парки.

Основными характеристиками объектов анимационного интереса являются: привлекательность (аттракция); познавательная ценность (связь объекта с конкретным историческим эпизодом, фольклором, творчеством известных музыкантов, певцов, танцоров, эстетические достоинства); рекреационная ценность (возможность использования объекта для организации отдыха и оздоровления); популярность и экзотичность; выразительность (взаимодействие объекта с окружающей средой, зданиями, сооружениями, природой); месторасположение (расстояние до объекта, удобство подъезда к нему).

Следующим важным термином в изучении данного вопроса является «анимационный сервис», который представляет собой сложную социально-экономическую систему, составные части которой рассматриваются по различным признакам: во времени и пространстве, по функциональному назначению, смешанные. Анимационный сервис состоит из: театрално-зрелищных мероприятий (праздники, ярмарки, фестивали, исторические театры, агиттеатры, дискотеки); культурно-досуговой анимации; туристской анимации (целевая, трансферная, гостиничная); клубного отдыха, клубных мероприятий, семейных мероприятий, корпоративных мероприятий; сервиса в досугово-восстановительных центрах, спортивных занятий и развлечений (на земле, на воде, в небе, спортивный туризм).

В диссертационном исследовании «Педагогические основы обучения студентов туристского вуза проектированию анимационных программ (на основе художественно-исторических программ в естественном ландшафте)» исследователь В.Ю. Киселев охарактеризовывает такое понятие, как «зрелищный туризм». По его словам, зрелищный туризм – это специально организуемые туристские маршруты, связанные с массовыми театрализованными представлениями (анимационными программами): фестивалями, карнавалами, народными гуляньями, праздничными шествиями, посвященными знаменательным датам и праздничным ситуациям, либо организованными согласно установившимся обычаям и традициям; которые проводятся в различных странах мира [6].

Тураниматор (специалист в сфере туристской анимации) занимается разработкой индивидуальных и коллективных программ проведения досуга, ориентирующий людей в многообразии видов досуга, организующий полноценный досуг. Современный тураниматор, прежде всего, такой специалист, который сможет помочь человеку сориентироваться в многообразии видов досуга, осуществить интенсивный поиск своего «досугового дела» с учетом его жизненно-важных интересов. Сегодня аниматоры в туризме организуют так называемый «культурный отдых», который служит средством избавления от усталости, нейтрализации негативных сторон повседневной жизни. Аниматор отвлекает человека от повседневных проблем посредством грамотной организации программы развлечений. В этом случае эмоциональная разрядка возможна при условии сочетания активного с высоким уровнем эмоциональности отдыха со всевозможными развлечениями.

По мнению исследователя культурно-исторического региона в профессиональной подготовке специалистов туристской анимации А.В. Дегтяренко, профессионал-аниматор в сфере туризма обладает умением органически соединить материальное и духовное в одном объекте культурно-исторического наследия, будь то памятник архитектуры, природная зона, народная традиция. «В соединении материального и духовного как неразрывной целостности и состоит одна из важнейших задач анимационной деятельности, которая, как правило, реализуется через восстановление исторической памяти, возрождающей духовное содержание объекта в сознании личности. Основная задача аниматора в сфере туризма – донести духовное содержание туристского объекта и организовать взаимодействие человека с ценностью» [4, с. 13].

Аниматор, по мнению И.И. Пядушкиной [9, с. 13], это человек, который создает и реализует анимационную программу, то есть комплекс мероприятий спортивного и развлекательного характера, входящих в сферу рекреационных и духовных интересов туристов и разрабатываемых для проведения ими свободного времени. Анимационная команда – группа аниматоров, специалистов, обладающих

артистическими способностями, которые не позволяют скучать курортной публике на пляже, в послеобеденное время, вечером, в любое время, когда отдыхающие не заняты экскурсиями или лечебными процедурами.

К основным компетенциям аниматора в туристском бизнесе относятся: знания в области музыкального искусства, психологии, индустрии развлечений, живописи, иностранных языков, основ общения с людьми; владение приемами оказания первой помощи; проведение занятий по аэробике, атлетической гимнастике; знания возрастных особенностей отдыхающих. Также наряду с руководством туристского предприятия аниматор принимает активное участие в решении вопросов, связанных с организацией отдыха, разработкой и реализацией специальных двигательных режимов, ориентированных на укрепление здоровья, формирование духовных ценностей, нравственности личности, на профилактику и устранение психических и физических перенапряжений, экологическое, социально-культурное и физическое воспитание человека.

