

**Министерство науки и высшего образования Российской
Федерации
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)**



**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

18–19 апреля 2019 года

**Симферополь
ИТ «АРИАЛ»
2019**

УДК 378: 371.13
ББК 74.5
Р31

Рекомендовано ученым советом Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского» от 8 мая 2019 г. (Протокол № 6).

Редакционная коллегия:

Глузман Неля Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик начального и дошкольного образования, директор Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»;

Давкуш Наталья Валериевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»;

Колосова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»;

Раскалинос Валерия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»;

Штиталевская Галина Романовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского».

Рецензенты:

Романов Владимир Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого»;

Мокрецова Людмила Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина.

Р31 Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции (г. Евпатория, 18–19 апреля 2019 г.). – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. – 651 с.
ISBN 978-5-906962-47-8

УДК 378: 371.13
ББК 74.5

© Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», 2019

© ИТ «АРИАЛ», 2019

СЕКЦИЯ № 1
«РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В
СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ»

УДК 378.14.014.13

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРАВОВОМ ОБУЧЕНИИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Андреева Екатерина Евгеньевна,

ассистент кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический

университет»

г. Екатеринбург

Постановка проблемы. Правовая сфера жизни общества сегодня охватывает все виды деятельности современного человека. Особенностью этой сферы является ее постоянное расширение, вызванное регулярно обновляющимися и усложняющимися отношениями между субъектами правоотношений. Каждый человек вне зависимости от его желаний и потребностей является активным субъектом правоотношений. Его эффективное участие в этих правоотношениях напрямую зависит от качества правового образования, которое сегодня является одним из ключевых направлений государственной политики в сфере образования.

Приоритетность правового образования отражается в таких нормативных документах, как Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. В указанных документах акцентируется внимание на формировании правовой культуры личности, уважительного отношения к закону и органам государственной власти, правомерного поведения, а также на преодолении правового нигилизма в российском обществе.

Важным инструментом в успешной реализации данного направления государственной политики является наличие сформированной правовой компетенции педагогов. С одной стороны, это связано с тем, что от педагога напрямую зависит формирование правосознания подрастающего поколения; с другой стороны – педагог должен не только владеть правовыми знаниями, умениями и навыками,

но быть готовым и способным применять их в правовых ситуациях в условиях своей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала. Педагогические вузы готовят будущих учителей права и обществознания, преподавателей правовых дисциплин в высшей школе, формируя у них определенный набор компетенций в процессе изучения педагогических дисциплин (включая методику обучения и воспитания в правовом образовании, методику и технологию преподавания права в высшей школе), правовых дисциплин (включая теорию государства и права, отрасли права), а также учебной и производственной практики.

В нормативных документах в сфере высшего образования (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, примерные основные образовательные программы подготовки бакалавров) отмечается, что правовая подготовка будущих педагогов осуществляется в рамках дисциплины «Правоведение» и заключается в овладении:

- способностью определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений (УК-2);

- способностью осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики (ОПК-1) [9].

Следует отметить, что учебная деятельность студентов педагогических вузов по дисциплине «Правоведение» имеет ограниченные возможности, связанные с временным ресурсом. Практика показывает, что выпускники педагогических вузов неюридических направлений подготовки сталкиваются с большими трудностями, вызванными темпом и характером изменений в общественных отношениях, регулярной разработкой и вступлением в законную силу новых нормативных правовых актов. А каждой общеобразовательной организации необходимы социально активные, юридически грамотные, творческие педагоги.

Выявленные противоречия между потребностью общества в педагогах, владеющих правовой компетенцией и способных действовать в правовых ситуациях, и сложившейся системой образования, обеспечивающей формирование необходимого уровня овладения правовой компетенцией только частично, позволили определить проблему статьи, которая заключается в необходимости теоретического обоснования сущности и содержания правовой компетенции будущих педагогов.

Цель данной статьи: проанализировать исходные понятия исследуемой проблемы, уточнить понятие «правовая компетенция будущих педагогов», определить структуру правовой компетенции будущих педагогов, наметить дальнейшие пути исследования проблемы.

В современной науке компетентностный подход в образовании активно исследуется такими учеными, как В.И. Андреев, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Э.М. Калицкий, А.В. Макаров, Э.Э. Сыманюк, А.В. Хуторской и др. Проблемы формирования компетентностей и компетенций изучали В.И. Андреев, В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.В. Карева, А.К. Колесников, А.В. Коротун, Г.Л. Котова, Е.И. Огарев, А.И. Санникова, М.А. Соболева, Э.Э. Сыманюк, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.

Существует множество авторских определений и классификаций компетенций. Так, по мнению Э.Ф. Зеера, компетенция – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека на практике реализовывать свою компетентность [5, с. 13].

И.А. Зимняя определяет компетенции как интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями [6].

В.И. Байденко под компетенцией понимает меру образовательного успеха личности, проявляющуюся в его собственных действиях, в определенных профессионально и социально значимых ситуациях [4, с. 10].

А.В. Хуторской определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [11].

Опираясь на вышесказанное, под компетенцией понимается способность и готовность применять систему знаний и умений и успешно действовать на основе практического опыта в определенной области.

Множество исследователей сходятся во мнении, что формирование правовой компетенции должно осуществляться в ходе профессиональной подготовки студентов среднего профессионального и высшего образования. Универсальное понятие «профессиональная компетенция» в научный оборот ввели А.К. Колесников, А.И. Санникова, К.Э. Безукладников, определив его как

психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами, долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности [7].

Многообразие подходов к вопросу определения профессионально-правовых компетенций и путей их формирования содержится в трудах А.А. Гулакяна, О.В. Гусева, А.В. Каревой, А.В. Коротун, М.А. Соболевой.

Так, говоря о правовой компетенции будущего социального педагога, А.В. Коротун рассматривает компетенцию как интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность данной личности применять систему правовых знаний и умений в осуществлении социально-правовой защиты детства, правового воспитания обучающихся, проявляя при этом такие профессионально значимые качества, как правовая активность, ответственность, коммуникативность и толерантность [8, с. 39].

М.А. Соболева определяет правовую компетенцию студентов медицинского института как интегральное качество личности, отражающее ее способность и готовность использовать правовые знания и умения, задаваемые образовательным стандартом, для решения практических задач, реализуя при этом такие профессионально-значимые личностные качества, как ответственность, коммуникативность, эмпатия, толерантность [10].

Изучение научной литературы позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на обилие научных исследований по определению понятий «компетенция», а также «профессиональная компетенция» и правовая компетенция по определенным направлениям профессиональной подготовки, аспект изучения формирования правовой компетенции будущего педагога остается недостаточно разработанным. Нечеткость в определении сущности, структуры, показателей сформированности правовой компетенции будущего педагога в педагогической теории и практике указывает на необходимость теоретического обоснования формирования правовой компетенции будущего педагога.

В целях определения понятия «правовая компетенция будущего педагога», можно выделить такие базовые компоненты определений профессионально правовых компетенций, как «интегральное свойство личности», «правовые ценности», «способность и готовность применять систему правовых знаний и умений». Дополняют определения профессиональные области применения компетенции и

профессионально значимые качества личности, поскольку в трудах названных исследователей описывается формирование правовых компетенций студентов вузов как будущих специалистов определенной сферы деятельности.

Данный анализ позволил уточнить определение понятия правовая компетенция будущего педагога, под которым понимается интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность данной личности применять систему правовых знаний и умений в правовых ситуациях в условиях профессиональной деятельности [3, с. 23].

Содержание правовой компетенции будущего педагога определяется через ее компоненты. Опираясь на исследования А.В. Коротун и М.А. Соболевой, можно выделить следующие компоненты правовой компетенции будущего педагога: мотивационно-ценностный (совокупность правовых ценностей, мотивирующих на деятельность в рамках правового поля и формирующих позитивное отношение к ней), когнитивный (система правовых знаний), коммуникативно-деятельностный (совокупность коммуникативных умений, способностей и правовых умений) [3, с. 23].

Формирование правовой компетенции будущего педагога должно происходить непрерывно, в течение всего периода обучения в вузе в рамках учебной и внеучебной деятельности. В учебной деятельности формирование возможно через различные спецкурсы. Например, спецкурс «Правовое просвещение обучающихся общеобразовательных организаций» [2], направленный на формирование целостного представления о системе правового просвещения в общеобразовательной организации и способности проектировать программы правового просвещения; спецкурс «Организация деятельности школьных правовых клубов» [1], направленный на формирование представления об организации и реализации деятельности правовых клубов в общеобразовательных организациях. В рамках внеучебной деятельности формирование правовой компетенции будущего педагога возможно через деятельность правовых, дискуссионных клубов, а также добровольческую деятельность.

Выделение компонентов правовой компетенции будущего педагога и их содержания позволило сделать вывод о том, что процесс правового образования будущих педагогов должен быть организован и наполнен содержанием так, чтобы он был направлен на формирование не только знаний, но и определенных умений, навыков, опыта деятельности. Для этого необходима разработка теоретической модели

формирования правовой компетенции будущего педагога и ее последующая апробация.

Выводы. Результаты настоящего исследования дополняют и расширяют существующие научные представления о правовой компетенции будущего педагога и создают основу для дальнейших исследований, которые могут раскрывать формы реализации, педагогические условия успешности, содержание учебно-методического обеспечения. Таким образом, намечены перспективы для дальнейшего исследования проблем формирования правовой компетенции будущего педагога.

Резюме. В статье актуализируется проблема необходимости формирования правовой компетенции будущего педагога. Уточнено понятие «правовая компетенция будущего педагога», определены компоненты правовой компетенции будущего педагога и их содержание. Выделены направления реализации правовой подготовки будущего педагога.

Summary. The article actualizes the problem of the necessity of forming the legal competence of the future teacher. The concept of «legal competence of the future teacher» is specified, the components of the legal competence of the future teacher and their content are defined. The directions of realization of legal training of the future teacher are allocated.

Ключевые слова. Компетентностный подход, компетенция, правовая компетенция будущего педагога, правовое образование.

Keywords. Competence approach, competence, legal competence of future teacher, legal education.

Литература

1. Андреева Е.Е. Организация деятельности школьных правовых клубов / Е.Е. Андреева // Высшее профессиональное и дополнительное образование: сборник программ / науч. ред. А.А. Симонова. – Вып. 3. – Екатеринбург, 2015. – С. 29-33.

2. Андреева Е.Е. Правовое просвещение обучающихся общеобразовательных организаций / Е.Е. Андреева // Высшее профессиональное и дополнительное образование: сборник программ / науч. ред. А. Симонова. – Вып. 4. – Екатеринбург, 2016. – С. 91-96.

3. Андреева Е.Е. К вопросу о сущности правовой компетенции будущего педагога / Е.Е. Андреева // Профессионализм учителя как условие качества образования: сб. науч. трудов IV междунар. форума по педагогическому образованию и регион. конф. ISAAT: Ч. 1. – Казань: Отечество, 2018. – С. 20-25.

4. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд. – М.: Академия, 2007. – 240 с.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. – 7-14.

7. Колесников А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э. Профессиональная компетенция и компетентность / А.К. Колесников, А.И. Санникова, К.Э. Безукладников // Педагогическое образование и наука, 2009. – № 6. – С. 57-61.

8. Коротун А.В. Правовая компетенция социального педагога: теория и практика формирования в вузе: монография / А.В. Коротун. – Екатеринбург: Ажур, 2014. – 210 с.

9. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 50362 // СПС КонсультантПлюс.

10. Соболева М.А. Формирование правовой компетенции студентов медицинского института: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Соболева Мария Александровна. – Орел, 2013. – 221 с.

11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

УДК 37.07+37.091.4+005.42

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ
ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
РАБОТНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Антипина Ирина Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический
университет»*

г. Екатеринбург

Постановка проблемы. В условиях системной модернизации общего образования, продолжающейся в России два десятилетия, профессиональная деятельность коллективов общеобразовательных организаций носит инновационный, развивающийся характер. Необходимость повышения эффективности этой деятельности обуславливает актуальность поиска методов, механизмов оценки такой эффективности. Системы оценивания качества работы коллектива общеобразовательной организации должны учитывать специфику условий и особенностей профессиональной деятельности членов коллектива в данной организации. При этом в соответствии со статьей 95 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» необходимо развитие механизмов независимой оценки качества образования [1].

Таким образом, в соответствии с потребностью государства в развитии механизмов независимой оценки качества образования и государственно-общественного управления участие потребителей

образовательных услуг в процедурах оценивания является актуальным направлением педагогических исследований [1, с. 3].

Вопросами оценки различных аспектов деятельности коллективов общеобразовательных организаций занимались В.А. Караковский, Д.С. Каримова, Н.П. Кузин, А.Т. Куракин, В.П. Ларина, Ю.Л. Львова, Э.Г. Малиночка, И.С. Марьенко, М.Г. Минкевич, Р.С. Немов, Л.И. Новикова, Р.В. Овчарова, А.С. Роботов, И.А. Хоменко, А.А. Ярулов [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Однако в современной педагогической теории практически не уделяется внимания вопросам общественно-педагогической оценки профессиональной деятельности коллективов общеобразовательных организаций.

Изучение этого явления с позиций системного (В.Г. Афанасьев, Я. Скалкова, В.Н. Спицнадель, Э.Г. Юдин и др.), личностно-деятельностного (М.А. Галагузова, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), компетентностного (З.М. Большакова, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, Н.Н. Тулькибаева и др.) подходов позволило нам разработать систему общественно-педагогической оценки профессиональной деятельности коллектива общеобразовательной организации [1].

«Общественно-педагогическая оценка профессиональной деятельности коллектива общеобразовательной организации представляет собой процедуру получения разностороннего максимально объективизированного коллективного мнения группы общественно-педагогических экспертов (педагоги, руководители системы образования, родители обучающихся, ученые, методисты) об эффективности условий, процесса и результатов управленческой, образовательной, научно-методической и социальной деятельности педагогов и руководителей общеобразовательной организации» [1, с. 14].

Целью настоящей публикации является представление компетентностной модели субъектов оценивания, которая лежит в основе общественно-педагогической оценки профессиональной деятельности коллектива общеобразовательной организации.

Изложение основного материала. Вышеуказанная модель позволяет определить «возможную степень участия в оценочных процедурах разных субъектов оценивания в зависимости от их роли в системе образования и уровня компетентности в вопросах педагогики и управления организацией» (рисунок 1) [1].

Субъектами оценивания выступают педагоги и руководители образовательной организации, родители обучающихся, ученые, осуществляющие научное руководство проектами школы,

руководители учреждений и организаций-партнеров, которые являются источниками информации о деятельности руководителя организации. Привлечение в качестве экспертов представителей всех этих профессиональных групп с большей долей вероятности обеспечивает возможность получения объективированных результатов общественно-педагогической оценки [1, с.16].



Рис. 1. Компетентностная модель субъектов оценивания

Используемые на рисунке обозначения:

1. Руководители общеобразовательных организаций, специалисты органов управления образованием.
2. Методисты, ученые из всех сфер гуманитарного знания (в том числе часть родителей).
3. Руководители и специалисты организаций и учреждений – социальных партнеров школы [1].

Модель позволяет определить возможную степень участия в оценочных процедурах каждого субъекта оценивания в зависимости от его роли в системе образования (общекультурные (общегуманитарные) эксперты, профессиональные педагогические эксперты и профессиональные специальные эксперты (научные, управленческие)), количество и уровень необходимой для него информации. Модель учитывает возможность выполнения субъектами различных ролей в

системе образования. Например, такие специалисты, как методисты, ученые из всех сфер гуманитарного знания (в том числе часть родителей) обладают широким кругом профессиональных и управленческих компетентностей и могут быть отнесены ко всем группам в данной классификации субъектов оценивания [1].

В качестве источников информации рассматриваются материалы сайта школы, локальные акты организации, материалы экспертизы проектов школы, материалы аттестации педагогов, а также базы данных, листы участников методических мероприятий городского методического центра, публикации членов коллектива организации, участие во внут-ренних мероприятиях коллектива, в методических мероприятиях на базе школы, беседы с руководителем и членами коллектива, посещение родительских собраний, анкетные опросы членов коллектива. В модели соотнесены категории экспертов и необходимый им для оценочной работы перечень источников информации [1, с. 16-17].

Выводы. В ходе исследования на базе ряда общеобразовательных организаций г. Екатеринбурга, установлено, что процесс общественно-педагогической оценки профессиональной деятельности коллектива общеобразовательной организации выявляет перспективные возможности развития профессиональной деятельности не только педагогов-участников экспертной группы, но и всего школьного коллектива в целом. Поскольку при этом руководитель и педагоги ориентированы на системный анализ собственной профессиональной деятельности, что позволяет выявлять ее недостатки и определять направления развития с учетом особенностей организации и уровня готовности членов коллектива к внедрению инноваций [1].

Участие родителей, социальных партнеров организации в процедурах оценки позволяет повысить их осведомленность о проблемах и перспективах системы образования, повышает активность их участия в жизни школы, позволяет им приобрести опыт экспертной деятельности.

Резюме. В качестве одного из механизмов независимой оценки качества образования автор предлагает рассматривать общественно-педагогическую оценку профессиональной деятельности коллектива общеобразовательного учреждения. Экспертами в процедуре оценивания являются представители педагогической, научной, родительской общественности и социального окружения школы. Представлена компетентностная модель субъектов оценивания.

Summary. As one of the mechanisms for an independent assessment of the quality of education, the author proposes to consider a socio-pedagogical assessment of the professional activity of a school staff. Experts in the assessment procedure are representatives of the pedagogical, scientific, parental community and the social environment of the school. The competence model of subjects of assessment is presented.

Ключевые слова. общественно-педагогическая оценка, деятельность педагогического коллектива, компетентностная модель субъектов оценивания.

Keywords. Socio-pedagogical assessment, activities of a school staff, competence model of subjects of evaluation.

Литература

1. Антипина И.О. Общественно-педагогическая оценка профессиональной деятельности коллектива общеобразовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Антипина Ирина Олеговна. – Екатеринбург, 2014. – 29 с.

2. Большакова, З.М. Компетенции и компетентность [Электронный ресурс] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – Выпуск № 24 (157) / 2009. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-i-kompetentnost>.

3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

4. Зеер Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентного подхода в профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Вып. 5 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – С. 347.

5. Компетентностный подход в управлении персоналом: теория, методология, практика / Под ред. д. э. н. О.С. Резниковой– Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2018. – 296 с.

6. Чечель И.Д. Модель многокритериального оценивания профессиональной компетентности руководителя ОУ/ И.Д. Чечель // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 2 (10). – С. 80-90.

УДК [373.3:372.8]-053.5

ПОДХОДЫ К ЛИТЕРАТУРНОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Бариленко Алина Александровна,

ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В настоящее время основной целью начального образования является формирование культуры, духовного и нравственного развития личности. Гуманистическая направленность образования нацелена на придание особого значения предметам

гуманитарного и художественно-эстетического цикла, увеличение доли разнообразной творческой деятельности обучающихся. Особого осмысления требует проблема литературного развития младшего школьника, так как приобщение обучающегося начальной школы к искусству, формирование у него способности воспринимать и принимать ценности культуры – необходимое условие освоения духовного наследия прошлого, развития внутреннего мира.

Необходимость раннего приобщения ребенка к искусству и миру художественной литературы подчеркивается в трудах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Н.А. Ветлугиной, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина и др. Процесс обучения младших школьников чтению исследовали М.П. Воюшина, Л.И. Беленькая, Г.Н. Кудина, В.А. Левин, М.Р. Львов, Н.Д. Молдавская, З.Н. Новлянская, М.И. Оморокова, Г.М. Первова, Н.Н. Светловская, Л.Е. Стрельцова и др.

Цель данной статьи состоит в рассмотрении различных подходов к литературному развитию обучающихся начальной школы.

Изложение основного материала. Единое непрерывное литературное образование рассматривает начальное звено обучения как подготовительную ступень. Литературному чтению в системе предметов начального образования отводится особое значение, поскольку оно является не только предметом, а и значимым средством воспитания и развития младших школьников.

Учебный предмет «Литературное чтение» приобщает обучающихся к миру художественной литературы, формирует у младших школьников образные представления о человеке и окружающем его мире, отношение к жизненным явлениям, пробуждает интерес к книгам, закладывает основы читательской культуры личности, приобщает к общечеловеческим и национальным духовным ценностям.

Современный этап развития образования характерен двумя направлениями процесса обучения чтению: 1) собственно обучение чтению; 2) получение обучающимися литературных знаний.

Обучение чтению происходит на трех уровнях: 1) формирование и совершенствование навыка чтения; 2) обучение чтению и восприятию художественного текста; 3) формирование читательской самостоятельности.

Получение обучающимися литературных знаний предполагает обеспечение литературного образования и литературного развития младших школьников. Проблемы литературного образования и литературного развития взаимосвязаны, поскольку целью любого из

видов образования является развитие личности. Таким образом, целью литературного образования является литературное развитие [4].

По мнению М.П. Воюшиной, литературное развитие младших школьников представляет собой «двусторонний процесс, направленный на формирование читателя, полноценно воспринимающего художественное произведение, а также на развитие его способностей к самовыражению и общению с помощью слова в собственном литературном творчестве» [1].

Н.Д. Молдавская отмечала, что результатом процесса литературного развития является способность обучающегося мыслить словесно-художественными образами, поэтому перед учителем стоит задача, с одной стороны, развить у младшего школьника способность к конкретизации образов, а с другой – помочь ему полноценно воспринимать литературное произведение [3].

Данная задача решается с помощью различных видов искусств. Смежные виды искусств могут усилить художественный образ, переживания читателя, вызвать дополнительные чувства. Кроме того, такая работа способствует пониманию специфики младшим школьником художественного языка и возможности того или иного вида искусства, расширению культурного поля. Такие уроки приобретают эмоциональность и способствуют литературному развитию обучающихся.

Музыкальное и словесное искусство схожи неопределенностью и субъективностью образов, протяженностью во времени, ритмической и интонационной организацией текста произведения. Однако, музыка способна более непосредственно, в отличие от литературы, выражать чувства и воздействовать на них слушателя благодаря мелодии и ритму. В связи с чем, на этапе подготовки к восприятию литературного произведения, можно вызвать у обучающихся определенные эмоции с помощью музыки. Работа строится таким образом, чтобы сначала младшие школьники слушали музыкальное произведение или его фрагмент, а после беседовали о возникших настроениях и образах-переживаниях. Наиболее эффективным данный прием является при изучении лирических произведений.

На подготовительном этапе работы с литературным произведением широко используются произведения изобразительного искусства. На уроках литературного чтения обучающимся предлагается рассмотреть репродукции картин, иллюстрации, после чего конкретизировать эмоциональные впечатления младших школьников. Анализ иллюстрации подготавливает обучающихся к восприятию и анализу произведения.

Анализ репродукции картины помогает младшим школьникам научиться самостоятельно описывать созданные в их воображении зрительные образы; сопоставление картины с текстом помогает выявить специфику каждого вида искусства, уточнить настроение и чувства персонажей и читателя; выбор понравившейся иллюстрации из нескольких, выполненных разными художниками, предполагает объяснение решения, а значит, сопоставление с текстом всех иллюстраций, внимание к самому тексту. Кроме стимуляции анализа произведения, они выполняют и познавательную функцию, знакомя детей с бытом отдаленных эпох, художниками, изобразительным искусством и его жанрами, таким образом расширяя культурное поле обучающегося.

На этапе анализа произведения обращение к смежным искусствам помогает учителю управлять потоком ассоциаций младших школьников, стимулировать возникновение у них определенных представлений. Сопоставление литературного произведения, отдельных его фрагментов с явлениями других видов искусства может подчеркивать своеобразие позиции писателя и поэтому помогает младшему школьнику постигать объективный смысл произведения. Столкновение произведений разных видов искусств, близких по теме, подчеркивает границы художественного замысла писателя, сопоставление различных трактовок литературного текста обнаруживает отклонение от авторского замысла.

Эффективной формой работы на уроках литературного чтения является обращение к кинематографу. На уроках можно сопоставлять целые эпизоды, оживленные актерами. Сопоставление кинофрагмента с фрагментом текста проводится аналогично работе с иллюстрацией.

Процесс взаимодействия читательской и зрительской деятельности должен проходить в несколько этапов: 1) подготовка обучающихся к восприятию кинофильма; 2) обмен впечатлениями от кинофильма после его просмотра; 3) создание установки на чтение литературного произведения; 4) сопоставительный анализ кинофильма и художественного текста.

Выводы. Теоретический анализ состояния проблемы литературного развития младших школьников позволяет сделать вывод о том, что учеными разработаны интересные подходы к данному вопросу, которые можно взять на вооружение при построении системы реализации педагогических условий результативного литературного образования младших школьников на уроках литературного чтения. Использование на уроках литературы различных видов искусства способствует тому, что, с одной стороны, у обучающихся развивается

способность к конкретизации образов, а с другой – дети полноценно воспринимают литературное произведение, что способствует их речевому и литературному развитию.

Резюме. В статье рассматриваются различные подходы к литературному развитию младших школьников, особенности использования различных видов искусств при анализе художественных произведений.

Summary. The article discusses various approaches to the literary development of younger students, especially the use of different types of art in the analysis of works of art.

Ключевые слова. Литературное развитие; литературное образование; художественная литература.

Keywords. Literary development; literary education; fiction.

Литература

1. Воюшина М.П. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб.: Спец. лит., 1999. – 428 с.

2. Маранцман В.Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике / В.Г. Маранцман. – СПб.: Образование, 1992. – С. 68.

3. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.

4. Рамзаева Т.Г. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: пособие для студ. фак. нач. обучения и учителей нач. кл. / Т.Г. Рамзаева. – СПб.: Спец. лит., 1996. – 167 с.

5. Рыжкова Т.В. Литературное развитие младших школьников: учеб. пособие / Т.В. Рыжкова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 408 с.

УДК 378.016

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Богуш Татьяна Витовна,

*аспирант кафедры дошкольной, начальной и специальной образования
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь*

Постановка проблемы. В современном мире критерием уровня развития любого государства является качество его общей информатизации. Под её влиянием формируется общество, характеризующееся высоким уровнем информационных технологий, развитием их инфраструктур. Без этого невозможно создать современное производство, организовать цивилизованный рынок

товаров и услуг, решить задачу социальной сферы и, наконец, войти в образовательное пространство. Процесс информатизации системы образования, который начался ещё в 50-ых годах прошлого столетия, продолжается и сейчас, постепенно адаптируя методическую и дидактическую основу под современные информационные технологии. Данное явление находится в прямой зависимости от соответствующего оснащения учебных заведений необходимым программным обеспечением и оборудованием, а также от умения педагогов их эффективно использовать. К настоящему времени большинство образовательных учреждений г. Севастополя, в том числе школ, уже оснащено современными техническими устройствами и подключено к сети Интернет. Однако заметных изменений в образовательных результатах учащихся не наблюдается. Это связано с отсутствием у учителей готовности решать профессиональные задачи с помощью новых технологий. Необходимо существенно изменить подход к подготовке будущего учителя начальных классов, который, приступив к профессиональной педагогической деятельности, будет способен проектировать, применять и совершенствовать электронные образовательные ресурсы. Одним из перспективных вариантов решения этой проблемы является использование идей компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.

Цель статьи – определить роль компетентностного подхода в подготовке будущих учителей начальных классов к использованию электронных образовательных ресурсов.

Изложение основного материала. Наше государство предпринимает огромные шаги в перестройке образования. Так в «Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 – 2020 годы и на перспективу до 2025 года» [6] отмечается, что этапы оптимистичного развития большинства отраслей, в том числе образования, связаны с активным внедрением в них информационных технологий. Интенсивное внедрение в процесс образования инноваций, эффективность которых подтверждается мировым опытом, способствует повышению уровня качества образования.

Одними из таких инноваций являются электронные образовательные ресурсы, которые представляют из себя средства программного, информационного и технического обеспечения учебного процесса. Электронные образовательные ресурсы и издания рассматриваются в работах Л.Х. Зайнутдиновой, О.В. Зиминой, И.В. Роберт, О.Г. Смоляниновой и других исследователей.

Чрезвычайно важны вопросы определения места образовательных ресурсов в системе профессионального обучения. Они были рассмотрены в работах Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.В. Хуторского и ряда других авторов. Актуальность их использования отмечается в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, где указывается на то, что «одной из задач современного педагога является обучение учащихся не просто овладению компьютерной грамотностью или умение использовать информационные технологии в повседневной жизни, а способность решать с их помощью образовательные задачи» [4, с. 12].

Сегодня педагоги имеют дело с учащимися того поколения, которое полностью владеет цифровыми инструментами и с их помощью получает информацию. Эти средства являются общедоступными всегда и везде, где есть Интернет. Ученики ожидают от системы образования аналогичной аутентичности и интерактивности. Однако, несмотря на огромный потенциал технологий как основной причины преобразовательных изменений, они до сих пор не получили массового и широкого применения.

В статье Марка Пренски «Аборигены и иммигранты цифрового мира» особенно ярко демонстрируется различие между учителями и учащимися, основанное на стремительном распространении цифровых технологий. Детей, которые выросли среди компьютеров и цифровых игр, он называет «цифровыми аборигенами», и характеризует их как привыкших получать информацию очень быстро, любящих многозадачность и параллельные процессы, предпочитающих тексту визуальный ряд, функционирующих лучше, когда находясь в сети. Им противопоставляются учителя, которые, по мнению автора, являются «цифровыми иммигрантами». Они полагают, что теперешние учащиеся такие же, какими были всегда и что те же самые методы, которые работали для учителей, когда они были учениками, будут работать для нынешних учеников и сейчас [8]. При этом проблемы, с которыми сталкиваются педагоги, свидетельствуют о различиях между учителями и учениками в области овладения информационными технологиями. Особенно ярко данное явление прослеживается именно в начальной школе. Проблема состоит в том, что новые поколения рождаются и живут в информационном мире, а педагоги, как правило, только обучаются владению новыми информационными технологиями. В связи с этим учителям начальных классов необходимо пересмотреть методику преподавания дисциплин с целью использования цифровых технологий в своей работе для решения различных педагогических задач. Наличие данной проблемы современного образования

отмечается и А.Г. Асмоловым. Учёный в своих исследованиях использует термин «шок настоящего», под которым понимает «драму отставания учителей от учеников в области овладения информационными технологиями» [1, с. 13].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди требований к информационно-образовательной среде образовательного учреждения указывается на то, что «эффективность образовательного процесса начальной школы должна обеспечиваться системой информационно-образовательных ресурсов и инструментов, обеспечивающих условия реализации основной образовательной программы начального общего образования (информационно-образовательная среда)» [7, с. 15]. При этом указанная среда должна включать материалы, предназначенные для учебной деятельности обучающихся. Однако эффективное использование информационно-образовательной среды предполагает наличие определённой компетентности у сотрудников образовательного учреждения в решении профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий, что ставит некую задачу для руководства школы и самих учителей начальных классов.

В «Квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих» [3] отмечается, что педагог должен при обучении и воспитании обучающихся, использовать современные образовательные технологии, включая информационные и цифровые ресурсы; обоснованно выбирать программы и учебно-методическое обеспечение, включая эти же технологии. Поэтому учитель общеобразовательной школы, в том числе и начальных классов, должен быть готов осуществлять профессиональную деятельность в условиях современного информационного общества, комплексно применять возможности средств информационных технологий в образовании и практически использовать многофункциональные цифровые образовательные ресурсы, которые будут соответствовать потребностям учебного процесса. Более того, необходимость применения современных электронных образовательных ресурсов включено в профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» и является одной из основных общепедагогических функций [5]. Реализация перечисленных документов, а также Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, опирается на

компетентностный подход к подготовке специалистов. Содержащиеся в стандартах требования к результатам освоения образовательных программ сформулированы в виде компетенций, что становится основой построения системы высшего образования.

Компетентностный подход – это технология моделирования результатов образования и их представление как норм качества профессионального образования [2]. Идеи данного подхода как принципа образования рассматриваются в работах А.Г. Бермуса, Н.Ф. Ефремовой, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, Б.Д. Эльконина и других исследователей.

Реализацию компетентностного подхода при подготовке будущих учителей начальных классов мы предполагаем осуществить через поэтапное формирование профессиональных компетенций. В исследованиях В.А. Козырева, Н.В. Радионовой, С.Р. Удалова, А.В. Хуторского указывается, что выделение этапов профессиональной подготовки будущего специалиста должно соответствовать структуре формирования профессиональной компетентности учителя. Так, прежде всего, должны формироваться ключевые компетенции, которые будут необходимы для любой профессиональной деятельности; на втором – базовые компетенции, отражающие специфику педагогической деятельности; на последнем этапе – специальные, которые рассматриваются как все предыдущие компетенции в конкретной деятельности. В связи с этим нами были выделены три этапа подготовки студентов – будущих учителей начальных классов к применению и созданию электронных образовательных ресурсов: базовый, практико-ориентированный, профессионально-ориентированный.

Базовый этап, направленный на формирование компетенций в области использования инструментальных программных средств для решения учебных задач, подразумевает изучение студентами принципов использования технических средств для поиска, хранения и обработки основных видов информации. Реализация данного этапа происходит в рамках изучения дисциплины «Цифровые технологии в педагогической деятельности».

Практико-ориентированный этап, целью которого является освоение технологий проектирования электронных образовательных ресурсов для решения практико-ориентированных задач, будет способствовать формированию у будущих учителей умений находить и отбирать данные ресурсы, анализировать их возможности, планировать апробацию в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Данный этап реализуется через изучение возможностей электронных

образовательных ресурсов в методике обучения младших школьников тому или иному предмету. Это происходит в рамках изучения дисциплины «Практикум по педагогическому проектированию», которая входит в учебном плане в часть, формируемую участниками образовательных отношений.

Профессионально-ориентированный этап обеспечивает приобретение студентами опыта по применению и созданию электронных образовательных ресурсов для реализации учебно-воспитательных целей в период педагогической практики и организации исследования в процессе выполнения выпускной квалификационной работы.

Выводы. Таким образом, в условиях информатизации образования актуальным является подготовка будущего учителя к проектированию и использованию таких средств обучения, которые будут способствовать повышению качества знаний и умений учащихся начальных классов, а также позволять их обучать в единой среде. Данная необходимость объясняется тем, что рынок электронного обучения стремительно развивается и требует от учителей понимания возможностей осуществления учебного процесса с использованием новых информационных технологий. Подготовка будущих учителей начальных классов будет особенно эффективна при реализации компетентностного подхода на трех этапах: базовом, практико-ориентированном и профессионально-ориентированном. Это позволит не только подготовить специалиста, способного работать в современных информационных условиях, но и способного самостоятельно проектировать ресурсы, которые смогут повысить эффективность образовательного процесса в начальной школе.

Резюме. В статье представлен анализ литературных источников и нормативно-правовых документов, в которых отмечается необходимость использования электронных образовательных ресурсов в начальном общем образовании. Предлагается решение проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к проектированию электронных образовательных ресурсов с помощью компетентностного подхода. Представлена его поэтапная реализация.

Summary. The article presents an analysis of literary sources and legal documents, which note the need for the use of electronic educational resources in primary general education. It offers a solution to the problem of training future primary school teachers to design electronic educational resources using the competence approach. Presented its phased implementation.

Ключевые слова. Компетентностный подход, подготовка будущего учителя, начальная школа, проектирование электронных образовательных ресурсов.

Keywords. Competence-based approach, preparing the future teacher, elementary school, designing electronic educational resources.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие // А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров – М.: Изд-во «НексПринт», 2010. – 84 с.

2. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39-45.

3. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/58839553>

4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.brgu.ru/bank/-ctrukturnye.../national_doctrine_of_education_in_Russia.doc

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.menobr.ru/-professionalnyy-standart-pedagoga>

6. Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 – 2020 годы и на перспективу до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minsvyaz.ru/ru/-activity/directions/479/>

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/-metodicheskoeoprostranstvo/-nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html>

8. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants / Marc Prensky // On the Horizon. – MCB University Press. – October 2001, Vol. 9. – № 5. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

УДК 376.1:378:373.3

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Глузман Неля Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор,

зав. кафедрой методик начального и дошкольного образования

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Укрепление статуса дошкольного детства в Российской Федерации обусловлено современной международной и государственной политикой. Об этом свидетельствуют такие документы как: законы «Об образовании в

Российской Федерации» (2012 г.), «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.); Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (2010 г.), Национальной доктрины развития образования в Российской Федерации на период до 2025 г. (2000 г.) и др. Ученые определяют дошкольный возраст как базовый этап физического, психического и социального становления личности, обосновывают его значимость в дальнейшем развитии.

Философский анализ тенденций развития общества, осуществленный С.К. Булдаковым, Б.С. Гершунским, Г.Л. Ильиным, Н.В. Наливайко, Н.С. Розовым и др.), показывает, что кардинальные сдвиги на границе двух последних тысячелетий характеризуются становлением высокотехнологичного общества с присущими ему экологической, нравственной, демографической и антропологической кризисами. Они не могут не сказываться и подрастающем поколении.

Согласно мнению известной украинской ученой А.М. Богуш о том, что «современное состояние детства является лишь моментом и результатом длительной исторической и культурной эволюции общественной жизни» [2, с. 29], рассмотрим специфические характеристики детей дошкольного возраста начала XXI века, обуславливающие конкретные требования к профессиональной компетентности воспитателя – лица, от которого во многом зависит направленность и успешность развития ребенка в дошкольные годы.

Изложение основного материала. Дошкольное детство существенно отличается от всех последующих периодов жизни человека, не только динамичностью развития и его значимым влиянием на формирование личности, но и относительной свободой: деятельность, которой занимается ребенок, в основном избирается по его желанию, она эмоционально насыщена, дает простор для воображения и творчества. В последнее время, с изменениями в структуре семьи, среде бытия ребенка, а также увеличением требований начальной школы и родителей детей дошкольного возраста к качеству подготовки ребенка к школе, плоскость свободы деятельности ребенка начала сужаться. Ограничение свободы дошкольника обусловлено объективными изменениями в жизни общества. Начало третьего тысячелетия характеризуется следующими особенностями: трансформация пространства и условий жизни людей, изменение мировоззрения, пересмотр системы ценностей, ускорение ритма жизни, ухудшение криминогенной ситуации, подмена непосредственного общения дистанционным (телефон) и виртуальным. С изменением социального пространства детства, соответственно

меняются и сами дети.

В работах С.В. Митрохиной, В.А. Романова, О.М. Жигановой указано, что подавляющее большинство дошкольников испытывают дефицит движения, недостаточно закаленные, характеризуются низкой выносливостью. В чрезвычайно ответственный период для становления организма, психики, личности жизнь детей проходит в осложненных условиях. В конце дошкольного детства устойчивые нервные расстройства фиксируются примерно у каждого пятого, а функциональные – у каждого третьего ребенка [6].

В высших учебных заведениях, где готовят будущих воспитателей для детей дошкольного возраста происходит пересмотр учебных планов и программ профессиональной подготовки. Вводятся новые спецкурсы, касающиеся вопросов валеологического воспитания детей, индивидуализации учебно-воспитательного процесса в ДОО, подготовки воспитателей к работе с детьми, имеющими особые потребности, педагогического просвещения родителей и т.п. Это связано с тем, что современные воспитатели должны обладать необходимыми компетенциями как для работы с детьми здоровыми, так и ослабленными, а также с имеющими особые потребности, поскольку в Российской Федерации начинается активное движение по внедрению в практику работы общественных дошкольных учреждений инклюзивного образования [4].

На первый план выходит и работа с родителями воспитанников, которые, ориентируясь на публикации в многочисленных научно-популярных СМИ и обольщаясь неординарностью и скоростью достижений детей по отдельным авторским методикам раннего развития, нередко выбирают неправильные стратегии воспитания и обучения своих детей. Современные воспитатели должны уметь на доступном уровне объяснить родителям разницу между развитием и обучением ребенка, сделав это настолько тактично и обоснованно, чтобы родители беспристрастно восприняли информацию и сделали правильные шаги в установлении взаимодействия с ребенком и воспитателями детского сада и обеспечили развитие ребенка в соответствии с его потребностями и возможностями.

Относительно интеллектуального развития современных дошкольников, то рассматривая этот вопрос невозможно обойти вниманием такое понятие как акселерация. Акселерация, или ускоренное развитие – явление, которое было зафиксировано и наблюдалось на протяжении последних 100 лет, имеет место быть почти у всех народов земного шара. На сегодня ученые говорят, как о биологической, так и о социальной акселерации. Социальное (в

широком смысле данного слова) окружение ребенка стимулирует его интеллектуальное развитие, предоставляя большой объем информации и средств ее усвоения.

Интеллектуальная сфера современного ребенка развивается с опережением, по сравнению с другими. Включение малыша с первых лет жизни в информационное пространство общества побуждает к соответствующим психо-эмоциональным реакциям. Необходимость, перед которой уже с раннего возраста оказывается ребенок: быстро ориентироваться в постоянно растущем и переменном объеме информации, выдвигает новые требования к руководству со стороны воспитателя умственным развитием детей дошкольного возраста. На первый план выходит задача формирования способности к активной умственной деятельности, а не усвоению больших объемов информации. Один из ведущих специалистов в области умственного воспитания детей дошкольного возраста, Н.Н. Поддьяков справедливо подчеркивал, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного воспитания [8].

В сфере психо-эмоционального развития для современных детей дошкольного возраста характерно повышение эмоциональной чувствительности, развитие интуиции, большая интеллектуальная активность. Определенные особенности имеет память ребенка дошкольного возраста: так отсутствует целенаправленное запоминание, поскольку произвольные процессы не развиты. Непроизвольное запоминание и припоминание является основным. Память ребенка – это его интерес, – утверждают психологи. Не менее значимым для развития личности психическим процессом является внимание. Дошкольники легче запоминают то, что привлекает их внимание и производит сильное эмоциональное впечатление. В современном социуме наиболее яркой является информация, которая поступает от мультимедийных средств. С раннего возраста дети получают информацию с экрана телевизора, проводя перед экраном значительную часть времени. В их жизни необоснованно рано входит компьютер. Интернет-технологии стали естественной частью жизни детей и современной молодежи. Неумение работать с компьютером и ориентироваться в интернет-пространстве в современном обществе сравнивается с неумением писать и читать. И хотя ряд исследователей: Н.П. Ходакова [9], Г.П. Минина [5] и другие обосновывают положительное влияние компьютерных обучающих программ на развитие логического мышления и творчества ребенка, исследования

таких авторов как О.С. Калининой, Е.В. Шаталовой [3] утверждают, что вреда от использования компьютерных технологий в работе с детьми гораздо больше.

Несмотря на то, что восприятие ребенка, в основном, поверхностное, память не устойчива, а внимание слабое, детский ум работает непрерывно и напряженно. Наряду с этим, дети дошкольного возраста проявляют повышенную чувствительность к тону разговора, настроению собеседника, отношению окружающих, особенно близких: родителей и воспитателей. Поэтому личностная ориентированность воспитателя на каждого из своих воспитанников приобретает в процессе их подготовки большое значение и выступает залогом успеха в развитии. В дошкольном возрасте происходят значительные изменения в характере общения ребенка со взрослыми и сверстниками, игровой деятельности. Высокая чувствительность к эмоциональному общению, характерному для периода раннего возраста, сохраняется, но в основном во время совместных предметных, игровых или бытовых действий со взрослыми. Детям уже недостаточно одного доброжелательного внимания – им нужно, чтобы взрослые участвовали в их действиях, проявляли понимание к их интересам, деятельности и суждениям. В практическом взаимодействии дети, подражая взрослым, усваивают предметные действия, достигая благодаря этому определенного уровня развития навыков предметной деятельности. Но, вследствие большой загруженности современных родителей на производстве, отсутствия общих семейных дел и недостаточной осведомленности в вопросах значимости совместной деятельности для развития ребенка, практическое взаимодействие старших и младших членов семьи сводится к минимуму, что не может не сказываться на психо-эмоциональной сфере современных детей. Дети становятся отчужденными, «закрытыми», раздражительными, а нередко и агрессивными. Взрослые (родители и воспитатели) констатируют повышенную агрессивность современных дошкольников, проявляющуюся в их неадекватном поведении: на прогулке дети бьют, ломают зеленые насаждения, игрушки, оскорбляют друг друга, прибегая к пинкам, кусанию, царапанию и тому подобному. Обнаруженная агрессия детей дошкольного возраста часто является их бессознательной реакцией протеста против непонимания взрослыми детских потребностей.