Исследователь И.М. Миннехаметова [8] характеризует профессиональное мастерство аниматора уровнем профессиональных умений и навыков в процессе составления анимационных программ и их реализации. Она анализирует понятие «анимационное профессиональное мастерство», под которым понимает: умение не теряться в самых трудных и неожиданных ситуациях; умение сочетать теоретическую и практическую деятельность; умение составить интересную анимационную программу, соответствующую потребностям и запросам потребителя; умение привлечь внимание к данной программе, заинтересовать потребителя; умение учитывать возрастные, психологические, эстетические, этические, религиозные и другие особенности отдыхающих и на основе этого обеспечить индивидуальный или дифференцированный подход; умение строить свои взаимоотношения с подчиненными и отдыхающими на гуманной, демократической основе; умение грамотно использовать в своей работе накопленный в данной сфере опыт и новейшие достижения педагогики и психологии; умение разнообразить анимационные шоу-программы, занятия, избегая шаблонности в их организации.

Сегодня специалист социально-культурного сервиса и туризма в области анимационных программ должен обладать способностью не просто удовлетворять осознанные клиентом потребности в развлечении и организации досуга, но и преобразовывать их в художественно-образную, спортивно-развлекательную, творческую деятельность участников, приобщать к культурным ценностям и традициям.

В особенностях профессиональной деятельности аниматоров Т.Н. Третьякова [10, с. 89] выделяет ряд общих требований, предъявляемых к специалистам социально-культурного сервиса. Аниматоры должны: уметь создавать семейную атмосферу, атмосферу радости и дружбы; быть способными к коммуникации с любым гостем; знать английский и немецкий языки; быть образованными, дисциплинированными, честными, надежными, талантливыми, приветливыми и улыбчивыми; уметь работать в команде; использовать помещения отеля (бассейны, танцевальные площадки и др.) и природные объекты (морское побережье) только для проведения анимационных мероприятий. В свободное время аниматорам разрешается пользоваться ими как обычным гостям; принимать пищу вместе с гостями для знакомства, установления контакта и их информирования; носить униформу отеля с его логотипом, выполненную в едином стиле, дизайне; быть способным к смене анимационных концептов разных предприятий туристской индустрии; уметь получать удовольствие от работы; быть не старше 30 лет (холостым или незамужней);

не иметь пристрастия к алкоголизму и употреблению наркотиков; обладать психическим и физическим здоровьем.

И.М. Асанова, С.О. Дерябина и В.В. Игнатьева [1, с. 65-66] разработали трудовую программу профессии туристского аниматора. Данная трудовая программа включает в себя составляющие и описание труда аниматора:

- предназначение профессии, ее роль в обществе: организация досуга, создание и реализация досуговых программ;

- распространенность профессии (учреждения, типичные для данной профессии): гостиницы, турбазы и туркомплексы, лагеря отдыха, туроператорские фирмы, бюро путешествий и экскурсий, станции юных туристов, турклубы и др.;

- предмет труда: человек;

- средства труда: компьютеры с банком типовых сценариев, программ; спецоборудование (для спортивного туризма, зрелищных мероприятий и др.);

- условия труда: психологическая и социальная безопасность, наличие благоприятного микроклимата в профессиональной среде. В зависимости от направленной деятельности: во время экскурсий, в помещении, на транспорте, открытых площадках и др.;

- организация труда: составление и реализация досуговых программ и мероприятий, создание банка типовых сценариев и программ;

- продукт труда (или его результат): индивидуальные или групповые программы отдыха, полностью удовлетворяющие запросы потребителя;

- возможные уровни профессионализма: 1-й уровень – функционеры анимационных мероприятий (экскурсоводы, групповоды, проводники, инструкторы по видам спортивного самостоятельного туризма, методисты и др.). Проводят мероприятия, запланированные в программе. 2-й уровень – организаторы туристских мероприятий (слетов, походов, экскурсий, поездок и др.). Составляют сценарии проведения мероприятий, планируют комплекс услуг, связанных с ними. 3-й уровень – менеджеры. Осуществляют управление аниматорской деятельностью туристского предприятия, составляют комплексные анимационные программы;

- права тураниматора: социальные гарантии оплаты труда и отпуска, так как особая нагрузка приходится на туристские сезоны, отпуск у туристского аниматора планируется на межсезонье;

- обязанности представителя данной профессии: соблюдение профессиональных этических норм, выполнение должностных функциональных обязанностей, ответственность за жизнь и здоровье людей во время проведения мероприятий;

- позитивное влияние профессии на тураниматора: могут быть в полной мере реализованы творческие и организаторские способности.