На этапе дошкольного детства формируется активная потребность ребенка в общении со сверстниками. Если раньше сверстник воспринимался как объект окружающей действительности, то теперь ребенок относится к нему как к равному себе субъекта, с

которым интересно играть или заниматься другими видами деятельности. Однако, реалии жизни современного ребенка дошкольного возраста свидетельствуют о том, что игры и общения с товарищами своего, или близкого возраста, занимают в его жизни небольшую долю времени, по сравнению со сверстниками прошлого века. Современные дети больше времени проводят перед телевизором или экраном компьютера, чем во взаимодействии с другими детьми. Особенно это характерно для тех детей, которые не посещают дошкольные учреждения. Хотя и в дошкольных учреждениях важность игры уменьшается за счет повышения внимания взрослых к учебной деятельности детей. Занятия в ДОО и дополнительные (музыкальные, иностранный язык, логико-математические, спортивные) за его пределами в вечерние часы по желанию родителей уменьшают возможности детей заниматься свободной игрой. По содержанию и характеру игровая деятельность современных детей также значительно отличается от игровой деятельности детей XX века. Подвижные игры постепенно вытесняются дидактическими. И если в дошкольных учреждениях подвижные, дидактические, сюжетно-ролевые игры организуются воспитателями, то во дворах своих домов дети в них не играют. Причинами являются: отсутствие достаточного количества детей во дворе для организации подвижной игры, несоответствие одежды характера игры, опасность подвижных игр для жизни и здоровья детей в результате расположения на территории двора большого количества объектов, препятствующих движению детей и предостережения родителей (не бегай, не запачкайся, будь рядом), что связано со страхом за ребенка. Сюжетно ролевые игры уверенно вытесняются электронными («Тамагочи», «Тетрис», компьютерные игры), не требующие партнеров и погружают детей в виртуальный, совсем оторванный от реальности мир. Компьютер сочетает в себе возможности телевизора, видеомэгагнофона, универсальной игрушки, он способен имитировать различные игры, и является для ребенка партнером, может реагировать на действия и запросы, в которых нуждается ребенок. Отметим также, что согласно эргономических требований продолжительность компьютерных игр для детей дошкольного возраста не должна превышать 10-15 минут, но на практике они проводят за компьютером гораздо больше времени, просиживая за его экраном часами.

В исследованиях О.Н. Новиковой и др. указано, что виртуальный игровой мир, в отличие от реального, отличается управляемостью событий (сохранение игровой ситуации в игре и возможность «переиграть» событие), прогнозируемостью событий и

возможностью выбора составляющих (уровня сложности, противника, оружия, места действия), наличием способностей, невозможных в реальном мире: нескольких жизней, изменение других физических законов (например, гравитации или скорости) и физиологические особенности (способность не испытывать боль, усталость), отсутствием базовых потребностей (в сне, отдыхе, пище). Компьютерные игры учат детей жить по другим правилам, где отсутствует необходимость соблюдения единых для всех норм и законов, даже законов природы» [7]. Таким образом, для современных детей характерна жизнь в двух измерениях: реальном и виртуальном.

Кроме компьютера важное место в жизни дошкольника занимает телевидение. Оно выступает для ребенка источником получения информации и удовольствия. В 1999 году Американская академия педиатрии опубликовала программное заявление о детях и медиа, в которой проанализировала пользу медийного образования, а также угрозы, которые несет для здоровья детей телевидения. В ней говорилось: «Педиатры должны предостерегать родителей, чтобы те не позволяли детям до двух лет смотреть телевизор. Несмотря на то, что некоторые телепрограммы позиционируются как такие, которые адресованы этой возрастной группе, исследования раннего развития мозга свидетельствуют о том, что младенцы и малыши имеют критическую потребность в прямом взаимодействии с родителями и другими взрослыми (например, воспитателями) для здорового развития мозга и выработки соответствующих социальных, эмоциональных и когнитивных навыков. Итак, допуск таких маленьких детей к телевизионным программам не рекомендуется» [11]. Для детей как раннего, так и дошкольного возраста просмотр телепередач не может заменить живого общения и взаимодействия с окружающими в процессе непосредственного взаимодействия, с которыми происходит их развитие.

Воспитатели должны быть подготовлены к тому, что основные социальные потребности ребенка дошкольного возраста – любовь, доброта, внимание взрослых, игры и общение со сверстниками, яркие переживания, усвоения знаний должны обеспечиваться в совместной с взрослым и сверстниками деятельности – общении, игре, труде. А мультимедийные технологии целесообразно использовать при необходимости только для обучения детей, чтобы не допустить отстраненности ребенка от реальной жизни. С другой стороны, психологи считают, что сегодня иногда бывает опасно рекомендовать некоторым родителям уделять больше внимания своему ребенку. В статье Н.А. Глузман указан тот факт, что значительная часть

современных воспитателей и родителей находится в мире чрезмерной информации, частью которой является информация о способах, которые обеспечивают быстрое и качественное развитие ребенка. Расширились возможности использования различных форм и методов воздействия на развитие ребенка. Поэтому повышенная активность во взаимодействии взрослого и ребенка иногда становится такой же опасной, как недостаток такой активности [1].

Другой проблемой, с которой сталкиваются воспитатели – работа с детьми из разных социальных слоев общества. Изменения в политической и экономической жизни РФ, которые состоялись на рубеже тысячелетий, привели к изменениям в социальном устройстве российского общества. Одним из них оказалось резкое расслоение (или стратификация) общества. Признаки, по которым можно характеризовать разные слои, могут быть различными, и в основе их всегда лежит имущественное неравенство. Наше общество разделилось на бедных и богатых. Это неоспоримый факт, что влияет на условия жизни, воспитания и развития детей.

Конечно, распределение современного общества на такие слои как «бедные – богатые» является слишком грубым. К слою бедных мы относим и людей, не имеющих даже крыши над головой, и семьи малооплачиваемых служащих, и многодетные семьи, в которых совокупный доход едва покрывает необходимые для жизни потребности. К богатым – тех, кто имеет возможность легко удовлетворить все без исключения потребности, и тех, кто напрягает все усилия, чтобы обеспечить семье достойное существование. Все они разные. Дети из таких семей различаются между собой. Они имеют свои понятия морали и руководствуются принятыми в семье нормами поведения, жизненными установками и приоритетами. Интересы и склонности детей также различны, поскольку источниками выступают условия жизни семьи.

Все дети нашего общества попадают под определенное воспитательное воздействие. Ведь воспитательный процесс многофакторный. Он осуществляется в семье, детском саду, школе, внешкольных учреждениях, при всех формальных и неформальных контактах ребенка с другими людьми, его обращении к литературе, искусству, восприятию средств массовой информации. Успех в воспитании каждой конкретной личности зависит от влияния ряда факторов и условий. Однако это не умаляет роли профессионального педагога. Ведь именно он выступает своеобразным координатором, комментатором, оппонентом, фильтратором всех воспитательных воздействий на ребенка. Педагог – это личность, которая опосредует

влияние общества на ребенка и является тем буфером, или антистрессором, что защищает ребенка от нежелательных воздействий окружающего мира.

Выводы. Обобщая выше сказанное, резюмируем: характерными чертами современных детей дошкольного возраста являются – эмоциональная чувствительность, неуравновешенность нервной системы; умственная активность и значительная интеллектуальная осведомленность; устойчивый интерес и тяга к компьютерным играм, бытовой технике; различия в ценностных ориентациях, что обусловлено их принадлежностью к семьям с различным уровнем благосостояния.

Воспитатели детей дошкольного возраста в большинстве своем не готовы к учету этих особенностей в учебно-воспитательном процессе дошкольных учебных заведений. Профессиональные знания и умения, приобретенные ими в процессе базовой профессиональной подготовки и практического опыта работы с детьми, не обеспечивают в полной мере реализации задач развития детей. Профессионально значимые качества воспитателей требуют пересмотра и совершенствования, согласно вызовам современного социума и потребностям детей, но основными должны стать любовь к детям, позволяющая принять каждого ребенка со всеми его индивидуальными особенностями; коммуникативность, что позволяет установить контакт с ребенком и использовать его для его развития; эмпатия, что делает процесс взаимодействия воспитателя и ребенка эмоционально окрашенным и обеспечивает эффективность воспитательного воздействия.

Резюме. В статье рассматривается проблема требований к профессиональной компетентности современного воспитателя дошкольной образовательной организации в условиях модернизации системы дошкольного образования в РФ. Анализируются функции и составляющие профессиональной деятельности педагога, определяются качества и свойства, которыми должен обладать воспитатель современной ДОО.

Summary. The article deals with the problem of professional competence requirements for a modern teacher of a pre-school educational organization in the context of modernization of the pre-school education system in the Russian Federation. The functions and components of the teacher's professional activity are analyzed, and the qualities and properties a teacher of a modern PSEO should possess are determined.

Ключевые слова. Воспитатель детей дошкольного возраста,

дошкольник, дошкольное детство.

Keywords. Teacher of preschool children, preschooler, preschool childhood.

Литература

1. Глузман Н.А. Психолого-педагогические требования к профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 95-98.

2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А.М. Богущ, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко; [наук. ред. А. М. Богущ; за заг. ред. Н.В. Гавриш]. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.

3. Калинина О.С., Шаталова Е.В. Влияние компьютера на психическое и физическое здоровье детей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3416-3420. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/971010.htm>.

4. Куликова М.В., Руднева Л.В., Романов В.А. Психолого-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных маршрутов в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста / М.В. Куликова, Л.В. Руднева, В.А. Романов // В сборнике: Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса Сборник материалов I-й научно-практической конференции. – 2018. – С. 128–134.

5. Минина Г.П. Компьютер в детском саду: зло или благо? Взгляд со стороны разработчика образовательных программ // Дошкольное воспитание. – № 4. – 2011.

6. Митрохина С.В., Романов В.А., Жиганова О.М. Проблемы инклюзивного образования и пути их разрешения / С.В. Митрохина, В.А. Романов, О.М. Жиганова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – С. 280.

7. Новикова О.Н. Виртуальная игра как средство формирования личностной идентичности детей и подростков / О.Н. Новикова // Педагогическое образование в России. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-igra-kak-sredstvo-formirovaniya-lichnostnoy-identichnosti-detey-i-podrostkov>.

8. Поддяков Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника / Н.Н. Поддяков // Исследователь/Researcher. – 2009. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskoe-eksperimentirovanie-i-evristicheskaya-struktura-opyta-rebenka-doshkolnika>.

9. Соколовская Т.А. Здоровье детей: основные тенденции и возможные пути его сохранения / Т.А. Соколовская // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26572>.

10. Ходакова Н.П. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования к использованию информационных технологий в будущей практической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.П. Ходакова. – Москва. – 2012. – 363 с.

11. Christakis D.A. Young Children and Media: Limitations of Current Knowledge and Future Directions for Research / D.A. Christakis, F.J. Zimmerman // American Behavioral Scientist/ – 2009. – April 1. – 52(8). – P. 1177–1185.

УДК 338.46

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МАРКЕТИНГ – ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Давкуш Наталья Валериевна,

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Маркетинг как методология, ориентированная на потребителя рыночной деятельности, все больше осваивает новые сферы применения. В течение многотысячелетней истории человечества проблемы управления и воспитания не переставали быть актуальными, потому что развитие науки, техники и общества выдвигало все новые и новые требования к тем, кто эти функции осуществляет. В сфере образования функции управления и воспитания сочетает руководитель образовательной организации [1].

Образование – это неотъемлемая составляющая часть большинства экономических и социальных процессов, которые происходят в современном обществе. Оно выступает важным фактором создания, формирования и совершенствования человеческого капитала и экономического развития государства, которое, в свою очередь, предусматривает увеличение потребности в высококвалифицированных специалистах. Качественное образование обеспечивает эффективную подготовку кадров для национального хозяйства.

Данные обстоятельства позволяют маркетингу образования найти свое назначение как один из наиболее эффективных инструментов влияния, который призван привести рынок образовательных услуг в соответствии с требованиями времени.

Целью данной статьи является установление места маркетинга в образовательной деятельности, его составляющих и использование их в процессе управления учебным заведением в современных условиях.

В последние годы вопрос маркетинговой деятельности в образовании, как необходимость смены существующих взглядов на данную систему, исследовали специалисты В.Г. Афанасьев, А.В. Курбатова, А.П. Панкрухин, Н.П. Пищулин, О.В. Сагинова Т.Н. Третьякова, Т.В. Щербова. Но комплексные исследования,

которые касались теоретических, методологических, управленческих и маркетинговых проблем в отечественном образовании, до сих пор не нашли своего отражения в работах исследователей.

Состояние научной разработки теории педагогического маркетинга не соответствует практическим потребностям рынка, поскольку ученые хоть и попытались обосновать необходимость коренных изменений в сфере образования, не смогли учесть ряд факторов, которые влияют на развитие образовательной сферы, в частности:

- большая миграция обучающихся из регионов в столицу или за рубеж;

- постоянно растущая диспропорция в отношении качества знаний, у обучающихся дневной формы по сравнению с обучающимися заочной формы обучения;

- снижение возможностей для выпускников вузов найти достойное место работы.

Усиливает указанные факторы и так называемые демографические ямы в рождаемости. Все это подтверждает необходимость проведения исследований и создание комплекса маркетинговых исследований в образовательной сфере, который будет соответствовать потребностям государства и желаниям граждан.

Изложение основного материала. Сегодня в обществе приходят к пониманию того, что вместе с основным объектом маркетинга – сфера производства – к общей методологии маркетинговой деятельности, ориентированной на потребителя, присоединяются банковская сфера, политика, образовательная деятельность и многие другие.

Проведенные нами исследования дают возможность обобщить определения основных понятий, касающихся данной темы [1].

Образовательная услуга – это комплекс учебной и научной информации, которая создается в процессе деятельности педагогического коллектива учебного заведения и передается ученику, студенту или слушателю в виде суммы знаний общеобразовательного и специального характера, а также практических навыков для последующего применения в профессиональной работе с целью удовлетворения различных потребностей личности, общества, государства.

Образовательный продукт – это специальный интеллектуальный продукт, адаптированный к соответствующему сегменту образовательных услуг.

Образовательный маркетинг – это одно из направлений деятельности по управлению учебным заведением в условиях рыночной экономики, который обеспечивает исследования спроса на образовательные услуги и определенные знания сверх установленных государством стандартов, влияет на развитие образовательных потребностей граждан путем разработки и внедрения концепции предоставления им качественного образовательного продукта.

Педагогический маркетинг – это вид деятельности, направленный на изучение образовательной среды, создание и развитие рынка образовательных услуг и стимулирования спроса на них.

Приведенные понятия касаются практически всех разновидностей учебных заведений. Для примера остановимся на общеобразовательной средней школе.

Директора школы сегодня должен выступать в роли менеджера педагогической деятельности и стремиться к тому, чтобы школа:

- а) имела свои преимущества;
- б) давала качественное образование;
- в) была любима учениками;
- г) ценилась родителями учеников;
- д) имела должные органы управления.

Кроме того, для оценки деятельности директора школы в целом, главным показателем на сегодня выступает конкурентоспособность выпускников при сдаче единого государственного экзамена и дальнейшее обучение. Конкурентоспособная школа определяется умением руководства школы принимать современные и правильные решения.

Показателем же успешного школьного менеджмента является определенная идентификация учебного заведения с именем его директора, а не только с порядковым номером, новым названием (гимназия, лицей и т.п.), которые чаще всего не соответствуют миссии заведения, или местоположением.

Обобщая вышесказанное, можно предложить следующее определение *конкурентоспособности учебного заведения* – состояние, при котором учебное заведение имеет высокие итоговые результаты, пользуется повышенным спросом родителей и имеет постоянную потребность в развитии.

Современная деятельность в педагогике осуществляется триадой менеджмент → маркетинг → инновации [3]. Внутренняя задача каждого руководителя в образовании основывается на необходимости спроектировать и поддерживать такую среду, в которой люди,

работающие в коллективе, будут мотивированы действовать продуктивно и эффективно по направлению достижения групповых целей. Цели отдельного работника и коллектива в целом должны совпадать.

Сделать это в условиях резкого расслоения населения по уровню жизни нелегко, но еще труднее приспособиться к изменениям, происходящим в социуме (внешней среде), среди которых: формирование новых социальных групп (бизнесмены, предприниматели, фермеры); обнищание духовной сферы; желание политических партий привлечь молодежь на свою сторону и др.

В связи с этим задачи педагогического маркетинга достаточно широки:

- 1) понять, какова конкуренция среди учебных заведений, чем она отличается от конкуренции товаров;
- 2) исследовать особенности образования как услуги;
- 3) выяснить, каким является комплекс маркетинга учебного учреждения и др.

Известный специалист в области маркетинга образования Т.Е. Оболенская отмечает, что «соотношение современного рынка образовательных услуг и рынка труда требует, как согласования и оптимизации предложений молодых специалистов, так и повышение квалификации присутствующих на рынке труда работников, имеющих достаточный опыт и конкурентоспособность на собственном сегменте рынка труда» [2].

Выводы. Итак, маркетинговая деятельность в образовании направлена на изучение соответствующей среды, определение принципов конкуренции в ней, создание и развитие рынка образовательных услуг и стимулирование спроса на них. Поэтому только разработка и внедрение концептуальных основ педагогического маркетинга позволит следить за балансом потребностей государства в специалистах, имиджем той или иной профессиональной деятельности человека. Внедрение системы маркетинга в практику управления образовательным учреждением позволит увеличить его конкурентоспособность и даст возможность в дальнейшем модернизироваться.

Резюме. В статье автор раскрывает суть таких понятий как «образовательный маркетинг» и «педагогический маркетинг». Определяет задачи педагогического маркетинга для образовательной организации.

Summary. In the article, the author reveals the essence of such concepts as "educational marketing" and "pedagogical marketing." Defines the tasks of pedagogical marketing for an educational organization.

Ключевые слова. Маркетинг, образовательный маркетинг, педагогический маркетинг, конкурентоспособности учебного заведения.

Keywords. Marketing, educational marketing, pedagogical marketing, competitiveness of an educational institution.

Литература

1. Баранник М.А. Маркетинг образовательных услуг: базовые понятия. – 1999. – Режим доступа: www.ooirpko.nm.ru

2. Гвоздева Л.А., Колерова Е.В. Педагогическая стратегия маркетингового подхода к образовательному процессу // «Актуальные проблемы химического и экологического образования»: сб. науч. тр. по материалам Всерос. науч.-практич. конф. химиков с междунар. участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 309–312.

3. Третьяков П.И., Захаренко С.И., Туберозова М.В., Шарай Н.А. Педагогический маркетинг в управлении развитием образовательных систем / П.И. Третьяков, С.И. Захаренко, М.В. Туберозова, Н.А. Шарай. – М.: Перспектива, 2010. – 232 с.

УДК 372.24

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РАКУРСЕ АКЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Ежкова Нина Сергеевна,

доктор педагогических наук,

профессор кафедры психологии и педагогики

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н.Толстого»*

г. Тула

Постановка проблемы. Профессиональная подготовки воспитателей дошкольных образовательных организаций рассматривалась в разных направлениях, что во многом было связано с методологической базой, на которую опиралась исследователи этой проблемы [3]. В настоящее время профессиональная подготовка неразрывно связана с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, дошкольного образования, которые во взаимосвязи позволяют увидеть круг профессиональных действий будущих воспитателей, сущностно-содержательные стороны их педагогической деятельности, необходимость сформированности определенного комплекса личностных качеств и др. Кроме этих важных составляющих, которые

сегодня раскрываются в рамках компетентного подхода, нельзя не выделить направления профессиональной подготовки, направленные на овладение технологиями, позволяющими вводить детей в мир культуры с ориентацией на ценности дошкольного возраста. В этой связи остановимся на ценностно-ориентированном воспитании. Данное направление профессиональной подготовки относится к актуальной исследовательской области и должно рассматриваться в тесной взаимосвязи с личностной и профессиональной составляющими готовности будущих воспитателей к педагогической деятельности.

Профессиональная подготовка будущих воспитателей к ценностно-ориентированному воспитанию детей видится насыщением содержания образовательного процесса, учебной и учебно-методической литературы материалами, раскрывающими направления, закономерности ценностно-ориентированного воспитания, принципы, на которых оно должно строиться, технологии и методики реализации в разных возрастных группах, возможности диагностики качества реализации. В курсе изучения дошкольной педагогики важно знакомить студентов со следующими содержательными и процессуальными основаниями ценностно-ориентированного воспитания дошкольников:

1. Формировать представления о ценностях как социально значимых категориях, позволяющих увидеть и понять смысловые стороны жизни, бытия. Важно акцентировать внимание на том, что, выступая вневременными понятиями, ценности раскрывают и регулируют главные стороны жизни общества, сущность жизнеустройства, дают возможность аргументированно выразить свое отношение, принять решение в ситуациях выбора, активизируют и направляют оценочные действия, поведение и др.

2. Дети дошкольного возраста постигают ограниченное количество ценностей, относящихся к числу основных, ключевых. Опираясь на исследования в области аксиологии, детской психологии и дошкольной педагогики, а, также руководствуясь тем, что содержательная сторона приобщения к ценностям должна учитывать возрастную специфику детей-дошкольников, можно выделить следующие основания для отбора ценностей: ориентация на духовные, народные традиции, общечеловеческую культуру, историю общества и конкретного государства; гуманистическая направленность и личностный подход; ограниченность в количественном отношении и обобщенный характер постижения, обеспечивающий гармонизацию отношений человек – природа – общество. Исходя из этого, можно выделить семь основных ценностей, которые отвечают этим

характеристикам и в своей совокупности представляют собой ценностно-ориентационную направленность содержания дошкольного образования. К ним относится Человек и его жизнь, Семья, Труд, Знание, Родина, Мир, Красота в социальном, природном, рукотворном мире [1,2]. В этих ценностях интегративно представлены основные значимые стороны жизни, культуры и обобщённо раскрываются ведущие ценностные ориентации современного общества [2].

3. Реализация ценностно-ориентированного содержания образования должно осуществляться в трех направлениях:

- в аспекте развития представлений о ценностях, обогащения детей образами, окрашенными определенными переживаниями, яркими эмоциями.

- через усвоение социальных установок, к которым сводится эффект ценностной регуляции. В таком понимании ценности выполняют направляющую и избирательную функции. Они рассматриваются в качестве образцов-эталонов, регуляторов взаимодействия с людьми, складывающихся отношений;

- в аспекте создания ценностно-ориентирующей среды: книги, произведения живописи, скульптуры, прикладного искусства и т.д.;

- в аспекте выражения отношения к разным сторонам окружающего мира с ориентацией на ценности, овладение способами действий, позволяющими проявить гуманные чувства, выразить ценностные стороны жизни человека в поступках, средствами изобразительной деятельности и т.д.

4. Ведущее место в ценностно-ориентированном воспитании занимает влияние на эмоциональную сферу. Эмоции выступают первоосновой избирательного выстраивания ценностей по их значимости для личности и проявления отношения к ним. Эмоциональная окрашенность ценности несёт важный самостоятельный смысл, служит своего рода механизмом принятия или непринятия их личностью. Постигание ценностей, в связи с этим, должно осуществляться в логике субъективно-личностного, эмоционально окрашенного принятия. При освоении образовательного материала целесообразно акцентировать внимание студентов на том, что приобщение детей к ценностям должно осуществляться в логике эмоционального характера постижения, актуализацию личностного переживания, развитие эмоционально-ценностного отношения к миру в целом [1].

5. Принципами, на которых строится ценностно-ориентированное воспитание детей являются следующие:

- принцип динамичности, необходимость постижения ценностей

в вариативно оформленном контексте. В такой контекст важно включать не только восприятие ценности, но и активное практическое участие детей с целью самобытного творческого воплощения образа ценности, передачи индивидуального смысла, отношения к нему. Ведь значим не сам по себе образ, преподносимый средствами искусства, а процесс взаимодействия с ним детей, эмоциональные переживания, связанные с его восприятием. В результате эмоциональных контактов происходит его преобразование в индивидуально-неповторимое, личностно-значимое образование.

– принцип учета природной эмоциональности дошкольников. Ребенок идет к осознанию смысла ценностных категорий через эмоции, переживание событий, способов действий, отраженных в литературных произведениях для детей, живописных полотнах и т.д. Ценностно-ориентированный материал должен обладать эмоциональными свойствами, пробуждать различные переживания эстетической, нравственной и др.

– принцип доступности, отбор образовательного материала, ориентированного на образное постижение ценности должен основательно предусматриваться с точки зрения возможности его восприятия дошкольниками, словесного обозначения, последующего использования в собственной деятельности детей, творческого преобразования в субъективные, личностно-значимые образы.

– субъективно-деятельностный характер постижения ценностей, ценности входят во психическую жизнь ребёнка лишь в том случае, если связываются с его витальным опытом. При проектировании ценностно-ориентированного содержания необходимо предусматривать средства, позволяющие обращаться к жизненному опыту детей, давать возможность постигать ценности, участвуя в разных видах деятельности. Именно в деятельности, в процессе осуществления познавательных и практических действий проявляются ценностные ориентации детей, их отношение к различным сторонам жизни, окружающему миру в целом.

Воспитание детей дошкольного возраста не может успешно осуществляться без ценностного ориентирования, без приобщения к принятым в обществе ценностям. Профессиональная подготовка студентов к ценностно-ориентированному воспитанию дошкольников должна протекать не столько в логике информационного насыщения студентов, сколько развития педагогического мышления, рефлексии собственных продвижений (что я знаю и умею, что я хотел бы освоить, осознать в данном направлении педагогической работы и т.д.), повышения уровня компетентности в решении разнохарактерных

педагогических задач ценностно-ориентированной направленности.

Резюме. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций к ценностно-ориентированному воспитанию детей дошкольного возраста, описываются методические стороны реализации такой подготовки студентов направления в процессе изучения дошкольной педагогики.

Summary. The article deals with the problem of professional training of future teachers of preschool educational organizations for value-oriented education of children of preschool age, describes the methodological aspects of the implementation of such training for students in the process of studying preschool pedagogy.

Ключевые слова. Профессиональная подготовка, ценностно-ориентированное воспитание, дошкольники

Keywords. Professional training, value-oriented education, preschoolers.

Литература

1. Ежкова Н.С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика / Н.С. Ежкова. – Тула: Изд-во ТГПУ им.Л.Н.Толстого, 2006. – 117 с.

2. Турбовской Я.С. Ценности как педагогическая проблема наук // Сборник научных трудов «Формирование ценностных ориентаций личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики. – М.: ИТИП РАО, 2005. – С. 31-35.

3. Романов В.А. Алфавитный перечень тем докторских диссертаций по педагогике и психологии (1937-2017 г.г.) / В.А. Романов. – Тула: ООО ТППО, 2018. – 420 с.

УДК 371.13:378

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Колосова Наталья Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры методик начального и дошкольного образования,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. В контексте задач гуманизации и демократизации российского образования особую актуальность сегодня приобретает проблема профессиональной подготовки педагога и, в частности, формирования его профессиональной позиции. Сформированная профессиональная позиция – это осознание своих возможностей, стремление к самореализации и самосовершенствованию, достижение профессионального успеха.

Широкое использование в науке категории «профессиональная позиция» связано с исследованиями Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.Н. Мясичева, С.Л. Рубинштейна и др. Анализ различных точек зрения ученых на сущность профессиональной позиции (А.Г. Асмолов, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.), ее роль в успешной профессионально-педагогической деятельности (В.П. Бедерханова, Н.М. Борытко, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др.), проблему ее формирования (С.И. Архангельский, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина и др.) позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего изучения и обобщения сущности, содержания и структуры профессиональной позиции будущего педагога.

Цель статьи: раскрыть основные теоретические подходы к сущности и структуре профессиональной позиции будущего педагога.

Изложение основного материала. В Большом толковом словаре «позиция» рассматривается как точка зрения, принцип, положенные в основу поведения и действий кого-, чего-либо [1, с. 890]. В философии под позицией понимается еще и «способ проявления и самореализации личности, мировоззрение, наполненное духовно-нравственным, ценностным, этическим, праксиологическим и художественно-эстетическим содержанием» [2, с. 77]. С точки зрения психологии «позиция» – это «устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках и интегральная, наиболее обобщенная характеристика положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре» [4, с. 279].

В теории педагогического образования рассматриваемое понятие конкретизируется в связи с профессиональной направленностью и характеризуется как важнейшее звено профессиональной компетентности, как способность самостоятельно, ответственно, на высоком уровне осуществлять профессиональную деятельность.

По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева позиция – это «наиболее целостная, интегративная характеристика всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределенности, самотождественности, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности». Позиция определяет «во всей полноте и мировоззрение, и принципы, и поступки человека» [7, с. 159-160]. Авторы подчеркивают, что уникальность профессиональной позиции педагога состоит в том, что она одновременно является и

личностной (выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и профессиональной, культурно-деятельностной – той, которая необходима для создания условий достижения целей образования.

Как отмечает В.А. Слостенин, позицию можно рассматривать как систему тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, которые являются источником активности. Позиция определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет педагогу общество, а с другой – внутренними, личными источниками активности: влечениями, переживаниями, мотивами, целями, ценностными ориентациями, мировоззрением, идеалами [6].

Содержательная характеристика профессиональной позиции педагога основывается на теории структуры личности, в которой концептуальными считаются взгляды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. В частности, С.Л. Рубинштейн отмечал, что «личностью является человек со своей позицией в жизни, к которой он пришел в результате большой сознательной работы ..., который относится определенным образом к окружающему миру, сознательно выражает это свое отношение так, что оно проявляется во всей ее сущности» [5, с. 92]. Такое понимание профессиональной позиции усиливает ее субъективный характер и дает основание для рассмотрения через категорию субъектности (быть и осознавать себя источником движения, неся ответственность за последствия своих профессиональных действий, обладать способностью к саморегуляции и рефлексии).

Большинство современных исследователей рассматривают личность через сочетание ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, когнитивной и деятельностной сфер. В связи с этим профессиональная позиция педагога определяется как совокупность компонентов, среди которых можно выделить две важнейшие группы: первая – направленность, установки, потребности, индивидуальные и профессионально-педагогические (гуманистические) ценности и др.; вторая – профессиональная компетентность, личностно значимые знания, профессиональные умения, навыки, качества, необходимые для творческого решения педагогических задач.

Как система базовых профессиональных составляющих, позиция является формируемым профессионально-личностным качеством. Ученые (А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Слостенин и др.) рассматривают проблему формирования позиции в контексте будущей профессиональной деятельности. Это длительный процесс,

включающий в себя профессиональное самоопределение, профессиональное обучение и профессиональную деятельность (на начальных этапах). Однако наиболее интенсивно формирование профессиональной позиции происходит в период профессионального обучения, когда закладываются система отношения к будущей профессии, позитивный образ «Я – педагог», обращение к личностным и профессиональным ценностям. Т.е. в это время формируется педагогическая направленность, определяемая как стабильный интерес, расположенность к профессиональной педагогической деятельности, позитивное эмоциональное отношение к ней.

Педагогическая направленность многоаспектна. Педагог может быть ориентирован на себя, на предметную сторону профессии, на другого человека (Л.М. Митина [3, с. 41]). Но только направленность на личностное развитие ребенка может быть признана гуманистической. Гуманистическая направленность по мнению большинства исследователей (Ш.А. Амонашвили, В.П. Бездухов, Б.С. Братусь, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) определяет успешность педагогической деятельности и занимает центральное место в структуре личности педагога. Гуманистическую направленность можно без преувеличения назвать одним из главных факторов постепенного усиления, углубления, осмысления и дифференциации профессиональной позиции.

Выводы. Таким образом, изучив и обобщив основные научные подходы к пониманию сущности и структуры профессиональной позиции, можно сделать вывод, что профессиональная позиция будущего педагога является интегральной характеристикой личности, включающей индивидуально-личностные, профессиональные и социальные составляющие, от которых зависит целостный процесс профессионального становления личности в различных ее проявлениях. Управление процессом формирования профессиональной позиции будущего педагога должно осуществляться в целесообразно организованном образовательном пространстве, обеспечивающем становление гуманистической направленности, мировоззренческих установок, ценностных ориентаций, формирование необходимых компетенций, готовности решать профессиональные задачи, потребности в постоянном профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании.

Резюме. В статье представлено научное обоснование понятия «профессиональная позиция», проанализированы различные точки зрения на структуру и проблему формирования профессиональной

позиции будущего педагога.

Summary. The article presents the scientific basis of the concept of “professional position”, analyzes the different points of view on the structure and the problem of the formation of the professional position of the future teacher.

Ключевые слова. Профессиональная позиция, будущий педагог.

Keywords. Professional position, future teacher.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
2. Канке В.А. Философия: учебное пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений / В.А. Канке. – М.: Логос, 2001. – 272 с.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
4. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
6. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
7. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

УДК 378.01

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Митрохина Светлана Васильевна¹, Репкина Светлана Игоревна²,

¹доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, дисциплин и методик начального образования,

²преподаватель кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования

ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

г. Тула

Постановка проблемы. В век цифровизации от полученных знаний и навыков работы с информацией зависит профессиональное становление специалиста, его успешность в любой сфере деятельности.

Высокий уровень информатизации общества требует от современного учителя владения информационными компетенциями, позволяющими педагогу успешно реализовывать себя в профессии.

Большая часть учителей сегодня ещё не владеет

информационными компетенциями в необходимом объеме, а школы не всегда оснащены современными компьютерными средствами обучения, поэтому формирование у будущих учителей информационной компетентности является одной из ключевых задач обучения в вузе.

Изучением проблемы формирования информационной компетенции и компетентности занимались Ю.В. Варданын, Т.С. Виноградова, А.Н. Завьялов, Е.М. Зайцева, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Г.К. Селевко, С.В. Тришина, А.В. Хуторской и др.

Существуют разные подходы к трактовке понятия «информационная компетентность».

Так, А.Н. Завьялов под информационной компетентностью понимает «обладание знаниями, умениями, навыками и опытом их использования при решении определенного круга социально-профессиональных задач средствами новых информационных технологий, а также умение совершенствовать свои знания и опыт в профессиональной области» [2, с.12].

А.Л. Семёнов информационную компетентность рассматривает как «новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств» [5].

В рамках нашего исследования мы опираемся на определение Г.К. Селевко и характеризуем информационную компетентность как «интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности» [4, с. 139].

Цель на основе анализа психолого-педагогической литературы охарактеризовать уровни и этапы формирования информационной компетентности и описать совокупность заданий для самостоятельной работы студентов, в процессе выполнения которых формируются отдельные умения в составе информационной компетентности.

Изложение основного материала. А.Н. Завьялов утверждает, что «в современном обществе, где ценность информации находится на одном уровне с материальными ресурсами, а обработка и поддержание её стремительно увеличивающегося объема в актуальном состоянии возможно только с помощью компьютерной техники, к качеству подготовки специалистов в области новых информационных технологий предъявляются повышенные требования» [2, с. 3].

Формирование у будущих специалистов информационной компетентности необходимо проводить на высоком научно-теоретическом и практическом уровнях с использованием всего спектра информационных технологий.

Владение студентами информационной компетентностью связано с формированием у них следующих умений: 1) поиском информации; 2) обработкой информации; 3) представлением; 4) передачей информации.

М.Г. Загребина, А.Ю. Плотникова, О.В. Севостьянова, И.В. Смирнова раскрывают структуру информационной компетентности, выделяя объект деятельности (источник информации), деятельность по извлечению и первичной систематизации искомой информации и деятельность по обработке искомой информации [3].

Уровни формирования у студентов информационной компетентности (базовый, продвинутый, творческий) представлены в коллективной монографии Н.В. Быловой, И.И. Ереминой, Е.М. Зайцевой, О.В. Ларионовой, А.Г. Мурзагалиевой, Т.А. Полянских и др.

Базовый уровень характеризуется знанием студентами алгоритмов поиска информации, видов информации, умением преобразовывать один вид информации в другой, степенью соответствия найденной информации поисковому запросу. Обучающиеся на данном этапе понимают значение информации, знают типы информационных угроз, умеют принимать меры по их предотвращению.

На продвинутом уровне студенты понимают принцип устройства и функционирования поисковых систем, в зависимости от результатов поиска умеют изменять его индикаторы, знают основные методы защиты от информационных угроз и применяют защиту аппаратно-программными средствами, осознают необходимость использования информации в процессе решения той или иной задачи.

На творческом уровне обучающиеся используют расширенные параметры поисковых систем, учитывают социально-правовые аспекты использования информации, умеют определять научность и достоверность информации, несут ответственность за созданный информационный продукт, самостоятельно выбирают защиту от информационных угроз [1, с. 26-27].

Н.Д. Берман рассматривает три этапа формирования информационной компетентности: мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, результативно-рефлексивный [1, с. 31-

32].

На мотивационно-целевом этапе происходит выявление степени осознанности обучающимися важности и необходимости владения информационными технологиями. Студенты начинают включаться во взаимодействие с информационной средой. На этом этапе задачами педагога становятся выявление уровня владения обучающимися конкретными информационными технологиями, а также формирование у них мотивации к использованию данных технологий.

На втором этапе у студентов происходит расширение и углубление знаний, умений и навыков использования информационных технологий в образовательном процессе. Этап характеризуется самостоятельным изучением обучающимися информационного ресурса, использованием компьютерных технологий в учебной деятельности при выполнении заданий, направленных на оформление текстовых документов, поиск необходимой информации в сети Интернет и её отбор, создание презентаций, работу с графическими данными, таблицами и др. Деятельность обучающихся на данном этапе контролирует педагог.

На заключительном этапе у студентов происходит совершенствование умений и навыков использования информационных технологий. На этом этапе студенты способны самостоятельно выполнять задания, создавать собственные информационные ресурсы, анализировать свою деятельность, овладевать методами переработки информационных ресурсов.

В процессе формирования у студентов информационной компетентности самостоятельная работа выступает в качестве педагогического средства организации и управления деятельностью обучающихся.

Приведем примеры заданий для самостоятельной работы студентов с целью формирования у них информационной компетентности.

Так, например, студентам направления подготовки педагогическое образование предлагается работать в электронной среде Moodle. В данной системе студенты могут просматривать лекции, скачивать задания для самостоятельной работы, а после выполнения – прикреплять файлы в системе, общаться с педагогами в чатах, проходить тестирования, параметры которых задает педагог (шкала оценивания, отведенное время для прохождения тестирования, количество попыток и др.). Компьютерное тестирование позволяет педагогу с минимальными затратами времени проверить знания студентов по дисциплинам.

Так использование лекций позволит студентам самостоятельно изучить новый материал или повторить пройденный. При выполнении практических заданий обучающие представляют свою работу в любом формате (текст, изображение, презентация и т.д.), загружают её в систему, оценивают свою работу и работы одногруппников.

На практических занятиях студентам предлагается создать электронную книгу в формате EXE. Для этого необходимо определиться с форматом электронной книги, подобрать информацию для книги, создать образец Web–страницы для электронной книги в визуальном редакторе FrontPage, создать виртуальную обложку и заполнить страницы электронной книги, выполнить компиляцию книги компилятором eBook Compiler Version 2.1.

Также студенты создают тесты в программе Excel, для этого они создают три странички: сам тест, обработка результатов и интерпретация.

В качестве самостоятельной работы студенты создают обучающие тесты, которые включают 10-15 вопросов, к каждому из которых предложены по три варианта ответов. При выборе правильного варианта ответа по гиперссылке происходит переход на файл с надписью «правильно», а затем переход к следующему вопросу теста, в случае выбора неправильного ответа высвечивается надпись «неправильно» и просит попытаться снова.

Новым видом заданий для самостоятельной работы является создание собственных сайтов, на которых они размещают информацию с гиперссылками об университете, факультете, специальности, группе, себе и своей научной работе. Каждый из разделов включает свою информацию. Например, первый – историю университета, направления подготовки, эмблему и фотографии университета; второй – историю факультета, сотрудники университета; третий – направление и профили подготовки, срок, форма обучения; четвертый – название магистерской программы, номер группы, форма и срок обучения, список группы; пятый – информацию о себе; шестой – тезисы диссертации.

В процессе выполнения каждого из заданий у студентов формируются умения поиска и отбора информации, преобразования информации, создания и представления информационного продукта (презентации, электронной книги, теста, сайта и др.).

Выводы. Формирование у студентов информационной компетентности позволит им овладеть информационной грамотностью, ориентироваться в мире информации, индивидуализировать образовательный процесс, применять новые технологии в обучении с

целью повышения качества образования, уровня усвоения информации учащимися и их заинтересованности.

Резюме. В статье рассматривается определение понятия «информационная компетентность», представлены уровни и этапы формирования у студентов информационной компетентности. Приведены примеры заданий для студентов, направленные на формирование у них информационной компетентности.

Summary. The article discusses the definition of «information competence», presents the levels and stages of formation of students information competence. Examples of tasks for students aimed at the formation of their information competence are given.

Ключевые слова. Информационная компетентность, студент, самостоятельная работа.

Keyword. Information competence, student, independent work.

Литература

1. Актуальные аспекты многоуровневой подготовки в ВУЗе (книга 2). Георгиевск: Георгиевский технологический институт (филиал) ГОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет», 2010. – 192 с.

2. Завьялов А.Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тюмень, – 2005. – 17 с.

3. Загребина М.Г., Плотникова А.Ю., Севостьянова О.В., Смирнова И.В. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: Методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений / Под ред. И.С. Фишман. Вып. 2 – Самара, 2006. – 315 с.

4. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. 2004. – №4. – С. 138-144.

5. Семёнов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / А.Л. Семёнов. – М.: Изд-во МИПКРО, 2000. – 12 с.

УДК 37.026.7

**РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ**

*Митрохина Светлана Васильевна¹, Соломахина Кристина
Эдуардовна²,*

*¹доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики,
дисциплин и методик начального образования,*

*²ассистент кафедры педагогики, дисциплин и методик начального
образования*

ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

г. Тула

Постановка проблемы. Для развития современного общества требуются специалисты иного уровня, которые способны к креативной и мобильной деятельности, к саморазвитию, к самоанализу, к самостоятельному приобретению и использованию на практике знаний, умений, навыков, полученных в ходе обучения, а также получаемых в процессе профессиональной деятельности. В связи с этим повышаются требования к профессиональному образованию будущих учителей.

Реализация стандартов третьего поколения ставит перед учреждениями высшего образования задачи научить обучающихся не только получать знания по дисциплинам, овладевать умениями и навыками для практической деятельности, но и уметь самостоятельно приобретать новые знания, самообразовываться и саморазвиваться. В связи с этим формирование и развитие навыков самостоятельной деятельности обучающихся становится одним из направлений в работе учебных заведений на всех ступенях.

Роль самостоятельной деятельности обучающихся в процессе обучения и воспитания раскрывалась в отечественных и зарубежных исследованиях (Н.Г. Дайри, Д. Дьюи, Я.А. Коменского, Н.В. Кузьминой, В.С. Листенгартена, А.Н. Рыбловой, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др.). Дидактические аспекты развития самостоятельной деятельности учащихся освещены в работах С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, П.И. Пидкасистого и др. Вопросы организации самостоятельной работы и методы активизации учебного процесса через самостоятельную работу рассматриваются В.И. Дрозиной, Л.В. Жаровой, М.И. Зайкиным, С.В. Митрохиной, Н.Д. Никандровым, Н.С. Пурьшевой, А.И. Уманом, А.В. Усовой, Т.И. Шамовой и др.

Цель данной статьи: показать какие задания можно использовать в процессе профессиональной подготовки студентов для развития самостоятельной деятельности.

Достаточно полную характеристику самостоятельной деятельности дает Н.Г. Дайри. Он отмечает, что «самостоятельная деятельность представляет собой качество процесса познания, черту личности учащихся и форму организации обучения... деятельность, которую учащийся осуществляет без посторонней помощи, опираясь на свои знания, мышление, умения, жизненный опыт, убеждения и которая через обогащение учащегося знаниями, развивая и воспитывая его, формирует качества самостоятельности, необходимые строителю и гражданину ...» [1].

В.С. Листенгартен рассматривает самостоятельную деятельность как систему индивидуальной и групповой учебной деятельности, которая осуществляется на занятиях и вне занятий под опосредованным руководством преподавателя. Эта деятельность стимулирует познавательную активность, развивает потребности в самообразовании и освоении способов приобретения знаний [2].

А.Н. Рыблова определяет самостоятельную деятельность как «основной вид учебной деятельности, проектируемый, реализуемый и контролируемый студентами в аудиторное и внеаудиторное время по процессу и результату этой деятельности на основе системного управления со стороны преподавателя» [4].

Под самостоятельной деятельностью обучающихся мы понимаем «целенаправленную работу учащихся, направленную на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач и регулируемую конечной целью» [3, с. 33].

Самостоятельная деятельность включает в себя познавательные усилия в отличие от автоматизированных, репродуктивных видов работы. Работа, в общеупотребительном значении этого понятия, представляет собой процесс создания или обработки чего-нибудь, в то время как сущностью познавательной деятельности является умственная активность обучающихся, их интеллектуальные усилия [2].

Процесс обучения студентов включает в себя разные формы самостоятельной работы: изучение обязательной и дополнительной литературы, выполнение курсовых работ; создание исследовательских и творческих проектов, создание на различных платформах образовательных вебинаров, тестов, анкет; написание эссе, докладов, рефератов, рецензий; изготовление иллюстративного, раздаточного материалов по теме занятия; подготовка портфолио; участие в конференциях, олимпиадах, конкурсах профессионального мастерства;

разработка методических пособий.