Большинство исследователей в своих работах представляют формулу туристской анимации, которая выглядит следующим образом: использование интереса + оживление экспозиции + включение туристов в непосредственное действие анимационной программы + разнообразие развлечений. Туристская анимация в большинстве случаев бывает представлена следующими творческими формами:

- отдельными анимационными мероприятиями: конкурсами, праздниками, шоу, состязаниями, танцевальными вечерами и прочим;

- анимационными театральными постановками: рыцарскими турнирами, костюмированными балами, реконструированием сказочных сюжетов и прочим;

- анимацией в особоохраняемых природных территориях: развлекательные программы, связанные с экологией, мероприятия по повышению экологической осведомленности, участие в посадке деревьев, проведение научных исследований;

- спортивной анимацией (соревнования, спортивные игры);
- анимацией в тематических парках (конкурсы, аттракционы, общение с мультипликационными персонажами);
- анимационными экспозициями: музейные шоу как оживление исторических экспонатов путем воссоздания звуковых эффектов, театральные костюмированные действия.

Многие исследователи считают, что туристские анимационные программы самым непосредственным образом влияют на настроение и эмоциональный фон отдыхающих. Вследствие чего, практика выработала ряд типов анимации. Санаторно-оздоровительный тип соответствует состоянию здоровья человека, который выражается в организации и проведении в игровой форме специальных оздоровительных программ. Природно-рекреационный тип находится в соответствии с местонахождением, выбираемым самим туристом – это может быть пикник на природе с элементами оживления отдыха, общение с домашними и экзотическими животными и наблюдение за дикими животными, зоотерапия. Спортивно-зрелищный тип согласуется с увлечениями человека: занятие спортом, спортивными танцами, наблюдение за спортивными соревнованиями. Культурно-развивающий тип соответствует желанию познания окружающего мира через постижение произведений искусства. Данному типу анимации соответствует исторический, культурный и музейный туризм, который обращает человека к произведениям искусства, знакомит его с памятниками, организует посещение международных кинофестивалей и театральных зрелищных мероприятий. Зрелищно-развлекательный тип отражает стремление человека отвлечься от повседневности посредством участия в различных видах событийного туризма – карнавалах, фестивалях, шоу.

Таким образом, анимационная деятельность является динамично развивающейся отраслью и важной составляющей туристского предприятия. Качество предоставляемых анимационных услуг непосредственным образом влияет на конкурентоспособность предприятий сферы туризма. Современную туристскую анимацию характеризует использование новых методов, форм и технологий организации досуга, высокий уровень культурно-технической оснащенности программ. Главная функция туристской анимации – обеспечить повторное посещение туристами данного курортного комплекса, историко-культурного или природного объекта, сделать своих клиентов своеобразными носителями рекламы.

Список литературы

1. Асанова И.М. Организация культурно-досуговой деятельности: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / И.М. Асанова, С.О. Дерябина, В.В. Игнатъева. – М., 2013.
2. Власова Т.И. Анимационный менеджмент в туризме: учеб. пособие / Т.И. Власова, А.П. Шарухин, Н.И. Панов. – М., 2010.
3. Гаранин Н.И. Менеджмент туристской и гостиничной анимации: учебное пособие. – М., 2003.
4. Дегтяренко А.В. Культурно-историческое наследие региона в профессиональной подготовке специалистов туристской анимации: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
5. Квартальнов В.А. Педагогика и туризм: учебник. – М., 2000.
6. Киселев В.Ю. Педагогические основы обучения студентов туристского вуза проектированию анимационных программ (на основе художественно-исторических программ в естественном ландшафте): дисс. канд. пед. наук. – М., 2001.
7. Кулагина Е.В. Технологии рекреации и анимации: учеб. пособие / Е.В. Кулагина, Ю.В. Сливкова. – Омск, 2017.
8. Миннехаметова И.М. Социально-культурные практики как средство формирования профессионально-значимых качеств аниматора: дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, 2013.

9. Пядушкина И.И. Анимация в социально-культурном сервисе и туризме: учеб. пособие. – Иркутск, 2011.
10. Третьякова Т.Н. Анимационная деятельность в социально-культурном сервисе и туризме: учеб. пособие для вузов. – М., 2008.
11. Хайретдинова О.А. Организация досуга туристов: учеб. пособие. – Уфа, 2015.