При выполнении одной и той же работы обучающиеся могут выполнять различные виды деятельности. Так, например, при подготовке к экзамену цель самостоятельной деятельности одного студента – сдача экзамена и получение положительной оценки, поэтому он будет заниматься деятельностью по сдаче экзамена. Другой изучает дисциплину с целью овладения будущей профессией, поэтому его деятельность связана с овладением профессией через теоретические знания, связь теории с практикой. Эта деятельность гораздо содержательнее и плодотворнее, а актуальные знания связаны с профессиональными и жизненными перспективами [2].

Представим некоторые формы и задания для самостоятельной деятельности студентов, которые мы используем в процессе подготовки учителей начальных классов.

Для создания условий мотивации студентов к самостоятельной деятельности, мы предлагаем использовать интегрированные задания.

Задание: Сформулируйте характеристическое свойство элементов множества: $A = \{132; 154; 187; 209; 231; 264; 297\}$; $C = \{\text{пандорина, ульва, вольвокс, кладофора, кластерия, хлорелла, спирогира}\}$.

Студенты проводят анализ представленных чисел, получают что A – множество трехзначных чисел кратных 11. Параллельно с изучением математики студенты изучают дисциплину «Естествознание», которой принадлежат понятия под C – множество водорослей. Для ответа на поставленный вопрос им необходимо обратиться к электронным или печатным энциклопедиям (справочникам).

Работа над проектными заданиями создает условия, при которых обучающиеся учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач.

Например, студентам предлагается учебный проект на тему «Натуральное число в курсе математики 1-го класса». Целью данного проекта является применение знаний, приобретенных в разных областях, для решения практических задач; приобретение коммуникативных навыков и умений; знакомство с разными точками зрения на одну проблему; развитие умений пользоваться исследовательским методом.

Примером проектного задания может служить следующее. Разработать содержание педагогической консультации для родителей учащихся 3-го класса. В классе сложилась такая ситуация: «В третьем классе, в котором учатся в основном активные, хорошо успевающие

дети, в середине третьей четверти у трех учащихся снизилась успеваемость по всем учебным предметам. На уроках эти школьники отличались пассивностью; стало заметно снижение их внимания». Сформулируйте тему, цель и задачи консультации, определите форму консультации. Представьте содержание консультации.

Другим видом задания является составление тематического плана и разработка сценария внеурочного занятия в рамках темы с описанием используемых современных средств ИКТ и обоснованием их включения в структуру занятия.

В ходе выполнения различных видов заданий студенты постепенно приобретают навыки самостоятельной деятельности, необходимые для овладения профессиональными функциями педагога.

Для активизации самостоятельной деятельности студентов используются научно-методические олимпиады и конкурсы профессионального мастерства. Они способствуют раскрытию профессионально-личностного и творческого потенциала, вовлекают студентов в инновационную деятельность, оптимизируют процесс самообразования студентов.

Вывод. Таким образом, с целью развития самостоятельной деятельности студентов учебный процесс должен дополняться различными формами научно-исследовательской и творческой деятельности, а также проектными заданиями, заданиями практико-ориентированного и интегрированного характера.

Резюме. В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки учителя начальных классов в современных условиях. Дается характеристика самостоятельной деятельности. Приводятся примеры форм и заданий для развития самостоятельной деятельности студентов.

Summary. The article is considering questions of professional training of the elementary school teacher in modern conditions. There is characteristic of individual activity. There are examples of forms and tasks for development of individual activity of students.

Ключевые слова. Самостоятельная деятельность, студент, профессиональная подготовка, проектное задание.

Keywords. Individual activity, student, professional training, project task.

Литература

1. Дайри Н.Г. О сущности самостоятельной работы / Н.Г. Дайри // Нар. образование. – 1963. – № 5. – С. 29–34.
2. Листенгартен В.С. Самостоятельная деятельность студентов: Пособие для преподавателей вузов / В. С. Листенгартен, С. М. Годник. – Воронеж: Изд-во Воронеж.

ун-та, 1996. – 94 с.

3. Митрохина С.В. Развитие самостоятельной деятельности обучающихся при изучении математики в системе «общеобразовательная школа – ВУЗ»: дис. ... д-ра пед. наук / С. В. Митрохина. – Орел, 2009. – 378 с.

4. Рыблова А.Н. Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов / А.Н. Рыблова; Под ред. В.П. Жуковского; Саратов. гос. социально-экон. ун-т. – Саратов, 2002. – 200 с.

УДК 378.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Мурованая Нонна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

г. Севастополь

Постановка проблемы. В условиях модернизации российского общества особую значимость приобретает проблема профессионального развития специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией. Очевидно, что опираясь на систему профессионально-ценностных ориентаций личности педагога и гуманистическую направленность профессии, обеспечивается его профессиональный рост, формируется умение развивать и поддерживать собственные мотивы саморазвития в сфере профессиональной деятельности. Это свидетельствует о том, что личность педагога-профессионала должна быть сориентирована на постоянное профессиональное саморазвитие.

Проблема саморазвития личности стала предметом многих научных исследований. Отдельные аспекты данного процесса рассматривались в трудах Сократа, Демокрита, Ж.Ж. Руссо, М. Монтессори. Принципы профессионального саморазвития личности исследовали Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. В последние годы проблема профессионального саморазвития педагога рассматривалась в научных трудах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, Л.С. Выготского, А.А. Бодалева, С.Б. Елканова, Т.З. Паштова, Ю.Н. Кулюткина, А.Н. Леонтьева, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина и др. При этом актуальность данной проблемы, недостаточный уровень разработанности ее концептуального и прикладного аспектов в условиях непрерывного профессионального образования педагогических кадров обусловили выбор темы исследования.

Целью данной статьи является рассмотрение теоретических

детерминант профессионального саморазвития педагога.

Изложение основного материала. Процесс непрерывного образования направлен на формирование у педагогов способности к самопознанию, саморазвитию, что способствует творческой реализации приобретенного профессионального опыта и развитию профессиональной компетентности специалистов. Методологической основой изучения личности педагога являются идеи философской и педагогической антропологии.

С именами М.Шелера, Х. Плеснера, А. Телена связаны первые попытки построения целостной программы изучения личности с акцентом на ее субъектность. В начале и середине XX века Н.А. Бердяевым, В.В. Розановым, С.Л. Франком рассматривалась проблема человека как субъекта-творца, его личной неповторимости и индивидуальности. Человек как творческая и свободная личность – это основа философско-антропологического учения. Идеи современного антропологизма основываются на обогащении внутреннего мира человека, что является основой его активности, индивидуальности и мотивации его деятельности. Именно образование обеспечивает возможность развития и саморазвития личности, а педагогическая деятельность создает условия саморазвития всех участников образовательного процесса.

К.Д. Ушинский под педагогической антропологией понимал «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» [6, с. 9]. Раскрытие внутреннего мира личности, ее самореализация – основа идей Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева, С.Л. Франка, П.А. Флоренского. Вера в возможность творческой самореализации личности составляет основу педагогических идей П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейна. Опираясь на антропологические теории, сущность человека нельзя понимать как неизменную и заданную навсегда. По мнению представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Хорни и др.) основным признаком личности является присущее ей творческое начало, которое заключается не только в том, что она создает для других, но и в том, что она при этом создает значимое для себя, изменяет и создает свою личность.

В последнее десятилетие наблюдается усиленный интерес к проблемам и механизмам саморазвития личности, к вопросам организации непрерывного взрослых, предоставления максимальной поддержки и сопровождения их саморазвития, переориентации всей системы образования с учетом субъектного опыта специалистов.

Перенесение акцента на самообразовательную деятельность личности заключается в том, чтобы самообразование являлось средством ее самореализации, самоактуализации, самосовершенствования, самоидентификации.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что отсутствует общепринятая точка зрения относительно сущности профессионального развития личности. Действительно, развитие личности предполагает количественные и качественные изменения психических свойств, процессов и состояний, которые разворачиваются во времени и оказываются в закономерных превращениях. Э.В. Зеер утверждает, что личностное развитие взаимообусловлено с профессиональным развитием – «в основе этих процессов лежит саморазвитие, детерминирующее самореализацию человека» [3, с. 122].

Трактование понятия «саморазвитие» представлено исследователями с позиций акмеологического (А.А. Бодалев, В.П. Бранский, Н.В. Гузий, Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский), синергического (Е.Н. Князева, С.В. Кульневич) и субъектного (И.Д. Бех, В.Г. Маралов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков) подходов.

Действительно, в образовании как отрасли, ориентированной на развитие и саморазвитие личности, ее самосовершенствование в непрерывном образовании, особенное значение имеет акмеология - наука о ценности личности, ее самосовершенствования и способности эффективнее всего осуществлять свою профессиональную деятельность, социальную роль и вообще жить полноценной жизнью. Основной категорией акмеологии выступает профессионализм. Профессионализм личности – «качественная характеристика субъекта труда, которая отображает высокий уровень развития профессионально важных и индивидуально-деловых качеств, высокий уровень креативности, адекватный уровень требований, мотивационной сферы и ценностных ориентаций, направленных на прогрессивное развитие специалиста» [2, с. 307]. Это позволяет рассматривать профессионализм в диалектическом единстве деятельностного и личностного проявлений. «Профессионал – это субъект деятельности, который владеет такими характеристиками: ума, воли, чувств, которые создают стойкую структуру и помогают ему на высоком уровне производительности выполнять ту деятельность, в которой он зарекомендовал себя как специалист», – утверждает А.А. Бодалев [1]. По мнению Н.В. Кузьминой, структуру профессионализма педагогической деятельности составляют: профессионализм знаний, профессионализм общения, профессионализм самосовершенствования

и саморазвития, при этом последний определяется как наиважнейшая черта педагога наивысшего уровня профессионализма [4].

Также исследователи утверждают, что анализ собственных действий, средств, цели, задания позволяет личности осознать себя в деятельности, а также реализоваться на творческом уровне ее выполнения. Это акцентирует внимание на рефлексивное самосознание личности в процессе осуществления профессиональной деятельности. Такая позиция является источником целостного восприятия личности окружающего мира в диалоговом взаимодействии с ним, делает содержание его понятий доступным для ее внутреннего мира. Достижение высокого уровня профессионализма в акмеологическом понимании связано с развитием важнейших индивидуально-профессиональных качеств (целенаправленности, инициативности, организованности и др.), черт характера (ретивости, настойчивости, последовательности), интеллектуальных качеств, раскрытия творческого потенциала личности и ее моральным усовершенствованием. Это, прежде всего, акцентирует внимание на индивидуально-профессиональное развитие, которое невозможно без саморазвития в профессиональной деятельности.

Следовательно, профессиональное саморазвитие педагога с позиции педагогической акмеологии – это процесс формирование личности, которая ориентирована на наивысшие профессиональные достижения.

С позиций синергетического подхода исследователи под саморазвитием любой системы (образование, сознание, личность) обосновывают внутреннюю возможность относительно выработки в себе новых качеств, которые необходимы для функционирования. В качестве основных компонентов деятельности личности, которая развивается, выступают цели, содержание, которые имеют личностно-ценностное содержание и технологические принципы, трансформирующие содержание в саморучководство через синергетические ориентиры, условия и принципы. Среди последних выделяются принципы субъектности и открытости. Это дает основание рассматривать профессиональное саморазвитие педагога с позиций синергетического подхода как внутреннюю способность формирования в себе новых качеств, которые необходимы для эффективного функционирования в кардинально новых или измененных условиях социально-экономической среды. Л.М. Митина, рассматривая профессиональное саморазвитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, выделяет такие его стадии: самоопределение, самовыражение и самореализация [5]. Это

способствует достижению субъектом деятельности не только профессионального мастерства, но и гармоничной творческой самореализации.

С позиций субъективного подхода ученые под саморазвитием понимают фундаментальную способность человека быть действительно субъектом своей жизни, а также одну из самых сложных форм работы внутреннего мира человека с постановкой жизненных целей, поиском способов самоопределения на протяжении всего жизненного пути, когда личность постигает смысл своего существования. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев утверждают, что саморазвитие – это фундаментальная способность человека становиться и быть настоящим субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического превращения.

С учетом принципов субъектного подхода ученые обосновывают саморазвитие не только как фундаментальную способность педагога становиться и действительно быть субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического применения, но и как одну из самых сложных форм работы внутреннего мира педагога, способствующую выработке собственных позиций и убеждений, постановке жизненных целей, поиску путей самоопределения в процессе продвижения по своему жизненному пути, в пределах которого личность обнаруживает и строит себя, постигает смысл своего существования.

Выводы. Таким образом, рассмотрение теоретических детерминант профессионального саморазвития педагога позволило обосновать актуальность проблемы и выделить основные подходы к ее рассмотрению. Дальнейшую перспективу исследования видим в обосновании эффективных форм и методов управления этим процессом в условиях непрерывного образования.

Резюме. В статье рассматриваются теоретические подходы исследуемой проблемы профессионального саморазвития педагога.

Summary. Theoretical approaches to the problem of teacher's professional self-development are presented in the paper.

Ключевые слова. Развитие, саморазвитие учителя, профессионализм, акмеологический, синергетический и субъектный подходы.

Keywords. Development, teacher's self-development, professionalism, acmeological, synergetic and subject approaches.

Литература

1. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М., 1988. – 188 с.

2. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М., 1999. – 92 с.

3. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 122-127.

4. Кузьмина Н.В. Созидательный вектор фундаментального образования / Н.В. Кузьмина // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.) / За ред. О. А. Дубасенюк, В.А. Ковальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 20-78.

5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – Москва: Академия, 2004. – 320 с.

6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Пед. соч.: В 6 т. – М., 1990. Т.5. – 327 с.

УДК 37.02:372.8:796

**ПОИСК ИННОВАЦИОННЫХ ПУТЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА У
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В
КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ СОБСТВЕННОГО УРОВНЯ
СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ**

*Никифоров Арсений Евгеньевич¹, Никифорова Елена
Владимировна²,*

¹старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования,

*²ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)*

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Воспитание всесторонне развитых и здоровых детей и подростков во многом зависит от качественного взаимодействия всех государственных институтов, которые тем или иным образом воздействуют на формирование, становление и развитие современной российской молодежи. Очень важное значение в указанном контексте играют общеобразовательные учебные заведения, различного уровня образования. Несмотря на имеющиеся возможности учебных заведений, относительно воспитания социально здоровых учеников, осуществление этого процесса на высоком профессиональном уровне требует, во-первых, соответствующего уровня подготовленности и компетентности педагогов, во-вторых, наличия сформированности социального здоровья у самих педагогов.

Таким образом, актуальной встает проблема формирования социального здоровья у будущих педагогов уже при их обучении в

ВУЗе, а так же и их подготовки к воспитанию здоровых школьников. Важное значение, в указанном направлении, на наш взгляд, играет использование потенциала учебного предмета «Физическая культура и спорт». Поскольку формирование социального здоровья у обучающихся требует, прежде всего, осознания ими значения формирования и повышения собственного уровня социального здоровья, а так же и воспитание здоровых подростков.

По нашему мнению, формирование у будущих педагогов соответствующих знаний, целесообразно осуществлять как за счет, раскрытия данных вопросов в процессе учебных занятий «Физическая культура и спорт», а так же параллельного поиска инновационных подходов к формированию и закреплению знаний в области социального здоровья в ходе практических занятия по данному учебному предмету.

В данной статье мы остановимся на последнем, а именно попробуем раскрыть возможности спортивных игр и эстафет относительно вышеупомянутого за счет объединения двигательной активности с умственной деятельностью в процессе практической части занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт».

Сочетание двигательной активности с умственной деятельностью в процессе практической части занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт», на наш взгляд, было целесообразным, поскольку, во-первых, оно позволяет в интересной и необычной форме повышать знания (а также закреплять ранее полученные) в контексте повышения уровня собственного социального здоровья и здоровья учащихся общеобразовательных учебных заведений в будущей профессиональной деятельности. Что в определенной степени, способствует повышению интереса к вопросам социального здоровья личности; во-вторых, содействует проявлению интереса (повышается мотивация) к учебным занятиям за счет их видоизменения и разнообразия; в-третьих, способствует осознанию обучающимися значения физического воспитания не только как средства телесного совершенствования, но и всестороннего развития, в том числе и по повышению уровня собственного социального здоровья.

На данный момент в научной среде отмечается повышение интереса к вопросам формирования социально здоровой личности, как у российских, так и у зарубежных ученых: В. Бабинцев [1], В. Бабич [2], Л. Байкова [3], Л. Горячая [4], В. Колесов [5], Е. Поднебесная [6], Е. Приступа [7] и другие. В то же время, научных работ посвященных проблеме формирования социального здоровья у обучающихся педагогических направлений, то есть будущих педагогов, в доступной

нам научной литературе не встречалось.

Цель данной статьи заключается в раскрытии потенциала учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» в контексте сочетание физической и умственной деятельности, направленной на повышение уровня теоретической подготовленности обучающихся педагогических направлений по вопросам социального здоровья.

Изложение основного материала. Итак, приведем несколько примеров сочетания умственной и физической деятельности в ходе занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт». Первый пример касается закрепления уже имеющихся знаний, а именно содержания понятия социальное здоровье, а так же близких по содержанию к нему, понятий.

В данном примере мы опишем процесс закрепления теоретических знаний о социальном здоровье в ходе спортивной игры «баскетбол». И так, учитывая то, что в спортивном зале размещается до шести баскетбольных щитов, для закрепления понятия «социальное здоровье», а также близких к этому понятию дефиниций (например, социальная адаптация, социальная активность, социальное развитие, социальная зрелость, социальное становление и т.д.), на каждом щите размещаются ключевые слова из двух заранее выбранных понятий (по одному или два ключевых слова на щите, в зависимости от сложности самого понятия). Обучающиеся делятся на две команды.

Цель задания – каждому из обеих команд, нужно забросить мяч в корзину соответствий предложенного команде понятия, в логическом порядке их размещения, (поскольку сами ключевые слова размещаются на щитах не по кругу, а в хаотичном порядке), чтобы, закидывая мячи, постепенно складывалось (формулировалось) правильное определение понятия по его содержанию.

Таким образом, обучающимся требуется не только быстро забрасывать мяч в корзины, но и ориентироваться в какой именно последовательности следует забрасывать мяч, составляя последовательно ключевые слова, из которых и строится само понятие. Если обучающийся ошибается в правильной последовательности ключевых слов, то его команда теряет 1 балл (за каждое несовпадение, ошибку минус 1 балл), а это в конечном счете может привести к проигрышу команды, даже если все обучающиеся прошли эстафету быстрее команды соперников.

Применение подобных игр на практике подтверждает, что уровень запоминания важных для обучающихся понятий, значительно повышается, особенно, среди слабее подготовленных в теоретическом аспекте обучающихся. Все это свидетельствует, что за счет

акцентирования внимания на содержании понятий в необычных условиях (на занятиях по физической культуре и спорту) лучше запоминают учебный материал, по сравнению с обучением в рамках аудиторных занятий. Кроме этого, теоретически слабее подготовлены студенты, принимая участие в занятии (эстафете), размещаясь одними из последних в своих командах, имеют возможность несколько раз увидеть последовательность выполнения задания (заброса мяча), а, следовательно увидеть правильную последовательность ключевых слов конкретного понятия.

Таким образом, применение эстафет, объединяющих умственную и физическую активность (в контексте повторения изученного материала) позволяет практически всем студентам хорошо усвоить содержание важных для них понятий, что определенным образом играет роль фундамента для усвоения дальнейшей информации в контексте социального здоровья личности.

Приведем еще один вариант сочетания двигательной и интеллектуальной деятельности, он направлен на получение новой информации, связанной с вопросами индивидуального социального здоровья. Как и в первом случае мы эстафеты. На первый взгляд эстафета носит привычный характер, предусматривающий как можно скорее достичь «фишки», ее обегание, возвращение к своей команде и передачи эстафеты другому игроку команды. Между тем, в предлагаемом нами виде проведения эстафеты имеет некоторые особенности. Так, участники при добегании к «фишке», которая размещается на другой стороне спортивного зала (при любых вариантах, например, прыгая на одной ноге) сначала (прежде, чем получить новую теоретическую информацию) должны ответить преподавателю на простой вопрос, который изучался на предыдущих занятиях, связанный с проблемой социального здоровья.

Преподавателю следует стремиться, чтобы вопрос формулировался таким образом, чтобы от участника не требовался продолжительный ответ, а выглядел в форме – «Да» или «Нет» (для того, чтобы не влиять на плотность занятия и соответственно на положительную эмоциональную заряженность от участников, ожидающих своей очереди в прохождении дистанции).

В соответствии с определенными нами условиями эстафеты, если обучающийся правильно отвечает на вопрос, он сразу получает от преподавателя лист, в котором содержится часть информации, с которой нужно познакомиться всем участникам его команды. Это должна быть, преимущественно, статистическая информация, которая подтверждает актуальность проблемы формирования социального

здоровья как для студенческого возраста, так и для школьников разного возраста (а именно, статистические данные по количеству совершенных аборт обучающихся в ВУЗах и школьницами, данные количества разведенных молодых пар за последний год или несколько лет, количество обучающихся ВУЗов и школьников, ежегодно пристрашающихся к употреблению наркотиков и наркотических веществ, количество молодых людей, заболевших СПИДом, количественные показатели среди обучающихся ВУЗов, которые не смогли себя реализовать в профессиональном контексте и т.д.).

Если же студент не может ответить на поставленный вопрос, он получает лист после выполнения дополнительного задания, которое ставит перед ним преподаватель. Такие задания должны быть индивидуальными, учитывая следующие факторы, кто в данном случае проходит эстафету (парень или девушка), каково состояние физической подготовленности, самочувствия, индивидуальных особенностей и тому подобное.

Суть индивидуальных задач заключается в регулировании нагрузки для каждого участника, поскольку эти задачи физического характера (например, несколько раз присесть, подпрыгнуть, выполнить сгибание и разгибание рук в упоре лежа и т.д.). Таким образом, выполняя индивидуальные задания, студент теряет драгоценное время для своей команды, что в конечном счете может привести к проигрышу, а это в свою очередь, стимулирует всех обучающихся к повторению ранее изученного теоретического материала по вопросам повышения уровня собственного социального здоровья и здоровья и будущих воспитанников.

Итак, после того, как команда собрала все листы с записанной на них информацией, каждому участнику команды как можно быстрее следует с ним ознакомиться. Для этого, участники должны самостоятельно выбрать для этого наиболее удобный способ.

В не зависимости от того, какой из вариантов получения новой информации использовали обучающиеся (достигнутой физическими усилиями), чтобы максимально хорошо усвоить информацию, победителями становилась та команда, которая не только быстрее другой закончила эстафету, но и правильно запомнила необходимый материал по вопросам социального здоровья.

В конце соревнований, после того, как каждый обучающиеся (участник команды) убедились в том, что запомнил новую информацию, (использовал время, обычно отведенное на отдых от физических нагрузок), им нужно было по очереди, и также в виде эстафеты добежать на противоположную сторону спортивного зала и

вписать информацию на специально заготовленном преподавателем бланке. Таким образом, по окончании эстафеты на листе-ответ отражается полная информация, которую усвоили обучающиеся. В итоге побеждает та команда, которая смогла наиболее точно сформулировать изученную информацию.

В отдельных случаях на результат может повлиять устные дополнения членами команд, о только что усвоенной информации. Не мало важно учитывать, то что обучающиеся делились две команды, поэтому в данной эстафете принимали участие сразу два преподавателя, что вполне целесообразно, исходя из расчета количества обучающихся на одного преподавателя.

Выводы. Из вышесказанного можно сделать следующий вывод: несмотря на то, что данный подход к организации и проведению учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» требует дополнительной подготовки со стороны преподавателя, проявления творчества и изобретательности, он подтверждает в его целесообразности в контексте формирования отдельных аспектов теоретической подготовки повышения уровня личного социального здоровья, а так же здоровья своих будущих воспитанников, так как, во-первых, с его помощью (не теряя плотности занятия) закрепляются ранее усвоенные и полученные обучающимися новые знания в контексте индивидуального социального здоровья, и, соответственно, повышается у будущих педагогов понимание значения социального здоровья для каждой личности, во-вторых, значительно повышается интерес к самим занятиям по «Физической культуре и спорту», в-третьих, данный подход к организации занятия способствует творческому развитию личности и умению интеллектуально мыслить в сочетании с двигательными действиями, определенным образом приближает обучающихся педагогических направлений к реалиям современной жизни, а именно умению быстро ориентироваться в сложных жизненных ситуациях, принимать правильные решения и адаптироваться к нахождению в нестандартных условиях, в-четвертых, учитывая то, что команды по окончании занятия получают баллы за теоретическую подготовку (в зависимости от занятого места), это является дополнительным стимулом к более качественному выполнению двигательных действий, к которым обычно, особенно обучающиеся-девушки, не всегда имеют желание.

Резюме. Поиск инновационных путей организации процесса физической культуры и спорта у обучающихся педагогических направлений в контексте повышения собственного уровня социального

здоровья.

Статья направлена на освещение проблемы формирования социального здоровья будущих педагогов. Обращается внимание на возможности учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» в контексте формирования социального здоровья будущих педагогов. Раскрывается потребность в поиске инновационных подходов совершенствования процесса физического воспитания в ВУЗе, в частности на педагогических направления подготовки. Предлагается авторское видение практической части занятия учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» по теоретической подготовке обучающихся педагогических направлений по формированию и закреплению знаний, которые актуализируют проблему повышения уровня личного социального здоровья. Раскрываются возможности спортивной игры «баскетбол» по усвоению обучающимися ВУЗа содержания понятия социального здоровья личности.

Summary. Find innovative ways of organization of physical education in the context of providing of individual aspects of the theoretical training of future teachers on improving the level of personal social health.

The article aimed at the highlight the problem of forming of social health of future teachers. It is focuses on disclosure possibilities of physical education in the context of the formation of social health of future teachers. It is disclosed necessity to find of innovative approaches on improvement of physical education in higher educational establishments, including the teaching specialities. It is emphasized on the separate aspects of innovativeness of practice part of physical education in the context of improving of the level of social health of future teachers. The author proposes a vision of combination of the practical part of training in physical education with theoretical training of the students of pedagogical specialities in the context of weapons of the knowledge that actualizes the problem of increase in their own social health. Disclosed opportunities of sports game «basketball» in the context of mastering by students the concepts of social health of the individual, and also close definitions to it, including social adaptation, social activity, social development, social maturity, social incipience and so on. It is indicates on the available potential of relay race to concerning armament students with new knowledge about social health of students of secondary schools. It is noted that the combination of moving activity with mental activity in the process of practical part of the classes on physical education allows in an interesting and unusual shape to expand amount of knowledge on how to increase their own social health and health of students of secondary schools in their future professional activity.

Ключевые слова. Будущие педагоги, социальное здоровье,

инновации, физическая культура и спорт.

Keywords. Future teachers, social health, innovative, physical upbringing.

Литература

1. Бабинцев В.П. Проблема формирования категориального аппарата понятия «социальное здоровье» / Бабинцев В.П., Колпина Л.В. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия : Философия. Социология. Право. – № 12 (52). – 2008 – С. 49-67.

2. Бабич В.І. Деякі аспекти виховання соціально здорової молоді у контексті шкільного предмету «Основи здоров'я» / В.І. Бабич // Вісник ЛНУ. – 2010. – Ч 2. – № 17 (204). – С. 233-239.

3. Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья детей и учащейся молодежи / Л.А. Байкова // Известия Российской академии образования. – 2009. – № 3. – С. 122-136.

4. Горяня Л. Соціальне здоров'я людини як показник культури спілкування / Лариса Горяня // Рідна школа, 2009. – № 4. – С. 36-41.

5. Колесов В.И. Социальное здоровье студентов / В.И. Колесов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. – № 2. (42) – С. 217-229.

6. Поднебесная Э.И. Педагогические аспекты развития и укрепления социального здоровья подростков средствами информационных и коммуникативных технологий / Э.И. Поднебесная // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2007. – № 12 – 1. – С. 218-221.

7. Приступа Е.Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника: автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в разных образовательных областях и на всех уровнях системы образования / Приступа Елена Николаевна. – М., – 2008 – 42 с.

УДК 005+658.8(1)+303.425+37(477)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Обиця Наталья Александровна,

старший воспитатель МДОУ «Ромашка»

с. Каменоломня, Сакский р-н Республика Крым

Постановка проблемы исследования активного интереса дошкольников к познанию окружающего мира обусловлена тем, что именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования познавательного интереса личности. Избирательная направленность психических процессов на предметы окружающей среды как стремление, необходимость субъекта заниматься конкретной сферой явления, приносящей удовлетворение – это аспекты, составляющие суть познавательного интереса В зависимости от того, насколько близкой для ребенка является сущность постигаемой проблемы, сформированность его социального и познавательного опыта, непосредственно зависит степень развития

его познавательного интереса. Использование научного подхода в изучении природы познавательного интереса может способствовать эффективной организации воспитательно-образовательного процесса с целью наиболее полного удовлетворения познавательной активности воспитанников [2].

Особая роль в изучении процесса формирования познавательного интереса у дошкольников отведена исследованиям А.И. Пискунова, А.И. Анастасиева, А.Г. Ковалева, Н.Ф. Добрынина, которые рассматривали процесс развития познавательного интереса детей как отражение реальной исторической действительности в которой воспитывается ребенок.

Н.Г. Морозова С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев В.Н. Мясищев, Л.А. Гордон подчеркивали необходимость изучения формирования познавательного интереса, описывали его как личностное образование, обусловленное потребностями детей и которое является не обособленным процессом, а синтетическим образованием, содержащим эмоциональные, интеллектуальные и волевые способности [3].

В работах Г.И. Шукиной, Э.А. Барановой, О.В. Прозоровой рассматриваются актуальность и особенности формирования познавательного интереса дошкольников, характеризуются этапы его развития и уровни сформированности [6].

Большое внимание изучению процесса формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста уделено в исследованиях Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Т.И. Ерофеева, Н.Н. Поддяков, Г.И. Щукин, в которых раскрыты формы проявления познавательного интереса у дошкольников, рассмотрены характеристики и методика его формирования у детей дошкольного возраста.

Цель статьи: раскрыть особенности процесса формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала. Познавательный интерес является синтетическим образованием, состоящим из несколько компонентов:

– интеллектуальный компонент, характеризующийся нацеленностью на всестороннее познание объекта;

– эмоциональный компонент, характеризующийся положительным эмоциональным отношением к объектом;

– волевой компонент в его связи с уровнем сконцентрированности на объекте и необходимости применения усилий в достижении поставленной цели [6].

То есть, три компонента – интеллектуальный, волевой и эмоциональный – не разделяются на отдельные части, а являются единым, взаимосвязанным целым. Поэтому интерес рассматривается как сложное полиструктурное образование в непосредственной связи с развитием внутренних психических процессов личности, как интеллектуальных, так и эмоционально-волевых. И именно в таком понимании интерес отражает объективные отношения личности, совершенствуясь на протяжении всей ее жизни [5].

Различают следующие стадии развития познавательного интереса к окружающему миру:

– любопытство – простейшая стадия направленного отношения к предмету, характеризуется исключительно внешними, порой неожиданно открывающимися ребенку сторонами и обстоятельствами; на данной стадии ребенка интересует только занимательность выбранного предмета; которая служит истоком возникновения познавательного интереса;

– любознательность – осознанное состояние, характеризующееся стремлением глубже изучить предмет, не довольствуясь первыми впечатлениями; данная стадия характеризуется проявлением сильных эмоций: удивлением, радостью от полученных знаний и самого процесса их получения, удовлетворенностью поисковой деятельностью, желанием продолжать изучение, познавать новое.

– непосредственно познавательный интерес – отличительными чертами которого является высокая устойчивость, избирательной направленность на предмет, необходимой мотивацией, главное место в которой занимает желание познавать [4].

Данные стадии в развитии познавательного интереса не изолированы друг от друга; в действительности они сочетаются и взаимосвязаны между собой.

Насущность проблемы исследования развития познавательных интересов у детей дошкольного возраста определяется следующим:

– именно в этом возрасте у дошкольников выше потенциал мировосприятия по силе, остроте и яркости творческой фантазии в формировании познавательного интереса;

– возрастание количества информации и потребность переосмысления необходимости знаний и переоценка мировоззренческих ориентиров в вопросах формирования познавательных интересов ребенка;

– в ходе образовательного развития дошкольников определение новых педагогических ориентиров, пересмотр задач соотношения

дифференциации и индивидуализации в новейших методиках совершенствования познавательной активности и познавательных интересов;

– количественными показателями чрезвычайно сложно передать проявления познавательного интереса [2].

Степени (уровни) зрелости познавательного интереса дошкольников характеризуются следующими признаками:

Первая ступень: познавательный интерес относится к индивидуально-поисковому типу, возрастной ресурс формирования познавательного интереса в конфигурации общей восприимчивости процесса обучения в основном реализован, соответственно сформирован достаточный уровень личностной позиции в познавательной активности дошкольного периода и в самом начале школьного обучения.

Вторая ступень: активизируемый, полезный и поисковый тип познавательного интереса: в качественном отношении познавательный интерес развит заметно ниже, ему присущи такие черты, как непостоянство и нерегулярность проявления, благодаря содействию и усилиям взрослого человека, меньшая по масштабу в сравнении с первым уровнем плодотворности действий (умственных и практических).

Третья ступень: инертный или инактивный, самовоспроизводящийся или репродуктивный тип познавательного интереса, когда поисковое функционирование практически полностью сориентировано и регулируется соответствующим влиянием взрослого, при этом, со стороны ребенка, созидательные проявления отсутствуют.

Четвертая ступень: простейшая модель выражения познавательного интереса ребенка. Проявляется интерес к внешней стороне познавательной деятельности, активность ребенка при этом формируется в некоторой степени процессом решения задачи, однако продвижение ее указывает о почти полном отсутствии конкретики и подчиненности его функционирования своей собственной программе.

Пятая ступень: отсутствие познавательного интереса решение соответствующей познавательной задачи не представляет из себя хоть в какой-то степени действенного мотива для формирования деятельности ребенка. Безусловная несформированность саморегуляции и умение объективно оценивать результаты собственной деятельности сочетаются с фактическим отсутствием у ребенка познавательного интереса [2].

Развитие познавательного интереса у дошкольников, как показывают исследования в сфере дошкольного образования,

осуществимо при помощи:

- 1) применения новейших информационных технологий;
- 2) экспериментирования;
- 3) игровой деятельности;
- 4) проблемно-игровых методик;
- 5) ТРИЗ-технологиями;
- 6) условно-символических средств [4].

В своей деятельности по развитию познавательного интереса у детей дошкольного возраста и повышению ее эффективности педагогу совместными усилиями с родителями необходимо:

– в процессе различных видов деятельности упражнять и развивать интересы детей;

– применять способы и методики, обращенные не для сообщения знаний детям, чтобы не перенасытить их информацией при недостаточной подготовленности, а стимулировать развитие процесса овладения знаниями – иными словами, использовать комплексно-тематическое планирование;

– применять проектную деятельность по интересующей детей тематике;

– применять схемы, которые могут обеспечить возрастание у дошкольников осмысленности в постижении новых знаний, анализ того, что они стремятся узнать, формирование осознанного понимания новой информации об окружающем мире;

– обязательно обозревать, анализировать книги для детей и детские энциклопедии;

– применять схемы и способы «Чего здесь не достает?» (когда отсутствуют какие-либо предметы, достопримечательности на картине, на карте и т. п.), «Мне это неизвестно» или «Я не знаю» (исследование, поиск сведений или исходных данных в различных источниках, например – на фотографиях, в книгах и пр.), взаимное информирование «Недавно мне стало известно» или «Я выяснил»);

– собирать, систематизировать всевозможные предметы, составлять различные коллекции, возможно – малые музеи различных направленностей;

– формировать у детей навыки планирования познавательной деятельности, при помощи сопоставления, эксперимента, моделирования;

– выстраивать ситуационные модели в ходе обучения сложнее обычных [4].

Основные положения новейших педагогических условий изложены в научных исследованиях и нацелены на формирование

познавательных интересов ребенка:

- выбор наиболее доступного, понятного и увлекательного нынешним дошкольникам сущностного материала для решения общеобразовательных задач;

- выбор путей координации неконтролируемого и целенаправленно формируемого познавательного опыта;

- соблюдение принципов единства и взаимовлияния развития познавательного интереса, обобщение понятий, совершенствование познавательных умений и способностей;

- совершенствование в неразрывности познавательных, эмоциональных, волевых компонентов интереса;

- неперенное выполнение пропорций новейшего и уже привычного, повседневного в процессе занятий;

- разнообразие в применении средств и методик стимуляции интереса и перемены стратегии богатого содержанием диалога педагога с детьми;

- активное вовлечение детей в процесс развития и постижения окружающего мира с использованием различных дидактических форм и методов – введение их в динамические исследования и отбор с последующим усвоением свежей информации, тем самым обогащая их навыки исследовательской практики и эволюции, способности предъявлять вопросы познания, улавливать противоречия, выдвигать новые задачи, и успешно их решать [4].

Совершенствуя у дошкольников познавательный интерес, педагогу необходимо отдавать приоритет лично направленному подходу, играющему значительную роль в формировании познавательного интереса. Основным ориентиром усилий педагога должно быть:

- формирование условий и обстановки, оказывающих поддержку саморазвитию личности, наибольшей опоре на интерес, личностные качества и компетенцию каждого ребенка, аккумулярованный им персонально и под общественным воздействием;

- предоставление ребенку возможности самостоятельно принимать участие в выборе новейших технологий обучения;

- акцентировать усилия педагогов в персонально направленном лично-ориентированном подходе;

- взаимосвязь педагога и ребенка-дошкольника должна протекать в плоскости взаимодействия и сотрудничества;

- в ребенке, как личности, должны цениться его исключительность, неповторимость, он должен восприниматься как

самостоятельно совершенствующаяся система;

– содействовать в формировании индивидуальности;

– образовательный необходимо выстраивать соответственно с интересами ребенка, его способностями, обеспечивать личностный смысл его действий и инициативы, содействовать формированию личности, реализующей жизненные ценности [5].

Исходя из вышесказанного, суть понятия «интерес» определяют следующие аспекты: одна из форм проявления познавательной потребности; обеспечение устремления человека, определяется стремлением к познанию; отличается интеллектуальными, эмоциональными и волевыми качествами; в развитии интереса большое значение имеет любознательность, которую рассматривают начальной ступенью потребности в познании; неразрывна связь интереса с понятием «активности», которая играет огромную роль в формировании познавательной активности детей. Связь эта является взаимообусловленной [1].

Выводы. Таким образом, учитывая, что дошкольный возраст является благоприятным периодом для развития познавательного интереса личности, важно использовать научный подход и организовывать воспитательно-образовательный процесс максимально эффективно с целью наиболее полного удовлетворения познавательной активности воспитанников.

Резюме. В статье дана характеристика понятия «познавательный интерес» с точки зрения его развития и современного образования. Определены условия и особенности его формирования у детей дошкольного возраста.

Summary. The article describes the concept of "cognitive interest" in terms of its development and modern education. The conditions and features of its formation in children of preschool age are determined.

Ключевые слова. Познавательный интерес, дети дошкольного возраста, развитие.

Keywords. Cognitive interest, children of preschool age, development.

Литература

1. Березина Ю. Стадии развития познавательного интереса детей дошкольного возраста / Ю. Березина // Методист дошкольного образования. 2015. – №15. – С.22–27.
2. Березина Ю.Ю. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Березина Юлия Юрьевна: МГПИ. – Москва, 2014. – 24 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: «Издательство Эксмо», 2004. – 512 с.
4. Семенова Т. Теория и методика дошкольного образования / Т. Семенова //

Дошкольное воспитание. – 2006. – № 5. – С. 59.

5. Пичаевская Я. Методика формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в опытно-экспериментальной деятельности / Я. Пичевская, Е. Удина // Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 1011–1016.

6. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – Москва, Просвещение, 1971. – 27 с.

УДК [37.02:364]-052

МОЯ СИСТЕМА ОЗДОРОВЛЕНИЯ, ПРОФИЛАКТИКИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ

Пашенко Виктор Гаврилович,

кандидат медицинских наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Статья посвящена оздоровлению и реабилитации населения Крымского полуострова и всей Российской Федерации.

Изложение основного материала. С внедрением системы оздоровления профилактики и реабилитации детей подростков и молодежи начинается новая эра, эра в Крыму в дошкольном образовании, школьном образовании, в высших учебных заведениях, в оздоровлении и реабилитации в специальных медицинских группах. Система состоит из патентов, изобретений, учебных пособий и монографий. Эта система разработана Академиком Европейской академии, автором научных открытий и изобретений, почетным изобретателем Европы Пашенко Виктором Гавриловичем.

Мои изобретения, которые входят в эту систему:

1. Тренажер ВТ. Пашенко для реабілітації кардіологічних та пульномологічних хворих АТ. № 685287 СССР, опубліковано 21 травня 1979 р. пріоритетне рішення 6 січня 1978 р.

2. Способ реабилитации больных бронхопневмонией А-С- № 818626 СССР опубликовано 05.12.1980. Приоритетное решение от 4 октября 1978 г.

3. Тренажер «Сила» Россия патент РФ № 2040288 опубликовано в 1995 г., получен в 1996 г.

4. Способ реабилитации детей часто болеющих респираторно-вирусными инфекциями. Россия патент № 2805225 1997.

5. Спосіб фізичної реабілітації дітей, часто хворіючих респіраторними вірусними інфекціями. Патент № 139 25.04.97 р.

6. Спосіб реабілітації дітей хворих гостру пневмонію. Патент

№23591 А 02.06.98 р.

7. Спосіб оздоровлення та реабілітації дітей з першим та другим ступенем ожиріння. Патент № 25506А 30.10.98 р.

8. Спосіб фізичної реабілітації дітей з першим ступенем сколіозу. Патент №25507А 30.10.98 р.

9. Дитячий лікувально-оздоровчий веслувальний тренажер. Патент № 24894А. 06.10.98.

10. Тренажер для гармонійного фізичного розвитку дітей підлітків та молоді. Пріоритетне рішення від 12.08.98. Позитивне рішення 5.03.99 № 30506 15.11.2000.

11. Спосіб оздоровлення і реабілітації ослаблених дітей і підлітків. Патент № 97041585 позитивне рішення 27.04.99 № 29738 15.10.2002 р.

12. Спосіб фізичної реабілітації підлітків та молоді з попереково-крижовим радикулітом. Патент № 34092А. 15. 11.2001.

13. Оздоровлення і фізична реабілітація дітей та підлітків після Чорнобильської катастрофи. Патент України № 35353 15.03.2001.

14. Спосіб профілактики і реабілітації дітей та підлітків з вегето-судинною дисфункцією. Деклараційний патент па винахід № 50104А 15.10.2002.

15. Спосіб профілактично-лікувальної дії на органи дихання дітей. Патент України № 65008 від 15.03.2004 р.

16. Спосіб профілактики, реабілітації молоді з синдромом вегето-судинної недостатності. Патент України № 33332 від 25.06.2008.

17. Спосіб фізичної реабілітації підлітків і молоді з захворюванням на бронхопневмонію. Патент України № 50823 від 25.06.2010.

18. Спосіб фізичної реабілітації підлітків і молоді з першим ступенем сколіозу. Патент України № 77948 від 11,03.2013 р.

19. Спосіб ранньої реабілітації дітей і підлітків, оперованих на легенях. Патент України №78839 від 10.04.2013 р.

20. Способ оздоровления и физической реабилитации школьников с нарушением осанки или сколиозом I степени. Патент на изобретение № 2596350 Приоритет 10 ноября 2014 г.

Ета система почалась розроблятися в 1956 г., в 1982 г. – отримала перші визнання на ВДНХ СРСР г. Москва. Для гармонічного фізичного розвитку підрастаючого покоління В.Г. Пашенко зобрел дитячий гребної тренажер (Патент № 24894). Тренажер служить для профілактики направлення позвоночника, укріплення м'язів верхнього плечового пояса, спини, брюшного креста,

способствует уменьшению избыточного веса, профилактики сердечно-легочных заболеваний после острых и хронических заболеваний.

Регулярные занятия на гребных тренажерах В.Г. Пашенко и применение массажа у детей младшего возраста благоприятно сказываются на их физическом развитии, способствуют их подготовке к посещению детских дошкольных учреждений.

Разработки В.Г. Пашенко внедрены в 190 садиках, 700 школах, в 180 больницах, 257 санаторных профилакториях. Экологическая эффективность данной системы составляет Авторские свидетельства и патенты которых вошли в эту Систему.

Система Академика В.Г. Пашенко внедрена в:

– ФГОУ в Евпаторийский военный детский клинический санаторий Министерства Обороны РФ.

– В Евпаторийский детский сад № 29 «Чебурашка».

– В Евпаторийский детский санаторий «Прибой».

– Детский оздоровительный лагерь «Огонек».

– Евпаторийскую образовательную школу-интернат МОНМ.

– Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Моя система оздоровления и реабилитации детей, подростков и молодежи не имеет аналогов в мире и состоит из 450 рационализаторских предложений, 340 опубликованных работ, 45 изобретений и патентов, 25 учебных пособий 13 монографий в области профилактической и клинической медицины 4 монографии – в области образования.

В.Г. Пашенко передает свои знания и опыт работы молодым коллегам.

Выводы. Данная система зарекомендовала себя как очень эффективное средство оздоровления и реабилитации детей, подростков и молодежи. Соответственно, требует внедрения в различные медицинские и учебные заведения различного уровня и статуса.

Резюме. В статье раскрываются возможности системы оздоровления и реабилитации детей, подростков и молодежи, автором которой, является В.Г. Пашенко. Свои разработки, включенные в данную систему, автор подтверждает различными научными статьями, монографиями и патентами на изобретение.

Summary. The article reveals the possibilities of the system of rehabilitation and rehabilitation of children, adolescents and young people, the author of which is V.G. Pashchenko. The author confirms his developments included in this system with various scientific articles,

monographs and patents for invention.

Ключевые слова. Реабилитация, дети, подростки, молодежь, система оздоровления.

Keywords. Rehabilitation, children, adolescents, youth, rehabilitation system.

Литература

1. Пашенко В.Г. Профилактика и реабилитация нарушений осанки у детей дошкольного возраста / В.Г. Пашенко. – Луганск: Изд-во Восточно укр. ГОС Ун-та, 1998. – 144 с.

2. Пашенко В.Г. Внедрение инновационных технологий в оздоровлении и реабилитации различных групп населения Крымского полуострова / В.Г. Пашенко // МЗ РФ. – Вестник физиотерапии и курортологии.

УДК 811.161.1+821.161.1+378+37.02

ПРОИЗВЕДЕНИЯ Л.Н. ТОЛСТОГО 1900-Х ГГ. КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Печурова Елена Анатольевна,

старший преподаватель кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования,

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула

Постановка проблемы. Одним из современных требований к результатам подготовки бакалавров начального образования, отраженных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование, является формирование такой профессиональной компетенции, как «готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса» [3, с. 7]. Данная компетенция достаточно многогранна и, кроме овладения теоретическими основами педагогики, психологии и методики обучения предметам, включает в себя ряд аспектов, определяющих успешность применения этих знаний на практике. Выстраивание продуктивного и эффективного взаимодействия современного студента с младшими школьниками требует дополнительной подготовки в области теории коммуникации и практики общения. Эффективным средством восполнения данного пробела является, как ни странно, художественное слово. В частности, анализ поздних произведений Л.Н. Толстого позволяет обратить внимание будущего учителя начальных классов на ключевые стороны речевого взаимодействия, увидеть важность соблюдения определенных

условий, необходимых для достижения целей обучения и воспитания. Рассмотрим некоторые из данных аспектов на конкретных примерах.

Изложение основного материала. Как известно, одной из возрастных особенностей восприятия младшего школьника является деятельный характер этого психического процесса. Для ребенка воспринять что-то новое – значит приложить к нему какие-либо действия, что-то сделать с ним. Между тем, современные молодые люди привыкли жить в полиинформационном обществе, где постоянно ощущается избыток разных видов информации, особенно словесной. С экранов телевизора к зрителям часто обращаются ведущие развлекательных программ, способные выдавать большой объем слов за короткий промежуток времени, при этом часто мало уделяя внимания смыслу произносимого. И это становится привычным, обычным, своего рода нормой. Естественно, что такую манеру общения молодые люди стараются применить в собственном публичном выступлении, в том числе в ситуации выступления перед классом в рамках урока. Речь студентов на начальном этапе изучения методики преподавания предмета нередко характеризуется словесной избыточностью и одновременно малой информативностью. Принимая во внимание тот факт, что младшие школьники способны запоминать большой объем словесной информации, даже не понимая ее смысла, такое столкновение разных стихий негативным образом отражается на эффективности процесса обучения. Научить студентов формулировать задания конкретно и короткими фразами помогают тексты поздних художественных произведений Л.Н. Толстого.

Как отмечают многие исследователи его творчества, отличительной особенностью идиостиля писателя является так называемая простота языка. Например, при описании разворачивающихся событий часто находим, казалось бы, простое перечисление действий: В входной двери фотографического магазина зазвонил колокольчик. Гимназисты вошли, оглядывая пустой магазин с полками, установленными принадлежностями, и с витринами на прилавках. Из задней двери вышла некрасивая с добрым лицом женщина и, став за прилавком, спросила, что нужно [2, т. 36, с. 8] Между тем, автор малым набором точно подобранных слов рисует красочную картину, ярко представляющуюся читателю. Здесь и звук открывания двери, и интерьер магазина, в котором нет ни покупателей, ни продавца (об этом мы узнаем благодаря прилагательному пустой), и новая героиня, образ которой нарисован двумя штрихами (некрасивая с добрым лицом), позволяющими, однако, понять отношение автора к ней (для Толстого в женщине всегда была важна не внешняя, мертвая,

красота, но красота внутренняя, духовная, выражающаяся в доброте и способности любить). Отсутствие привычных для художественного текста средств выразительности (развернутой метафоры, красочного сравнения, ярких эпитетов) создает ощущение простоты и естественности, даже в какой-то степени примитивности. Однако за этой кажущейся простотой языка стоит продолжительная кропотливая работа, о которой можно судить по описанию рукописей и хода работы над произведениями. Например, по описанию шестой рукописи повести «Фальшивый купон», цитата из которой приведена выше: Рукопись ИРЛИ на 140 нумерованных окончательно рукой А.Л. Толстой листах в 4°, написанная с одной стороны на пишущей машинке и от руки <...> с поправками в большей части глав рукой Толстого. Составилась эта рукопись из ранее сделанных и исправленных Толстым копий, причем страницы или части их, особенно сильно исправленные, были вновь переписаны, иногда вновь исправлены. <...> Большая часть приписок рукой Толстого, в которых идет речь о чертях, вырезана и на место их вклеены копии, переписанные преимущественно рукой Ю.И. Игумновой. Почти все эти приписки обведены чертой, рядом с которой рукой Толстого написано «пр[опустить]» [2, т. 36, с. 561]. Многократные правки касались в равной мере содержательной и лексико-стилистической стороны текста.

Для осознания сложности и одновременной важности такой работы студентам целесообразно предложить провести своего рода лингвистический эксперимент: до знакомства с текстом предложить описать подобную ситуацию, а затем сравнить получившийся вариант с текстом Толстого как в плане богатства содержания, так и в плане лаконичности его выражения. Такая работа позволяет наглядно убедиться в том, что большое количество слов не всегда свидетельствует о большой смысловой нагрузке, а в сочетании со знаниями возрастной психологии заставляет студентов критически оценивать собственные высказывания, стремясь передать необходимую информацию с минимальной затратой языковых ресурсов.

Осознанию ценности слова, его смыслового наполнения способствует анализ отдельных эпизодов, в которых об истинном отношении автора к персонажу, о его характеристиках невозможно судить по произносимым героем словам. Это хорошо видно, например, в эпизоде спора Федора Михайловича, отца гимназиста, подделавшего купон, и Михаила Введенского, законоучителя гимназии, преследовавшего мальчика:

– Глупая женщина вклепалась в моего сына, потом сама отреклась от своего показания, а вы не нашли ничего лучшего, как оклеветать честного, правдивого мальчика.

– Я не клеветал и не позволю вам говорить так со мной. Вы забываете мой сан.

– Наплевать мне на ваш сан.

– Ваши превратные понятия, – дрожа подбородком, так что тряслась его редкая борода, заговорил законоучитель, – известны всему городу [2, т. 36, с. 19].

Ремарки автора, которыми снабжены последние слова законоучителя, рисуют образ слабого, жалкого, смешного человека. Это описание внешности персонажа идет вразрез с его речью, наполненной высокой книжной лексикой (клеветал, превратные понятия), где он стремится продемонстрировать свое превосходство перед собеседником, чувство собственного достоинства (не позволю вам говорить так со мной; вы забываете мой сан). Такой диссонанс создает у читателя ощущение неискренности, ложности высказываемых законоучителем суждений, его фальшивости. В то же время грубость Федора Михайловича, открыто высказывающего собственное мнение и уличающего законоучителя, неспособного привести весомых возражений, в притворстве, располагает читателя к нему, приводит к осознанию, что и автор в этом споре на стороне отца гимназиста. Этот факт подтверждают замечания автора, помещенные в конце диалога:

– Я по долгу своего сана должен заботиться о религиозно-нравственном воспитании.

– Полноте притворяться. Разве я не знаю, что вы ни в чох, ни в смерть не верите?

– Я считаю недостойным себя говорить с таким господином, как вы, – проговорил отец Михаил, оскорбленный последними словами Смоковникова в особенности потому, что он знал, что они справедливы [2, т. 36, с. 20]. Такие эпизоды дают возможность показать студентам, что сказанное слово не всегда точно и правдиво передает истинный порядок вещей; что оно не всегда может убедить, особенно если ты неискренен и сам не веришь в то, что говоришь. Это наталкивает их на мысль, что нельзя научить детей любить читать, если сам учитель не проявляет должного уважения к книге, нельзя детям показать всю красоту математики, если ты ее не видишь сам, нельзя научить ценить окружающий мир, если сам не проявляешь деятельного внимания к природе. Только искренней любовью к изучаемому предмету можно заразить маленького человека, поскольку,

как показывает практика, несмотря на свой небогатый жизненный опыт, он очень тонко чувствует фальшь.

Другим необходимым и важным умением, формируемым в процессе методической подготовки будущих учителей начальных классов, является, на первый взгляд, не связанное напрямую с процессом обучения, умение ставить себя на место другого. Об этом умении говорят обычно в свете теории и практики коммуникации. А между тем, несформированность этой способности влечет к непониманию учителем причин детских неудач в той или иной учебной деятельности (будь то освоение нового орфографического правила или способа решения математической задачи, знакомство с новым языковым понятием или явлением природы, выявление идеи прочитанного художественного произведения или закономерностей событий и т.д.), что в свою очередь, обрекает на провал работу по преодолению возникающих у детей трудностей, по исправлению ошибок и коррекции формирующихся навыков. Отсутствие умения воспринимать ситуацию с точки зрения ребенка ведет к ошибкам в выборе методов обучения и воспитания, снижающим эффективность данных процессов.

Анализ толстовских произведений начала XX в. помогает увидеть одну и ту же ситуацию глазами разных героев. Так, в сказке «Ассирийский царь Асархадон» герой оказывается на месте своего врага Лаилиэ, плененного им в ходе войны, и проходит весь его путь от мирной довоенной жизни до плена и последующей казни. Такой взгляд на происходящие события помогает царю Асархадону осознать ценность человеческой жизни, научиться воспринимать все живое так, как будто это часть его самого. После этого он освобождает всех пленных и отказывается от царствования.

Подобная идея нашла воплощение в легенде «Это ты», где Тиран просил совета у Мудреца в выборе наиболее жестокого наказания для оскорбившего его врага. На что Мудрец сказал, что «никакое зло не может быть искуплено кровопролитием», потому что все живое на земле – это разные формы одной души [2, т. 34, с. 139]. Чтобы доказать это Тирану, Мудрец вводит его в такое состояние, в котором Тиран ощущает единство человечества во всех людях: И мудрец, имевший эту способность, вызвал в душе тирана те самые впечатления и чувства, вследствие которых его враг оскорбил его. В этом состоянии тиран признал себя тем, кого он ненавидел, и ему стали ясны побуждения, вследствие которых поступил его враг. С этой точки зрения он не мог найти основания для того, чтобы ненавидеть его... [2, т. 34, с. 139]. Обращение к таким сюжетам заставляет студентов

задуматься над тем, что для успешности взаимодействия необходимо помнить о том, что одно и то же событие, одна и та же фраза воспринимается людьми по-разному с учетом их жизненного опыта. Так, в начале методической подготовки студентов очень часто приходится исправлять ошибки в планировании урока, связанные с необоснованным апеллированием к знаниям учащихся (т.е. студенты стремятся опираться в работе на те знания, которые детям только предстоит получить) или с отсутствием необходимой подготовки к восприятию нового (например, при подготовке к восприятию художественного произведения, в котором рассказывается о реалиях другой культуры, об особенностях природы других широт и т.п. студенты не считают нужным расширять знания учащихся об описываемых явлениях действительности, поскольку считают, что детям это и так известно).

Еще один важный аспект взаимодействия современных участников образовательного процесса определяется особенностями культурного микроклимата класса. Современная школа все более и более становится полиэтнической, что требует от будущих учителей начальных классов умения учитывать культурные особенности разных народов, представители которых учатся в одном классе.

Тексты Л.Н. Толстого показывают механизмы межкультурного взаимодействия, демонстрируют разные стратегии аккультурации, учат внимательному отношению к чужой культуре и традициям через глубокое погружение в них (подробнее об этом см. 1, с. 80–87). Например, в повести «Хаджи-Мурат» писатель обращает наше внимание на поликультурную «близорукость» представителей русского высшего общества, сознающих собственное превосходство и стремящихся продемонстрировать его в каждом, даже малейшем, движении вне зависимости от того, к кому это движение обращено. Показательным, с этой точки зрения, является эпизод бала у князя Воронцова: Молодые и не совсем молодые женщины в одеждах, обнажавших и шеи, и руки, и почти груди, кружились в объятиях мужчин в ярких мундирах. <...> Жена «сардаря» тоже, несмотря на свои немолодые годы, так же полуобнаженная, ходила между гостями, приветливо улыбаясь, и сказала через переводчика несколько ласковых слов Хаджи-Мурату, с тем же равнодушием, как и вчера в театре, оглядывавшему гостей. За хозяйкой подходили к Хаджи-Мурату и другие обнаженные женщины, и все, не стыдясь, стояли перед ним и, улыбаясь, спрашивали все одно и то же: как ему нравится то, что он видит. Сам Воронцов, в золотых эполетах и аксельбантах, с белым крестом на шее и лентой, подошел к нему и спросил то же самое,

очевидно уверенный, как и все спрашивающие, что Хаджи-Мурату не могло не нравиться всё то, что он видел.

И Хаджи-Мурат отвечал и Воронцову то, что отвечал всем: что у них этого нет, – не высказывая того, что хорошо или дурно то, что этого нет у них [2, т. 35, с. 48-49].

Как известно, в мусульманских странах приняты иные нормы женской одежды: она должна скрывать все тело, за исключением лица, ступней и кистей рук, не должна плотно облегать, обязательным является отсутствие блестящих и звенящих элементов. Хаджи-Мурату, естественно, не могло понравиться то, что он вынужден был наблюдать на этом вечере, поскольку это противоречило нормам его культуры, основанной на законах ислама. Незнание или нежелание понимать и принимать во внимание горские традиции и культурные устои делает «лучших» представителей русской нации (в изображении Л.Н. Толстого) абсолютными невежами. Неоднократное указание на обнаженность и отсутствие стыда позволяет взглянуть на разворачивающееся действие глазами представителя другой культуры. Эта способность крайне важна для учителя полиэтнического класса, поскольку обеспечивает корректное построение продуктивного диалога между разноэтническими участниками образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, поздние художественные тексты Л.Н. Толстого являются образцом краткого и емкого высказывания, учат внимательному отношению к слову, позволяют погрузиться в инокультурную среду, посмотреть на происходящие события глазами другого человека. Различные виды работы с данными текстами позволяют вооружить современного учителя начальных классов умениями, необходимыми для грамотного и эффективного выстраивания диалога с участниками образовательного процесса.

Резюме. В статье рассматриваются возможности использования художественного текста в профессиональной подготовке учителей начальных классов при формировании готовности к взаимодействию с участниками образовательного процесса.

Summary. Tolstoy's literary texts teach us to speak briefly and accurately, to pay attention to the meaning of the word, and also to understand someone else's point of view, to see events through the eyes of a foreigner. They help to learn the modern teacher of junior classes to competently and effectively engage in dialogue with students.

Ключевые слова. Идиостиль; семантика; метапредметность; межкультурная коммуникация.

Keywords. Idiostyle; semantics; interdisciplinaryity; intercultural communication.

Литература

1. Печурова Е.А. Отражение процессов межкультурной коммуникации в поздних художественных текстах Л.Н. Толстого (лингвостилистический аспект) / Е.А. Печурова // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 2 (29). – С. 77-87.
2. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. / Л.Н. Толстой. – М-Л.: Художественная литература, 1935–1958.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 91 от 19.02.2016. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>.

УДК 372.864:373.3

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТРУДА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Плотникова Елена Николаевна,

старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В современных социально-экономических условиях назрела необходимость воспитания человека, который мог бы не просто существовать, но и комфортно жить и трудиться, выдерживая требования рынка и конкуренции, использовать свои способности и возможности в полном объеме, принося максимальную пользу обществу. Это в значительной мере определяется культурой труда, основы которой закладываются на этапе обучения в начальной школе.

Важность культуры труда для всестороннего развития личности отражена в трудах П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Т.С. Шацкого. Отдельные вопросы воспитания культуры труда младших школьников представлены в исследованиях П.Н Андрианова, С.Я. Батышева, А.К. Бешенкова, Ю.К. Бабанского В.В. Давыдова, Е.И. Иголкиной, И.И. Колисниченко, Н.М.Коньшевой и др. Однако, следует отметить, что анализ педагогического опыта демонстрирует несколько фрагментарный подход к решению данной проблемы, что на практике не приводит к ожидаемым результатам. Следовательно, методические аспекты воспитания культуры труда

учащихся начальной школы требуют дальнейшей разработки и уточнения.

Цель данной статьи – раскрыть возможности уроков технологии для воспитания культуры труда младших школьников.

Изложение основного материала. Многие авторы под культурой труда учащихся начальной школы понимают способность планировать свою деятельность, умение трудиться в коллективе, работать аккуратно и быстро, выполнять трудовые задания качественно, применяя рациональные способы работы. Воспитание культуры труда в младшем школьном возрасте происходит в процессе всей учебной и воспитательной деятельности. Однако, наиболее эффективными для решения этой задачи можно назвать уроки технологии.

Е.И. Иголкина считает, что процесс формирования культуры труда младших школьников непосредственно связан формированием у них общетрудовых умений, которые по мере их приобретения могут становиться устойчивыми особенностями личности и являться основой любой профессиональной деятельности в будущем [2].

По мнению С.Я. Батышева, общетрудовые умения – это умения, применимые в любой трудовой деятельности, свободно функционирующие в различных трудовых ситуациях и условиях. К общетрудовым умениям младших школьников можно отнести владение умственными и практическими действиями по планированию, организации, контролю своей работы. Существенной стороной общетрудовых умений является их единая структура и возможность их формирования при изучении всех тем предмета «технологии» за весь период начальной школы [1].

Для обучения общетрудовым умениям и формирования культуры труда младших школьников педагогу нужно создать на уроках атмосферу сотрудничества, содружества в сочетании с разумной требовательностью. Это выражается в предоставлении педагогом ученикам творческой свободы, проявлении доброжелательности к ним, отказа от резкой критики и отрицательных оценок ученической деятельности, поощрении педагогом оригинальных высказываний и нестандартных решений. Одобрение и поддержка учителя повышает их интерес к работе, создает положительный эмоциональный настрой, способствует воспитанию трудовой культуры. Похвала учителя, высказанное им положительное отношение могут значительно повысить самооценку учащихся, пробудить стремление к новым достижениям. При оценке успехов учащихся особенно важна требовательность учителя к выполнению и

оформлению изделий, строгость к соблюдению правил техники безопасности и алгоритмов работы.

Н.М. Конишева считает, что воспитание у младших школьников культуры труда, готовности к труду, понимания его необходимости, трудолюбия, овладение общетрудовыми умениями формируются в практической деятельности при грамотном педагогическом руководстве путем использования продуктивных методов и приемов обучения [3].

С помощью наглядных методов (показ, демонстрация, наблюдение, рассматривание, обследование, образец) осуществляется принцип наглядности обучения, облегчается усвоение учебной информации. При изучении каждой конкретной темы учитель выбирает наиболее оптимальные методические приемы и наглядные пособия. В качестве демонстрационных наглядных пособий на уроках технологии выступают образцы готовых изделий, модели, макеты, чертежи, таблицы, картины, фотографии, технологические карты, презентации и др. Любое пособие – самодельное или фабричное – должно отвечать образовательно-воспитательным задачам, соответствовать возрастным особенностям учащихся, быть научно достоверным, убедительным, эстетичным. Для воспитания культурных потребностей, эстетических вкусов все наглядные пособия должны быть выполнены с учетом технической эстетики.

На уроках технологии наглядные методы тесно сочетаются со словесными, среди которых наиболее целесообразными для воспитания культуры труда можно назвать объяснение, рассказ, беседу, инструктаж. Все словесные методы на уроках технологии характеризуются четкостью, научностью, лаконизмом. С помощью словесных методов педагог уточняет трудовое задание, характеризует конкретные операции, объясняет правила пользования инструментами, проводит анализ удачных работ и причины допущенных ошибок, оценивает, формирует умение работать в коллективе и навыки самоконтроля. В процессе использования педагогом данных методов учащиеся получают знания о том, как правильно организовать рабочее место; знакомятся с рациональными трудовыми действиями, приёмами и операциями; усваивают техническую терминологию; узнают назначение инструментов, свойства материалов; учатся выстраивать последовательность работы. Для раскрытия эстетики труда следует использовать беседы и рассказы о красоте окружающих рукотворных предметов: здании школы, классной комнате, партах, столах, книгах, одежде, посуде и т.п. Есть смысл зачитывать отрывки из произведений А.М. Горького, Л.Н. Толстого, В.В. Маяковского, Дж. Родари и др.

Конкретными техническими общетрудовыми умениями учащиеся овладевают в процессе практической деятельности. Младшие школьники учатся конструировать продукт труда, оборудовать рабочее место, соблюдать правила безопасного труда, осуществлять технологические операции по разметке, измерению, сборке, монтажу, отделке. Учитель демонстрирует приемы в замедленном темпе, сопровождая необходимыми пояснениями, ученики записывают в тетради, запоминают, многократно упражняются. Отметим, что правильность выполнения технологических приемов, соблюдение при этом правил техники безопасности являются важным критерием при выставлении оценок.

Использование педагогом всех вышеперечисленных методов должно быть основано на принципах доступности и активности всех учащихся. Важно, чтобы информация, предоставляемая учащимся на уроках технологии, была близка и понятна им, связана с их опытом, представлениями и наблюдениями.

Уроки технологии должны быть организованы таким образом, чтобы они приносили учащимся радость и удовлетворение, воспитывали любовь к труду и людям труда, добросовестное отношение к работе. Учителю важно помнить, что эстетические чувства учащихся воспитываются всей окружающей обстановкой: аккуратный вид рабочего помещения, чистота и порядок на рабочих местах, качественные инструменты и материалы, образцы, красивые изделия для изготовления. Педагогу следует добиваться того, чтобы каждый ученик доводил свою работу до конца, чтобы качество поделки было высоким, чтобы учащиеся преодолевали в своей трудовой деятельности встречающиеся трудности.

Для повышения мотивации учащихся можно использовать различные системы оценивания работы и поведения на уроках. Это могут быть поощрительные призы, грамоты, медали, жетоны. В качестве призов можно использовать открытки, раскраски разной тематики согласно интересам детей: сказочные персонажи, куклы, животные, цветы, боевая техника, автомобили и т.д. Приз подбирается с учетом сезонов, тем уроков, индивидуальных особенностей учащихся.

Стимулом формирования культуры труда можно считать организацию выставок детских работ. Это эффективный способ поощрения одних детей и стимуляции к деятельности других, средство воспитания трудолюбия, способ развития культуры труда у всех учащихся. Детей ставят в такие условия, что у них возникает стремление к большим достижениям, желание работать качественно.

Учащимся предлагается участие в итоговых («Мы – умельцы», «Наше творчество», «Чему мы научились», «Итоги года») и тематических выставках («День матери», «Наши защитники», «Новогодние сюрпризы», «Выставка-ярмарка»). Выставочная работа может проводиться в рамках класса, школы, района. Педагогу следует помнить, что для участия в выставке отбираются не лучшие работы класса, а лучшие работы каждого ученика. Возможно проведение и персональных выставок особо одаренных учащихся.

В процессе подготовки и организации выставки учитель постоянно подчеркивает, что выполнить такие красивые работы возможно только придерживаясь правил трудового человека, требований культуры труда. В результате углубленный интерес к трудовой и эстетической деятельности распространяется на другие сферы, учебу вообще. Педагогический опыт показывает, что использование разнообразных интересных систем поощрений приучает учеников лучше работать и вести себя на уроке, благотворно влияет на воспитание культуры труда учащихся.

Выводы. Культура труда младших школьников трактуется как личностная характеристика, отражающая наличие общих способностей, а также владение специальными знаниями, общетрудовыми практическими умениями, формируемыми в процессе учебной и трудовой деятельности и обеспечивающая возможность дальнейшей самореализации, жизненного самоопределения и являющимися основанием для развития индивидуальных способностей школьников. Воспитание культуры труда учащихся начальной школы представляет собой сложную многоуровневую систему, включающую в себя информационные, организационные, технические и коммуникативные умения и навыки.

Резюме. В статье раскрывается понятие «культура труда младших школьников», характеризуются общетрудовые умения как основное средство формирования культуры труда учащихся, уточняются отдельные аспекты, связанные с педагогическим решением данной проблемы.

Summary. The article reveals the definition of «culture of work of younger pupils», characterizes General labor skills as the main tool of forming a culture of work of students, clarifies certain aspects related to the pedagogical solution of this problem.

Ключевые слова: культура труда, начальная школа, уроки технологии.

Keywords: work culture, primary school, technology lessons.

Литература

1. Батышев С.Я. Трудовая подготовка школьников: вопросы теории и методики : монография / С.Я. Батышев. – М.: Педагогика, 1981. – 192 с.
2. Иголкина Е.И. О проблеме формирования у учащихся культуры художественного труда / Е.И. Иголкина // Сборник научных статей преподавателей и студентов факультета подготовки учителей начальных классов. Выпуск 2. – Челябинск, ЧГПУ, 1996. – С. 119-122.
3. Коньшева Н.М. Методика трудового обучения младших школьников. Основы дизайнобразования: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Н.М. Коньшева. – М.: Академия, 1999. – 192 с.
4. Кругликов В.И. Методика преподавания технологии с практикумом / В.И. Кругликов. – М.: Академия, 2004. – 460 с.

УДК 371.13: 378:371.27

КОМПЛЕКСНЫЙ ЭКЗАМЕН КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пожидаева Татьяна Викторовна,

*старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного
образования*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Требования, обязательные при реализации основной профессиональной образовательной программы – программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, выделенные в ФГОС ВО [4], конкретизируют структуру программы, результаты ее освоения, требования к условиям ее реализации. Большое внимание в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов уделяется именно разработке основной профессиональной образовательной программы.

В процессе профессиональной подготовки у будущего учителя начальных классов должны быть сформированы различные компетенции (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные), связанные с подготовкой к ведущему виду деятельности – педагогической деятельности в рамках общеобразовательной организации. Компетенции формируются поэтапно в течение всего периода обучения при изучении обязательных и вариативных дисциплин, предусмотренных учебным планом. Ключевым звеном в структуре программы бакалавриата выступает государственная итоговая аттестация, в процессе которой осуществляется итоговая диагностика уровня подготовки

обучающихся по основной профессиональной образовательной программе высшего образования направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленности «Начальное образование». В структуру государственной итоговой аттестации входят сдача государственного экзамена и защита выпускной квалификационной работы.

Комплексный экзамен и защита выпускной квалификационной работы являются обязательными компонентами государственной итоговой аттестации направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленности «Начальное образование». При разработке программы государственной итоговой аттестации необходимо учитывать требования к личности педагога начального общего образования: необходимость владения выпускником знаниями, умениями и навыками профильных дисциплин, готовность выполнять функции учителя начальных классов.

Итоговая диагностика бакалавров педагогического образования и возможности ее организации рассматриваются в трудах С.Г. Зоголь, Т.Н. Клименко, О.В. Науменко, О.С. Наумовой, А.И. Смоляр, М.Ю. Чандра и др.

Цель данного исследования – рассмотреть возможности комплексного экзамена как средства диагностики уровня сформированности компетенций будущего педагога начального образования.

Изложение основного материала. Итоговый государственный экзамен, по мнению О.С. Наумовой и Т.Н. Клименко, «занимает особое место в образовательном процессе. Он является неотъемлемым его компонентом и завершающим этапом, на котором подводятся итоги, выявляется уровень профессиональной готовности выпускников к деятельности» [2, с. 106].

В соответствии с ФГОС ВО [4] и основной профессиональной образовательной программой, комплексный экзамен позволяет проверить уровень готовности будущего педагога к профессиональной деятельности, а также сформированность комплекса универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Государственный экзамен проводится в устной форме, что способствует определению логичности мышления будущего педагога начального образования, целеустремленности и сосредоточенности обучающихся в суть вопросов, обдумывании вариантов решения и построения ответа.

Экзаменационные билеты государственного экзамена включают в себя три блока: психолого-педагогический, методический и

практический.

Первый блок содержит вопросы теоретического характера из дисциплин «Педагогика», «Психология», «Теория обучения и воспитания детей младшего школьного возраста». Вопросы психолого-педагогического блока позволяют оценить теоретическую подготовку выпускников. Вопросы отражают ведущие идеи развития личности и осуществления образовательного процесса.

Вопросы методического блока направлены на определение уровня теоретической подготовки обучающихся в области профильных, профессионально значимых дисциплин, непосредственно влияющих на качество осуществления профессиональной педагогической деятельности в начальной школе. Второй блок предполагает знание таких дисциплин учебного плана, как: «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», «Методика преподавания математики в начальной школе», «Методика преподавания предмета «Окружающий мир»», «Методика преподавания изобразительного искусства», «Методика преподавания предмета «Технологии» в начальной школе», «Методика физического воспитания младших школьников», «Теория и методика музыкального воспитания детей младшего школьного возраста».

Практической блок направлен на определение культуры педагогического мышления, а также уровня практической подготовки будущих педагогов к выполнению профессиональных задач. Вопросы данного блока подобраны из профильных дисциплин, как и во втором блоке, однако носят практический характер. Вопросы третьего блока звучат таким образом: «Спланируйте / разработайте фрагмент урока...», «Составьте тематику работы кружка...», «Разработайте математический диктант...», «Разработайте дифференцированные задания...», «Предложите способы ...» и т.д.

Анализ заданий, входящих в экзаменационные билеты, свидетельствует о том, что оценку уровня сформированности компетенций будущих педагогов начального образования можно провести только на основе объединения учебного материала – интеграции содержания образования. Приведенные примеры заданий каждого блока позволяют выявить уровень сформированности профессионально значимых компетенций будущих педагогов начального образования.

Несомненно, детальный и основной контроль по каждому предмету осуществлялся в период текущей и промежуточных аттестаций. На итоговый контроль вынесены отдельные принципиальные положения педагогической и психологической наук, а

также методик преподавания различных дисциплин в начальной школе.

Опираясь на взгляды А.И. Смоляр и Г.С. Зоголь, констатируем, что «при оценивании учитывается не только понимание вопроса с точки зрения его представленности в теории, но и умение экстраполировать основные озвученные идеи» [3, с. 244].

С учетом требований ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, предъявляемых к компетенциям, определены следующие критерии оценки ответа обучающегося на государственном экзамене: научный анализ, синтез, творчество и этика, понятийно-терминологическая обоснованность, соответствие содержанию вопроса и действующим нормативным документам, методологическая обоснованность, логичность, системность, профессиональная коммуникативность.

Выводы. Государственный экзамен направлен на комплексную диагностику уровня сформированности компетенций будущих педагогов начального образования, а также оценку уровня теоретической и практической подготовки обучающихся к решению профессиональных задач.

Резюме. В статье рассмотрены возможности комплексного экзамена как средства диагностики уровня сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов начального образования. В работе выделены и обоснованы компоненты экзаменационных билетов государственного экзамена, а также предложены критерии оценивания ответа обучающихся.

Summary. The article discusses the possibility of a comprehensive examination as a means of diagnosing the level of formation of universal, General and professional competencies of future teachers of primary education. The paper identifies and justifies the components of examination tickets, as well as the criteria for assessing the response of students.

Ключевые слова. Профессиональная подготовка, компетенции, педагогическое образование, государственная итоговая аттестация, комплексный экзамен.

Keywords. Professional training, competences, teacher education, state final attestation, comprehensive exam.

Литература

1. Науменко О.В., Чандра М.Ю. Формирование программы и фонда оценочных средств для проведения итоговой аттестации выпускников вуза / О.В. Науменко, М.Ю. Чандра // Дискуссия. – №. 1 (64). – 2016. – С. 127-133.

2. Наумова О.С., Клименко Т.Н. Интегрированная модель итогового

государственного экзамена бакалавра педагогического образования в области иностранного языка / О.С. Наумова, Т.Н. Клименко // Педагогический ИМИДЖ. – № 1 (38). – 2018. – С. 104-124.

3. Смоляр А.И., Зоголь С.Г. Комплексный итоговый экзамен в педагогическом вузе: подходы и содержание / А.И. Смоляр, С.Г. Зоголь // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – № 6 (3 (20)). – 2017. – С. 242-245.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/12496>

УДК 37.026

ВЫБОР МОДЕЛИ, ОТРАЖАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЕГО ПОДГОТОВКУ В ВУЗЕ

Романов Владимир Алексеевич,

доктор педагогических наук, профессор

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»*

г. Тула

Постановка проблемы. Среди множества проблем, которые возникают при изучении успешности подготовки педагога, необходимо рассматривать такие, которые связаны непосредственно с научным представлением о содержании понятий «деятельность и подготовка», с систематизацией и определением условий и видов успешности обучения будущих педагогов. Это позволяет нам выделить противоречие между необходимостью обеспечения успешности обучения будущих педагогов и недостаточной представленностью в педагогической практике оснований и отсутствием четких указаний и рекомендаций в этом направлении. Обозначенное противоречие позволило определить проблему нашей работы: в теоретическом плане – это проблема разработки психолого-педагогической модели, обеспечивающей успешность обучения студентов в вузе, а в практическом аспекте – проблема определения как внешних, так и внутренних психолого-педагогических условий, обеспечивающих качество обучения студентов.

Источниками для написания статьи послужили: научные положения о компетентностном подходе, ориентированным на личностное развития обучающегося (Б.Г. Ананьев, Н.А. Глузман, М.М. Левина и др.); психолого-педагогические теории, рассматривающие успешность обучения как один из показателей академической успеваемости (Е.А. Бойко, Н.С. Галкина, Н.И. Мешков,

Н.В. Соболев, В.Ф. Фокин и др.); педагогические теории о влиянии внешних педагогических условий, образовательных программ и профессионализма преподавателя (Г.А. Виноградова, Л.С. Выготский, О.А. Ковалева, В.М. Минияров, Г.И. Щукина и др.) [2; 3; 4; 6; 8 и др.].

Цель данной статьи. Рассмотреть порядок выбора и обоснования содержания модели, объективно отражающей деятельность педагога и его профессиональную подготовку в вузе.

Изложение основного материала. Работа по формированию целей обучения требует применения специальной методики, позволяющей всесторонне учесть квалификационные требования к подготовке будущих педагогов, характер и содержание их профессиональной деятельности. Наиболее приемлемой, на наш взгляд, может быть принята методика, разработанная на основе моделирования деятельности специалиста и процесса его подготовки в вузе [9].

В основу определения и обоснования целей обучения необходимо принять такую модель, которая бы давала по возможности полное и объективное представление о требованиях, предъявляемых практикой к выпускнику педагогического вуза и путях обеспечения их выполнения. Учитывая то, что подготовка педагога тесно увязывается с его послевузовской деятельностью и отдельно от нее (деятельности) рассмотренной быть не может, эта модель должна позволять судить о том, какого уровня педагог подготавливается в настоящее время, и зримо выявлять все несоответствия между содержанием и уровнем (качеством) его подготовки, с одной стороны, и реальной деятельностью, – с другой, способствуя тем самым совершенствованию и развитию учебного процесса. Иными словами, модель должна базироваться на совокупности требований, которые предъявляет практика к выпускнику вуза и их реализацию в образовательном процессе [1].

Такой моделью может быть принята обобщенная модель подготовки педагога, состоящая из двух частей: модель деятельности и модель обучения (модель образовательного процесса).

Обе составные части обобщенной модели имеют различные задачи и каждую из них в отдельности можно представить в свою очередь как совокупность моделей низшего уровня:

– модель деятельности – совокупность моделей конкретных видов профессиональной деятельности (учитель, воспитатель и т.д.);

– модель обучения – совокупность моделей обучения по конкретным специальностям, дисциплинам или группам (циклам) дисциплин (дисциплины базовой части, вариативной части,

дисциплины по выбору и др.).

В нашем случае нас должна интересовать модель профессионально-педагогической подготовки, включающая модель профессиональной и педагогической деятельности и модель обучения по всем дисциплинам в соответствии с «Учебным планом подготовки».

Модель профессионально-педагогической деятельности (МПП) должна описывать, какими профессиональными качествами должен обладать будущий педагог, чтобы быть способным успешно осуществлять данный вид деятельности. Однако эта модель весьма отдаленно касается структуры и содержания образовательного процесса вуза, осуществляющего подготовку педагога конкретной специальности по тем вопросам профессиональной подготовки, которые являются основой усвоения методов и средств педагогической деятельности выпускника вуза.

Решение последних образовательных задач по формам, методам, приемам и нормам отличается от решения задач, которые свойственны сфере педагогической деятельности. А это уже ведет к необходимости обращения к модели обучения по профессионально-педагогическим дисциплинам, в которой бы нашли отражение все существенные стороны вузовской деятельности. Имея модель профессионально-педагогической деятельности, вуз делает поиск способов реализации всех ее элементов и, прежде всего, путей перевода параметров данной модели на язык учебного процесса [5; 10].

Каждая из рассматриваемых моделей должна отвечать определенным требованиям.

Прежде всего, модель должна рассматриваться как открытая развивающаяся система. Она должна обеспечивать возможность гибкого изменения ее структуры и собственных параметров по мере накопления новой информации о ней, изменения потребностей практики, формирования социального заказа на педагога (специалиста), отвечающего современным условиям и требованиям [1; 9].

Другим важным требованием к модели является ее адекватность, понимаемая как степень соответствия изучаемого объекта его отражению (модели). Здесь в качестве такого объекта выступают педагоги, подготавливаемые в педагогических вузах. Реализуя данное требование, необходимо руководствоваться таким принципом как комплексность подхода к решению научно-практических задач. И действительно, целостный объект может быть системно и адекватно описан, если удастся выявить и изучить всю полноту его конкретных проявлений, зависимостей и связей.

В настоящее время педагогические вузы готовят педагогов по различным специальностям, а по некоторым из них предусматривается и специализация. Опыт обучения будущих педагогов показывает, что содержание профессионально-педагогической подготовки выпускников по ряду специальностей не имеет сколько-нибудь существенных различий. Это в особенной мере относится к подготовке педагогов различных специализаций в рамках одной специальности, и поэтому, мы считаем, что родственные специальности допустимо описывать одной моделью [1; 7 и др.]. А это означает, что к модели должно быть предъявлено требование ее унификации и стандартизации. Однако это требование не должно совсем исключать необходимость разнообразия индивидуальных форм подготовки.

Работа по формированию модели должна обязательно учитывать перспективы развития направления, специализации, а также характер и условия работы будущих педагогов. Поэтому учет перспектив развития профессиональных и других качеств педагогов, подготавливаемых конкретным вузом, является одним из требований к модели специалиста.

Вместе с тем при создании модели необходимо учитывать следующее обстоятельство: даже при хорошо налаженной работе прогнозирования не представляется возможным учесть все изменения, которые могут произойти в перспективе в той или иной области профессионально-педагогической деятельности. Следовательно, составные части модели специалиста, рассматриваемые каждая как система, должны быть чувствительны к этим возможным изменениям, т.е. быть динамичными. Это требование может быть удовлетворено при обеспечении своевременной реакции учебного процесса на изменения, происходящие в сфере деятельности подготавливаемого вузом педагога (специалиста) [9].

Наряду с динамичностью важным требованием является требование расширяемости, т.е. возможность дополнения модели новой информацией об объекте и учебном процессе, доработки или изменения существующих элементов без нарушения функционирования неизменной части модели. Это требование выполнимо при условии, если модель будет иметь "блоковую" структуру.

Опыт показывает, что работа по построению модели предполагает проведение большого количества операций при проведении анализа различных характеристик (параметров), включая математическую обработку данных, что обусловливается огромным количеством исходной информации, сложными структурными связями

между отдельными элементами модели, необходимостью учета большого количества факторов при решении сложных оптимизационных задач. Практическое использование модели в современном образовательном процессе возможно только на основе применения средств электронно-вычислительной техники, поэтому, как мы считаем, к модели должно предъявляться и такое требование, как приспособленность ее к реализации через электронно-образовательную среду [1].

Далее с помощью моделей рассмотрим последовательность и содержание работы по формированию целей обучения по профессионально-педагогическим дисциплинам, то есть применительно к подготовке педагогов как будущих учителей и специалистов в сфере управления образованием.

Цели обучения по профессионально-педагогическим дисциплинам должны определяться с учетом квалификационных требований подготовки педагогов (требований госзаказа на подготовку учителей, воспитателей по специальности). При этом обязательным должен быть учет требований по уровню педагогического образования (высшее образование) и срокам обучения. Вместе с тем данные требования формируются не на формальном умозаключении, а на основе учета всех сторон и проблем профессионально-педагогической деятельности учителя и воспитателя в образовательных организациях. Следовательно, формирование целей обучения, которые бы в максимальной степени отвечали потребностям практики практической деятельности педагога, должно, по нашему мнению, базироваться на системно-функциональном анализе профессионально-педагогической деятельности выпускников вуза с последующим согласованием результатов анализа с квалификационными требованиями (требованиями госзаказа).

Результатом анализа должен быть систематизированный перечень компетенций, профессиональных функций, умений и связанных с ними знаний, которыми должен обладать выпускник вуза при исполнении всех предусмотренных для него должностей предназначения с учетом психологических характеристик и социально-профессионального фона деятельности педагога [1; 7; 10].

Выводы. Таким образом, анализ следует рассматривать в качестве первого шага в процессе формирования целей обучения по профессионально-педагогическим дисциплинам и его целесообразно проводить на модели профессионально-педагогической деятельности, построенной со всеми ее элементами, связями и зависимостями, представляющей собой сложную структуру с гибко изменяемыми и

взаимозависимыми параметрами, делающими ее чувствительной к изменениям потребностей практики. Такая модель должна охватывать по меньшей мере три раздела: первый – основные аспекты профессиональной деятельности педагога; второй – психологические характеристики деятельности педагога; третий – социальный и профессиональный фон, на которых осуществляется деятельность педагогов. Все эти разделы должны быть тесно связаны друг с другом, что придаст модели целостность построения. Одновременно тот или иной раздел отражает наиболее важные стороны деятельности педагогов, которые представляются в виде описаний или в виде таблиц и графиков. Следовательно, модель деятельности, в конечном счете, предстает как знаковая и эмпирическая, что позволяет реализовать ее на цифровых средствах (средствах ИКТ).

Резюме. В статье в общем виде рассмотрен порядок выбора и обоснования содержания модели, объективно отражающей деятельность педагога и его профессиональную подготовку в вузе.

Summary. The article in general describes the procedure for selecting and justifying the content of the model, objectively reflecting the activities of the teacher and his professional training at the university.

Ключевые слова. Выпускник педагогического вуза, деятельность педагога, модель, подготовка педагога, практическая деятельность, характеристики модели.

Keywords. Graduate of a pedagogical university, teacher's activity, model, teacher's training, practical activities, model characteristics.

Литература

1. Romanov V.A. Actualization of the Didactic Model of Professional Pedagogical Training of the Teacher / V.A. Romanov // Уральский научный вестник. Volume 1. Изд-во: ТОО «Уралнаучкнига» (Уральск). 2018. – С. 53-59.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 230 с. – Т.2. – 288 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.
4. Глузман Н.А. Модель подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 1. – С. 79-82.
5. Глузман Н.А. Прогностическая модель лично-профессионального маршрута будущего учителя / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 48. – Ч. 1. – С. 71-81.
6. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
7. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования:

коллективная монография / Н.А. Глузман, Д.П. Алимасова, Л.С. Анисимова, О.Ю. Горячук, Н.В. Давкуш, Ю.К. Картавая, Н.Н. Колосова, В.Н. Раскалинос, А.В. Хитрова, Г.Р. Шпиталевская; под общей ред. Н.А. Глузман. – Симферополь: АРИАЛ, 2016. – 302 с.

8. Плашкова О.О. Система дидактических идей в наследии Г.И. Щукиной: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2006. – 203 с.

9. Романов В.А. Теоретические модели как способ познания изучаемых дисциплин в вузе // Современные проблемы науки и образования – 2015. – № 1. – URL: www.science-education.ru/121-18387 (дата обращения: 18.03.2019).