РОЛЬ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ И КНИГИ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ, РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Холопова И.В.

учитель начальных классов, МБОУ Голицынская СОШ №1,
Россия, г. Голицыно

В статье урок литературного чтения рассматривается в качестве одного из приоритетных предметов школьного начального образования. Обучение правильному и осознанному чтению позволяет осуществить интеллектуальное и творческое воспитание личности, духовное саморазвитие и повысить качество образования. Это является основой для формирования основ учебной деятельности.

Ключевые слова: чтение, книга, образовательные стандарты нового поколения, грамотный рассудительный читатель, беглое, осознанное, выразительное чтение, семейное чтение, умения, навыки.

*«Люди перестают мыслить, когда перестают читать»
М. Горький*

Начальная школа – это особый этап в жизни ребёнка. Он основан и связан с формированием у школьника основ учебной деятельности. Именно читательские способности и умения обеспечат младшему школьнику возможность самостоятельно приобретать новые знания, а в будущем создадут основу для самообразования. Значение книг для ребенка очень велико. Они служат для того, чтоб расширять представление младшего школьника о мире, познакомить его с природой, всем, что его окружает. Через книгу ребенок воспринимает окружающий его мир, формирует нормы своего поведения.

Основной объем информации младшие школьники получают в школе с помощью учителя. В соответствии с требованиями ФГОС НОО задача каждого учителя начальной школы – научить школьника самостоятельно добывать и использовать новые знания.

В наше время перед учителем и родителями остро стоит вопрос: «Почему учащийся, находчивый, сообразительный, любознательный в детстве, вдруг становится пассивным, безразличным к знаниям, инертным?» Потому, что он не умеет читать! – отвечу я Вам.

Главной целью предмета «Литературное чтение» в 1-4 классах является развитие личности ребенка, его эмоциональных и нравственных представлений. Чтение является универсальным навыком: это то, чему учат, и то, посредством чего учатся. Нам нужно воспитать грамотного и рассудительного читателя. Научить детей правильному, беглому, осознанному, выразительному чтению – одна из задач начального образования в школе. Многие годы большое внимание уделялось технической стороне чтения: способу чтения, темпу, правильности, выразительности, а осознанность чтения рассматривали на самом последнем месте. Образовательные

стандарты нового поколения заставляют нас по-новому взглянуть на роль чтения. Поскольку чтение является метапредметным навыком, то составляющие его части будут в структуре всех универсальных учебных действий: в личностные УУД входят мотивация чтения; в регулятивные УУД – принятие учеником учебной задачи, регуляция деятельности; в познавательные УУД – мышление, память, творческое воображение, концентрация внимания.

Современные школьники читают хуже, чем их сверстники несколько лет тому назад. Умение читать отражается на знаниях, на эрудиции. Особую озабоченность вызывает уровень навыков чтения в начальных классах. Словосочетание «навык чтения» прочно вошло в школьный обиход, чему способствовали краткость, простота и удобство в употреблении. Оно охватывает целый комплекс умений и навыков. Это прежде всего умение понимать смысл текста, правильно прочитывать слова, а также освоить выразительное чтение, ориентируясь на знаки препинания и содержание. Не следует забывать и о темпе чтения. Каждый из компонентов, входящих в состав навыков чтения, сначала формируется, отрабатывается как умение и посредством упражнений постепенно поднимается на уровень навыка, т. е. осуществляется без напряжения, полу- или совсем автоматически.

Навык чтения складывается из двух составляющих – смысловой, которая обеспечивается процессом понимания, осознания смысла читаемого, и технической, подчиненной первой и обслуживающей ее. Один из выдающихся русских методистов и учителей народной школы Николай Александрович Корф ещё в прошлом веке писал, что каждый учитель должен «приучать к одновременному совершению двух процессов – чтения и уразумения читаемого» [5].

Темп (скорость) чтения находится в прямой зависимости от способа чтения и, естественно, понимания. Существуют ориентировочные показатели по темпу чтения: I класс – 25-30 слов в минуту; II класс – 30-40 слов в минуту (в конце первого полугодия), 40-50 слов в минуту (в конце второго полугодия); III класс – 50-60 слов в минуту (в конце первого полугодия), 65-75 слов в минуту (в конце второго полугодия); IV класс – 70-80 слов в минуту (в конце первого полугодия) и 85-95 слов в минуту (в конце второго полугодия). Если результаты ниже – это сигнал недоработки. При ежедневной работе по обучению чтению каждый ученик начальных классов способен не только достигнуть обозначенных показателей скорости, но и превзойти их [6].

Снижение интереса к чтению мы пытаемся объяснить влиянием массовых средств информации, особенно телевидения. Так, посмотрев фильм, телеспектакль, далеко не каждый ученик потянется к книге, чтобы перечитать, открыть для себя нового писателя. Это желание надо постоянно воспитывать. Отношение к чтению необходимо давно пересмотреть. И в этом основная помощь учителю должна идти от родителей. Семейное чтение должно быть традицией. Чтением детей руководят в семье, в школе, в библиотеке. Родители покупают детям книги с 2-3 лет. Начинают им читать, рассматривать картинки. А в школьные годы это желание у родителей пропадает, они уверены, что ребёнок научился читать. А именно в школьные годы надо направлять интерес детей к чтению, уважать ум и любознательность. Хорошо читающие дети бывают чаще в тех семьях, где детей окружают книги, где есть традиции – чтения родителей и детей вслух, обсуждение прочитанного, совместные переживания. Дети видят, что книга – постоянный спутник их родителей. Тот, кто любит книгу, хорошо читает и рассказывает, грамотно пишет, легко усваивает программный материал. Чтение книги, в детстве, остаётся в памяти чуть ли

не на всю жизнь взрослых людей. Книга должна стать тропинкой, которая ведёт к вершинам умственного, нравственного и эстетического развития. Поэтому чтением детей надо умело руководить.

Чтение – это неисчерпаемый источник обогащения знаниями, универсальный способ развития познавательных и речевых способностей ребенка, его творческих сил. За годы обучения в начальной школе ученики осваивают изучающее чтение, т.е. равномерно-внимательное. Оно существует в двух формах: чтение вслух и чтение молча. Изучающее чтение предназначено для слушателей. Оно должно быть четким, внятным, целыми словами, в темпе разговорной речи, безошибочным. Чтение молча (про себя) – это чтение «глазами». Механизм чтения вслух более сложный. В этом процессе принимают участие мышление, память, речь, фантазия, слуховые и зрительные анализаторы. На быстроту чтения влияют многие факторы: уровень речевого развития, поле чтения, постанова дыхания, «образ» слова (шрифт, четкость печати), умение предвидеть следующую часть слова, предложения. Две эти формы изучающего чтения взаимно дополняют и обогащают друг друга, поэтому надо обучать детей и чтению вслух, и чтению по себя. Для преодоления проблем с чтением на уроках я использую различные приемы обучения детей смысловому чтению. В 1-4 классе мы учимся медленному чтению художественного текста. Ребенок должен продумывать в ходе чтения смысл каждого слова, уметь задавать вопросы и находить ответы на них, а также он должен уметь делать анализ прочитанного и учиться понимать чужие мысли, извлекать из текста тот смысл, который в него вложил автор, почувствовать то, что чувствовали герои произведения.

На уроках Литературного чтения, перед знакомством с новым произведением, я стараюсь заинтересовать ребят, называя название произведения или прочитав несколько первых предложений. Это позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по теме урока. На этом первом этапе каждая группа учеников высказывает свое мнение, приводит свои знания или идеи по данному вопросу. Все сведения и мысли кратко в виде тезисов записываются на магнитных досках, даже если они ошибочны. При этом дети учатся коротко и максимально четко выражать свои мысли. Из всех предложенных и рассмотренных идей выбирается самая интересная и практичная.

Прием «Согласны» – «Не согласны» используется на этапе до чтения с целью вызвать интерес к изучению темы и создать положительную мотивацию самостоятельного изучения текста. Учащимся предлагается несколько утверждений по новой теме. Дети выбирают «верные» утверждения, полагаясь на собственный опыт или просто угадывая.

На втором этапе дети работают с текстом учебника, читают текст «про себя». Затем читают вслух по предложениям с комментариями. По ходу чтения я задаю уточняющие вопросы на понимание содержания частей текста, беседую с ребятами по содержанию в целом. Результатом понимания может быть работа со словарём: выяснение смысла «непонятных» слов и подбор синонимов к этим словам.