10. Цыплакова С.А. Моделирование проектной деятельности педагога профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Н.Новгород, 2015. – 181 с.

УДК 378:37.017.92:82

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ СТУДЕНТОВ В
ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ЛИТЕРАТУРНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ»**

Сорвачева Ирина Дмитриевна,

ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И.Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано: «Образование должно формировать и развивать личность в соответствии с принятыми в обществе духовно-нравственными ценностями»[4].

Такие нормы нравственной культуры как доброжелательность и элементарная вежливость обесцениваются, как и многие другие нравственные ориентиры (гуманизм, сочувствие, сострадание, патриотизм, справедливость).

Воспитание и развитие духовности является одной из актуальных задач современной системы образования, в том числе и высшего профессионального. Подготовка духовно-нравственных будущих педагогов дошкольного образования возможна посредством приобщения их к истокам русской культуры, устного народного творчества и различных жанров детской литературы.

На качестве вузовского обучения положительно отразится и тот факт, какой акцент делается на процессе формирования духовно-нравственного облика студента.

Еще в трудах Аристотеля, Н.А. Бердяева, И. Канта поднималась проблема нравственных и духовных ценностей человека. Актуальны исследования известных ученых В.А. Слостенина, О.С. Богдановой, Н.И.Болдырева анализирующие проблему развития нравственности.

Ожегов С.И. лингвист, профессор категорию нравственности оценивает через этические и поведенческие нормы, внутренние качества личности.

Авторы исследований Д.С. Лихачева, Ю.Г. Круглова, Т.В. Ефимова рассматривали духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения средствами художественной литературы. Значению литературы в формировании духовной культуры человека посвящены труды С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, В.А. Болотов, В.В. Сериков, которые определяют понятие компетентностного подхода не информированностью обучающегося, как основного компонента, а выполнением социально значимых ролей гражданина в практической жизни.

Цель данной статьи рассмотреть проблему формирования духовно-нравственных ориентиров студентов в процессе изучения курса «Литературное образование дошкольников».

Изложение основного материала. Проблема формирования нравственного мировоззрения личности актуальна в современном обществе. Это обусловлено снижением уровня духовно-нравственной культуры подрастающего поколения. Учитывая сегодняшний нравственный кризис, где над духовными ценностями и нормами доминируют материальные, тема формирования духовно-нравственных идеалов является первостепенной для нашего общества.

Понятие нравственность писатель, этнограф В.И. Даль отождествлял с моралью, и говорил, что человек с духовно-нравственными качествами – это человек добропорядочный, добродетельный, пристойный, согласный со своей совестью, с законами истины [3]. Согласно Словарю русского языка, понятие «патриотизм» трактуется как преданность человека своему народу и идеалам Отечества; готовность принести себя в жертву, совершить подвиги во имя интересов своей Родины [6].

Русский писатель Л.Н. Толстой нравственное воспитание приравнивал по своему значению к науке, основой которой является идея о том, что надо делать меньше зла и больше добра. Литературный критик В.Г. Белинский писал – «Без глубокого нравственного чувства человек не имеет ни любви, ни чести, – ничего, чем человек есть человек» [1].

Вопросы духовно-нравственного воспитания человека во все времена были значимы в педагогике, философии, литературе. Актуальна эта тема и для современной системы образования. Одна из задач образования – формирование духовно-богатой, творческой и ответственной личности умеющей принимать решения в любых

жизненных и профессиональных ситуациях. Механизмом воспитания такого современного человека признан компетентностный подход в образовательном процессе.

Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования это переход от традиционных знаний, умений, навыков в профессиональные компетенции необходимые при подготовке студентов к педагогической деятельности [4].

В научных исследованиях Н.А. Глузман о компетентности специалиста формулируются качества личности выпускника для выполнения деятельности в профессиональных областях, основой которых является уровень знаний и определенный опыт [2].

Компетентностный подход в обучении приобретает практически-деятельностный характер в формировании знаний и умений, при этом изучается способ, прием, метод и стиль взаимодействия.

Компетентностно-деятельностному подходу в изучении дисциплины «Литературное образование дошкольников» способствуют такие профессиональные компетенции:

- ПК-1– готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов;
- ПК-2 – способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;
- ПК-3 – способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеурочной деятельности.

Нравственное воспитание подрастающего поколения тесно связано с личностью педагога, его моральным обликом и духовными ориентирами. Процесс формирования нравственной личности не ограничен возрастными рамками, он продолжается и в высшем учебном заведении. Духовно-нравственное формирование современного студента, это сложный воспитательно-образовательный процесс, включающий моральные категории:

- моральное сознание;
- нравственные чувства;
- нравственные привычки и навыки.

Становлению духовно-нравственных ценностей способствует воспитательный потенциал учебно-гуманитарных дисциплин: «Философия», «История России», «Культурология», «Русский язык». Приобретая духовные ценности в процессе изучения дисциплин, формируется гражданская позиция студента.

В системе лекционно-семинарских занятий учебная дисциплина «Литературное образование дошкольников» должна помочь обучающимся адекватно воспринимать детскую литературу, узнать ее историю, насладиться своеобразным богатством художественного языка. «Литературное образование дошкольников» это приобщение к культуре и традициям страны посредством литературного материала является необходимой дисциплиной в формировании духовного облика и нравственных ориентиров студентов высшего профессионального образования. Одной из внутренней составляющей русской литературы была и остается актуальной – эта тема формирования духовности и нравственности.

В компетентностный подход формирования духовно-нравственных ценностей студентов в процессе изучения курса «Литературное образование дошкольников» входят содержательные аспекты:

- когнитивный аспект (система знаний, убеждения и мнения);
- аксиологический аспект (профессионально-педагогическая культура, ценности);
- операционно-деятельностный (педагогические средства и методы, способы деятельности).

Понятие компетентность включает не только когнитивный и операционно-деятельностный компоненты, но и мотивационный, этический, социальный и поведенческий [7, с. 42-45].

Результатом реформы образования стал процесс слияния усвоенной информации и практических действий специалиста в различных педагогических ситуациях, т.е. сближение теоретических знаний и практических умений, навыков.

Знания, которые приобретает обучающийся, должны не формально, а действительно задевать внутренний мир личности, ее эмоционально-нравственную сферу, представлять духовный интерес.

Для изучения дисциплины «Литературное образование дошкольников» студентам необходимы базовые знания психологических основ связанных с восприятием для понимания литературного текста. По мнению Л.С. Выготского любой педагог должен строить свою работу с опорой на психологическую науку. Психологические основы восприятия составляют два типа отношения к содержанию художественного произведения:

- эмоционально-образный тип – непосредственно эмоциональное восприятие содержания текста и образов его героев;
- интеллектуально-оценочный тип – базируется на читательском и жизненном опыте обучающегося, умению анализировать и обобщать.

Определить границы и расставить приоритеты духовно-нравственных ориентиров студентов возможно средствами литературы. Произведения русских, советских и зарубежных авторов включенных в изучение курса «Литературное образование дошкольников» фактически являются литературой для детского чтения, но заставляют задуматься о жизни, что хорошего и плохого есть в самих обучающихся. Художественная литература в своей экспрессивно-эмоциональной форме, образностью слова является не заменимым средством нравственного воспитания будущих педагогов дошкольного образования.

Трудно переоценить значение народной сказки в деле формирования мировоззренческих основ нравственного осознания себя в мире [5, с. 33]. В волшебной сказке заключен весь макро и микрокосмос человеческой жизни, все уровни возмужания, становления, весь духовный, нравственный, социальный опыт [5, с. 40]. Сказки П.П.Ершова «Иван-царевич» и «Сивка-бурка», «Черная курица, или Подземные жители» А. Погорельского дают уроки мудрости, заставляют задуматься над такими человеческими ценностями как порядочность и честность. В произведениях писателя-философа М.Пришвина «Кладовая солнца», «Золотой луг», «Лисичкин хлеб» содержится главная мысль о необходимости человеку жить в гармонии с природой, в этом и заключается нравственность. Формирование духовно-нравственных ориентиров необходимо посредством русских народных пословиц и поговорок т.к. в них заложен многовековой опыт народа, его миропонимание: «Друзья познаются, а беде», «Береги платье с нову, а честь смолоду».

В образовательном процессе компетентностный подход в изучении дисциплины выполняется в виде проблемных лекций и семинаров с элементами дискуссий, эвристических бесед, методов кейсов, имитационных игр и проблемных ситуаций.

Особенность процесса изучения курса «Литературное образование дошкольников» это предоставление обучающимся возможность проявить себя в различных проектах:

- «Нравственно-философские, христианские ценности в народной сказке М.М.Пришвина «Кладовая солнца»;
- «Знают ли студенты героев детской литературы обладающих положительными нравственными качествами».

Результатом такого обучения является умение студента определять проблему, уметь ее исследовать, применяя различные технологии и в конечном итоге получение собственного вывода (мнения) т.е. продукта собственной творческой деятельности.

Некоторые предложения преподавателям в реализации компетентностного подхода:

– учить студента учиться, формировать его активность в усвоении знаний;

– способствовать самостоятельности обучающихся в умении думать, мыслить, анализировать, используя ключевые фразы: «Я думаю», «Я считаю», «По моему мнению».

Важной составляющей в формировании системы духовно-нравственных ценностей личности студента является:

– воспитательная и обучающаяся среда в ВУЗе;

– профессионально-личностное саморазвитие студента.

Выводы. Одной из задач педагогических вузов является подготовка специалиста с духовно-нравственной позицией. Приобщая студентов к истокам русской культуры необходимо формировать духовно богатую личность посредством устного народного творчества, различными жанрами литературы.

Компетентностный подход, в изучении дисциплины «Литературное образование дошкольников» способствует формированию конкурентоспособного специалиста готового к профессиональной коммуникации и взаимодействию.

Резюме. Статья посвящена возможности использования литературного материала при профессиональной подготовке будущих педагогов дошкольного образования. С учетом особенностей учебной дисциплины «Литературное образование дошкольников» идея автора статьи заключается в том, что формировать духовно-нравственные ориентиры студентов необходимо в контексте проблем (духовность и человек, подлинные и истинные человеческие ценности).

Summary. The article is devoted to the possibility of using literary material in the training of future teachers of preschool education. Taking into account the peculiarities of the discipline "Literary education of preschool children" the author's idea is that it is necessary to form spiritual and moral guidelines of students in the context of problems (spirituality and man, genuine and true human values).

Ключевые слова. Духовность, нравственность, литература, ценности, образование, компетентностный подход, знания.

Keywords. Spirituality, morality, literature, values, education, competence approach, knowledge.

Литература

1. Афоризмы великих людей. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.wisdoms.ru/104.htm/> (дата обращения 05.03.19г.)

2. Глузман Н.А. Профессиональное образование в инновационном обществе /

Н.А.Глузман // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. – № 3 (35). – С. 11-18.

3. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: иллюстрированное издание. – М.: Эксмо, 2015. – 896 с.

4. Елагина В.С., Похлебаев С.М. Компетентностный подход к организации обучения студентов в педвузе // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3. – С. 571-575.

5. Минералова И.Г. Детская литература: учебник и практикум для СПО. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 333 с.

6. Ожегов С.И., Шведова Т.Ю. Толковый словарь русского языка. – 22-е изд. – М.: Русский язык, – 1990. – 921 с.

7. Соснин Н.В. Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С.42-45.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.12. ст.12.

УДК [373.3:81]-053.5

**ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ
СОЗДАВАТЬ ВЗАИМОСВЯЗАННЫЕ УСТНЫЕ И
ПИСЬМЕННЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ**

Шпиталевская Галина Романовна,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и
дошкольного образования*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Проблема формирования культуры устной и письменной речи, как важного компонента развития и воспитания языковой личности, не может быть решена без надлежащей организации процесса взаимосвязанного обучения устной и письменной речи младших школьников. Обе формы речевой деятельности выступают как основные средства осознания и осмысления знаний, приобретения умений практического и творческого их применения, а также обеспечения речевой компетентности.

Исследованиями по развитию речи занимались многие ученые: по лингвистическим проблемам – Д.В. Бондаренко, Г.В.Золотова, Л.М.Лосева и др.; по психологическим основам теории речевой деятельности и психофизиологическим механизмам формирования связной речи – Д.Н. Богоявленский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба и др.; по проблемам методики преподавания русского языка – Е.А. Быстрова, В.Г. Горецкий, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский, М.А. Рыбникова, М.С. Соловейчик, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский,

Н.М. Шанский и др.

Цель данной статьи – рассмотреть проблему формирования у младших школьников умений создавать взаимосвязанные устные и письменные высказывания.

Изложение основного материала. В лингводидактике при рассмотрении проблемы развития связной речи ученые считают, что содержание обучения составляет целенаправленное формирование умений, необходимых говорящему для построения собственных связных высказываний. Среди них Т.А. Ладыженская выделяет: «умение раскрывать тему и основную мысль, умение собирать и систематизировать материал, умение совершенствовать написанное; умение создавать высказывания определенной композиционной формы, а также лингвистические знания» [3, с. 31].

Усвоение младшими школьниками норм литературного языка, сопоставимых с изучаемыми уровнями языковой системы, рассматриваем в тесной взаимосвязи с усвоением стилистических средств. Формирование навыков соблюдать нормы литературного языка, умений пользоваться лингвистическими средствами с учетом условий и задач коммуникации – необходимое условие повышения культуры устной и письменной речи младших школьников.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечено, что предметные результаты усвоения русского языка должны отражать «сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач» [4, с.10].

Первая попытка выделить и психологически проанализировать устную и письменную речь принадлежит Л.С. Выготскому. Так, он отмечает, что «устная речь мотивирована ситуацией и входит в нее» [1, с. 108]. Сложность письменной речи требует предварительного продумывания, мысленного черновика. «Этот мнимый черновик письменной речи и есть ... внутренняя речь, – отмечает Л.С. Выготский. – Однако подготовительную функцию внутренняя речь выполняет не только в письменной, но и в устной форме» [1, с. 341]. В этом состоит тесная взаимосвязь между обеими формами внешней речи.

Психолингвистический и лингвистический анализ устной и письменной речи, как двух специфических форм речевой деятельности, вызвал необходимость соблюдения такого критерия в выборе содержания, как взаимосвязь в обучении устной и письменной речи. Этот критерий конкретизируется выделением совокупности умений, необходимых для построения устных и письменных связных высказываний. В частности, были определены группы речевых умений, подчиненных целью научить младших школьников создавать устные и письменные тексты, соблюдая законы выработки каждой из форм как специфического вида речевой деятельности.

Оптимальную реализацию процесса обучения устной и письменной речи младших школьников обеспечивает эффективная система методов и приемов. Выбор методов обучения зависит от учебно-воспитательных целей, содержания изучаемого материала, его структуры, связи с предыдущим и последующим, соотношение в нем элементов теоретического и практического характера, уровня приобретенных знаний и умений учащихся, их психологических особенностей и тому подобное.

М.Р. Львов определяет принципы работы по обучению устной и письменной речи, которая должна основываться на общедидактических, а также на специфических, лингвометодических принципах [2]. Сочетание этих принципов в процессе формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников подчиняется основной цели – взаимосвязанному обучению устной и письменной речи с учетом лингвистических, в частности функционально-стилистических особенностей текстов устной и письменной форм речи.

В процессе обучения устной и письменной речи необходимо: дать элементарное представление об особенностях устной и письменной речи, текстах художественного, научного и делового стилей, их оформлении устно и письменно; ознакомить школьников с общими и отличительными признаками устных и письменных текстов, их стилистическими разновидностями и особенностями оформления в устной и письменной речи; достичь осознания учащимися роли интонационных средств в формировании устных текстов; сформировать умение передавать на письме такие средства интонации, как паузы в пределах предложений, между предложениями и частями текста, а в устной речи делать паузы, логическое ударение, соблюдать необходимые силу голоса и темп речи, эмоциональную окраску; развивать умение уместно использовать грамматико-стилистические средства в устной и письменной речи; системно и последовательно на

уроках языка и развития связной речи формировать умения и навыки, необходимые для составления учениками собственных связных высказываний устной и письменной форм речи с соблюдением законов построения текстов разных стилей.

Рассмотрим методику взаимосвязанного обучения устной и письменной речи.

Упражнения и задания должны быть ориентированы на формирование следующих групп речевых умений устной речи: воспринимать на слух небольшие тексты; определять адресата и задачи речи; общий тон, темп, силу голоса; читать наизусть стихи, пересказывать сказки, соблюдая паузы, необходимые темп и силу голоса; голосом выделять важные для выражения мысли слова; предоставлять голосу соответствующую эмоциональную окраску; четко артикулировать звуки; пересказывать небольшие тексты, соблюдая нужную интонацию; создавать собственные диалогические и монологические высказывания, учитывая адресата и задачи речи.

Определенный круг умений формируется путем использования упражнений на наблюдение за интонационным оформлением образцов текстов, отобранных и прочитанных учителем, учениками; подражания устной речи учителя; конструирования словосочетаний, предложений, диалогических и монологических высказываний по рисунку, аналогии, поданной части текста, а также на основе созданных учителем речевых ситуаций.

Формирование умений младших школьников создавать собственные устные высказывания осуществляется в основном с опорой на тексты-образцы, рисунки, вопросы учителя. Развитие представлений о зависимости тона, силы голоса и темпа от задач речи осуществляется в тесной связи с содержательным анализом текста.

Кроме углубления сведений об общих признаках текстов, совершенствования текстотворческих умений, следует знакомить со стилистической дифференциацией устных и письменных текстов. С этой целью необходимо определить объем сведений о стилистических признаках художественных, научных, деловых и разговорно-бытовых текстов, а также особенностях их интонирования.

Такой качественный показатель речевого развития, как умение соблюдать четкую логическую последовательность в изложении мысли, придавать высказыванию структурную завершенность, формируется во взаимосвязи с интонационными умениями: разместить предложения в тексте в логической последовательности; записать текст, разделив его на абзацы; поменять абзацы местами так, чтобы начало, основная часть и концовка занимали подходящее им место;

прочитать текст, соблюдая паузы между абзацами; придумать отсутствующую в тексте часть (начало, основная часть и концовка).

Для отработки умений делать логическое ударение используются тексты, различные по своим функционально-стилистическим признакам. К сожалению, в практике начального обучения делается предпочтение художественным отрывкам текстов и неоправданно остаются без внимания образцы деловых и научных текстов. Постоянное обращение к анализу образцов текстов различных функциональных стилей поможет учащимся лучше усвоить ведущие признаки каждого из них.

Следующий важный категориальный признак текста – связность – усваивается младшими школьниками путем наблюдения за средствами связи предложений в тексте; сравнения текстов, в одном из которых предложения соединяются с помощью абсолютного повтора; редактирования текстов (замена неоправданного повтора), выявление пропущенных средств связи между предложениями; конструирования собственных связных высказываний с использованием различных лексико-грамматических средств для связи предложений в тексте.

При подборе тем ученических сочинений-миниатюр необходимо исходить из того, что тематика должна соответствовать тем жизненным ситуациям, в которых чаще всего оказываются дети. Это могут быть рассказы о детских развлечениях, играх, поступках, экскурсиях, отдыхе, уголках природы и тому подобное. Поскольку младшие школьники очень любят птиц, животных, описание любимых кошки, собаки, кролика, попугая, хомячка станут темами устных или письменных сочинений. Сначала предлагаются высказывания по аналогии, когда подается описание-образец одного предмета, явления или животного, а на его основе надо составить другое высказывание, такого же стиля. Впоследствии задачи усложняются: переконструировать текст одного стиля в другой (на основе плана, представленных словосочетаний и т.д.).

Целесообразно приучать детей создавать сочинения-рассказы, используя зрительную или слуховую опору. Постоянное акцентирование внимания младших школьников на интонационном оформлении как образца читаемого текста, так и смоделированного ими самими, обеспечивает достаточно устойчивый навык придавать интонации повествовательности в конкретной жизненной ситуации. Так, наблюдения за чтением текста учителем, упражнения в чтении самими учащимися, соблюдение определенных интонационных закономерностей (например, интонации повествовательности), переход к составлению собственных рассказов эффективно влияют на

формирование коммуникативных умений и навыков продуцировать тексты-повествования.

Возникновение мотивов устной и письменной речи стимулируется также созданием природных и специально созданных речевых ситуаций. Стимулы речи отбираются с учетом интересов младших школьников, их речевого опыта, объема знаний об отношениях между людьми, явлениях природы и тому подобное. Темы высказываний подбираются так, чтобы вызвать у детей чувство доброты, желание помогать друг другу, сопереживать, воспитывать заботливость и внимание к близким и знакомым, (например: любовь к животным, птицам, насекомым, желание их оберегать).

Овладение структурно-композиционными умениями и умениями планировать свое высказывание на уроках развития связной речи происходит путем составления плана будущего сочинения. Каждый пункт плана должен отражать один из компонентов сочинения и способствовать раскрытию главной мысли.

На этапе составления учащимися связных высказываний в устной форме предусматривается переход к созданию учениками собственных связных высказываний в устной форме по составленному плану и с использованием отобранных языковых средств. С целью выработки у детей умения воспринимать на слух звучащую речь и критически ее оценивать перед воспроизведением предлагается внимательно прослушать товарища и прорецензировать услышанное. Использование рецензирования на этом этапе является не только целесообразным, но и обязательным, ведь внимание к чужой речи, в свою очередь, приучает требовательно относиться к собственному изложению мыслей и способу их языкового оформления.

Особенностями построения учащимися связных высказываний в письменной форме является то, что после взаиморецензирования школьники начинают излагать содержание в письменной форме. Здесь уместно напоминание о необходимости соблюдать законы письменной речи – каллиграфическое, орфографическое и пунктуационное оформление собственного высказывания, способы передачи пауз в виде знаков препинания и абзацев, особенности учета адресата речи.

Выводы. Таким образом, содержание обучения связной устной и письменной речи младших школьников представляет собой совокупность элементарных знаний по языку и устной и письменной стилистически дифференцированной речи, а также умений и навыков соблюдать нормы литературного языка, культуры речи при построении собственных связных высказываний.

Резюме. В статье раскрывается проблема формирования у младших школьников умений создавать взаимосвязанные устные и письменные высказывания, методика работы по созданию стилистически дифференцированных высказываний с учетом ситуации устной и письменной речи.

Summary. The article reveals the problem of formation in younger schoolchildren of the ability to create interrelated oral and written statements, the method of work on the creation of stylistically differentiated statements taking into account the situation of oral and written speech.

Ключевые слова. Взаимосвязанные устные и письменные высказывания, устная и письменная речь, речевые умения.

Keywords. Interrelated oral and written statements, oral and written speech, speech skills.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982–1984. – Т. 2. – 504 с.
2. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособия для студ. учреждений высш. образования / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – 9-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464 с.
3. Методика развития речи на уроках русского языка / Под. ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1991. – 325 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. ФГОС / под ред. Н.В.Гончаровой. – М.: Просвещение, 2016. – 47 с.

УДК 371.213 "312"

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Адылова Арзу Рустамовна¹, Шихматова Эльмира Самвеловна²,

*¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
направленности «Начальное образование».*

*²Научный руководитель – старший преподаватель кафедры
социальной педагогики и психологии,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Быть классным руководителем – важная миссия учителя начальных классов. Первый учитель играет важную роль в жизни ребенка, в становлении его личности и развитии его творческих возможностей. Роль классного руководителя заключается в организации, стимулировании и координации всех методов воспитания и обучения. Классный руководитель в своей

деятельности осуществляет комплексный подход к воспитательной работе со своими учениками: он заботится о всестороннем развитии обучающихся, укреплении дисциплины и порядка в своем классе, о повышении качества знаний, умений и навыков.

Специфика работы классного руководителя начальных классов заключается в том, что педагог для младших школьников является не просто формальным учителем, а наставником и другом. Классный руководитель также является непосредственным и основным организатором и координатором учебно-воспитательного процесса.

Вопросами специфики работы классного руководителя начальной школы занимались отечественные ученые Н.Ф. Головнева, Л.Я. Рубина, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, которые рассматривали позицию учителя, как главного воспитателя в общеобразовательном учреждении. Современными российскими учеными Л.В. Байбородовой, Н.И. Болдыревым, О.С. Богдановой, А.И. Дуловым, В.С. Кукушиным, М.И. Рожковым были разработаны пособия по классному руководству в школе.

Целью данной статьи является изучение специфики работы классного руководителя в современной школе.

Изложение основного материала. В течении трех столетий формировались предпосылки к появлению классного руководителя в школе. Условно выделяют три этапа: досоветский, советский и постсоветский.

В досоветский период воспитанием занимались гувернеры. И только в 1804 году в Уставах лицеев и гимназий говорилось, что воспитанием должны заниматься учителя. В 1871 году в учебных заведениях был внедрен институт наставничества.

В советский период, после 1917 года, была создана Программа Единой Трудовой школы, что повлекло за собой ликвидацию института- наставничества. Но, к сожалению, это программа не дала результатов, поэтому в 1927 году воспитанием занимались групповоды [4].

В 1934 году классный руководитель появляется в школе как должностное лицо. В 1947 году вводится «Положение о классном руководителе», в котором сформулированы функции в работе классного руководителя.

В постсоветский (современный) период перед классным руководителем поставлена новая задача – воспитание всесторонне развитой личности. После социально-экономического спада в государстве воспитание было возложено на семью. В современной начальной школе классный руководитель создает условия для

саморазвития и самореализации обучающихся [4].

В настоящее время классный руководитель – непосредственный и основной организатор учебно-воспитательной работы в школе, официальное лицо, назначенное директором школы для осуществления воспитательной работы в классе (Л.П. Крившенко, Г.Н. Сибирцова) [3].

Каждый учитель в начальной школе должен выполнять следующие должностные обязанности: он должен честно и добросовестно работать, соблюдать должностные инструкции, прописанные в трудовом и коллективном договоре, в уставе организации. Педагогу следует соблюдать права и свободы обучающихся, создавать благоприятную микросреду и морально-психологический климат для каждого обучающегося.

Классный руководитель должен вести себя достойно, соблюдать этические нормы поведения, внимательно и вежливо общаться с учениками, родителями и членами коллектива школы. Учителю следует поддерживать постоянный контакт с родителями обучающихся (лицами, их заменяющими) [2].

Деятельность классного руководителя опирается на ряд принципов, которые являются общепринятыми на всех ступенях обучения в начальной школе.

1. Принцип коллегиальности заключается в участии и в организации воспитательного процесса воспитанников, родителей и педагогов. Это обусловлено тем, что многие родители также получают первый опыт, когда отправляют ребенка в школу. Поэтому в этом случае классному руководителю очень важно привлечь родителей и других педагогов к работе с детьми, чтобы процесс адаптации прошел наименее безболезненно.

2. Принцип системности направлен на взаимодействие всех участников воспитательного процесса в системе.

3. Принцип целесообразности предполагает правильный выбор конкретных форм деятельности, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся, ценностные и целевые ориентации, уровень развития коллектива.

4. Принцип гуманистической направленности опирается на внимательное отношение со стороны классного руководителя к личности каждого воспитанника.

5. Принцип природосообразности характеризуется правильным выбором форм организации воспитательного процесса с учетом половозрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, ценностных и целевых ориентаций коллектива образовательного учреждения, объективных условий его жизнедеятельности. Основной

целью должно стать сплочение детского коллектива [1].

Профессиональная деятельность классного руководителя начальной школы заключается в целенаправленной, системной, планируемой работе. Она должна опираться на основы программы воспитания школы, на анализ предыдущей деятельности, на позитивные и негативные тенденции общественной жизни, учитывая задачи, стоящих перед педагогическим коллективом школы.

В работе классного руководителя выделяют такие функции как организационно-координирующая, воспитательная, коммуникативная, аналитико-прогностическая и контрольная [5].

Организационно-координирующая функция заключается в составлении плана деятельности классного руководителя, ведение документации, то есть: классного журнала, личных дел обучающихся, осуществление проверок дневников, разработок методических материалов мероприятий. В эту функцию входит также еженедельное проведение классных часов и родительских собраний раз в четверть; организация дежурств по классу, образовательному учреждению, столовой, коллективная уборка школьной территории.

Воспитательная функция включает в себя педагогическое руководство развитием и формированием каждого ученика классом и коллектива в целом.

Коммуникативная функция подразумевает регулирование межличностных отношений между младшими школьниками; установление взаимодействий между педагогическим составом и обучающимися, а также содействие в формировании общего благоприятного психологического климата в классе. Сюда входит оказание помощи обучающимся в формировании коммуникативных качеств, в решении проблем, которые возникают в общении с одноклассниками, педагогами, родителями

Контрольная функция заключается в контроле успеваемости и посещаемости каждого обучающегося.

Аналитико-прогностическая функция предполагает изучение индивидуальных особенностей учеников начальных классов и динамики их развития; направление обучающихся в самовоспитании и саморазвитии личности, а также определение их состояние и перспективы развития классного коллектива [5].

Выводы. Специфика работы классного руководителя в начальной школе показывает всю сложность данной профессиональной деятельности. Тем самым можно сделать вывод о том, что классный руководитель в современном обществе должно обладать морально устойчивым поведением, чтобы подавать пример подрастающему

поколению.

Резюме. В данной статье была рассмотрена специфика деятельности классного руководителя. Была изучена история классного руководства в России, а также принципы его деятельности и функции.

Summary. This article was considered the specifics of the class teacher. The history of classroom management in Russia was studied, as well as the principles of its activities and functions.

Ключевые слова. Классный руководитель, младший школьник, профессиональная деятельность.

Keywords. Classroom teacher, junior schoolboy, professional activity.

Литература

1. Классное руководство в начальной школе: учеб. пособие / Т.В. Газизова, З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова, В.В. Коршунова, Т.А. Колесникова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2017. – 181 с.

2. Кучина, Е.А. Проблемы современного учебно-воспитательного процесса. Роль классного руководителя в современном школьном образовании / Е.А. Кучина // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 210-212.

3. Приказ МОН РФ № 21 «Об утверждении Методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений» от 3 февраля 2006 года. – Электронный ресурс: <http://docs.cntd.ru/document/901968988>.

4. Сковородкина И.З. Теория и методика воспитания детей младшего школьного возраста: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / И.З. Сковородкина, С.А. Герасимов. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 320 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.r>

УДК 373.24: 373.036.5:73/76.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕГО ВИДЫ**

Боронина Алина Олеговна¹, Плотникова Елена Николаевна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Дошкольное образование».

*²Научный руководитель – старший преподаватель кафедры методик
начального и дошкольного образования*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Дошкольное детство является сензитивным периодом для становления многих видов деятельности. К ним ребенок побуждается различными потребностями, интересами, склонностями. Важным условием формирования деятельности дошкольника педагоги и психологи признают интерес. На современном этапе именно расширение круга интересов детей дошкольного возраста является социальным заказом общества системе дошкольного образования.

Под формированием интереса дошкольников понимается педагогически и целенаправленный организованный процесс перехода от любопытства к любознательности, а затем – к устойчивой направленности на предмет и процесс деятельности, осуществляемой на основе рефлексии и субъект-субъектного взаимодействия взрослого и ребенка в различных видах деятельности, в том числе изобразительной.

Развитие интереса к изобразительной деятельности способствует развитию творческой активности, обеспечивает успешную социальную адаптацию и социализацию в современном социокультурном пространстве. В связи с этим во ФГОС ДО выделена образовательная область «Художественно-эстетическое развитие», содержание которой направлено на формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении через развитие продуктивных видов деятельности. Интересы в становлении личности играют роль ценных мотивов деятельности, а при некоторых условиях становятся чертой личности и обнаруживают себя в любознательности, пылливости, в постоянной и неистощимой жажде знаний.

В связи с этим можно сказать, что вопрос о формировании интереса дошкольников к изобразительной деятельности, достаточно актуален и имеет важное значение в решении многих задач по разностороннему развитию личности ребенка.

Проблема интереса изучалась известными психологами (Л.И. Божович, Л.С. Выготским, В.И. Ковалевым, Н.Г. Морозовой, А.К. Марковой, А.Б. Орловым, С.Л. Рубинштейном, Г.И. Шукиной) и педагогами (Э.А. Барановой, В.Б. Бондаревским, В.А. Сластениным, А.Ю. Дейкиной, И.Ф. Харламовым). В трудах ученых доказывается, что интерес является одним из постоянных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности.

Изучением интереса детей дошкольного возраста занимались педагоги и психологи (Н.М. Бибик, Е.С. Бабунова, Н.Ф. Виноградова, Л.Ф. Захаревич, Н.К. Постникова).

Вопросы формирования и развития интереса дошкольников к изобразительной деятельности поднимались в работах Г.Г. Григорьевой, Т.Г. Казаковой, Н.П. Сакулиной.

Цель данной статьи раскрыть особенности формирования интереса детей дошкольного возраста к изобразительной деятельности и его виды.

Изложение основного материала. Анализ исследований показал, что интерес определяется такими качественными особенностями, как предметная направленность, действенность, широта, глубина и устойчивость, которые лежат в основе классификации интересов. В связи с этим выделяют следующую классификацию интересов:

– социальные: материальные, духовные (А.Г. Ковалев, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалев, А.Н. Раевский);

– профессиональные: учебные, научные, спортивные (П.И. Иванов, А.Н. Раевский);

– познавательные (Г.И. Шукина);

– художественные интересы (Б.Г. Ананьев, В.Н. Банников, Л.Л. Бочкарев, Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.А. Сергеева, Б.М. Теплов, Е.А. Черкашин, Г.И. Шукина).

Наиболее значимыми в нашем исследовании являются художественные интересы, ориентированные на восприятие и понимание искусства и направленные на применение определенных знаний в собственной изобразительной деятельности. Эта направленность может быть выражена в увлеченности:

– определенным видом и жанром искусства;

– тематикой художественного творчества;

- художественными материалами и техниками;
- художественным стилем;

Рассмотрим особенности художественного интереса детей дошкольного возраста:

– по широте: широкие (интерес к различным видам изобразительной деятельности и материалам художественного творчества) и узкие (интерес к одному виду изобразительной деятельности, к определенной тематике, технике, материалу);

– по глубине: глубокие (характеризуется творческим отношением к работе, стремлением больше узнать о видах и жанрах, выразительных средствах искусства, изобразительной деятельности, материалах) и поверхностные (направленный на внешнее удовлетворение в деятельности);

– по устойчивости: устойчивые (преимущество определенного вида деятельности дошкольника, материала, тематики при выполнении индивидуальных заданий, возникновение любознательности к интересующей теме, занятия ею дома) и неустойчивые (частая смена видов изобразительной деятельности, тематики, материала);

– по активности: активные (выражается в активности, любознательности на занятиях, эмоциональной увлеченности процессом изобразительной деятельности) и пассивные (повторение однообразных сюжетов в работах по замыслу, безразличием к результату работы, отсутствием инициативы);

– по определенности действия (проявляется в степени активности ребенка в процессе деятельности, ребенок выражает инициативу, активность, самостоятельность в своем любимом деле, на фоне общего эмоционально- положительного отношения к различным видам деятельности);

– по предметной направленности (выражается в увлеченности ребенка определенным видом изобразительной деятельности, тематикой, материалом);

Цель, содержание и технология формирования интереса к изобразительной деятельности зависят от самой концепции этой деятельности, каким образом она соответствует природе ребенка и предоставляет ему возможность выразить себя и самоопределился. Формирование интереса, с одной стороны, может быть целью работы, а с другой – средством повышения эффективности обучения изобразительной деятельности. Для возникновения, формирования и развития интереса нужна система обучения и воспитания, а не просто поиски кратковременных средств воздействия, которые пробуждают и поддерживают интерес дошкольников.

Как отмечает Н.П. Сакулина, формирование интереса будет происходить более эффективно, если сначала для него готовится почва, позже – создается позитивное отношение к предмету или деятельности и, наконец, – формируются соответствующие интересы в процессе специально организованной познавательной и творческой деятельности детей [2].

В процессе развития интереса дошкольников к изобразительной деятельности можно выделить два направления:

- прямое – связано с включением ребенка в деятельность, формированием его специальных и общих умений и способностей;

- косвенное, которое предполагает создание условий для утверждения личностной значимости ребенка, раскрытие его индивидуальности, саморазвития [3].

По мнению Э.А. Барановой, показателями развития интереса к изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста можно считать следующие:

- ребенок проявляет желание заниматься изобразительной деятельностью всегда – на занятиях, в свободное время и дома;

- ребенок задает вопросы познавательного характера, связанные с темой и видом деятельности);

- ребенок проявляет интерес к различным материалам, стремится овладеть ими, экспериментирует, хочет узнать об их выразительных возможностях;

- ребенок стремится довести начатую работу до конца;

- ребенок проявляет желание получить оценку своей работы взрослыми; проявляет интерес к работе других детей; проявляет активность при анализе результатов [1].

Педагогическая работа по формированию художественного интереса у детей дошкольного возраста должна быть целенаправленной, систематической и включать в себя несколько этапов: эмоциональный, интеллектуальный, волевой с элементами творчества.

Выводы. Таким образом, интерес – это сложное интегральное качество личности, имеющее определенные характеристики, такие как предметная действенность, направленность, глубина, широта и устойчивость. Вместе с тем, интерес не является отдельным психическим процессом наряду с восприятием, мышлением, памятью, а выступает формой связи между потребностями дошкольника и объектами, которые его удовлетворяют. В связи со сложной психологической структурой интерес имеет большое влияние на формирование личности ребенка.

Резюме. Статья посвящена проблеме формирования интереса детей дошкольного возраста к изобразительной деятельности. Автор рассказывает о значении развития интереса для раскрытия художественного потенциала каждого дошкольника, а также выделены виды художественных интересов.

Summary. The article is devoted to the problem of formation of interest of preschool children to visual activity. It describes the importance of the development of interest for the disclosure of the artistic potential of each preschooler, as well as the types of artistic interests.

Ключевые слова. Интерес к изобразительной деятельности, виды художественных интересов.

Keywords. Interest in visual activities, types of artistic interests.

Литература

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова. – СПб.: Речь, 2005 – 128 с.

2. Сакулина Н.П. Развитие художественно-творческих способностей у детей / Н.П. Сакулина. – М.: Просвещение, 1980. – 180 с.

3. Плотникова Е.Н. Взаимодействие с семьей как условие формирования у дошкольников интереса к изобразительной деятельности / Е.Н. Плотникова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология. – Том 1 (67). – 2015. – № 3. – С. 66-71.

УДК 373.3:613

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

Бутюгина Наталья Олеговна¹, Пожидаева Татьяна Викторовна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Начальное образование».

*²Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры методик начального и дошкольного образования,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Младший школьный возраст является одним из наиболее ответственных, важных периодов жизни человека в формировании личности. Школьное воспитание должно участвовать в формировании здоровья ребенка, создавать фундамент физической культуры будущего взрослого человека. Приобщение детей младшего школьного возраста к проблеме сохранения своего здоровья – это прежде всего процесс социализации – воспитания. Необходимо совместными усилиями педагогов и родителей формировать у детей

установку на здоровый образ жизни, воспитывать соответствующие навыки и привычки. Отсюда вытекает проблема формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни.

Существенную роль в раскрытии вопроса формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни играют труды: Р.И. Ажинбаева, У.А. Зиновой, Т.В. Макеевой, Т.Ф. Ореховой.

Цель данной статьи – предложить условия формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни.

Изложение основного материала. В современной школе одной из главных задач является сохранение и укрепление здоровья детей, формирования у обучающихся установки на здоровый образ жизни.

Школа в настоящее время становится самым важным звеном социализации подрастающего поколения. Через школу проходит все население, и на данном этапе социализации личности формируется как индивидуальное здоровье, так и здоровье всего общества.

Необходимо совместными усилиями родителей, педагогов, специалистов, имеющих медицинское образование, формировать у детей младшего школьного возраста понятие здорового образа жизни, что будет способствовать эффективности мер социальной защиты здоровья обучающихся.

Здоровье человека зависит от многих факторов: наследственных, экологических, социально-экономических, деятельности системы здравоохранения. Но особое место среди них занимает образ жизни человека.

В ФГОС НОО система работы по формированию установки на здоровый образ жизни представлена следующим образом:

- формирование здоровьесберегающей инфраструктуры;
- разумная организация учебной и внеучебной работы обучающихся;
- результативная организация физкультурно-оздоровительной деятельности;
- осуществление образовательной программы и просветительской работы с родителями [6].

Формирование установки на здоровый образ жизни будет эффективно, если в процессе изучения курса «Окружающий мир» будут соблюдены педагогические условия, направленные на формирование готовности младшего школьника к ведению здорового образа жизни, сохранению своего здоровья и здоровья окружающих его людей.

По мнению А.Х. Хушбахова, педагогические условия – это совокупность возможностей образовательной и материально-

пространственной среды, применение которых способствует увеличению эффективности целостного педагогического процесса [8].

Рассмотрим различные подходы к формулировке условий формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни.

Согласно У.А. Зиновой, существует 3 группы условий:

1. Охват, в процессе формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни, основных параметров жизнедеятельности личности.

2. Выполнение, в процессе формирования установки на здоровый образ жизни, целостного единства трех нюансов деятельности: формирование знаний о содержании здорового образа жизни и способах его формирования; мотивирование и поощрение самосознания человека, сконцентрированного на эмоционально-личностном отношении к идее здорового образа жизни; освоение общепринятых норм поведения, соответствующих здоровому образу жизни.

3. Направленность при организации процесса формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни на специфику возрастных этапов развития личности [2].

Р.И. Ажинбаев, выделяет следующие педагогические условия формирования установки на здоровый образ жизни у детей младшего школьного возраста в условиях школы:

- пополнение навыка здорового образа жизни обучающегося;
- актуализация эмоционально–ценностного отношения младшего школьника к здоровому образу жизни;
- оповещение обучающегося о здоровом образе жизни [1].

Осуществление перечисленных педагогических условий формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни способствует получению обучающимися знаний согласно теории и практике формирования здорового образа жизни, позитивному отношению к формированию собственного здорового образа жизни, креативному подходу к реализации здоровой жизнедеятельности.

В рамках данного исследования нами были выделены такие педагогические условия:

- использование возможностей содержания курса «Окружающий мир» в формировании у младших школьников установки на здоровый образ жизни;

– учет принципов здоровьесберегающей педагогики с целью формирования установки на здоровый образ жизни в процессе изучения курса «Окружающий мир»;

– взаимодействие школы и семьи с целью формирования установки на здоровый образ жизни у детей младшего школьного возраста.

Рассмотрим их подробнее.

Предмет «Окружающий мир» призван обеспечить младших школьников знаниями о человеке, о здоровье и некоторых способах его сохранения. В рамках изучения курса «Окружающий мир» вводятся такие темы: «Что вокруг нас может быть опасным?», «Зачем мы спим ночью?», «Почему нужно есть много овощей и фруктов?», «Почему нужно чистить зубы и мыть руки?», «Строение тела человека», «Если хочешь быть здоров», «Домашние опасности», «Организм человека», «Органы чувств», «Надёжная защита организма», «Опора тела и движение», «Наше питание», «Пищеварительная система», «Умей предупреждать болезни», «Здоровый образ жизни» и др [5].

Согласно Т.Ф. Ореховой, эффективному осуществлению формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни в процессе изучения курса «Окружающий мир» способствуют уроки, проектируемые с применением нетрадиционных методов обучения (дискуссий, упражнений, анализа проблемных ситуаций, анализа видеоматериалов, обыгрывания сюжетов, ситуативных, моделирующих, ролевых игр и т.д.) [4].

Основная цель преподавания курса «Окружающий мир» в начальной школе – предоставить в обобщенном виде общекультурный опыт, теорию его отношений с природой и окружением и на данной основе совершенствовать у младших школьников понимание общечеловеческих ценностей и конкретный социальный опыт, умения применять правила взаимодействия во всех областях жизнедеятельности.

Рассмотрим второе условие, необходимое для успешного формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни, отраженное в принципах здоровьесберегающей педагогики.

Т.В. Макеева и Л.Ф. Тихомирова принципы здоровьесберегающей педагогики определяют как основополагающие требования, которые предъявляются к содержанию, формам, методам деятельности по сохранению и укреплению здоровья в образовательных институтах [3].

Рассмотрим принципы здоровьесберегающей педагогики, выделенные Л.Ф. Тихомировой и Т.В. Макеевой.

1. Принцип персонализации нагрузки для учащихся. Состоит в сохранении здоровья детей младшего школьного возраста в образовательном процессе. Педагог должен ориентироваться на конкретную личность, со своими физиологическими и психологическими отличительными чертами, ценностными ориентациями, возможностями, потребностями, увлечениями.

2. Принцип компетентной ответственности. Устанавливает степень готовности учителя к осуществлению функции сбережения и поддержания здоровья обучающихся.

3. Принцип фасилитации. Подразумевает способность педагога подобрать из педагогических методов и средств более подходящие в отношении соответствия содержанию предмета, информации, соответствия уровню знаний обучающихся, а кроме того их степени возможностей и здоровья.