На третьем этапе непосредственной работы с произведением использую прием, который позволяет ученику отслеживать свое понимание прочитанного задания, текста. Своих учеников знакомяю с рядом маркировочных знаков и предлагаю им по мере чтения ставить их карандашом на полях текста (например, обращать внимание на имена действующих лиц, названия мест, где происходят события, на явления природы, на внешность главных героев произведения и т.д.).

На четвёртом этапе составляется план текста – важный прием смыслового чтения. План текста – это совокупность названий основных мыслей, выраженных в тексте. Пунктами плана могут быть заголовки, данные автором, или вопросы к тем заголовкам, которые читатели придумают. Как научить составлять план? Самый простой приём – это деление текста на логические части и озаглавливание их, что позволит ученику легко пересказать, прочитанное произведение на следующем уроке.

Наиболее эффективным приемом работы после чтения текста произведения является «Систематизация». Суть такого приема заключается в систематизировании материала учащимися. Дети учатся размышлять о своих чувствах, мыслях, оценивать их, уважительно относиться к мнению других людей.

Прием «Рефлексии» развивает умение учащихся выделять ключевые понятия в прочитанном тексте, главные идеи, синтезировать полученные знания, проявлять свои творческие способности. Приведённые мной приёмы работы с текстом учебника обеспечивают не только усвоение учебного материала, но и активизирует умственную деятельность учащихся, прививают интерес к изучаемому предмету.

При таком подходе к урокам литературного чтения учитель становится партнёром, наблюдателем и вдумчивым наставником, помогающим каждому ученику выстроить лестницу личностного развития.

Большое влияние на качество восприятия книги оказывают мотивы чтения. Принудительное чтение, как правило, нерезультативное, малоэффективное. Интерес – это единственный из всех мотивов, который поддерживает чтение во включенном режиме, т.е. обеспечивает влияние книги на читателя. Чтение, мотивированное любознательностью и интересом, становится для детей занятием приятным и желанным.

В 1-4 классах необходимо научить своих учеников любить книгу.

Что нужно сделать для реализации, поставленной перед собой задачи?

1. Проводить родительские собрания, в ходе которых выяснять роль книги, телевизора и компьютера в семье в целом и у ребёнка в частности. Перед собранием проводить анкетирование детей по этой теме.

2. Проверку техники чтения, начиная со 2 класса, проводить ежемесячно. После проверки техники чтения на стенде «Читательского уголка» советую помещать флажки с количеством прочитанных слов каждого ученика. На флажках есть словесное оценивание «Молодец», «Отлично», «Подтянись», «Старайся».

3. Оформление в классе читательского уголка, где есть рубрики: «Как мы читаем»; «Тема для внеклассного чтения»; «Результаты читательских конкурсов»... Эта работа позволяет родителям увидеть результат работы детей, а у ребят появляется желание и стремление увеличить количество прочитанных слов за минуту.

4. Ежеженедельно проводить уроки внеклассного чтения во время внеурочной деятельности.

5. Развивать творческие способности: письмо сказок, историй, загадок, стихотворений. Оформление творческих работ детей с помощью средств ИКТ. Дети моего класса учатся набирать текст своей творческой работы на компьютере, оформляют рисунками. Создание мини – книжек на заданную тему.

6. Создание своих Проектов и их защита. Это способствует развитию устной речи, умению выступать в аудитории, отвечать на заданные им вопросы, развивает навыки читательской грамотности, способствует воспитанию любви к чтению. Они знакомят ребят других классов со своей творческой работой.

7. В классе устраивать тематические выставки книг (о животном и растительном мире, об истории, о профессиях, об изобретениях и т.д.).
8. Отмечать заслуги учащихся подарком интересной книги.
9. Проводить экскурсии в разные библиотеки – школьную, детскую, районную.
10. На лето давать учащимся список «рекомендованной» литературы, согласно их возрасту.

Эти мероприятия в содружестве с семьёй позволяют вызвать у детей интерес к книге, к чтению, к получению знаний из книги.

Из всего сказанного следуют вывод: на всём протяжении дошкольного и младшего школьного возраста необходимо как можно больше внимания уделять говорению ребенка – то ли это будет чтение заученных наизусть стихотворений, пересказ прослушанных литературных произведений, просмотренных кинофильмов, а также громкому чтению, т. е. чтению вслух. И чем чаще младший школьник будет читать в классе, на уроках и дома, тем полнее и глубже он будет понимать прочитанное, лучше будет мыслить и точнее выражать свои мысли.

Список литературы

1. Бураков Н.Б. Развитие техники чтения – Пресс, 2011.
2. Васильева В. В. Как приобщить ребёнка к чтению в школе // Образование и воспитание. – 2017. – №5. – С. 105-106. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/74/2866/> (дата обращения: 07.04.2019).
3. Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
4. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников – М., 1997.
5. Оморокова М.И., Рапопорт И.А., Постоловский И.З. Преодоление трудностей. – М., 1990.
6. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение. – М., 2008.

ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ДЕТЬМИ

Янбухтина Р.Ф.

учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

Бурмистрова Э.Ю.

воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

Тесленко Т.И.

воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

Николаева К.Ю.

воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

Данная статья посвящена дидактическим основам логопедических занятий с заикающимися детьми. Какие принципы, периоды необходимо соблюдать в условиях работы с заикающимися детьми.

Ключевые слова: логопедия, коррекция, заикающиеся дети, воспитание, система.

Система коррекционного воспитания и обучения детей с нарушенной речевой деятельностью строится на основе общей теории обучения (дидактики), объек-

том изучения которой является закономерности и принципы, методы, организационные формы и средства. Для работы с заикающимися необходимо соблюдение дидактических принципов: индивидуализации, коллективности, систематичности, сознательно активности, наглядности, прочности и др. Совокупность этих принципов и своеобразие их реализации в отношении к заикающимся детям определяют все стороны коррекционного обучения.

Курс логопедических занятий представляет завершенную, целостную по времени, задачам и содержанию систему работы с заикающимися и разделяется на периоды (подготовительный, тренировочный, закрепительный). Каждый этап логопедической работы состоит из связанных между собой занятий.

В задачи **подготовительного периода** входит создание щадящего режима, подготовка ребенка к занятиям, показ образцов правильной речи.

Щадящий режим заключается в том, чтобы оградить психику ребенка от отрицательно влияющих факторов; создать спокойную окружающую обстановку, доброжелательное и ровное отношение; не допускать фиксации на неправильной речи; определить и выдерживать режим дня; предусмотреть спокойные и разнообразные занятия; не допускать шумных, подвижных игр, перезагрузок занятиями.

Для привлечения ребенка к занятиям необходимо использовать магнитофонные записи, беседы о литературных произведениях, обратить внимание заикающегося на выразительную речь окружающих людей, на положительные примеры. Целесообразно по возможности ограничить речевую активность ребенка и тем самым несколько ослабить неправильный речевой стереотип.

С первых занятий педагог отработывает с ребенком необходимые качества правильной речи: громкость, выразительность, неторопливость, правильное оформленные фразы, последовательность изложения мыслей, умение уверенно и свободно держаться при разговоре и пр.

В задачи тренировочного периода входит овладение ребенком всеми трудными для него формами речи в разных речевых ситуациях.

В наиболее сложных случаях заикания тренировочный период начинается с сопряженно-отраженной речи. Если все требования правильной речи хорошо и легко выполняются на этом этапе, логопед отказывается от совместного проговаривания фраз с ребенком и предоставляет ему возможность самостоятельно копировать образец фразы.

На этапе сопряженно-отраженной речи используются разные тексты: заученные наизусть известные сказки, вопросы и ответы, незнакомые сказки, рассказы.

Речевые занятия проводятся в кабинете или дома с логопедом или родителями. Условия усложняются, если на занятия приглашаются посторонние люди, сверстники, которые могут присутствовать молча или принимать участия в занятиях.

Следующий шаг в логопедической работе с ребенком – этап вопросо-ответной речи. В этот период ребенок постепенно освобождается от дублирования фраз по образцам и делает первые успехи в самостоятельном речевом общении. Целесообразно начинать с отраженных ответов, когда взрослый задает вопрос, сам на него отвечает, а ребенок повторяет ответ. Постепенно от коротких ответов на вопросы он переходит к более сложным. Ребенок, пользуясь ранее полученными образцами, учится самостоятельно строить сложные предложения. Полезно сопровождать вопросами различные виды деятельности, организуемые на общеобразовательных занятиях: наблюдение за окружающим, труд, лепка, рисование, конструирование, игры с игрушками и пр.