4. Принцип интеграции. Определяет сочетание направления работы образовательных учреждений по сохранению и укреплению здоровья детей младшего школьного возраста и деятельности, способствующей устранению негативных воздействий различных факторов (экономических, педагогических, психологических, социальных).

5. Принцип субъектности. Заключается в том, что с увеличением самосознания обучающийся обязан самостоятельно учиться сохранять свое здоровье, руководствоваться основами здорового образа жизни.

6. Принцип вариативности содержания здоровьесберегающей деятельности. Выражается в том, что сохранением и укреплением состояния здоровья младших школьников должны заниматься разные учреждения [3].

Таким образом, если в процессе обучения осуществляется опора на указанные принципы, то формирование у младших школьников установки на здоровый образ жизни будет успешным.

Немаловажное значение, в формировании у младших школьников установки на здоровый образ жизни, имеет взаимодействие школы и семьи.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» обязывает семью создавать необходимые условия для того, чтобы дети своевременно могли получать образование и профессиональную подготовку, воспитывать детей нравственными, прививать им трудовые навыки, бережное отношение к общественному имуществу, проявлять особую заботу о здоровье ребенка, о его полноценном физическом развитии. Под влиянием всего уклада семейной жизни

формируются нравственная и общественная направленность личности, его ценностные ориентации и психические установки [7].

Таким образом, одним из неотъемлемых условий воспитания культуры здоровья ребенка становится культура здоровья семьи. В работе с семьей по формированию потребности в здоровом образе жизни у детей могут применяться как традиционные, так нетрадиционные формы работы с родителями, такие как информационные бюллетени, рекламные буклеты, выпуск журнала «Здоровье», тематические выставки, библиотека здоровья, могут оформляться информационные уголки здоровья «Вот я – болеть не буду», «Как я расту», допустимо осуществление консультаций, встречи «за круглым столом», родительские собрания с привлечением специалистов по физической культуре и сотрудников, имеющих медицинское образование, проведение спортивных семейных эстафет.

Исходя из вышеперечисленного, отметим, что эффективность формирования навыков здорового образа жизни и развития педагогических и гигиенических знаний у детей младшего школьного возраста значительно повышается при активном взаимодействии семьи и школы в организации и проведении образовательно-воспитательной и физкультурно-оздоровительной работы. Совместная работа педагогов, родителей и медицинских работников должна быть направлена на создание благоприятных психолого-педагогических условий, которые обеспечат младшему школьнику развитие двигательных и интеллектуальных способностей, сохранение и укрепление здоровья.

Выводы. Процесс формирования установки на здоровый образ жизни у младших школьников осуществляется всеми сторонами и проявлениями общества, связан с личностно-мотивационным воплощением своих социальных, психологических и физиологических возможностей и способностей. Школа может и должна быть местом укрепления здоровья обучающихся. А главная цель деятельности педагога – воспитание мотиваций, которые обеспечат активное и сознательное привлечение каждого ученика к процессу сохранения и укрепления здоровья физического, психического и духовного. На наш взгляд успешность формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни будет зависеть от того, насколько соблюдаются выделенные условия.

Резюме. В статье рассмотрено сохранение и укрепление здоровья обучающихся как одно из приоритетных направлений работы

образовательной организации. Выделены условия формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни.

Summary. The article considers the preservation and strengthening of health of students as one of the priorities of the educational organization. The conditions for the formation of younger students attitudes to a healthy lifestyle.

Ключевые слова. Здоровье, здоровый образ жизни, установка на здоровый образ жизни.

Keywords. Health, healthy lifestyle, setting on a healthy lifestyle.

Литература

1. Ажинбаев Р.И. Формирование у учащихся установки на здоровый образ жизни // Грани педагогики безопасности: материалы всероссийской научной конференции, Екатеринбург, 25 апреля 2014 г. / сост. и общ. ред. А.Н. Павловой; ФГБОУ ВПО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2014. – 92 с.

2. Зинова У.А. Формирование установки на здоровый образ жизни как актуальная проблема. Седьмая волна психологии. Вып. 7 / Сб. под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2010 – 444 с.

3. Макеева Т.В. Здоровьесберегающая педагогика: учебник для СПО / Т.В. Макеева, Л.Ф. Тихомирова. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 251 с.

4. Орехова Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса / Т.Ф. Орехова. – М.: Флинта, 2011. – 352 с.

5. Плешаков А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций А.А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2014 – 205 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373. Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/.../приказ%2006%20утверждении%20373.rtf>

7. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174

8. Хушбахов А.Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. – 2015. – №23. – С. 1020-1022.

УДК [37.018:82-34]-053.4

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лейбюк Елена Дмитриевна¹, Сорвачева Ирина Дмитриевна²

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Дошкольное образование».

*²Научный руководитель – ассистент кафедры методик начального и
дошкольного образования*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В настоящее время воспитание всесторонне развитой личности представляет собой одной из важных задач дошкольного образования. Процесс становления личности довольно непрост. К дошкольному возрасту, ребенок приходит уже с относительно богатым эмоциональным опытом. Он достаточно живо обращает внимание на радостные и печальные события, легко проникается настроением окружающих его людей. Выражение эмоций носит у него непосредственный характер. Именно эмоциональное развитие детей дошкольного возраста представляет собой значительный критерий для обеспечения результативности процесса воспитания. Механизм воспитания подразумевает не только активное воздействие взрослого на ребенка, но и работа самого ребенка, имеющую собственные цели, направленность, стимулы. Каждый ребенок обладает потенциальными возможностями, а для их определения и полноценного развития необходимо создавать оптимальные условия.

На развитие эмоциональной сферы ребенка оказывают влияние все виды форм и способов воспитания, но особое место в пополнении эмоционального опыта ребенка играет сказка. Сказка потрясающее творение, созданное народом и передающееся из уст в уста. Б.М. Теплов писал: «Сказка дает возможность войти «внутрь жизни», «пережить кусок жизни» [6]. Сказка помогает ребенку проявлять чувства: смеяться, переживать и надеяться. Она содержит в себе бесконечную фантазию и мудрость, заложены основы нравственности и духовности, этики, толерантности. Определяющая сила сказки – научить подрастающее поколение верить в чудо, доброту, справедливость, ум.

Вопросу эмоциональной сферы детей дошкольного возраста

уделяли внимание многие педагоги, психологи (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), которые утверждали, что положительные эмоции создают оптимальные условия для активной деятельности мозга и являются стимулом для познания мира. Сказка вводит ребенка в мир жизни. В работах А.В. Запорожца, Л.П. Стрелковой, Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, К.Д. Ушинского отмечено значение сказки в развитии личности ребенка.

Цель данной статьи – раскрыть особенности развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста и определить влияние сказки.

Изложение основного материала. Вопрос эмоционального развития дошкольников является актуальным на данный момент потому, что эмоциональный мир играет важную роль в жизни каждого человека. Первый эмоциональный опыт приобретает ребенком в процессе взаимодействия, с людьми начиная с самого раннего возраста. Соответствующие формы поведения взрослых и благоприятная окружающая атмосфера создают условия для формирования эмоциональной сферы ребенка. В этот период ребенок способен научиться различать истинные и внешне проявляемые эмоции, переживать их, понимать эмоциональное состояние других людей, проявлять чувство эмпатии к окружающим его людям.

На протяжении всей жизни человек испытывает всевозможные эмоции, чувства, настроения. Эти состояния находятся во взаимодействии, взаимообусловленности, образуя эмоциональную сферу человека.

Эмоция – это субъективные реакции человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющая ярко выраженную субъективную окраску и охватывающая все виды чувствительности и переживаний [2].

А.Н. Леонтьев определяет чувства как устойчивые эмоциональные отношения к определенным объектам, своеобразные «эмоциональные контакты», постоянные «кристаллизованные» эмоциональные переживания. Автор называет чувства подклассом эмоциональных процессов. Основная их особенность в предметности [3].

Тем же автором дано определение понятию настроение – довольно долгий эмоциональный процесс невысокой интенсивности, который образует эмоциональный фон для проходивших психических процессов. Настроения могут практически не иметь внешних проявлений, значительно продолжительнее по времени и слабее по

силе.

Таким образом, под эмоциональной сферой мы понимаем сложную систему взаимодействующих и взаимосвязанных переживаний человеком эмоций, эмоциональных состояний, чувств и настроений.

В философском словаре сказка обозначается как один из основных, самых древних жанров устного народного творчества, преимущественно прозаическое произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымышленные события [7].

В словаре С.И. Ожегова дается следующее определение «сказка» – это: 1) вид повествовательного, в основном прозаического фольклора (сказочная проза), включающий в себя разножанровые произведения, в содержании которых, с точки зрения носителей фольклора, отсутствует строгая достоверность. 2) жанр литературного повествования. Литературная сказка, либо подражает фольклорной (литературная сказка, написанная в народнопоэтическом стиле), либо создаёт дидактическое произведение, на основе нефольклорных сюжетов. Фольклорная сказка исторически предшествует литературной [4].

При выборе сказок для чтения детям следует принимать во внимание следующие критерии:

- эмоциональная наполненность произведения: выразительный и доступный язык изложения текста, захватывающий сюжет, яркая смена эмоциональных состояний героев;

- социально-нравственный смысл произведения: борьба добра и зла, наличие нравственных эталонов;

- соответствие содержания возрастным особенностям детей.

При чтении сказок с детьми дошкольного возраста основными задачами формирования эмоциональной сферы дошкольников являются:

- учить детей выражать собственное эмоциональное состояние (радость, обиду, гнев, удивление) при помощи мимики, пантомимы, жестов и интонации;

- учить определять свое внутреннее эмоциональное состояние и эмоциональное состояние окружающих;

- развивать чувство эмпатии;

- пополнять активный и пассивный словарь детей за счет слов, которые обозначают различные эмоциональные состояния (счастье, тревога, стыд, радость, трусость, возмущение, сожаление, жалость).

В книге О.В. Заширинской представлена классификация сказок:

- сказки о животных описывают мир природы,

взаимоотношения и взаимозависимость живых существ;

- бытовые сказки рассказывают о семейной жизни, взаимоотношениях между родственниками, рассказывают о маленьких семейных хитростях;

- страшные сказки содержат в сюжете нечистую силу;

- волшебные сказки характеризуются непривычным сюжетом, главными героями являются не только люди и животные, но и фантастические существа. Добро в таких сказках всегда одерживает победу над злом [1].

Для развития эмоциональной сферы с раннего возраста в дошкольных учреждениях обращаются к народному творчеству: «Репка», «Волк и семеро козлят», «Лиса и Журавль», «Три медведя», «Кот, Петух и Лиса», «Заяц-хвоста», а в старшей возрастной группе используют следующие сказки: «Морозко», «У страха глаза велики», «Крошечка – Хаврошечка», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», Ш. Перро «Красная шапочка» и многие другие. Все эти произведения знакомят дошкольников с различными видами эмоций и учат пользоваться в жизни. Для закрепления содержания, важно подобрать правильный способ ознакомления детей со сказкой: традиционный (чтение сказки) и инновационный (сказка для театрализации).

А.А. Осипова предлагает следующие возможности работы со сказкой в работе с детьми:

- активная работа со словом, большое количество внимания уделяется рассмотрению поведения, поступков, ценностей героев. Углубляясь в сказку, дети проживают разнообразные эмоциональные состояния, знакомятся со словами, которые обозначают различные эмоциональные состояния, благодаря чему у них появляется способность к более глубокому пониманию себя и других людей, умение ориентироваться в эмоциональной реальности;

- рисование по мотивам сказки. В рисунке ребенка отображаются свободные ассоциации, это способ выражения отношения к герою, к сюжету;

- придумывание сказки или творческая работа по мотивам сказки;

- использование сказки как притчи-нравоучения;

- проигрывание эпизодов сказки. Принимая участие в этих эпизодах у ребенка, появляется возможность прочувствовать некоторые эмоционально-значимые ситуации и «сыграть» эмоции.[7]

Роль взрослых при знакомстве детей со сказкой очень велика. Очень важно подбирать правильные способы и приемы, чтобы заинтересовать ребенка к чтению сказки, поддерживать интерес на

протяжении всего текста ведь от этого будет зависеть понимание ребенком сюжета.

К.И. Чуковский говорил: «Цель сказочников – иная. Она заключается в том, чтобы какою угодно ценою воспитать в ребенке человечность – эту дивную способность человека волноваться чужими несчастьями, радоваться радостям другого, переживать чужую судьбу, как свою» [8].

Выводы. Сказка – путеводитель ребенка в период детства. Рассмотрев сущность сказки, ее роль в развитии и воспитании детей, можно сделать вывод, что сказка является эффективным средством развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. В сказочной форме ребёнок не только сталкивается с такими сложнейшими явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, измена и коварство, но и способен выразить собственные эмоции и чувства. Сказка является особой реальностью, помогающей установить для себя мир человеческих чувств, отношений, важнейшие нравственные категории. В мир сказок ребенка вводят взрослые. Они могут способствовать тому, чтобы сказка действительно становилась волшебницей, которая может преобразить ребенка и его жизнь.

Резюме. В статье рассматриваются влияние сказки на особенности развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, дано определение термину «сказка», выделены формы работы с детьми со сказкой.

Summary. The article discusses the influence of the tale on the development of the emotional sphere of children of preschool age, the definition of the term "tale" is given, the forms of work with children with a fairy tale.

Ключевые слова. Сказка, эмоции, эмоциональная сфера.

Keywords. Fairytale, emotions, emotional sphere

Литература

1. Заширинская О.В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. – СПб.: Изд-во ДНК, 2001. – 325 с.
2. Книгин И.А. Словарь литературоведческих терминов [Текст] / И.А. Книгин. – М.: Вако, 2015. – 96 с.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев // Психология эмоций: Тесты. – М., 1984. – 214 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: Мир и образование, 2017. – 1376 с.
5. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2000. – 134 с.
6. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М. Теплов // Известия АПН РСФСР. – 1947. – вып. II, – С. 7-26.

7. Философский энциклопедический словарь / Сост. Е. Губский, Г. Кораблева, В. Лутченко. – М.: Инфра-М, 2009. – 576 с

8. Чуковский К.И. Как я стал писателем. Признания старого сказочника // Жизнь и творчество Корнея Чуковского. – М.: Дет. лит., 1978. – 330 с.

УДК 37.018.1: 159.9

СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Лейбюк Елена Дмитриевна¹, Шихматова Эльмира Самвеловна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленности «Дошкольное образование».

²Научный руководитель – старший преподаватель кафедры

социальной педагогики и психологии

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Родители – это несменные учителя в нашей жизни с момента появления на свет и на протяжении всего жизненного пути, поэтому семья оказывает фундаментальную роль в формировании личности будущего человека. Ключевой задачей семьи считается выполнение родителями воспитательной функции. Под данной функцией понимается создание не только определенных взаимоотношений между родителями и их детьми, но и определенного образа жизни семьи, их культурных ценностей и традиций в семье. Неуверенность родителей, неосведомленность об особенностях развития в каждом возрастном периоде, неумение отыскивать общий язык обостряют взаимоотношения в семье и негативно влияют на развитие личности ребенка. Всесторонняя поддержка в развитии ребенка подразумевает создание таких условий, при которых его физиологические, эмоциональные и интеллектуальные потребности будут удовлетворяться в полной мере и на необходимом качественном уровне. Результатом такого воспитания будет являться здоровье ребенка, его счастье и благополучие.

Особая значимость в формировании ребенка принадлежит взаимодействию родителей и детей, их мастерству контактировать и приходиться к соглашению. Очень важно уметь найти индивидуальный подход к ребенку, подобрать уместные методы и приемы воспитания, а также выделить для себя конечную цель воспитания ребенка. От того какие ориентиры мы ставим перед собой и будет выстраиваться стиль семейного воспитания. Ведь на сегодняшний момент проблема детско-родительских отношений очень велика. Родители часто забывают о

том, что их ребенок-личность. Навязывая свое мнение ребенку мы подавляем в нем индивидуальность. Недоверие, крики, унижение детского достоинства – все это приводит к психологическим проблемам детей. Правильно подобранный стиль семейного воспитания поможет наладить отношения в семье и создаст все условия для развития активной, творческой и дружеской атмосферы.

Изучению стилей семейного воспитания посвящены работы отечественных и зарубежных исследователей: Д. Баумринд, Е.М. Волкова, Дж. Каган, Д. Конгер, Т.А. Маркова, П. Массен, Р.В. Овчарова, Н.А. Разгонова, А. Хьюстон и др.

Цель данной статьи – раскрыть особенности стилей семейного воспитания современной российской семьи и рассмотреть, каково их влияние на развитие ребенка.

Изложение основного материала. В современной психолого-педагогической науке во всем мире уже не нуждается в доказательстве тот факт, что семья – первый и наиболее значимый воспитательный институт в жизни человека. Именно в семье ребенок получает азы знаний об окружающем мире, а при высоком культурном и образовательном потенциале родителей – продолжает получать не только азы, но и саму культуру всю жизнь. Семья – это определенный морально-психологический климат, это для ребенка школа отношений с людьми. Именно в семье складываются представления ребенка о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям. С близкими людьми в семье он переживает чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости.

Исходя из специфики семьи как персональной среды развития личности ребенка, В.С. Торохтий предлагает следующую систему принципов семейного воспитания:

- дети должны расти и воспитываться в атмосфере доброжелательности, любви и счастья;
- родители должны понять и принять своего ребенка таким, каков он есть, и способствовать развитию в нем лучшего;
- воспитательные воздействия должны строиться с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей;
- диалектическое единство искреннего, глубокого уважения к личности и высокой требовательности к ней должно быть положено в основу семейного воспитания;
- личность самих родителей — идеальная модель для подражания детей;

- воспитание должно строиться с опорой на положительное начало в растущем человеке;
- все виды деятельности, организуемые в семье с целью развития ребенка, должны быть построены на игре;
- оптимизм и мажор — основа стиля и тона общения с детьми в семье [3].

Среди различных функций семьи особое значение, без сомнения, имеет воспитание подрастающего поколения. Эффективность воспитательной функции семьи будет зависеть от правильно подобранного стиля семейного воспитания.

Стиль семейного воспитания – это способ отношений родителей к ребёнку, применение ими определенных приемов и методов воздействия на ребенка, выражающиеся в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия с ребёнком [2].

О.Л. Зверева выделяет два основных направления в воспитании детей: авторитарный (властный, жесткий, подавляющий) и демократический (взаимное уважение взрослых и детей, их обоюдная организованность и ответственность). Теми же авторами выделены также несколько, перечисленных ниже, стилей семейного воспитания [1].

Тревожный стиль предполагает, что родители постоянно занижают требования к ребенку, постоянно тревожатся за него, стараются устранить любой физический или психологический дискомфорт, выполнить любое, даже не всегда разумное, желание. Это парализует самостоятельность ребенка, лишает его инициативы, делает полностью зависимым от родителей и способствует развитию иждивенчества в будущем.

Подкупающий стиль, подчеркивает О.Л. Зверева, отмечает желание родителей, которые искренне хотят, чтобы ребенок вырос «хорошим». Они не скупаются на ласку, не жалеют денег. За любой положительный поступок ребенка ожидает вознаграждение. Вначале ребенок бессознательно ведет себя соответствующим образом. Он послушен, чтобы получить приятное, достигнуть того, что ему нравится. Постепенно ребенок начинает пользоваться усвоенной формой сознательно. Формируются такие негативные качества, как лицемерие, приспособленчество [1].

Подчиняющий стиль утверждает, что родителям нравится, что ребенок беспрекословно выполняет любое их требование. Возражения или попытки привести доводы пресекаются родителями. Подобный стиль отношений подавляет самостоятельность и вынуждают ребенка приспособливаться к условиям, чтобы нравиться взрослым. Он

избирает определенную тактику: либо полностью соглашается со своей приниженной ролью, либо постоянно протестует против родителей.

Небрежный стиль указывает на невнимательность родителей к внутреннему миру ребенка, его психическому состоянию и переживаниям. Как правило, ребенок предоставлен самому себе. Воспитание ведется без обдумывания форм выражения требований и последствий укоренившихся привычек. Часто ребенка незаслуженно наказывают. В результате такого отношения к детям из них вырастают люди, лишенные внешней и внутренней культуры.

Угрожающий стиль характеризуется наказанием за любой детский проступок. Ребенок и родители находятся в постоянном напряжении. Дети в подобной ситуации начинают ориентироваться только на наказание. Они слушаются не потому, что осознают требования и правила поведения или уважают родителей, а чтобы избежать упреков и наказания. В дальнейшем такие дети сохраняют сложившийся стереотип поведения. Они как правило просто идут на компромисс, легко отказываются от собственной точки зрения.

Грубый стиль проявляется в неуравновешенности и вспыльчивости родителей. Для них характерны такие воспитательные воздействия, как наказания, окрики, грубые и резкие выражения. Родители показывают абсолютное неуважение к личности ребенка. Ребенок становится замкнутым, чаще начинает грубить всем, переносит все выражения, слышанные от взрослых, в свой лексикон (О.Л. Зверева) [1].

Дети родителей с контролирующим стилем воспитания послушны, внушаемы, боязливы, не слишком настойчивы в достижении собственных целей, неагрессивны. При смешанном стиле воспитания детям присущи внушаемость, послушание, эмоциональная чувствительность, не агрессивность, отсутствие любознательности и оригинальности мышления.

В учебнике Л.Б. Шнейдера выделено шесть основных стилей семейного воспитания [4].

Гипопротекция (гипоопека) характеризуется отсутствием необходимой заботы о ребенке, безразличием к его нуждам, абсолютной безнадзорностью, недостатком контроля и опеки. При таком типе детско-родительских отношений ребенок практически предоставлен самому себе, чувствует себя брошенным.

Преобладающая гиперпротекция подразумевает окружение ребенка избыточным вниманием, целиком блокирующей его инициативу и независимость. Излишняя попечительство, мелочный

надзор уничтожают независимость детей, задерживают развитие ответственности и чувство долга.

Потворствующая гиперпротекция («кумир семьи») выделяется излишним покровительством, восхищением ребенком (в том числе его мнимыми талантами), которые проявляются в желании отца с матерью удовлетворять все потребности и капризы ребенка, определив ему роль кумира семьи. Подобный образ воспитания в семье культивирует эгоистические наклонности и содействует развитию завышенной самооценки.

Эмоциональное отвержение выражается в абсолютном неприятии детей отцом с матерью. Они тяготятся им, игнорируют его потребности, в том числе потребности в заботе, внимании, ласке, общении. Отвержение может проявляться явно или скрыто – в виде издевок, иронии, высмеивания.

Жестокие взаимоотношения часто сочетаются с крайней степенью отвержения ребенка. Эти отношения могут проявляться явно (в виде побоев) или скрыто (в виде эмоциональной враждебности и холодности).

Л.Б. Шнейдер утверждал, что высокая нравственная обязанность родителей обнаруживается в предъявлении ребенку требований, не соответствующих его возрасту (например, задание ребенку беспокоиться и опекать других членов семьи). Отец с матерью, придерживающиеся такого типа воспитания, против воли приписывают ребенку роль «главы семьи». Эта модель воспитания приводит к увеличенной тревожности ребенка, психопатизации личности, психологической непостоянности [4].

В современном мире дети от проблем в семье замыкаются и ищут помощи через гаджеты в интернете, где зачастую их призывают вступать в ряды неблагоприятных компаний. Родителям следует задумываться к чему приводят их слова и поступки, необходимо уделять внимание и разговаривать с собственными детьми. Самым приемлемым стилем воспитания в семье будет тот, при котором в ребенке будет цениться его независимость и самостоятельность, в котором ребенку проявляется доверие и признается право на автономию, будет учитываться мнение всех членов семьи, в семье будет присутствовать благоприятный психологический климат, а также будут доверительные и дружеские отношения.

Выводы. Следовательно, семья – сложная система взаимоотношений между супругами, родителями, детьми, другими родственниками, определяющая то, каким вырастет маленький человек. Семейное воспитание является основой формирования

позитивного самоощущения ребенка, залогом его будущих достижений. Однако без своевременного подхода в воспитании: правильно подобранного стиля, методов воспитания, учета психофизиологических показателей в развитии ребенка, современная семья не всегда в силах полноценно справиться с возложенной на нее функцией воспитания детей и нуждается в системной и регулярной помощи. Однако не каждый родитель может признать в существующих проблемах, а будет это затаивать и тем самым усугублять ситуацию. Важно признать самому себе и обладать желанием исправить всю ситуацию, не бояться, а пробовать что-то изменять в своей семье.

Резюме. В статье рассматриваются особенности стилей семейного воспитания и их влияние на развитие ребенка, дается определение понятия «стиль семейного воспитания», перечисляются принципы, влияющие на его формирование.

Summary. The article discusses the styles of family education and their influence on the development of a child, defines the concept of «family education style», lists the factors influencing its formation.

Ключевые слова. Семья, семейное воспитание, стили воспитания.

Keywords. Family, family education, parenting styles.

Литература

1. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для СПО / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 177 с.
2. Основы семейного воспитания: учебник / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая и др.; под ред. В.П. Сергеевой. – М.: Академия, 2015. – 192 с.
3. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей / В.С. Торохтий. – М.: Смысл, 1996. – 305с
4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебник для бакалавриата, специалитета и магистратуры / Л.Б. Шнейдер. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 503 с.

УДК 373.2:371.314.6:502

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ
ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА**

Мандрыга Любовь Александровна¹, Колосова Наталия Николаевна²,

*¹обучающаяся 4 курса, направления подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
направленность «Дошкольное образование».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры методик начального и дошкольного образования,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. В настоящее время в дошкольном образовании выдвигаются на первый план задачи, связанные с необходимостью выхода на новый, более качественный уровень экологического воспитания и разработки инновационных технологий, средств и методов экологического воспитания детей дошкольного возраста. Особую роль в экологическом воспитании играет проектная деятельность, основанная на понимании роли личности ребенка в педагогическом процессе, актуализации его позиции, на возможности формирования собственного жизненного опыта при взаимодействии с окружающим миром.

Основные положения экологического воспитания детей отражены в работах С.В. Алексеева, А.И. Васильевой, Н.М. Вересова, Н.Ф. Виноградовой, Н.В. Груздевой, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, Л.В. Моисеевой, И.Н. Пономаревой, И.Т. Суравегиной. Вопросами проектной деятельности занимались такие исследователи как Н.Ю. Пахомова, М.А. Правдов, Г.Е. Трифонова, И.В. Штанько. Возможности проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста отражены в трудах Л.Д. Морозовой, Л.С. Киселевой.

Цель статьи: обосновать педагогические условия использования проектной деятельности в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста

Изложение основного материала. Применение инновационных педагогических технологий и в частности проектной деятельности предполагает новые варианты воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Проектная деятельность дает возможность ребенку осуществлять экспериментальную деятельность,

анализировать полученные знания, служит источником для развития творческих способностей, коммуникативных навыков. По мнению Л.С. Киселевой, проект – это цель, принятая и усвоенная детьми, актуальная для них конкретная практическая творческая деятельность, поэтапное достижение цели, это педагогически организованное освоение детьми окружающей среды [2].

В кратком психологическом словаре «педагогическое условие» определено как некоторое обстоятельство или обстановка, которая влияет (ускоряет или тормозит) формирование и развитие педагогических явлений, процессов, систем, качеств личности [3, с. 97].

Мы считаем, что эффективность экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе проектной деятельности определяется комплексом педагогических условий, среди которых важнейшими являются следующие.

1. Развитие познавательного интереса дошкольников к явлениям и объектам природы. Благодаря использованию проектной деятельности в педагогическом процессе у детей развивается познавательный интерес к различным областям экологических представлений. Ознакомление и изучение явлений и объектов природы дает оптимальный результат, если он носит действенный характер. Здесь отводится большое внимание к предоставлению возможности детям «взаимодействовать» с изучаемыми предметами окружающего мира.

2. Конструирование экологически развивающей среды, стимулирующей разнообразную деятельность детей с объектами и явлениями природы.

3. Вовлечение родителей в качестве субъектов образовательных отношений в единое экологическое пространство [1, с. 12].

Реализация педагогических условий дает возможность сформировать у старших дошкольников осознанное отношение к природе, ее объектам, развивать познавательные способности детей (умение наблюдать, описывать, строить предположения, предлагать способы их проверки, находить причинно-следственные связи), чувство уверенности в своих силах, позитивное отношение к себе самому через включение детей и родителей в совместную проектную деятельность.

Выводы. Таким образом, охарактеризованные педагогические условия выступают важным фактором экологического воспитания детей. Внедрение проектной деятельности в педагогический процесс оказывает перспективное влияние на гармоничное развитие ребенка и

уровень его экологической воспитанности.

Резюме. В статье рассматриваются педагогические условия реализации проектной деятельности как средства экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Summary. The article deals with the pedagogical conditions of implementation of project activities as a means of environmental education of children of preschool age.

Ключевые слова. Проектная деятельность, дети старшего дошкольного возраста, педагогические условия.

Keywords. Project activity, children of senior preschool age, pedagogical conditions.

Литература

1. Веракса Н.Е. Организация проектной деятельности в детском саду: творческие проекты / Н. Е. Веракса // Воспитатель-методист дошкольного учреждения. – 2010. – № 2. – 36 с.

2. Киселева Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Л.С. Киселева. – М.: АРКТИ, 2003. – 96 с.

3. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.

УДК 37.013.42:37.018.263

ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

*Менаджиева Эвелина Зенуровна¹, Шихматова Эльмира
Самвеловна²,*

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
направленности «Начальное образование».*

*²Научный руководитель – старший преподаватель кафедры
социальной педагогики и психологии*

*Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. В соответствии с нормативно-правовыми документами РФ о семейном регулировании и правовыми основами семейного воспитания, родители несут полную ответственность за жизнь и здоровье своих несовершеннолетних детей, имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами. От уровня воспитанности и педагогической культуры родителей зависит развитие личности ребенка и успешность его обучения в общеобразовательном

учреждении и выше. А так как в должностные обязанности педагога входит работа в тесном контакте с другими учителями, родителями (лицами, их заменяющими), то повышение педагогической культуры родителей является важнейшей задачей современного педагога.

Проблема педагогического просвещения родителей всегда являлась предметом внимания любого цивилизованного общества. Она стала объектом научной разработки и практической организации выдающихся педагогов прошлого (А. Дистервег, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский), а также современности: П.П. Блонского, Ф.П. Каптерева, Н.К. Крупской, П.Ф. Лесгафта, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого.

Цель статьи – выявить методы и пути повышения педагогической культуры родителей в современной семье.

Изложение основного материала. Педагогическая культура родителей – такое личностное образование, которое выражается в ценностно-целевой направленности родителей на полноценное развитие и воспитание ребенка, способности к самоконтролю, рефлексии, регуляции своего поведения, в творческом владении психолого-педагогическими знаниями, технологиями, гуманистическим стилем взаимодействия с ребенком [2].

Педагогическая культура, по мнению И. В. Гребенникова, – это уровень педагогической подготовленности родителей, отражающий степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного и общественного воспитания детей. На уровень педагогической культуры влияют следующие факторы: индивидуальные особенности личности, образование, профессия и богатство жизненного опыта родителя.

Компоненты педагогической культуры по И.В. Гребенникову:

- умение сочетать родительскую любовь к детям с высокой требовательностью к ним;
- подготовленность родителей, их отношение к воспитательной деятельности и сама эта деятельность;
- педагогические способности, педагогическое мастерство родителей [1].

М.Д. Махлин дополняет понятие «педагогическая культура», включая в него способность к планированию своей воспитательной деятельности. При этом, по его мнению, в педагогическую культуру не входят родительская любовь и стремление материального обеспечения детей, потому что эти качества присущи всем родителям и не нуждаются в специальном формировании [3].

Способность родителей к рефлексии (способность анализировать собственную воспитательную деятельность, методы воздействия на ребенка, способность обнаруживать допущенные ошибки в воспитании и намечать пути их исправления) еще одна из важных характеристик содержания понятия педагогической культуры, по мнению О.Л. Зверевой [2].

Для повышения педагогической культуры родителей необходимо выяснить уровень ее сформированности, что начинается у будущих родителей еще в детском возрасте. Дети, подражая взрослым, общаются с другими детьми.

Так, для формирования целостной педагогической культуры родителей необходима система взаимодействия социальных институтов, которая, по мнению ряда авторов, в настоящее время еще не создана в нашей стране.

С 60-х гг. XX столетия до настоящего времени, общеобразовательные учреждения ставили перед собой только просветительскую функцию по отношению к взаимодействию с родителями обучающихся. Так, в практике сотрудничества общественного и семейного воспитания в течение ряда лет, замечено, что основная деятельность направлена на когнитивные стратегии взаимодействия с родителями (восприятие и познание), основная задача которых – сообщение знаний и формирование представлений и убеждений.

Длительное удерживание контроля внимания в сотрудничестве с семьями воспитанников на просветительской функции постепенно все заметнее отставало от стремительных изменений в состоянии самого института семьи. Большинство педагогов и в настоящее время обращаются к рациональной части родительского опыта, то есть заботятся о багаже знаний: увлекаются чтением докладов и нравоучениями. Эмоционально-чувственный компонент детско-родительских отношений остается мало востребованным в содержании и методах сотрудничества. Поэтому была разработана Программа «Московская семья – компетентные родители», одной из задач которой было внедрение эффективных технологий сотрудничества с родителями в практику социально-делового и психолого-педагогического партнерства.

Педагогическое просвещение как целенаправленная и организованная воспитательная работа с родителями является эффективным средством повышения педагогической культуры родителей. При этом источники педагогического просвещения родителей должны быть разнообразны. Ведущая роль в популяризации

педагогических знаний принадлежит средствам массовой информации. По данным О.Л. Зверевой, 73 % родителей получают педагогические знания через СМИ, на свой жизненный опыт опираются 58%, читают педагогическую литературу 44%, советуются с воспитателем 24 % [2].

Для обозначения плана работы с родителями по повышению педагогической культуры, педагог должен определить, на каком уровне сформирована педагогическая культура у родителей, их выделяется три:

– низкий уровень педагогической культуры – полное или частичное отсутствие знаний по вопросам семейного воспитания, умений педагогически целесообразно организовать жизнедеятельность детей, безразличное отношение к своим детям и к функциям воспитания, что впоследствии ведет к неверному выбору методов воздействия на них;

– средний уровень педагогической культуры – родители в основном обладают отрывочным и слабо осмысленным определенным минимумом знаний в области педагогики. Такие родители не имеют четкого представления о целях, средствах, методах и приемах воспитания, не всегда умеют применять свои знания на практике, их воспитательные умения и навыки нуждаются в дальнейшем развитии. Они, как правило, активно применяют опыт воспитания, полученный ими в родительской семье и используют элементы народной педагогики;

– высокий уровень педагогической культуры – у родителей подразумевается совокупность педагогических знаний, умений и навыков, потребность воспитывать детей грамотно с использованием педагогической рефлексии.

Актуальной для родителей задачей становится формирование у них одной из составляющих педагогической рефлексии – умения самокритично оценить свою воспитательную деятельность, себя как воспитателя, встать на место воспитуемого и посмотреть на ситуацию его глазами. От сформированности этого умения зависят характер взаимоотношений родителей и ребенка, успех их дальнейшей воспитательной деятельности.

Важным условием формирования рефлексивного отношения является не только приобретение знаний родителями, но и умение пользоваться знаниями на рефлексивной основе. Часто родители прислушиваются к мнению окружающих их людей: друзей, знакомых и ждут от них готовых рекомендаций по воспитанию. Важно научить их видеть конкретную ситуацию, быть гибкими в выборе методов воздействия на ребенка.

Методы формирования педагогической рефлексии:

- решение педагогических задач;
- анализ педагогических ситуаций;
- метод домашних заданий;
- игровое моделирование поведения;
- анализ собственной воспитательной деятельности.

Эти методы предназначены для повышения активности и педагогической культуры родителей и родительской позиции. Их применение возможно в процессе взаимодействия педагога с родителями обучающихся в условиях образовательного учреждения на родительских собраниях, в ходе индивидуальных бесед и консультаций.

Метод решения педагогических задач – более сложный вид деятельности, требующий самостоятельного ответа на вопрос и его обоснование. Здесь важно выработать умение анализировать свои педагогические ошибки. Этот метод направлен на формирование у родителей умения видеть свои ошибки и намечать пути их преодоления. В ходе решения задач целесообразно предлагать родителям анализировать факты из их собственного опыта, что создаст возможность «подняться» на качественно новый уровень – проанализировать свои действия как педагога, доказать их правоту или ошибочность.

Метод анализа педагогических ситуаций направлен на формирование способности разделять педагогическое явление на составные части, выделять проблему.

Метод домашних заданий – вариация метода анализа собственной воспитательной деятельности. Реализуется этот метод в написании «сочинения» родителями на тему «Мой ребенок» по определенному плану, или, не ограничиваясь планом, написать все, что они считают необходимым.

Проводя анализ личных качеств ребенка, родители могут убедиться в том, что недостаточно его знают, что должно вызвать потребность внимательнее присмотреться к своему ребенку, стать более наблюдательным.

Воздействие родителей на ребенка осуществляется на основе особенностей семейного воспитания, прежде всего эмоций, при этом должна быть сформирована родительская компетентность – согласованное взаимодействие обоих супругов как родительской пары. Компетентность включает в себя и педагогическую рефлексивность.

Важным фактором семейного воспитания является эмоциональный, интимный характер детско-родительских отношений,

выражающийся в поддержке родителей и вере в силы ребенка. Важно использовать игру и поддержку ребенка. Родители, воздействуя на ребенка, используют разные жанры: телесный, игровой, эмоциональный и (или) вербальный. Следует выйти за пределы стереотипов, о том, как должны вести себя родители по отношению к своим детям, необходимо выбрать единый с ребенком язык общения.

Метод игрового моделирования поведения активно применяется в образовании, психологии и семейной психотерапии. Привлечению родителя в игровое взаимодействие, расширяется поле зрения на проблему воспитания, его представление о собственном ребенке может крайне измениться.

Метод анализа собственной воспитательной деятельности способствует развитию способности к самонаблюдению и самооценке. Для формирования у родителей этой способности можно применить инструкцию по самонаблюдению и наблюдению за ребенком. Главное преимущество этого метода в том, что он вызывает необходимость в пересмотре и совершенствовании своих педагогических знаний. При анализе своей деятельности по воспитанию ребенка, родители изменяют и методы влияния на него – воздействие на сознание, чувства ребенка, использование игровых методов, отказ от наказаний.

Повышение педагогической культуры родителей может осуществляться в рамках следующих мероприятий в условиях общеобразовательных учреждений:

- родительское собрание;
- родительские конференции;
- лекции приглашенных специалистов (педагогов, психологов, социальных работников и т.п.);
- индивидуальное консультирование родителей;
- наглядная педагогическая пропаганда;
- книжная терапия;
- день открытых дверей;
- просвещение через интернет.

Выводы. Таким образом, повышение педагогической культуры родителей, как важнейшая задача современного педагога, является длительным процессом. Его успешность зависит от того, как будут реализованы принцип гуманистической ориентации во взаимоотношениях с родителями, обеспечение субъектной позиции всех участников педагогического процесса, интеграция и дифференциация целей, задач и действий участников педагогического процесса, направленных на воспитание и развитие детей; управление взаимодействием детей и родителей, единство педагогического

просвещения и самообразования родителей, многообразие форм работы с родителями, стимулирование родителей к сотрудничеству, принцип добровольности и конфиденциальности. При соблюдении всех вышеперечисленных условий педагог сможет с успехом повышать педагогическую культуру родителей, тем самым улучшать или, в некоторых случаях, создавать благоприятную воспитательно-образовательную среду для обучающихся, которая имеет двустороннее подкрепление: со стороны семейного и общественного воспитания.

Резюме. Данная статья посвящена анализу процесса реализации формирования и повышения педагогической культуры родителей. В работе рассмотрены методы и условия повышения педагогической культуры родителей, которые доступны школьному учителю и системе образования в целом.

Summary. This article is devoted to the analysis of the process of implementing the formation and raising the pedagogical culture of parents. The paper discusses the methods and conditions for improving the pedagogical culture of parents, which are available to the school teacher and the education system as a whole.

Ключевые слова. Педагогическая культура, родители, методы повышения педагогической культуры.

Keywords. Pedagogical culture, parents, methods of improving pedagogical culture.

Литература

1. Гребенников И.В. Повышение педагогической культуры родителей как основа совершенствования семейного воспитания школьников: автореферат дис. ... на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Науч.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. – М.: [б.и.], 1971. – 22 с.
2. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учебник для академического бакалавриата / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 177 с.
3. Махлин М.Д. О концепции педагогического просвещения родителей школьников / Махлин М.Д. // Магистр. – 1999. – № 1. – С. 77-84.

УДК 378.147

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

Глузман Неля Анатольевна¹, Мягченкова Алина Евгеньевна²,

*¹доктор педагогических наук, профессор
кафедры методик начального и дошкольного образования,*

²обучающаяся 2 курса, направления подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»,

*направленность «Инновационные процессы и технологии
в сфере начального образования».*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В зарубежной литературе компетентность в обучении рассматривают, как правило, посредством употребления общепринятых понятий: «готовность к ...», «умелость», «комплекс умений», «способность к ...», «способность». Объединяет указанные дефиниции понимание компетентности в обучении как приобретенной характеристики личности, что способствует успешному вхождению человека в жизнь современного общества.

Кроме того, в обучении компетентность следует понимать как интегрированный результат, которые предполагает смещение внимания с накопления нормативно установленных знаний, навыков и умений к развитию и формированию у учащихся способности действовать практически, активно использовать опыт успешной деятельности [2, с. 25-34].

Теоретической основой данного исследования послужили работы отечественных ученых в области изучения компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагога, среди которых можно назвать таких как: Н.А. Глузман, Д.И. Данилов, В.И. Коломин, Е.В. Лопаткин, А.А. Хуторской, А.О. Щербань и другие.

Цель данной статьи состоит в проведении анализа компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагога.

Изложение основного материала. Центральной дефиницией модернизации образовательного процесса является «профессиональная компетентность педагога». Дефиниция «профессиональная компетентность» представляется более широкой, чем знания, навыки и умения, их суммой не является. Некоторые ученые под дефиницией «компетентность» рассматривают сложное интегрированное качество личности, обуславливающее возможность реализации конкретной

деятельности, вместе с тем речь здесь идет именно о свойстве, что в целом позволяет индивиду вести деятельность.

Вышеуказанное, позволяет компетентность понимать как интегральную характеристику личности, определяющей её способность к решению проблемы и типичных задач, которые возникают в действительности в жизненных ситуациях, в различных сферах деятельности, основываясь на применении знаний, жизненного и учебного опыта и согласно с усвоенной системой ценностей [2, с. 25-34].

Учитывая особенности и характер педагогической деятельности определим группы наиболее важных компетенций: социальные, которые связаны с окружением, жизнью социума, социальной деятельностью педагога; мотивационные, которые связаны с интересами, внутренней мотивацией, индивидуальным выбором; функциональные, которые связаны со сферой знаний, навыков и умений применять научные знания и фактический материал.

Это позволяет отметить, что в профессиональной подготовке компетентностный подход благоприятствует формированию у будущих педагогов некоторых центральных компетентностей, а именно способностей квалифицированно работать либо решать педагогические задачи: социальной, личностной, профессиональной, коммуникативной и т.д.

Отметим, что профессиональную компетентность педагога Е.В. Лопаткин предлагает понимать как способность специалиста эффективно и квалифицированно использовать теоретические знания, знания-средства, знания-ценности как в непредвиденных, так и в запланированных педагогических ситуациях. В связи с этим рассмотрим составляющие профессиональной компетентности учителя средней школы [3, с. 12-18].

Теоретические знания – это знания о: содержании понятия психического возраста детей; психо-физиологических особенностях различных категорий обучающихся; специфике процесса усвоения учебного материала; специфике формирования научных представлений в средней школе; содержании обучения в начальном, основном, старшем звене среднего образования; дидактических функциях, принципах, технологиях учебного процесса; принципах педагогики сотрудничества.

Итак, знания-средства состоят из: знания методики осуществления и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся по различным предметам на уроках; методы активизации познавательной деятельности обучающихся; формы организации

учебно-познавательной деятельности обучающихся; инновационные технологии обучения.

Знания-ценности состоят из: знания гуманистической, личностно-деятельностной сущности образовательного процесса; ценности и специфика профессии педагога; знания основ моральных стимулов деятельности, моральных качеств человека, педагогической этики.

Отметим, что профессиональная компетентность – это основа конкурентоспособности учителя. Это позволяет обратить внимание на то, что студенты знания получают по основе общих основ теории, дидактики, методики, педагогики, воспитания. В процессе изучения основ педагогического мастерства, будущие учителя овладевают способами профессионального становления учителя, знакомятся с творческой лабораторией педагогов-мастеров, педагогической техникой.

О.А. Щербань полагает, что профессиональная компетентность педагога рассматриваться может в качестве своеобразного ответа на проблемную ситуацию в образовании, которая возникла ввиду противоречия между потребностью обеспечения современного качества и невозможностью данную задачу решить стандартным путём за счет дальнейшего расширения объема информации, которая подлежит усвоению обучающимися [4, с. 34–42].