Ответы ребенка вначале отражают простые действия, несложные наблюдения, производимые в настоящее время (Я рисую солнце. На столе стоит ваза с апельсинами). Затем – в прошедшем времени, о завершённом действии или сделанном наблюдении (Я ходил вчера с папой в цирк. Мы видели там клоунов). Наконец – в будущем времени, о предлагаемом действии (Мы пойдем сейчас в детский сад. Там меня ждут друзья Лера и Полина. Мы будем играть в дочки-матери.). В этом случае от конкретного осмысливания и передачи своих непосредственных наблюдений и действий ребенок переходит к обобщающим выводам, описанию предполагаемых ситуаций и действий.

Разнообразные занятия помогают детям переносить навыки правильной речи в свою повседневную жизнь.

Если ребенок запнулся, следует попросить его снова повторить фразу, мотивируя тем, что ответ был недостаточно громко произнесен (или слишком быстро, или невыразительно). Ребенок повторяет фразу свободно. Если же речевой спазм был сильный и ребенок не смог преодолеть его, целесообразно задать наводящий конкретный вопрос, который позволит ему изменить или упорядочить конструкцию фразы.

При выборе речевых упражнений необходимо знать, в каких случаях (трудные звуки, начало фразы, обстановка) у ребенка могут проявляться речевые судороги, чтобы уметь их предупредить или вовремя прийти на помощь.

После того как ребенок научится свободно отвечать на несложные вопросы, на занятиях используются пересказ и рассказ. Соблюдая последовательность перехода от ответов на вопросы к пересказам и рассказам, логопед вначале предлагает ребенку самому составлять и произносить простые самостоятельные фразы по картинкам, затем задавать вопросы по новой картинке и отвечать на них.

От простых фраз можно перейти к более сложным, связанным по смыслу, а затем к пересказу хорошо знакомого текста (сказки, рассказа). Затем малознакомого (недавно или только что услышанного), к описанию фактов из окружающей жизни, к рассказам о своей прогулке, экскурсии, занятиях и др.

Соответственно усложнению форм речи усложняется и обстановка занятий. Они проводятся не только в кабинете и дома, но вне их. В кабинете ведется подготовка выхода на улицу, в общественные места, репетируется предстоящая прогулка, логопед задает вопросы о воображаемых или окружающих предметах или явлениях. Например: «Ты видишь перед собой дом. Сколько у него этажей? Какого цвета крыша? Кто играет в мяч? Кто сидит на скамейке? и т.д.». в дальнейшем эти вопросы усложняются, ребенок рассказывает об увиденном, услышанном или сделанном и, наконец, участвует в беседах. Занятия вне кабинета имеют большое значение для формирования правильной речи у заикающихся детей. Недооценка этих мероприятий обычно приводят к тому, что ребенок в кабинете, т. е. в привычных для него условиях, может говорить совершенно свободно, а вне кабинета в его речи продолжают сохраняться судороги.

В задачи **закрепительного периода** входит автоматизация приобретенных ребенком правильных навыков речи и поведения в разнообразных ситуациях и видах речевой деятельности. Названные задачи наиболее активно реализуются на материале спонтанной речи, возникающей у ребенка под влиянием внутренних побуждений (обращение к окружающим с вопросами, просьбами, обмен впечатлениями).

Постепенно меняется степень участия логопеда в речевых занятиях с заикающимся ребенком. На первых этапах больше говорит руководитель, на последних –

роль логопеда сводится в основном к тому, чтобы правильно выбрать тему речевого занятия, направить ход его и контролировать самостоятельную речевую деятельность ребенка. Занятия постепенно приобретают характер бесед о проведенном дне, прослушанной сказке, увиденной телепередаче и пр.

Используются творческие игры на темы из повседневной жизни: «Гости и хозяйка», «За столом», «На приеме у врача», «На приеме у ветеринара», «Магазин» и др., игры-драматизации на сюжеты известных сказок.

В закрепительный период основное внимание логопеда и родителей направлено на то, как ребенок говорит вне занятий. Поэтому не следует упускать возможности поправить его, когда это нужно, в разговоре на прогулке, дома при подготовке к обеду, во время утреннего туалета и т.д.

Список литературы

1. Арутюнян Л.З. Комплексная система устойчивой нормализации речи заикающихся. М., 1990.
2. Белякова Л.И., Дьячкова Е. А. Заикание. М., 1998.
3. Боскис Р.М. О сущности и лечении заикания у детей дошкольного возраста. М., 1940.
4. Власова Н.А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками. М., 1959.
5. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. М., 1983.
6. Выгодская И.Г. и др. Устранение заикания у дошкольников в игре. М., 1984.
7. Миссуловин Л.Я. Заикание. – СПб., 1999.