Отметим, что совершенствование профессиональной компетентности, в частности мастерства педагога, находится в руках самого педагога. Именно он становится той личностью, осознанно регулирующей стандарты собственного поведения. Как правило, это происходит посредством осознания собственного профессионального опыта.

Фундаментом самообразования выступает разносторонний опыт педагога как динамично развивающегося профессионала, становление мастерства которого прогрессирует от одного уровня к другому, более высшему. Со временем традиционно используемые модели образования становятся неэффективными, поскольку опыт, к которому они привлекают педагога, выступает внешне навязанным и поэтому является психологически неоправданным.

Следует учитывать, что лишь осознанный опыт имеет смысл, посредством проведения аналитической деятельности и осуществления рефлексии, преобразующей обычный опыт в личностное знание. Ведь также осмыслению поддается как собственный педагогический опыт, так и опыт других педагогов-профессионалов.

Развитию рефлексивно-исследовательской позиции педагога благоприятствуют задачи алгоритмического характера, поскольку выполняя, роль регуляторов деятельности профессионала, «концептуальные схемы» освобождают сознание педагога при выполнении ранее отработанных в стандартных ситуациях операций. Это помогает ему уверенно почувствовать себя в профессиональной деятельности, овладеть педагогическим пространством.

Образовательный процесс настолько переменный и динамичный, нельзя единожды усвоить все секреты педагогического мастерства. То, что хорошо действует сегодня, завтра уже недостаточно или даже ненужно. Поэтому профессия учителя является творческой деятельностью, а педагог – рефлектирующим профессионалом, который непрерывно анализирует свою работу.

Исследовательская деятельность учителя предоставляет ему возможности осуществить синтез знаний через эксперимент и приобрести новый опыт (негативный или позитивный). Отрефлексированный опыт рождает новые знания, через коррекционную деятельность педагог выстраивает стратегию своего саморазвития, возвращаясь снова к творческому поиску, приобретая новый уровень своего профессионального самосовершенствования [1, с. 22-30].

В то же время растет и уровень его готовности и способности к изменению субъективной системы установок. Исходя из этого, педагог достичь может в изменяющихся условиях современности педагогической компетентности. Самообразование способствует профессиональному становлению педагога и средством развития его профессиональной компетентности.

Выводы. Таким образом, приобретение профессиональной компетентности педагога способствует развитию его способности к эффективному осуществлению своей профессиональной деятельности, владению им целостной системой знаний, умений и навыков, которые определяют сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания.

Резюме. Исследован понятийный аппарат дефиниции «профессиональная компетентность». Установлено, что компетентностный подход благоприятствует формированию у будущих педагогов способностей квалифицированно работать либо решать педагогические задачи. Определено, что образовательный процесс требует от будущего педагога постоянного совершенствования

своих знаний, умений и навыков, анализа своей профессиональной деятельности.

Summary. The conceptual apparatus of the definition of «professional competence». It has been established that the competence-based approach favors the formation of the ability of future teachers to work efficiently or solve pedagogical problems. It was determined that the educational process requires the future teacher to continuously improve their knowledge and skills, and to analyze their professional activities.

Ключевые слова. Компетентностный подход, компетентностный подход в подготовке будущих педагогов, педагогическое образование.

Keywords. Competence-based approach, competence-based approach in the preparation of future teachers, teacher education.

Литература

1. Данилов Д.А. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих педагогов / Д.А. Данилов, А.Г. Корнилова // Интерактивная наука. – 2017. – № 1. – С. 22-30.
2. Коломин В.И. Компетентностный подход в профессиональной подготовке учителей / В.И. Коломин // Наука и школа. – 2015. – №4. – С. 25-34.
3. Лопаткин Е.В. Компетентностный подход в педагогическом образовании будущих учителей / Е.В. Лопаткин // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. – 2016. – № 2. – С.12-18.
4. Щербань А.О. Компетентностный подход в процессе профессиональной подготовки будущих учителей / А.О. Щербань // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. – 2017. – № 1. – С. 34-42.

УДК 159.922-053.2

ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА РОДИТЕЛЯМИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Савосина Алина Юрьевна¹, Шихматова Эльмира Самвеловна²,

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
направленности «Начальное образование».*

*²Научный руководитель – старший преподаватель кафедры
социальной педагогики и психологии*

*Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

г. Евпатория

Постановка проблемы. Семья выступает в качестве первой значимой школы для ребенка, главным институтом в воспитании. Семья, как особый фактор воспитания, характеризуется своей воспитательной средой, в процессе которой организуется жизнедеятельность ребенка. С момента рождения данная

воспитательная среда для ребенка является условием и источником развития. В зависимости от организации воспитательной среды в семье зависит становление и развитие личности ребенка.

Особенности и организация воспитания детей рассматривались в научных трудах таких отечественных и зарубежных ученых, как А.Я. Варга, Ю. Гиппенрейтер, А.И. Захаров, А.Е. Личко, А.С. Макаренко, З. Матейчек, Р. Снайдер, А.С. Спиваковская, А. Фромм, Г. Хоментаскас, Э.Г. Эйдемиллер и другие.

В исследованиях Р.И. Жуковской, Т.А. Марковой, В.Г. Нечаевой, Л.А. Пеньевской огромная роль в психическом развитии ребенка отводится игре, труду, учению и общению ребенка. Согласно психолого-педагогическим исследованиям, сильные эмоциональные побуждения возникают у детей в практической деятельности, что отражено в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Люблинской, С.Л. Рубинштейна.

Цель данной статьи – рассмотреть воспитание ребенка родителями в разных видах деятельности.

Изложение основного материала. Воспитание для развития личности ребенка является ответственным процессом, так как оказывает воздействие на становление личностных качеств начиная с первых месяцев жизни ребенка [1].

В воспитании ребенка особое место отведено родителям. Согласно точке зрения Куликовой Т.А., значимость воспитательной деятельности семьи – в ее непреднамеренности, естественности на протяжении всего периода развития [4]. Активность ребенка, которая реализуется в какой-либо деятельности, является фундаментом в формировании социально-психологических новообразований в структуре личности ребенка, в его всестороннем развитии.

Под деятельностью подразумевают активность субъекта, которая направлена на изучение и творческое преобразование самого себя, условий существования, устройства окружающего мира [4]. В начале становления личности ребенка деятельность является совместной с окружающими взрослыми. Со временем ребенок преобразуется в субъект собственной личной деятельности. Но и на данном этапе ребенку требуется внимание значимого взрослого, его эмоциональная поддержка и одобрение.

В семье ребенок вовлекается в различные виды деятельности: игровую, учебную, трудовую, а также в деятельность общения. На определенном возрастном этапе развития личности эти виды деятельности выступают ведущими.

Каждый вид деятельности имеет свои характерные функции. Игра преобразует предметную деятельность, логику и приемы мышления, формирует и развивает умения и навыки делового взаимодействия с людьми. Учение направлено на приобретение знаний, умений и необходимых навыков. Процесс общения устанавливает обмен информацией, улучшает коммуникативную структуру интеллекта, учит воспринимать, понимать и оценивать. Труд укрепляет ручные движения, практическое, пространственное и образное мышление [5].

Каждый вид деятельности включает в себя такие элементы, как потребность, мотивы, цель, предмет деятельности, средства, действия, осуществляемые с предметом, а также результат деятельности. Разнообразие и богатство деятельности ребенка, а также результат ее овладения во многом зависит от условий воспитания и обучения в семье.

С началом обучения в школе развитие ребенка начинает определяться ведущей деятельностью – учебной. В.В Давыдов отмечал, что благодаря установлению учебной деятельности младшего школьника образуются характерные ему основные психологические новообразования. Учебная деятельность во многом определяет содержание всех остальных видов деятельности: игровой, трудовой и общения [3].

При поступлении ребенка в школу в период младшего школьного возраста семья продолжает занимать свое значимое место в системе развития, становления и формирования новых качеств личности ребенка. Одним из основных факторов успешного результата обучения выступает вовлеченность в учебный процесс родителей. Для младшего школьника семья должна быть главным помощником, к которому ребенок всегда может обратиться за помощью и поддержкой. Поэтому важной задачей родителей является оказание помощи ребенку в решении одной из главных задач начальной школы – формировании умения учиться.

Важно отметить, что родители младших школьников не должны предъявлять завышенных требований в ожидании высоких стремительных результатов, необходимо поддерживать реальные успехи и достижения ребенка в освоении норм жизни в новых условиях и мотивировать у него потребность в признании не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Отношение родителей к младшему школьнику во многом определяют его эмоциональное состояние и развитие его чувства личности.

Игровая деятельность занимает второе место после ведущей учебной деятельности и значительно влияет на развитие ребенка младшего школьного возраста. Игра является самостоятельной деятельностью, формой организации жизни детей и средством воспитания. Совместные игры детей с родителями дают возможность установить контакт, выстроить доверительные взаимоотношения, добиться выполнения требований к ребенку без особого нажима. В случае, когда родители относятся к игре равнодушно, безучастно, они лишают себя возможности установления близких отношений с ребенком, познания его внутреннего мира [6].

Для ребенка игра – способ самореализации, в игре он может быть тем, кем не может быть в реальной жизни. Сюжетно-ролевая игра очень популярна и любима детьми, готовит их к будущей жизни. Поэтому для ребенка очень важны одобрение родителей, их участие в игре.

Помимо игровой деятельности развитие и воспитание ребенка осуществляется в труде. Посильный труд не оценим для формирования личности ребенка. Игра и труд выступают важнейшими средствами нравственного воспитания, формирования положительных взаимоотношений между детьми, первых общественных качеств. Это практическая деятельность, доставляющая ребенку удовлетворение, радость [4].

Положительное отношение к деятельности, в том числе и трудовой, формируется у ребенка в семье двумя путями. Во-первых, это сознательное, целенаправленное воспитание, когда родители формируют у ребенка любовь к труду, полезные навыки и привычки. Во-вторых, это происходит путем подражания ребенка трудовым занятиям родителей, его воспитывают сами условия жизни семьи: быт, традиции, интересы и потребности, стили взаимоотношений родителей. Важным условием является пример взрослых. Воспитание, в том числе и трудовое, должно строиться, прежде всего, на положительных примерах и фактах, ярких и убеждающих.

Одной из характерных особенностей развития общения в младшем школьном возрасте является интенсивный характер потребности детей в общении с взрослыми. Общение ребенка со взрослым является главным и решающим условием становления всех психических способностей и личностных качеств ребенка: мышления, воображения, речи, самооценки.

В семье, где ребенок проходит первичную социализацию, он учится на примере взаимоотношений между членами семьи поведению и формам общения. В частности, на формирование свойств его

личности оказывают влияние такие факторы, как характер отношений между родителями и детьми, стиль семейного воспитания, уровень семейной гармонии или дисгармонии [2]. У детей оттачиваются элементы социальных чувств, приобретенные ранее в семье, вырабатываются навыки общественного поведения.

Выводы. Становление личности младшего школьника в семье развивается в различных видах деятельности: учебной, трудовой, игровой, в процессе общения. Семья является первым зеркалом человеческого общения, условием и источником развития будущей личности, как мощный фактор становления социальной стороны личности ребенка, формирующий жизненную позицию ребенка, влияющий на установление им взаимоотношений с окружающими, на формирование мотивов поведения и ценностных установок. В семье закладываются основы характера человека, его отношение к труду, обучению, общению и культурным ценностям.

Резюме. В статье анализируется важная роль родителей в воспитании ребенка в различных видах деятельности, определяется понятие «деятельность» и ее структура, раскрывается процесс развития личности ребенка в основных видах деятельности.

Summary. The article analyzes the important role of parents in raising a child in various activities, defines the concept of «activity» and its structure, reveals the process of development of the child's personality in the main activities.

Ключевые слова. Семья, деятельность, учебная, игровая, трудовая деятельности, общение.

Keywords. Family, activity, study, play, work activity, communication.

Литература

1. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
2. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста / О.О. Гонина. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 272 с.
3. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии, 1992. – № 3-4. – С. 14-19.
4. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2007. – 232 с.
5. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. В 3 кн. – Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1995. – 245 с.

УДК 37.026.8

**ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ
КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*Овчинникова Дарья Дмитриевна,
магистрант 2 курса кафедры ПДиМНО
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
учитель иностранных языков МКОУ-гимназии № 6,
г. Кимовск Тульская область*

Постановка проблемы. Важным критерием оценки эффективности обучения в средней школе в свете введения ФГОС ООО является сформированность универсальных учебных действий, одним из видов универсальных учебных действий являются коммуникативные универсальные учебные действия, формирование которых невозможно без их диагностики. Данное обстоятельство и определяет проблему нашей работы.

Источниками для написания статьи послужили: научные положения об универсальных учебных действиях, их классификации, специфике коммуникативных универсальных учебных действий; разработанные методики их диагностики. Вопросы формирования учебных действий при обучении детей в школе рассматривалась в различных научных исследованиях с обоснованием (в том числе и вопросов диагностики) на основе системно-деятельностного подхода в работах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.Г. Асмолова и др. При этом в работах А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, О.А. Карабановой, О.А. Крысановой, Н.Г. Салминой, и др. раскрыта сущность понятия УУД, рассмотрены отдельные методические вопросы, рассматриваемой нами проблемы.

Цель статьи. Рассмотреть порядок диагностики коммуникативных универсальных учебных действий, отобрать критерии для их диагностики и предложить методы их диагностики.

Изложение основного материала. ФГОС ООО предъявляет требования к метапредметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, которые включают в себя освоенные обучающимися универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), умение их применения в учебной, познавательной и социальной деятельности, «самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с

педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [5]. Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым. Данная концепция основана на теории деятельности А.Н. Леонтьева. Согласно А.В. Федотовой «УУД – это обобщенные способы действий, открывающие возможность широкой ориентации учащихся в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целей, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [5].

Наиболее распространенной классификаций УУД является классификация, предложенная А.Г. Асмоловым. Он разделил все УУД на личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Итак, одной из групп УУД является коммуникативные УУД [2].

Одним из наиболее актуальных вопросов для современных учителей, стремящихся сформировать коммуникативные универсальные учебные действия, является вопрос диагностики данных УУД, что определяется методической компетентностью педагога, которая «напрямую зависит от таких факторов, как мотивация к деятельности, педагогического общения и способностям применения своих знаний, умений и навыков на практике при работе с детьми» [4].

Во-первых, необходима первичная диагностика, которая поможет определить исходный уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся до того, как учитель начнет планомерно работать над развитием данных умений у детей.

Во-вторых, следует провести промежуточный мониторинг, который позволит определить, правильные ли методы и технологии выбрал учитель. Это поможет педагогу скорректировать свою тактику, а также выявить отдельных учащихся, у которых формирование коммуникативных универсальных учебных действий протекает медленнее, чем у остальных в классе. Для этих учащихся следует разработать отдельный образовательный маршрут, а также выявить причины, по которым произошло отставание.

И, в-третьих, педагогу нужно будет провести итоговый мониторинг, который покажет количественно прогресс в овладении коммуникативными УУД. Для всех видов вышеупомянутых мониторингов следует подобрать методы диагностики, а прежде разработать систему критериев и показателей, на основании которых

будут выбраны методики для диагностики коммуникативных УУД.

Важным критерием сформированности коммуникативных универсальных учебных действий является операционно-деятельностный критерий. Показателями сформированности этого критерия являются действия учащегося. Дети задают вопросы на уроке, грамотно комментируют выполнение задания, аргументируют свою точку зрения, приводят в ее подтверждение факты и мнения других людей, умеют критически относиться к своей позиции, признавать свою неправоту [3].

Еще одним критерием сформированности коммуникативных УУД является личностно-мотивационный критерий, показателями которого является то, что учащийся готов вступать в сотрудничество с учителем и одноклассниками, выражает желание участвовать в групповой работе, проявляет к ней познавательный интерес, умеет передавать услышанное или прочитанное в сжатом и развернутом виде [3].

Третьим критерием сформированности у учащихся коммуникативных УУД является критерий эффективного сотрудничества. На наш взгляд, это наиболее важный критерий. Он определяется следующими показателями. Учащийся охотно берет на себя инициативу в организации совместной деятельности, умеет грамотно распределять роли в группе, может занять лидерскую позицию. Также он ответственно выполняет порученные ему обязанности и роли. Учащийся может участвовать в споре, не проявляя агрессии, а спор закончить компромиссом. Во время выполнения групповой работы ребенок должен быть готовым оказать помощь или поддержку товарищам, проявлять эмпатию, также уметь оценивать результат работы коллектива, а также свой вклад в него [3].

После того, как нами были определены критерии и показатели сформированности коммуникативных УУД, необходимо подобрать методики для оценивания каждого из критериев.

Для оценки первого, операционно-деятельностного, критерия мы предлагаем использовать «Карту наблюдения педагога», которая представляет собой таблицу, которую заполняет учитель, определяя в баллах степень овладения каждым учащимся тем или иным коммуникативным УУД: 0 балл – крайняя степень не владения, 1 балл – скорее не освоил, чем освоил, 2 балла – освоил, но применяет в стандартных ситуациях, 3 балла – освоил в высокой степени. После заполнения данной карты педагог может количественно представить результаты диагностики, подсчитав суммарный балл каждого учащегося или сделать вывод о степени сформированности того или

иною умения в группе, подсчитав суммарный балл по данному УУД [6].

Для оценки личностно-мотивационного критерия мы рекомендуем использовать «Бланк наблюдения за работой группы», который заполняют эксперты во время работы группы учащихся. Для этого на занятие или урок приглашаются эксперты, которыми могут быть другие учителя. Во время урока учащимся предлагается задание, которое они выполняют в группах по 3-4 человека, в это время эксперты наблюдают за работой каждой группы и заполняют предложенные им бланки. Таблица разделена на 5 блоков, за каждый из которых группа может получить от 0 до 3 баллов: 1.1. Принятие цели групповой работы; 1.2. Распределение ролей в группе; 1.3. Лидерство в группе; 2.1. Эффективность коммуникации; 2.2. Возникновение конфликтов в группе. Сумма баллов, набранная каждой группой, показывает насколько успешно проходило взаимодействие. Максимальное количество баллов, которое может получить одна группа равно 15 баллам. Также можно посчитать количество баллов по каждому из пяти показателей, тем самым определить те из них, которые являются наиболее проблемными и те, по которым набрано наибольшее количество баллов [9].

Проверить сформированность коммуникативных УУД по третьему критерию эффективного сотрудничества мы предлагаем с помощью авторской методики «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман).

Целью методики «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман) является оценивание коммуникативных УУД, которые помогают учащимся передавать другому ориентиры действия, понимать собеседника, выполнять его инструкции, а также контролировать понимание. Учитель делит учащихся на пары, они садятся за парты напротив друг друга. У одного учащегося есть картинка с узором, а у другого чистый лист с фишками, из которых необходимо выложить данный узор. Ребенок с узором на листе диктует другому, как следует выкладывать фишки, его партнер может задавать любые вопросы, но только не смотреть на узор. Затем учащиеся меняются ролями. Задача учителя состоит в наблюдении за работой пар, а также в оценивании результата их совместной работы [8].

Педагог оценивает работу пар по нескольким критериям. Во-первых, учитывается критерий продуктивности, то есть схожесть выложенных узоров с образцами. Во-вторых, оценивается умение строить понятные для собеседника высказывания, а также насколько полно и точно переданы ориентиры действия по выкладыванию узора. В-третьих, оценивается умение задавать точные и понятные вопросы,

которые помогают получить необходимую информацию для выполнения задания. В-четвертых, совместная работа оценивается по критерию взаимного контроля и взаимопомощи. В-пятых, при наблюдении педагог может оценить эмоциональное отношение учащихся к совместной деятельности (позитивное, негативное или нейтральное). После оценивания результатов совместной деятельности и умения работать сообща учитель определяет для каждой пары уровень выполнения задания (низкий, средний или высокий) по степени схожести данного узора и выложенного из фишек.

Выводы. После оценивания сформированности коммуникативных УУД учащихся по данным трем критериям с помощью предложенных методов диагностики учителю следует сопоставить результаты всех диагностик и сделать вывод об уровне сформированности коммуникативных УУД у данной группы детей. После проведения работы по повышению качества владения учащимися данным видом универсальных учебных действий необходимо повторить данную диагностику и сравнить полученные результаты с предыдущими и сделать вывод об эффективности примененных методик, а также о динамике развития коммуникативных УУД.

В заключении мы хотели бы сделать вывод о том, что проведение диагностики очень важно, так как дает возможность определить уровень владения теми или иными умениями, а также уровень сформированности тех или иных метапредметных действий. Предложенные нами методики мы считаем эффективными для определения уровня сформированности коммуникативных УУД. Также каждый педагог может самостоятельно, основываясь на предложенных нами критериях, подобрать методики для диагностики, так как мы согласны с Н.А. Глузман в том, что «учитель должен мгновенно адаптироваться в быстроменяющихся условиях, владеть алгоритмом самостоятельного получения новых знаний, овладевать необходимыми поисковыми системами, брать активное участие в различных исследовательских программах в реальных условиях» [1].

Резюме. В статье в общем виде рассмотрен порядок проведения диагностики коммуникативных универсальных учебных действий, приведены критерии оценки их сформированности у учащихся, а также подобраны методики для проведения диагностики.

Summary. The article in general describes the procedure for diagnostics of communicative universal educational actions, the criteria for assessing formation of them by pupils are given and the appropriate methods

of diagnostics are chosen.

Ключевые слова. Учащийся начальной школы, деятельность педагога, коммуникативные универсальные учебные действия, диагностика, методы диагностики.

Keywords. Primary school student, teacher activities, communicative universal educational activities, diagnostics, diagnostic methods.

Литература

1. Глузман Н.А. Модель подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 1. – С. 79-82.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

3. Новиков А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.

4. Романов В.А. Диагностирование учителей начальных классов Центра образования: сформированность методической компетентности / В.А. Романов, С.Н. Булаев, Л.В. Лазарева // Уральский научный вестник. Т. 3. № 1. Изд-во: ТОО «Уралнаучкнига» (Уральск). 2018 – С. 27-33.

5. Серая Т.Н. Универсальные учебные действия. От теории к практике формирования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/universalnye-uchebnye-deystviya-ot-teorii-k-praktike-formirovaniya> (дата обращения 27.03.2019).

6. Ушева Т.Ф. Формирование метапредметных умений учащихся: методическое пособие /Т.Ф. Ушева. – Иркутск: ГОУ ВПО ИГЛУ, 2011 – 92 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: [Текст]/ с изм. и доп. на 2017 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011.

8. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни – М.: Московский центр качества образования, 2010 – 120 с.

9. Фоминых Н.А. Метапредметные результаты обучения по ФГОС: разбираемся в понятиях и направлениях [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://paidagogos.com/metapredmetnyie-rezultaty-i-obucheniya-po-fgos.html>.

УДК 371.13: 378:007

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**

*Давкуш Наталия Валериевна¹, Павловская Надежда
Константиновна²,*

¹кандидат педагогических наук, доцент

кафедры методик начального и дошкольного образования

²обучающаяся 2 курса, направления подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»,

*направленность «Инновационные процессы и технологии
в сфере начального образования»,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Изменения, происходящие в современном обществе, а также системе образования требуют значимой переориентации высшего образования, а именно оптимизации форм, средств, методов и приемов обучения, поиска новых, инновационных способов формирования информационной компетентности, обеспечивая, тем самым, повышение эффективности подготовки будущих учителей начальной школы. В связи с этим, на первый план выдвигаются следующие приоритетные задачи высшего педагогического образования:

– формирование предметных и психолого-педагогических знаний на фундаментальном уровне;

– содействие развитию методических умений и формирование навыков, способностей к самоорганизации, самосовершенствованию.

Информационная компетентность, согласно Н.И. Нагимовой, представляет собой интегрированное качество личности, сформировавшееся в результате осуществления деятельности по отбору, усвоению и переработке информации в специфическую форму знаний, позволяющих принимать оптимальные решения в процессе профессиональной деятельности [8, с. 22].

В работах В.А. Болотова информационная компетентность представлена не только как определенный уровень знаний, но и как новая грамотность [1, с. 8]. Необходимо отметить, что данная грамотность включает умения активной самостоятельной обработки имеющейся информации, а также умения принимать правильные

решению проблемы с применением современных информационных технологий.

Информационная компетентность – это сложная индивидуальная характеристика, базирующаяся на основе интеграции теоретических информационных знаний, практических умений работы с информацией и инновационными технологиями, а также личностных психологических характеристик.

Цель статьи – рассмотрение специфики процесса формирования информационной компетентности будущих учителей начальной школы, посредством реализации различных методических подходов в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Изложение основного материала. Современная система образования Российской Федерации отражается не только в обучающем и воспитывающем воздействии на обучающихся, но и в личностном, профессиональном развитии педагога, которое выступает в качестве основы самосовершенствования и повышения уровня профессиональных умений и навыков. С целью реализации творческого потенциала, профессионализма и компетентности педагога рекомендуется применять информационные технологии при обучении будущих учителей начальной школы, тем самым формируя информационную компетентность будущих учителей начальной школы.

Рассмотрим процесс формирования информационной компетентности с точки зрения различных подходов.

Процесс формирования информационной компетентности, согласно Л.Д. Ситниковой, включает в себя способность получения информации и умение применять имеющиеся информационные знания с целью достижения высоких результатов профессиональной деятельности [10].

В исследованиях Е.С. Пановой отмечается одна из главных проблем высшего образования – подготовка будущих учителей начальной школы к осуществлению профессиональной деятельности в современном информационном обществе [9, с. 28]. Решение данной проблемы находит отражение в формировании информационной компетентности обучающихся направленности «Начальное образование», а также педагогов школы (курсы повышения квалификации, курсы переподготовки).

Подход к формированию информационной компетентности, описанный Е.К. Хеннер, основывается на специфике передачи учебной информации, которая усваивается обучающимися эффективно при соблюдении следующих требований:

– учебная информация соответствует познавательным интересам обучающихся;

– содержание передаваемой информации соответствует психологическим особенностям усвоения (возраст, уровень знаний);

– соответствует целям образовательного процесса [11, с. 112].

Важно отметить, что координирует и осуществляет подбор информации преподаватель, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

С целью организации процесса формирования информационной компетентности эффективно и качественно, необходимо учитывать трудности, с которыми сталкивается педагог.

По мнению Т.С. Виноградовой, основная трудность заключается в низком уровне информационной компетентности педагогов высшего учебного заведения [3, с. 94]. В связи с этим, возникает необходимость повышения уровня информационной компетентности преподавателей, а также разработки методического комплекса по обеспечению преподавателей информационными знаниями и умениями профессиональной деятельности. Данный комплекс направлен на профессиональное развитие педагога, способствует формированию информационной компетентности и тем самым, дает возможность формировать данную компетентность у обучающихся.

Исследователем В.Н. Введенским, проанализирован фактор необходимости формирования информационной компетентности преподавателей, заключающийся в различном уровне базовой информационной культуры обучающихся [2]. Указанное затруднение приводит к тому, что современному преподавателю (отдающему предпочтение традиционным методам и средствам) составляют конкуренцию информационные технологии (сеть Интернет, базы данных, электронные библиотеки).

Как отмечает Н.В. Колодяжная, одна из основных целей подготовки будущих учителей начальной школы состоит в формировании информационной компетентности, позволяющей в будущем применять в учебном процессе технические и аудиовизуальные средства обучения [5, с. 26].

Таким образом, процесс формирования информационной компетентности – неотъемлемая часть образовательного процесса высшего учебного заведения, связано это с структурой учебного плана (дисциплины предусматривают умение использовать информационные ресурсы).

Психолого-педагогический анализ специфики усвоения информации дает возможность выделить основные компоненты

процесса формирования информационной компетентности:

- процесс восприятия информации;
- процесс осознания, осмысления, обобщения и систематизации получаемой информации различными способами;
- процесс запоминания и хранения информации;
- процесс использования информации для достижения поставленных целей и решения образовательных и профессиональных задач.

Необходимо акцентировать внимание на том, что процесс усвоения информации должен являться целостным, систематизированным и взаимосвязанным.

Следующий подход к построению процесса формирования информационной компетентности будущих учителей начальной школы представлен в исследованиях Е.В. Данышиной [4]. Данный подход основан на изучении таких исходных компонентов информационной компетентности, как:

- комплекс знаний, которые отражают современную систему информационного общества; к таким знаниям относится информация, информационные модели и структуры, языки, программное обеспечение;

- опыт практической деятельности по применению известных способов работы с информацией, который отражается в навыках (базовых, технологических) и умениях обучающихся, усваивающих данный опыт;

- опыт творческой, исследовательской и научной деятельности, который включает готовность обучающихся решать поставленные задачи посредством информационных технологий;

- потребность, интерес и мотивация приобретения новых знаний и умений при работе с информационными ресурсами.

Таким образом, процесс формирования информационной компетентности заключается в накоплении информационных знаний и умений и их применение с целью накопления информационного опыта.

Процесс формирования информационной компетентности будущих учителей начальной школы должен осуществлять взаимосвязано и систематически в течение всего обучения. Рассмотрим этапы, разработанные и представленные С.М. Конюшко, с учетом образовательных программ и учебных планов учебных заведений:

1. Базовый этап – заключается в формировании базовой информационной компетентности. Данный этап охватывает период обучения в средней общеобразовательной школе и формируется в рамках изучения дисциплины «Информатика». Преимуществом этапа

является возможность применения практического применения полученных знаний (представление об устройстве компьютера, работа в системе Windows, с использованием программ Microsoft: Word, Excel и PowerPoint) при решении учебных и бытовых задач.

2. Общий этап – включает процесс формирования общей информационной компетентности, предполагающей овладение следующими знаниями, умениями и навыками: поиск информации посредством использования сети Интернет, работа по созданию таблиц и рисунков в Microsoft Word, использование формул в Microsoft Excel, диаграмм, графиков, логическое построение поисковых запросов, использование баз данных при решении задач и др. Представленный этап включает в себя два периода – изучение дисциплин в средней школе на высоком и продвинутом уровнях, изучение дисциплин педагогической направленности, содержащих информационные технологии и инновационные методы (Современные информационные технологии, Технические и аудиовизуальные средства обучения, Информационные технологии в образовательном процессе, ИКТ в профессиональной деятельности). Эффективность этапа отражается в возможности применения информационных технологий в процессе исследовательской деятельности (написание рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ, участие в работах конференций), а также при самостоятельной подготовке к практическим занятиям.

3. Профессиональный этап – ориентирован на процесс формирования профессиональной информационной компетентности в период обучения на четвертом курсе бакалавриата, посредством организации информационных семинаров, проведения практики (производственной технологической, проектно-технологической), с применением информационных технологий, а также самостоятельной деятельности обучающихся. Сформированность информационной компетентности в рамках профессионального этапа включает возможность профессиональных задач с помощью информационного опыта, накопленного в процессе самостоятельного использования информационных и коммуникационных технологий [6, с. 123-125].

Изучив все три этапа формирования информационной компетентности будущих учителей начальной школы важно отметить следующую закономерность: пропедевтика информационной компетентности имеет важное значение в комплексном получении знаний и умений в области информационной компетентности специалиста.

Деятельность по формированию информационной компетентности, рассматривается М.Б. Лебедевой и О.Н. Шиловой как

специально организованный педагогический процесс, который направлен на приобретение обучающимися знаний и умений, способствующих эффективному использованию информационных технологий в профессиональной сфере [7, с. 97].

Организуя процесс формирования информационной компетентности педагогу необходимо опираться на следующие принципы:

– принцип наглядности информации направлен на создание условий более эффективного усвоения материала, посредством присутствия в образовательном процессе технических и аудиовизуальных средств обучения (табличная информация, презентации, видеофайлы, аудиозаписи);

– принцип доступности информации отражен в обеспечении возможности формирования информационной компетентности обучающихся всех уровней информационной подготовки (от низкого уровня к высокому);

– принцип системности представлен межпредметными связями различных областей и структур информационных знаний и умений;

– принцип последовательности получаемых знаний предполагает организацию поэтапного процесса формирования информационной компетентности (базовый, общий, профессиональный), не нарушая при этом связи между изучаемыми дисциплинами;

– принцип качественных характеристик (изучаемая информация повторяется и расширяется, рассматривается с различных точек зрения);

– принцип профессиональной ориентированности включает возможность применения полученных знаний, умений и сформированных информационных навыков при решении практических задач, как на уровне учебных (прохождение педагогической практики, производственной и учебной; написание выпускной квалификационной работы), так и в дальнейшей профессиональной деятельности (в роли учителя начальной школы);

– принцип индивидуально-творческого подхода предполагает учет интересов и потребностей обучающихся, посредством организации творческой деятельности в индивидуальной, групповой и коллективной формах (организация творческих, инновационных проектов);

– принцип сознательности отражается в понимании обучающимися изучаемой информации, способов ее получения и обработки, а также проявлении инициативности и самостоятельности

по отношению к формируемым умениям.

Рассмотренные принципы являются обязательными требованиями, предъявляемыми к содержанию и организации процесса формирования информационной компетентности.

Методический подход, заключающийся в ориентации процесса формирования информационной компетентности на применение технологии развивающего обучения и деятельностного подхода. Данный подход базируется на следующих положениях:

- ориентирование на профессиональное развитие будущих учителей начальной школы;

- организация процесса формирования информационной компетентности посредством создания образовательной среды, способствующей саморазвитию обучающихся (мотивационно-ценностные установки, познавательный интерес);

- учет индивидуальных и психологических особенностей обучающихся, уровня знаний по изучаемой дисциплине, способствуя, тем самым развитию мотивации к пониманию изучаемого материала, возможности применения полученных знаний и умений в будущей профессиональной деятельности;

- внедрение дифференцированного подхода, как при подборе материала, так и при выборе методов и средств формирования информационной компетентности (обучающие должны ощущать собственный прогресс при работе с информацией, ее отбору, поиску и применению).

Таким образом, указанные положения дают возможность организовать процесс формирования информационной компетентности эффективно и качественно для всех участников образовательного процесса.

При формировании информационной компетентности педагогу необходимо определить содержание и выбрать методы с учетом требований ФГОС ВО, а также индивидуальных особенностей и интересов обучающихся. Содержание должно быть направлено на развитие личностных, профессиональных качеств будущих учителей начальной школы.

С целью организации процесса формирования информационной компетентности эффективно и качественно, важно иметь представление о предполагаемом результате (что необходимо знать и уметь обучающимся, чтобы говорить об сформированности у них информационной компетентности).

Сформированная на достаточно высоком уровне информационная компетентность включает в себя целостное

представление об информационных технологиях и процессах, умение применять данные знания при организации образовательного процесса (графическая, текстовая, звуковая, табличная информация), умение осуществлять поиск, обработку и хранение информации посредством использования информационных ресурсов (сеть Интернет, базы данных, библиотеки, СМИ и др.).

Рассмотрев специфику процесса формирования информационной компетентности будущих учителей начальной школы можно сделать следующий вывод: формирование необходимо осуществлять посредством специально созданных ситуаций и условий, направленных на получение информационных знаний и умений, а также стремиться обучить умению использования информационных ресурсов, с целью достижения поставленных целей.

Выводы. Таким образом, изученные подходы к процессу формирования информационной компетентности включают идею о необходимости реализации непрерывного образовательного процесса, в котором мотивация и ситуация успеха позволяют говорить об эффективности и возможности применения информационных технологий в будущей профессиональной деятельности обучающихся. Педагогу необходимо стремиться не только формировать информационную компетентность обучающихся, но и повышать уровень собственной компетентности, в связи с модернизацией и преобразованием системы образования

Резюме. Данная статья рассматривает методические подходы к построению процесса формирования информационной компетентности будущих учителей начальной школы. Отмечается важность не только формирования информационной компетентности, но и поддержания уровня знаний и умений в течение всего периода обучения в высшем учебном заведении, а также дальнейшей профессиональной деятельности обучающихся.

Summary. This article considers methodological approaches to the construction of the process of formation of information competence of future primary school teachers. It is noted the importance of not only the formation of information competence, but also to maintain the level of knowledge and skills throughout the period of study in higher education, as well as further professional activities of students.

Ключевые слова. Профессиональная подготовка, компетентность, информационная компетентность, учитель начальной школы, младший школьник, информационная среда, методические подходы.

Keywords. Vocational training, competence, information competence, primary school teacher, primary school student, information environment, methodological approaches.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
2. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21-35.
3. Виноградова Т.С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации // Человек и образование. – 2012. – № 2 (31). – С. 92-98.
4. Даньшина Е.В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Молодой ученый. – 2009. – №10. – С. 348-349.
5. Колодяжная Н.В. Связь компетенций и профессиональных понятий // Профессиональное образование. – 2003. – №1. – С. 24-29.
6. Конюшко С.М. Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования. – Калининград: Изд-во КГУ, 2004. – 248 с.
7. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95-100.
8. Нагимова Н.И. Формирование и развитие у педагогов базовых компетентностей // Профессиональное образование. – 2003. – № 8. – С. 21-25.
9. Панова Е.С. Формирование информационной компетентности педагогов современной школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – №3. – С. 27-35.
10. Ситникова Л.Д. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов // Информатика и образование. – 2010. – № 2. – С. 97-102.
11. Хеннер Е.К. Формирование информационной компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. – 218 с.

УДК [316.7:373.2]-053.4

**ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ
КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Суюнова Фериде Энверовна¹, Колосова Наталия Николаевна²,

¹обучающаяся 4 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Дошкольное образование».

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры методик начального и дошкольного образования,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Обновление современного российского образования сопровождается поиском путей повышения качества педагогического процесса на всех этапах образования. Этап дошкольного детства, являющийся важнейшим периодом становления личности, не исключение. Одной из актуальных проблем в сфере дошкольного образования является воспитание культуры межнационального общения. Подтверждением этому являются основополагающие документы международных организаций (Организация объединенных наций, ЮНЕСКО), согласно которым воспитание должно проходить в духе мира и дружбы между народами.

Различные направления межнациональных отношений рассматриваются в психологических исследованиях А.Н. Джуринского, В.С. Кукушкина, Н.М. Лебедевой, Т.Г. Стефаненко. В педагогике вопросы межнационального общения раскрыты Г.Н. Волковым, З.Т. Гасановым, П.М. Гомоном, В.В. Ткаченко, Д.И. Латышиной, Н.М. Лебедевой, Р.З. Хайруллиним и др.

Сущность межкультурного общения и подготовки к нему в ходе образовательного процесса представлена в работах А.Г. Асмолова, В.С. Библера, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.А. Леонтьева, В.И. Слободчикова, А. Маслоу и др.

Цель статьи: охарактеризовать структурные компоненты культуры межнационального общения детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала. Межнациональное общение выступает как потребность общества, поэтому формировать его необходимо начиная с раннего возраста. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы сделали вывод, что культура

межнационального общения детей дошкольного возраста – это система нравственных представлений и способов поведения, которые определяются посредством знания истории, культуры, особенностей своего и других народов, потребности в их изучении, желании и умении общаться с людьми других национальностей и проявляющаяся в поведении и общении с окружающими людьми.

Как и любое другое системное явление, культура межнационального общения имеет свою структуру.

Е.А. Кочетова подчеркивает [2], что культура межнационального общения представляет собой единство знаний о культуре своего народа и других национальных групп (когнитивный компонент); отношение к своему и другим этносам (эмоциональный компонент); действия и поступки по отношению к людям другой национальности (поведенческий компонент); мотивация в освоении родной культуры и культуры других народов (мотивационный компонент).

В.П. Комаров выделил три основных компонента культуры межнационального общения как интегративного личностного качества:

1) познавательный (представление о культуре своего народа, об особенностях национальных культур и проблемах их развития, о теоретических основах межнационального общения, общепризнанных правилах поведения при взаимодействии людей различных национальностей, специфических навыках, способностях и умениях общения в инонациональной среде, о сущности и состоянии национального вопроса и межнациональных отношений в стране, регионах);

2) эмоционально-оценочный (эмоционально-нравственные характеристики личности, проявляющиеся в чувствах, убеждениях, оценочных суждениях (отрицательных – равнодушие, замкнутость, упрямство, обидчивость, подозрительность, неуважительность, высокомерие, невежество, презрительность, грубость, ненависть, жестокость и др.; положительных – восторг, любовь, доброжелательность, чуткость, вежливость, сочувствие, интерес, бескорыстие, сдержанность, терпимость, уступчивость и др.);

3) поведенческий (действия и поступки по отношению к людям других национальностей, характеризующиеся доброжелательством, тактичностью или формализмом, безучастием, пренебрежительностью) [1, с. 14].

Несколько другой подход к определению структуры межнационального общения у И.Ф. Харламова, который считает, что «для воспитания культуры межнационального общения нужно не

только знать ее сущность и содержание, но и те внутренние психолого-педагогические компоненты, которые в своей совокупности выступают как носители указанных качеств» [3, с. 191]. В качестве таких компонентов автор выделяет: когнитивный, эмоционально-оценочный, мотивационно-потребностный и поведенческий. Особое внимание автор обращает на мотивационно-потребностный компонент, считая его самым важным для воспитания культуры межнационального общения, обосновывая это тем, что он (компонент) включает мотивацию и потребность личности в освоении культуры.

Выводы. Таким образом, в качестве основных структурных компонентов культуры межнационального общения можно выделить: когнитивный, эмоциональный, мотивационный и поведенческий. Процесс воспитания культуры межнационального общения у старших дошкольников предполагает комплексное развитие всех перечисленных компонентов, а именно: ознакомление с культурой своего и других народов, формирование потребности детей в пополнении этих знаний, формирование необходимых норм поведения.

Резюме. В статье автор на основе теоретического анализа научных исследований представляет характеристику структурных компонентов культуры межнационального общения детей старшего дошкольного возраста.

Summary. In the article the author on the basis of the theoretical analysis of scientific researches gives the characteristic of structural components of culture of international communication of children of the senior preschool age.

Ключевые слова. Культура межнационального общения, дети старшего дошкольного возраста.

Keyword. Culture of interethnic communication, children of preschool age.

Литература

1. Комаров В.П. Теоретические основы воспитания культуры межнационального общения учащихся средней профессиональной школы / В.П. Комаров. – Казань, 1996. – 182 с.
2. Кочетова Е.А. Воспитание культуры межнационального общения младших школьников: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Александровна Кочетова; Москва, 2006. – 192 с.
3. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ДОО

Давкуш Наталия Валериевна¹, Федоренко Ольга Олеговна²,

¹кандидат педагогических наук, доцент

кафедры методик начального и дошкольного образования,

²обучающаяся 1 курса, направления подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Методическое сопровождение

дошкольного образования»,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Вопрос об использовании информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в образовательном процессе в последнее время набирает все большую популярность. Это обусловлено в первую очередь тем, что компьютер является необходимым атрибутом, как жизнедеятельности взрослых, так и средством обучения.

Цель: рассмотреть применение информационно-коммуникативных технологий в ДОО.

Изложение основного материала. Под информационными технологиями понимается система научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которые используются для создания, сбора, хранения и обработки информации относительно к предметной области, в которой создается и используется данная информация [1]. Коммуникативные технологии – это способы взаимодействия с окружающим миром. Информационно-коммуникативные технологии, в свою очередь, обобщают различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации для достижения эффективного результата в педагогической деятельности [3].

Выделяют несколько классификаций средств информационно-коммуникативных технологий. По одной из классификаций все средства ИКТ можно разделить на два типа: аппаратные (компьютер, принтер, мультимедийная доска, проектор, устройства воспроизведения и записи звука и т. д.) и программные (драйверы, источники информации, программы, тренажеры).

Стремительное развитие общества требует от педагога постоянного поиска информации, использования новых средств обучения и воспитания. Поэтому воспитатель не может игнорировать необходимость использования ИКТ.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет направления развития и образования детей (образовательные области). Рассмотрим возможность применения ИКТ для каждой из образовательных областей.

В области социально коммуникативного развития использование средств ИКТ дает возможность вовлечения детей в совместную деятельность с взрослыми и сверстниками и усвоение через эту деятельность социальных норм, моральных и нравственных ценностей. С помощью презентаций, интерактивных игр, виртуальных путешествий можно показать культуру общества, познакомить с различными видами труда и творчества, сформировать основы поведения в быту и социуме.

Использование ИКТ на занятиях повышает интерес к знаниям, вовлекает в познавательный процесс, позволяет увеличивать объем знаний и ускорить их усвоение. Все это предполагает область познавательное развитие. Возможность подачи материала одновременно в виде текста, звука, речи, видеозаписи значительно повышает скорость обрабатываемого материала, задает новые способы действий с информацией.

Речевое развитие предполагает овладение речью как средством культуры и общения, обогащение активного словарного запаса, развитие фонематического слуха пропедевтика обучения грамоте. Благодаря использованию информационно-коммуникативных технологий детям можно привить интерес к изучению родного языка, показать, как происходит образование звуков, научить различать гласные и согласные звуки, показать различие между буквой и звуком. А также развить коммуникативные способности на основе примеров диалогов героев мультипликационных фильмов.

В области художественно-эстетического развития ИКТ может применяться для воспроизведения музыкальных произведений, художественной литературы в доступной форме. Красочная наглядность позволит более ясно передать чувства героя, что будет стимулировать сопереживание персонажам произведения.

Применение ИКТ в физическом развитии наиболее популярно. Использование проигрывателей, проекторов, мультимедийных досок дает возможность разнообразить физминутки, организовать подвижные игры, вовлечь в них детей. Кроме того, ИКТ позволяет сформировать представление о различных видах спорта и пользе здорового образа жизни благодаря наглядным образам.

Использование информационно-коммуникативных технологий

дает возможность обогатить и существенно повысить эффективность образовательного процесса в ДОО [4].

Справедливо заметить, что кроме положительных воздействий ИКТ, при неправильном применении дети могут подвергаться и негативному воздействию. В связи с этим могут возникать такие угрозы ухудшения зрения, искривления позвоночника, снижения двигательной активности, компьютерной зависимости. Необходимо найти такие механизмы использования информационных технологий, когда их применение является обоснованным и позволяет достигать целей наиболее эффективных, естественным и творческим способом [2].

Выводы: Подводя итоги, можно сказать, что внедрение ИКТ в дошкольное образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного социального опыта. При этом ИКТ не решают всех проблем, а лишь является педагогическим средством повышения эффективности образования и воспитания.

Резюме. Автор статьи рассматривает применение информационно-коммуникативных технологий в дошкольной образовательной организации. Возможности применения ИКТ согласно различным областям развития.

Summary. The author considers the use of information and communication technologies in preschool educational organization. ICT applications according to different areas of development.

Ключевые слова. Информационные технологии, коммуникативные технологии, информационно-коммуникативные технологии.

Keywords. Information technologies, communicative technologies, information and communicative technologies.

Литература

1. Ахмедова А.М., Юнусова Г.Р. Компьютерные технологии в инновационной и педагогической деятельности: учебно-методическое пособие. – Казань: Логос, 2012. – 80 с.
2. Коновалова Н.В. Применение ИКТ в дошкольном образовании // Молодой ученый. – 2016. – №1. – С. 721-724.
3. Тужикова Е.С. Информационно-коммуникативные технологии в современном образовании // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №2.
4. ФГОС ДОО. Утвержден приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. № 1155.

УДК 373.3:502

**МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

**Халимоненко Александра Николаевна¹, Пожидаева Татьяна
Викторовна²,**

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
направленность «Начальное образование».*

*²Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры методик начального и дошкольного образования,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Современное состояние начального общего образования выдвигает новые требования к выпускнику начальной школы. Основными результатами обучения младших школьников выступают: предметные, личностные и метапредметные. Большой интерес представляют метапредметные результаты обучения, которые выражаются в уровне сформированности универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия носят «надпредметный» характер и формируются в процессе изучения всех дисциплин учебного плана начального общего образования и выполнения разнообразных видов деятельности. Среди универсальных учебных действий выделяют: познавательные, коммуникативные и регулятивные.

В данном исследовании рассмотрим возможности формирования коммуникативных универсальных учебных действий в процессе изучения курса «Окружающий мир», а именно выделим методы и приёмы.

Цель статьи – охарактеризовать методы и приёмы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир».

Изложение основного материала. Учебный курс «Окружающий мир» обеспечивает формирование у младших школьников целостного представления об окружающем мире в его тонкостях и взаимосвязях; экологической и природоохранной грамотности, нравственно-этических и безопасных норм взаимодействия с природой и людьми; воспитание гармонично

развитой, духовно-нравственной личности, гражданина, любящего своё Отечество, уважающего традиции своих собратьев; человека, стремящегося активно взаимодействовать с природой.

Изучая курс «Окружающий мир» обучающиеся знакомятся с такими методами познания окружающего мира как: наблюдение, творческие задания, эксперимент, дискуссии и др.; усваивают определённые знания и умения, а также овладевают универсальными учебными действиями необходимыми при получении дальнейшего образования, а также для реальной жизни.

Для успешного формирования коммуникативных навыков в процессе изучения курса «Окружающий мир» выделим способы совместного взаимодействия педагога и обучающихся, то есть конкретные методы [2].

Методы формирования коммуникативных универсальных учебных действий в процессе изучения курса «Окружающий мир» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Методы формирования коммуникативных УУД младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир»

Метод работы в парах	Умение правильно и точно донести свою мысль до напарника
Методы обучения	Коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников
Метод сотрудничества	Умение согласовывать свои действия со своим напарником для достижения общего результата
Метод подражания	Умение вести как единое целое
Метод работы в малых группах	Умение распределять обязанности в группах
Метод «Дискуссия»	Умение излагать свои мысли, слышать и слушать
Метод «Наблюдение и фиксирование результатов»	Умение размышлять, задавать вопросы, ставить определенные задачи
Метод «Мозговых штурмов»	Умение понять и продолжить мысль одноклассника
Метод дидактических игр	Умение общаться с помощью игровой ситуации
Метод «Уроки общения»	Умение научить общению

Из данных таблицы видим, что каждый конкретный метод

направлен на формирование одного из умений, входящих в структуру коммуникативных универсальных учебных действий.

Предложенные методы нужно использовать совместно друг с другом в процессе формирования универсальных учебных действий при изучении курса «Окружающий мир». Узнаем несколько подробно об некоторых методах формирования коммуникативных универсальных учебных действий в процессе изучения курса «Окружающий мир».

Дискуссия как метод основывается на обмене информации по определенной проблемной теме, тем самым развивает коммуникативные навыки обучающихся. Эти взгляды либо отражают мнения участников дискуссии, либо опираются на мнения окружающих людей. С помощью дискуссии обучающиеся приобретают новые знания, учатся отстаивать свою точку зрения, укрепляют своё собственное мнение, учатся ораторскому мастерству, учатся слышать и слушать другие точки зрения не похожие на их и развивают коммуникативные навыки общения. Дискуссия представляет собой обмен мнениями, информацией и идеями по конкретной заданной теме с целью нахождения совместного решения. На уроках окружающего мира дискуссия имеет характер познавательного спора [1].

Данный метод особенно часто используется на уроках окружающего мира в 3–4 классе, так как дети становятся старше и осмысленнее. На уроках и внеклассной работе по окружающему миру дискуссия имеет характер познавательного диспута. Темы дискуссии в процессе изучения курса «Окружающий мир» могут быть самыми разнообразными, приведём пример некоторых из них: «Нужны ли сегодня патриоты?», «Мы друзья природе или враги?» и другие.

Проектно-исследовательский метод помогает формировать такие коммуникативные умения, как: публичное выступление в классе при своих одноклассниках, так же предполагаются ответы на поставленные вопросы обучающихся после прослушанного выступления. Например, при изучении темы «Весенние изменения в природе» обучающиеся могут участвовать в исследовательском проекте. Этот проект будет нацелен на применение учащимися интегрированных знаний из разных областей науки, таких как: естествознание, математика, филология и другие.

Метод сотрудничества. Благодаря этому методу обучающиеся заняты совместным делом, они должны научиться согласовывать свои действия со своим напарником для достижения общего результата, найти общий язык друг с другом. Данный метод заставляет

обучающихся ставить цели, задачи и находить способы их достижения; намного лучше удерживает внимание ученика и его включенность в работу, так же приучает детей обращать внимание не только на свои знания и умения, но и контролировать усвоение знаний и качество работы товарища; помогает каждому ребёнку раскрыться на уроке и быть услышанным. Потребность в сотрудничестве становится главной целью для общения и сплочения детского коллектива этого возраста [3].

Метод подражания – обучающиеся как бы передают друг другу общие эмоции, настроение и через это ощущают себя как единое целое. Подражая сверстнику, ребенок привлекает к себе его внимание и получает его расположение. Подражание – не «следование какому-либо примеру, образцу», не «воспроизведение, копирование» чего-то, а способ усвоения содержания педагогического процесса путем воспроизведения, копирования поведения другого человека, свойств живой и неживой природы.

Совместно с методами, которые помогают формировать коммуникативные умения в процессе изучения курса «Окружающий мир», так же применяются и определённые приёмы.

Согласно Толковому словарю, прием обучения – это «некоторая часть или другая сторона метода, то есть частное понятие по отношению к общему понятию «метод»» [4]. В таблице 2 представлены основные приёмы формирования коммуникативных универсальных действий в процессе изучения курса «Окружающий мир».

Таблица 2

Приёмы формирования коммуникативных УУД младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир»

Приёмы	Коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников
Приём «Пила»	Умение принимать решение вместе
Прием «Вертушка»	Умение работать в малой группе разноуровневого развития
Приём «Индивидуальная работа в команде»	Умение помочь, выполняя собственное задание
Прием «Зигзаг»	Умение отстаивать свою точку зрения
Приём «Учимся вместе»	Умение совместно обучаться и находить нужную информацию
Приём «Командно-игровая деятельность»	Умения сплоченно работать в команде

Данные приёмы направлены на формирование составляющих коммуникативных навыков, таких как: постановка вопросов, планирование совместной работы, разрешение конфликтной ситуации, управление поведением партнера и другие.

Выводы. Таким образом, для успешного формирования коммуникативных универсальных учебных действий в процессе изучения курса «Окружающий мир» следует применять такие методы как: метод работы в парах, метод сотрудничества, метод подражания, методы обучения, метод работы в малых группах, метод «дискуссия», метод «наблюдение и фиксирование результатов. Поиск информации», метод подражания, метод «Мозговых штурмов», проектно-исследовательский метод, метод дидактических игр. Совместно с методами обучения используют и такие приемы как: «Вертушка», «Командно-игровая деятельность», «Индивидуальная работа в команде», «Пила», «Учимся вместе», «Зигзаг». Совместное использование методов и приемов формирования коммуникативных универсальных учебных действий позволяет достичь больших успехов в обучении.

Резюме. В статье рассмотрены методы и приемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста; приведены примеры использования наиболее эффективных методов формирования коммуникативных универсальных учебных действий в процессе изучения курса «Окружающий мир».

Summary. The article discusses the methods and the formation of communicative universal educational actions in children of primary school age; examples of the use of the most effective methods of forming communicative universal educational actions in the process of studying the course "The World" are given.

Ключевые слова. Коммуникативные универсальные учебные действия, младшие школьники, курс «Окружающий мир».

Keywords. Communicative universal educational activities, younger students, the course "The World".

Литература

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Плешаков А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. 1 – 4 классы. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов; под ред. А.Г. Асмолова. –

М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

4. Методика преподавания предмета «окружающий мир»: учебник и практикум для СПО / Д.Ю. Добротин [и др.]; под общ. ред. М.С. Смирновой. – М.: Юрайт, 2019. – 306 с.

УДК 37.036-053.4

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Харитоновна Карина Максимовна¹, Плотникова Елена Николаевна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Дошкольное образование»

²Научный руководитель – старший преподаватель кафедры методик

начального и дошкольного образования,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Игра – это ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, в ней ребенок отражает свои впечатления, знания, опыт и эмоции.

На современном этапе педагогической теории ведущее положение игры определяется не количеством игрового времени, а удовлетворением детских потребностей.

Игра благоприятно влияет на психологическое развитие ребенка, способствует обогащению воображения, образной восприятия, вариативности мышления. В процессе игры ребенок дошкольного возраста познает мир, у него появляется потребность почувствовать во всех видах деятельности взрослых, которая в реальной жизни пока ему недоступна. Ведь в игре ребенок примеряет на себя те или иные роли взрослых, которые сохранились в его памяти. Процесс игры позволяет малышу чувствовать себя свободно, самостоятельно, учит выражать свои эмоции, желания. Помимо социальных ролей, которые несут взрослые, ребенок находит интерес в литературных ролях главных героев, отражающих личностные качества близкие ребенку. Именно образ персонажа помогает детям раскрыть свой личностный потенциал, возможности и способности.

Одной из самых распространенных видов игровой деятельности в дошкольном возрасте является театрализованная. Театрализованные игры не только раскрепощают дошкольников, но и расширяют кругозор, развивают речь, воспитывают эстетический вкус, вызывают интерес ко всем видам искусства и к жизни. Поэтому большинство

исследователей и педагогов считают, что театрализованная игра близка к искусству и называют ее творческой.

Цель статьи – раскрыть особенности организации и проведения театрализованных игр в условиях дошкольного учреждения.

Научные исследователи, ученые и педагоги, к числу которых относятся А.Е. Антипина, Л.В. Артемова, О.А. Арышева, И.И. Белоусова, И.А. Зимица, С.А. Козлова, Е.А. Прахова отмечают огромное влияние театрализованных игр на развитие ребенка дошкольного возраста. В ряде работ анализируется понятие театрализованной игры, выделяются виды данных игр, рассматриваются этапы их подготовки и организации, указываются условия проведения.

Изложение основного материала. Театрализованная игра является эффективным средством социализации дошкольников, так как в игровом процессе происходит осмысление нравственного подтекста литературного или фольклорного произведения. Театрализованная игра, имеющая коллективный характер, помогает создать благоприятные условия для развития чувства партнерства и коллективизма, освоения способов взаимодействия. Театрализованная игра осуществляет способствует эмоциональному развитию ребенка, воспитывает чувство эмпатии. Театрализованные игры благотворно влияют на речевое развитие ребенка, совершенствуя способы диалогической и монологической речи, ее выразительность. Такие игры можно назвать средством самовыражения и самореализации малыша.

Формирование у детей чуткости и внимания к действиям людей в реальной жизни, умение видеть и понимать их чувства, настроения и желания – все это является педагогической ценностью, которую несут в себе театрализованные игры. Интеграция нескольких видов художественно-творческой деятельности детей оказывает благотворное влияние на их эстетическое развитие. Театрализованные игры обогащают опыт дошкольников разнообразными впечатлениями, формируют познавательный интерес и любовь к литературе, родному слову, развивают фантазию, воображение и творческое мышление. Тематика и содержание литературных произведений, на которых основывается театрализованная детская деятельность, всегда имеет нравственную направленность. Театрализованная игра способствуют физическому развитию детей, совершенствует движения, улучшает точность и координацию, повышает ловкость и гибкость. Смысловая нагрузка театрализованных игр, должна быть содержательной и разнообразной, и должна обеспечивать каждому ребенку максимальную возможность проявления творчества.

Можно сказать, что театрализованная деятельность является одним из средств раннего выявления индивидуальных особенности детей и их способностей.

По мнению Е.А. Праховой, театрализованные игры дошкольников самобытны и имеют ряд особенностей:

- сюжет основывается на литературном произведении, роли, поступки героев; их слова определяются смысловой нагрузкой произведения;

- дети учатся понимать ход и логику событий, вдумываться в образы героев, выделять их характерные особенности;

- действия в театрализованной игре более сложны, чем в простом подражании взрослых;

- такая деятельность развивает детскую самостоятельность, инициативу, творчество;

- вхождение в образ требует от детей использования различных выразительных средств, таких как жесты, мимика, пантомимика, интонации, паузы [5].

Л.В. Артемова предлагает следующую классификацию театрализованных игр:

- настольные (театр игрушек, театр рисунков);

- стендовые театрализованные игры (стенд-книжка, фланелеграф, теневой театр);

- игры-драматизации (пальчиковый театр, театр би-ба-бо, игра-драматизация с шапочками на голове, импровизация) [1].

И.А. Зимина называет специальные атрибуты, которые активизируют интерес детей к игре и улучшают ее качество:

- театральное-игровое материал (игрушки, куклы, фигурки, пальчиковые куклы);

- декорации (плоскостные, объемные, с устойчивой либо подвижной основой);

- костюмы и его элементы (шапочки, ушки, манжеты);

- дополнительной реквизит (стол, занавески, стул, ширма, лампа);

- устройства для музыкального сопровождения;

- площадка для театрализованной игры [3].

Следует помнить о том, что театральное оборудование должно соответствовать возрастным возможностям детей, быть прочным, безопасным, гигиеничным, доступным, простым в конструкции, иметь привлекательный эстетический вид.

Многие авторы (Л.В. Артемова О.А Арышева, И.И Белоусова, С.А. Козлова) выделяют несколько этапов в проведении к

театрализованных игр:

- освоение литературного текста (сценария);
- подготовка к драматизации с помощью системы воспитания и обучения;
- сама театрализованная игра (представление);
- итог (рефлексия).

Важнейшим условием организации театрализованной деятельности в дошкольном возрасте можно назвать грамотное педагогическое руководство со стороны воспитателя как творческой личности. Ведь педагог – это думающий, позитивно мыслящий человек. Его основными характеристиками выступают качества творца, широта кругозора, огромный запас идей и свободная в них ориентация. Это подразумевает владение актерским мастерством, приемами драматургии, знанием разнообразных современных педагогических технологий.

Руководство театрализованными играми имеет свою специфику в различных возрастных группах. Так, в младших группах основной целью является активизация детского интереса, приучение к театрално-игровой деятельности. В средней группе спектр задач расширяется – развитие речи, обучение приемам вождения разнообразных персонажей, воспитание самостоятельности и индивидуальности в процессе игры. В старших группах возможности детей возрастают, поэтому они работают над творческой передачей художественного образа, получают знания об особенностях искусства театра, выступают в ролях ведущего, режиссера, художника, музыканта, совершенствуют умения работать коллективно [1].

Выводы. Театрализованная игра – одно из ярких эмоциональных средств, формирующих и развивающих личность ребенка. Ее особенность состоит в том, что она воздействует на ребенка различными средствами: словом, действием, изобразительным искусством, музыкой. Театрализованная игра является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям. Организация и проведение театрализованных игр требует систематического, вдумчивого и грамотного подхода со стороны педагога.

Резюме. В статье рассматривается театрализованная игра, как фактор комплексного развития дошкольника, раскрывается сущность театрализованной игры. Анализируется своеобразие, педагогическая ценность, виды, этапы и особенности руководства театрализованными играми детей дошкольного возраста.

Summary. The article considers the theatrical game as a factor of complex development of a preschool child, reveals the essence of theatrical game, analyzes and reveals the originality, pedagogical value, types, stages and features of the management of theatrical games of preschool children.

Ключевые слова. Игра, театрализованная игра, дети дошкольного возраста.

Keywords. Game, theatrical game, for children of preschool age.

Литература

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников / Л.В. Артемова. – М.: Просвещение, 2004. – 152 с.
2. Белоусова И.И., Арышева О.А. Театральная деятельность в детском саду / И.И. Белоусова, О.А. Арышева. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 195 с.
3. Зимина И.А. Театр и театрализованные игры в детском саду / И.А. Зимина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 56-61.
4. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова. – М.: Академия, 2000 – 345 с.
5. Прахова Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду / Е.А. Прахова // Новые технологии в образовании: материалы XIX Международной практической конференции. – Таганрог, 2014. – С. 36-39.

УДК 373.2:37.018: 347.611

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ, ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ

Харитоновна Карина Максимовна¹, Сорвачева Ирина Дмитриевна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Дошкольное образование».

*²Научный руководитель – ассистент кафедры методик начального и
дошкольного образования*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Человек – существо социальное. Многие тысячелетия существовало общество, где каждый его член подчинялся правилам и нормам поведения. Эти правила и нормы, переросли на современном этапе социальную модель поведения человека. В данную модель закладывается множество переменных: менталитет, уровень образования, вероисповедание, средства массовой информации, экономика, принадлежность к территориальному и государственному расположению общества. Все это познается через непосредственное общение с членами данного общества.

Процесс социализации непрерывен на протяжении всей жизни человека и начинается он с момента рождения ребенка. Благодаря ему

молодое поколение перенимает от предыдущего жизненный опыт, материальные и духовные ценности, все богатство культуры, обеспечивая бесконечный цикл социальной жизни. В процессе социализации личность овладевает определенной социальной ролью (или несколькими ролями). Во время социализации изменяются формы, методы, содержание активности взрослого человека, он может оценивать, переоценивать, устанавливать новые нормы, правила, принципы жизнедеятельности. Социализация способствует лучшему пониманию других людей, отношений с природой. Она направлена на воспроизведение материальной и духовной культуры социума, на решение сложных жизненных задач.

Первыми моделями социального поведения для ребенка становится семья. Из психологии известно, что ранний и дошкольный возраст наиболее синзитивный период во всем жизненном цикле человека. Именно этот факт позволяет наиболее успешно заложить необходимую социальную модель в будущее поколение. Воспитанием будущего поколения занимается, в первую очередь, семья. Семья – первый и наиважнейший социальный институт для ребенка. Через призму семейного воспитания ребенок познает мир, социализируется.

Цель статьи – раскрыть особенности социализации детей дошкольного возраста, через призму семейного воспитания.

Большая группа ученых Т.В. Архиреева, Т.И. Бабаева, Л.И. Божович, В.С. Мухина, В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая выделяли семью как важнейший механизм социализации. Исследования таких авторов как А.С. Густомясова, И.А. Дядюнова, Т.В. Костяк, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова были посвящены дошкольникам и проблеме их социализации.

Изложение основного материала. Такие ученые как Т.В. Архиреева, Т.И. Бабаева, Л.И. Божович, В.С. Мухина, В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая определяют следующую категорию как: «Социализация детей дошкольного возраста – это продолжительный и комплексный процесс формирования и развития личности происходящий под влиянием воспитательной и учебной деятельности, с целью принятия и закрепления социальной роли в обществе» [3]. На этом возрастном этапе закладываются бесценные навыки общения и основы понимания собственного места в жизни, обществе. Дети усваивают понятия ценностей, норм и мотивов поведения, которые соответствуют обществу, где они существуют.

Происходит процесс связывания основных сфер деятельности детей с их психикой. При неполном прохождении ступеней

социализации возможны негативные последствия для личности, преодолеть которые сложнее, чем на ранних стадиях социализации. Это может сказываться не только на ограниченности детей в информативности, но и грозит неверной ориентацией развития личности, вплоть до проблем с эмоциональной сферой. Психика человека достаточно пластична, в детском возрасте, чтобы компенсировать некоторые изъяны в современном происхождении этапов социализации. Однако нельзя упускать, что каждый ребенок индивидуален, обладает различиями особенностями и возможностями и рисковать тем, что определенными трудностями этого процесса ребенок сам не справиться, не стоит.

Рассмотрим процесс социализации личности дошкольника, согласно исследованиям Т.И. Бабаевой, можно условно разделить на несколько этапов:

1. Ранний возраст (дети до 1,5 лет), частичное усвоение информации об окружающем мире и о возможности взаимоотношений, получают первичные навыки общения с семьей;

2. Младший дошкольный возраст (от 1,5 до 3 лет), возникновение потребности общения со сверстниками, закладываются первичные навыки коллективного сосуществования, умения взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, а так же не быть только объектом заботы взрослых и членов семьи;

3. Средний дошкольный возраст (от 4 до 5 лет), ребенок активно взаимодействует с окружающими, пользуясь полученными ранее навыками общения и речи;

4. Старший дошкольный возраст (от 5 до 7 лет), улучшаются социальные навыки, развиваются общение с малознакомыми и посторонними людьми, развиваются гендерные и личностные особенности, усваиваются понятия социальных и гендерных ролей, характерных для той культуры, которая его окружает [2].

Все эти этапы помогают малышу перейти на новую ступень социализации со своим собственным багажом знаний, умений и навыков. Ребенок усваивает нормы поведения, социальные роли, осваивает сценарии поведения в различных ситуациях: забота, послушание, дружба, любовь, конфликты и пути их разрешения, совместная и самостоятельная деятельность. Это и есть главная задача процесса социализации дошкольника.

Важность семьи в данном процессе сложно переоценить. Семейные взаимоотношения между взрослыми, взрослыми и детьми, отношения к посторонним в данной семье – все это накладывает отпечаток на понятия и нормы поведения, которым будет следовать

ребенок. Следует помнить о том, что взаимодействие старших членов семьи с младшими влияет на развитие адаптационных способностей психики ребенка. Чем больше процент вовлечения малыша в общение и деятельность семьи, тем больший спектр понятий и навыков закладывается в его подсознании. Однако личностные особенности играют не малую роль в развитии адаптации ребенка к обществу. Поэтому малыш с одинаковыми исходными возможностями может быть неуверенным в себе, мало коммуникабельным, немеющим справляться с трудностями повседневных задач или же наоборот освоить все то, что несет в себе процесс социализации [5].

Важной ролью семьи будет выступать общение с ребенком не только в педагогических целях, но и в целях приобщения его к социальным меркам поведения, действиям, нормам и правилам поведения. Очень важно привлекать ребенка к домашним делам, решению некоторых внешних вопросов, прибегать к посильной для ребенка помощи. Мелкие поручения, вроде покупки булки хлеба, помогут малышу быть более уверенным в общении с посторонними людьми и помогут ему быть более самостоятельным.

Задача родителей и семьи создать благоприятные условия для успешного протекания процесса социализации. Рассмотрим некоторые из них:

- формирование достойных правил и норм поведения и общения со сверстниками и старшими, а так же с близкими и малознакомыми людьми[1];

- развитие самосознания, как фактор становления индивидуальной личности ребенка среди других людей [4];

- овладение социальными навыками в общении с предметным миром [4];

- первичность приоритетов семейного воспитания с учетом особенностей детей и их личностных свойств [1];

- привить верные нормы и ценности поведения, принятые в обществе, а так же сопоставлять их с собственными моральными ценностями [1];

- формировать самостоятельность умений воспринимать себя как личностная единица, познающая мир и взаимодействующая с ним, получающая опыт, извлекающая пользу [4].

Родителям важно помнить о том, что не стоит пытаться полностью изолировать ребенка от стихийной социализации, но необходимо держать это под контролем и корректировать влияние таких факторов во избежание негативных последствий.

Выводы. Таким образом, процесс социализации очень важен

для существования человека в обществе, он начинается с момента рождения и заканчивается смертью для каждого индивида. Социализация дошкольников – это продолжительный и комплексный процесс, через который должен пройти каждый ребёнок. От успеха данного процесса зависит многое. Дети принимают свою роль в обществе, учатся себя вести в соответствии с правилами, которые в нём приняты, начинают понимать, как находить баланс между требованиями социума и своими потребностями. Самую первую и главную роль в этом процессе для ребенка играет семья. Именно она создает условия для успешного вхождения малыша в общество.

Резюме. В статье анализируется процесс социализации дошкольника через призму первого воспитательного института, дается определение понятия «социализация детей дошкольного возраста», рассматриваются этапы социализации детей дошкольного возраста, предлагаются условия, которые создает семья для успешной социализации ребенка.

Summary. The article analyzes the process of socialization of preschool children through the prism of the first educational institution, defines the concept of "socialization of preschool children", discusses the stages of socialization of preschool children, and offers the conditions that create a family for the successful socialization of the child.

Ключевые слова. Социализация, ребенок дошкольного возраста, семья.

Keywords. Socialization, preschool child, family.

Литература

1. Архиреева Т.В. Влияние родительского воспитания на самоотношение дошкольника // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 67-77.
2. Бабаева Т.И. Условия социально-эмоционального развития ребенка в дошкольный период. – СПб, РПГУ им. Герцена, 1999. – 154 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2011. – 402 с.
4. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка в дошкольном детстве // Психологический журнал. переизд. – 2011. – № 5.
5. Основы семейного воспитания: учебник / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая и др.; под ред. В.П. Сергеевой. – М.: Академия, 2015. – 192 с.

УДК 37.018.1

ТРАДИЦИИ И ОБЫЧАИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ОСНОВА УКРЕПЛЕНИЯ СЕМЬИ И СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

*Харитоновна Карина Максимовна¹, Шихматова Эльмира
Самвеловна²,*

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
направленности «Дошкольное образование».*

*Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Семья издревле считается самой первой и самой важной формой воспитания будущего поколения. Именно от традиций и обычаев, сложившихся в семье формируется социальный образ отдельно взятого члена и всей семьи в целом. Преемственность точки мировоззрения, социального поведения личностных характеристик напрямую зависит от семейного воспитания. Средством семейного воспитания в данном случае выступают традиции и обычаи отдельно взятой семьи, где происходит процесс воспитания бедующего поколения.

Однако под влиянием процесса глобализации происходят множественные конфликты существующих поколений. Тем самым возрастает процент недопонимания социальных устоев между старыми и новыми поколениями. Именно поэтому на современном этапе происходит отбор традиций и обычаев семьи в соответствии с современной точкой зрения на семью как социальную общность. Появляются новые традиции и обычаи путем синтеза нового и старого, вычленения существенных характеристик некогда двух отдельных социальных групп, путем брачного союза и объединения их понятием семья.

Процесс создания и внедрения новых традиций и обычаев семейного воспитания как в устоявшейся, так и в новоиспеченной семье протекает довольно длительно, а также сталкивается с определенными трудностями, так как каждая семья имеет индивидуальный маршрут развития, данный процесс будет являться самобытным. Но не следует забывать о том, что невозможно укрепить семью, если ее члены выказывают не заинтересованность и не дифференцируют себя с ней. Поэтому семейное общение очень важно

как на этапе проектировки, так и в процессе поддержания уже устоявшихся семейных традиций и обычаев. Ведь традиции и обычаи в семье определяют ощущение стабильности, предсказуемости, а эти ощущения связаны со спокойствием и душевным комфортом каждого человека. Именно поэтому главная цель семейных традиций и обычаев – это укрепление семьи, за счет взаимной ответственности, распределенной на всех членов семьи.

Цель статьи – раскрыть особенности внедрения и поддержания традиций и обычаев семейного воспитания как средства укрепления семьи и семейных ценностей.

Группа ученых, в которую входят Л.И. Антонова, Т.А. Куликова, А.Н. Кугач, С.В. Турыгина, Н.А. Цветкова к числу важных условий, оказывающих заметное влияние на особенности домашнего воспитания, относят семейные традиции и обычаи. Тема данной статьи освещается в трудах дореволюционных и современных исследователи М.М. Ковалевский, М.О. Косвен, В.Ф. Миллер, Я.С. Смирнова, И.А. Шоров. Широкое признание получили в странах СНГ труды Б.А. Афанасьева, Г.Н. Волкова, А.Ш. Гашимова, А.П. Орловой, И.Я. Ханбикова, А.Б. Хинтибадзе.

Изложение основного материала. На современном этапе каждый институт дает свое определение понятию «семья», наиболее подходящим является определения педагогов-психологов: «Семья – основанная на браке или кровном родстве социальная группа людей, члены которой связаны общностью быта, личными взаимоотношениями, общими ценностями, интересами и обычаями, взаимной помощью, моральной поддержкой» [3, с. 9]. Исходя из данного определения рассмотрим еще два, без которых семья не может существовать:

– «семейные ценности – совокупность взглядов на устройство семьи, влияющие на выбор целей и задач семейного воспитания, определяющее механизм воздействия на укрепление семьи с помощью традиций и обычаев» [4, с. 23];

– «традиции и обычаи семьи – это способ укрепления не только отношений между супругами, а так же новых и старых поколений, вследствие чего возникает общность сторон мировоззрения и мировосприятия для каждого из членов семьи» [2, с. 15].

Семья с каждым подрастающим поколением претерпевает изменения в соответствии с новыми требованиями общества, именно традиции и обычаи семейного воспитания направлены на индивидуализацию семьи как отдельного независимого института, со своими законами и порядками. Некогда ранее созданные традиции и

обычаи, пошедшие проверку временем, адаптируются к условиям современной общественной жизни, некоторые умирают, а некоторые обретают второе дыхание. На протяжении смен поколений неизменным остаются их назначение в обществе: укрепление семейно-родственных связей и отношений, которые функционируют в качестве механизмов передачи таких лично и социально ценных качеств человека, как любовь, доброта, сострадание, взаимопонимание, готовность прийти на помощь близкому человеку [5].

Часто многие думают, что те обычаи, которые укрепляют семейные отношения, молодожены приносят из своих семей. Это не совсем так – многие устои рождаются непосредственно в браке и дополняют те, которые выносятся из родительских домов. Обычаи, пропавшие не одним поколением, способны объединять, именно поэтому они бесценны и их необходимо передавать из поколения в поколение. Однако существует необходимость закладывать новые семейные традиции, это долговременное явление. Рассмотрим механизм формирования семейных традиций и обычаев, согласно исследованию А.Н. Кугач и С.В. Турыгина, которые способствуют укреплению семьи:

1. Обсуждение нововведения в традиционном семейном воспитании (в форме откровенного разговора с членами семейства).
2. Конкретное предложение по введению новой семейной традиции.
3. Обсуждение всеми членами семьи нововведения (каждый член семьи высказывает свою точку зрения по поводу новой семейной традиции).
4. Заключение (решение о принятии или непринятии нововведения) [2].

Непосредственный процесс внедрения новых обычаев и традиций это долговременный и трудоемкий процесс, в котором принимают участия все члены семьи, закрепить новую традицию будет возможно только при условии регулярного ее соблюдения, а так же необходимо закрепить за каждым членом семьи ответственность за реализацию той или иной идеи, что он внес.

Рассмотрим яркие примеры семейных традиций и обычаев способствующих укреплению семьи и семейных ценностей:

- объятия по утрам (укрепляет взаимоотношения в семье, способствует благоприятной эмоциональной атмосфере в семье) [2];
- совместная уборка в выходной (сплачивает всех членов семьи, даже самых младших, тренирует взаимодействие, приобщает к домашним делам) [2];

– готовка завтрака младшими членами семьи, раз в месяц (способствует воспитанию чувства взаимовыручки, приобщает младшее поколение к ведению домашнего быта) [2];

– совместный ужин всей семьей (способствует укреплению семейных ценностей, носит коммуникативный характер, помогает лучше узнать каждого члена семьи) [1];

– создание видеороликов на все значимые даты (укрепляет семейные узы, приносит множество эмоций и воспоминаний всем членам семьи) [2];

– проведение праздников всей семьей, это может быть Новый год, Рождество, 23 февраля, 8 марта, Пасха, дни рождения членов семьи (укрепляют связь между поколениями, способствуют развитию чувства привязанности к наследию своей семьи) [1];

– создание уникального праздника, присущего только вашей семье (спланирует членов семьи, помогает укреплению эмоциональной связи между родственниками) [2].

Семейные традиции и обычаи укрепляют взаимоотношения только там, где им все рады. Поэтому очень важно, чтобы их соблюдение приветствовалось всеми членами семьи, необходимо, чтобы нововведение вошло в жизненный ритм семьи естественно и безболезненно.

Выводы. Таким образом, традиции и обычаи охватывают весь спектр семейных отношений, но главной целью остается укрепление семьи и семейных взаимоотношений. Однако следует помнить, что именно семья создает традиции и обычаи, а не они диктуют стиль семейного воспитания и отношения в семье между ее полноправными ее членами. Помните, что любовь, уважение и взаимная забота – это самые главные семейные традиции.

Резюме. В статье анализируются проблемы поддержания и синтеза уже устоявшихся семейных традиций и обычаев, а так же процесс внедрения новых устоев в рамках укрепления семьи и ее семейных ценностей, дается определение понятий «семья», «семейные ценности», «традиции и обычаи семьи», перечисляют возможные семейные традиции способствующие укреплению семьи, а так же пути формирования и внедрения инновационных семейных традиций и обычаев.

Summary. The article analyzes the problems of maintenance and synthesis of already established family traditions and customs, as well as the process of introducing new foundations within the framework of strengthening the family and its family values, defines the notions of

«family», «family values», «traditions and family traditions», list the possible family tradition contributing to the strengthening of the family, as well as ways to form and implement innovative family traditions in the creation of a new cell society.

Ключевые слова. Семья, семейные ценности, традиции и обычаи семьи.

Keywords. Family, family values, traditions and customs of the family.

Литература

1. Антонова Л.И. Роль семейных традиций и ритуалов в представлениях старших школьников о семье / Л.И. Антонова, Н.А. Цветкова // Современные гуманитарные исследования. – 2006. – № 1. – С. 276-278.

2. Кугач А.Н. Семейные праздники: рецепт успеха / А.Н. Кугач, С.В. Турыгина. – Ярославль, 2006. – 132 с.

3. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 1999. – 232 с.

4. Основы семейного воспитания: учебник / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая и др.; под ред. В.П. Сергеевой. – М.: Академия, 2015. – 192 с.

5. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учебник / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 177 с.

УДК [37.036:373.2]-053.4

ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Церкун Татьяна Витальевна¹, Плотникова Елена Николаевна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Дошкольное образование».

*²Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры методик начального и дошкольного образования,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В художественно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста самостоятельная деятельность является неотъемлемым элементом. Сегодня развитие самостоятельной художественной деятельности детей дошкольного возраста является одной из важнейших педагогических проблем. С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, она стала обязательной частью педагогического процесса наряду с непрерывной образовательной

деятельностью, организацией режимных моментов и взаимодействием с семьями воспитанников.

Современный мир диктует новые тенденции в воспитании и образовании детей, так от подрастающего поколения сейчас требуются не шаблонные действия, а творческий и оригинальный подход, умение человека самостоятельно ставить и решать задачи. Самостоятельная художественная деятельность содействует появлению у дошкольника свободы, предоставляет ему возможность выбора вида, содержания, способов организации своей работы, она ориентирована на формирование инициативы, способности к критическому мышлению, веры в свои способности и возможности, а также развивает умение оценивать себя.

Н.А. Ветлугина, Г.Г. Григорьева, Т.С. Комарова, В.В. Косминская в своих исследованиях рассматривали значение самостоятельной художественной деятельности как деятельности по собственной инициативе детей, в которой они стремятся освоить все разновидности искусства, через доступную им деятельность – игры, упражнения, наблюдения, эксперименты. Авторы указывают, что проблему воспитания самостоятельной, творчески активной и инициативной личности необходимо решать начиная с дошкольного возраста.

Цель данной статьи дать характеристику самостоятельной художественной деятельности как средства развития творческой инициативы дошкольников.

Изложение основного материала. «Самостоятельная художественная деятельность» в педагогике определяется как свободная активность детей в специально созданной развивающей предметно-пространственной среде, позволяющая каждому ребенку выбрать деятельность по собственным интересам и способствующая ему взаимодействовать с разными видами искусства. Для ребенка дошкольного возраста самостоятельная художественная деятельность – это воплощение его взаимодействия с искусством и творчеством. На это обращает внимание Н.А. Ветлугина, говоря, что самостоятельная художественная деятельность то «среднее звено», которое выражает личные отношения ребенка к тому или иному виду искусства и является тем связующим элементом, который объединяет искусство и ребенка. Ее содержание ориентировано на формирование творческих способностей и активизацию детей [1].

А.С. Микерина считает одной из основных проблем в теории воспитания и обучения дошкольников активизацию творческой инициативы и указывает на то, что самостоятельная художественная

деятельность является основным средством ее формирования, так как она возникает именно по инициативе самого ребенка. Самостоятельная художественная деятельность не является учебной, она скорее отражает результат обучения и является показателем эффективности педагогической технологии. Она выступает одним из способов самореализации детей. Именно в процессе художественной деятельности ребенок становится более самостоятельным, наблюдательным, отражает интерес к окружающему, умеет себя занять [4]

Г.Г. Григорьева отмечает, что самостоятельная художественная деятельность бывает различной по содержанию, возникает под воздействием различных мотивов, а ребенок выражает себя в ней как субъект деятельности, что является важным и значимым, так как представляет одну из форм самодеятельности дошкольника [2].

В.Б. Косминская самостоятельную художественную деятельность дошкольников рассматривает, прежде всего, как изобразительную, занимающую ведущую позицию в работе с дошкольниками. Автор отмечает, что такая деятельность осуществляется в свободное от занятий время и возникает по желанию ребенка. Ее смысл заключается в отражении детьми своих эмоций, впечатлений, настроения [3].

Н.П. Сакулина подчеркивает, что в ходе самостоятельной художественной деятельности обнаруживаются возможности и таланты ребенка. Склонность к изобразительной деятельности указывает на наличие разнообразных по своему характеру способностей, которые в будущем найдут различное социальное применение. В детской самостоятельной деятельности находят отражение художественные склонности – любовь к цветосочетаниям, к созданию ритма узоров, выражение сказочных образов, картин природы [6].

Позиция педагога заключается в косвенном управлении самостоятельной художественной деятельности:

– педагог обеспечивает детям возможность приобретения богатства и разнообразия внешних впечатлений и транслирует психологическую установку на перенесение их в различные виды художественной практики, формирует мотивы самостоятельного творчества («Готовим сувениры, подарки, сюрпризы», «Готовимся к празднику», «Делаем ремонт для куклы», «Призываем весну», «Готовим выставку»);

– педагог создает условия для возникновения самостоятельной художественной деятельности. Он организует благоприятную

информационную и предметно-пространственную среду, заботится о наполненности ее стимулирующим материалом (предметы и репродукции произведений искусства, разнообразный и качественный изобразительный материал; образцы творческой продукции воспитателя, детей, родителей, альбомы для раскрашивания и т.д.), обеспечивает сменяемость материалов и их доступность для пользования;

– педагог предлагает детям новые, интересные формы организации самостоятельной художественной деятельности: игровые, развлекательные, кружковые, студийные, клубные (предлагая объединиться по интересам, вокруг любимых тем и видов художественной практики);

– педагог может определить свое участие в самостоятельной художественной деятельности детей как созерцатель, наблюдатель, соучастник, соавтор, организатор, советчик, консультант.

– педагог осуществляет диагностику личности и отдельных ее сфер (коммуникативной, эмоциональной, социальной и т.д.), внутрисемейных отношений, образа «Я»-ребенка, уровня изобразительных достижений [5].

Заметим, что в разные возрастные этапы становления личности, уровень самостоятельной деятельности детей неодинаков, это объясняется возрастным, психическим и физиологическим потенциалом детей в овладении деятельностью и условиями, в которых происходит формирование личности. Но при правильном педагогическом руководстве к концу дошкольного детства у детей складывается достаточно высокий уровень самостоятельной художественной деятельности. Поэтому важно создать такие условия для самостоятельной художественной деятельности детей, чтобы каждый ребенок смог проявить себя наиболее полно, без какого бы то ни было влияния со стороны взрослого. Педагог должен организовать так самостоятельную деятельность дошкольника, чтобы она обеспечила ему постановку цели деятельности на основе собственных интересов, способностей и потребностей, реализацию любознательности в процессе изучения действительности.

Самостоятельная художественная деятельность служит средством развития инициативы, способности ставить и добиваться поставленной цели, умения заботиться о других и влиять на свой мир, она приобретает особую актуальность при реализации образовательных областей основной общеобразовательной программы дошкольной образовательной организации, так как ориентирует дошкольников на выработку умений принятия решений.

Выводы. Таким образом, самостоятельная художественная деятельность дошкольников разворачивается в свободное от занятий время по инициативе детей и имеет высокую степень свободы ребенка в выборе темы, материалов, видов художественной практики, начала и окончания работы. Ребенок воспроизводит то, что изучал или творит на основе имеющихся знаний и умений. Именно в процессе самостоятельной художественной деятельности в непринужденной для ребенка обстановке происходит становление творческой инициативы.

Резюме. В данной статье речь идет о самостоятельной художественной деятельности детей дошкольного возраста, которая способствует развитию творческой инициативы. Именно в процессе самостоятельной художественной деятельности у дошкольников возникает умение действовать по собственной инициативе в знакомых и в новых условиях; ставить перед собой цель и планировать результат деятельности; способность выполнять необходимые для достижения цели действия без помощи взрослых; основываясь на самоконтроле и самооценке.

Summary. This article deals with the independent artistic activities of preschool children, which contributes to the development of creative initiative. It is in the process of independent artistic activity that the ability to act on one's own initiative arises in acquaintances and in new conditions; set a goal and plan the results of activities; the ability to perform the actions necessary to achieve the goal without the help of adults; the presence of self-control and self-esteem.

Ключевые слова. Активность, дошкольный возраст, самостоятельность, самостоятельная художественная деятельность, творческая инициатива.

Keywords. Activity, preschool age, autonomy, independent artistic activity, creative initiative.

Литература

1. Ветлугина Н.А. Художественное творчество в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1974. – 175 с.
2. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников: учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г.Г. Григорьева. – М.: «Академия», 1999. – 344 с.
3. Косминская В.Б. и др. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.Б. Косминская, Е.И. Васильева, Н.Б. Халезова и др. – М.: Просвещение, 1977. – 253 с.
4. Микерина А.С. Развитие самостоятельности и инициативности у детей дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. Детская инициатива: поддержка и развитие / А.С. Микерина. 2016. – № 6. – С. 54-62.
5. Сакулина Н.П., Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. пособ. для воспит. / Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.:

УДК [37.017.92:82]-053.4

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ
ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ**

Цверкун Татьяна Витальевна¹, Сорвачева Ирина Дмитриевна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Дошкольное образование».

*²Научный руководитель – ассистент кафедры методик начального и
дошкольного образования*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В настоящее время духовно-нравственное воспитание считается приоритетным направлением в системе воспитания детей дошкольного возраста. Так сложилась, что в современном мире область допустимого и нравственно дозволенного, согласно меркам здравого смысла, отчетливо изменилось. То, что недавно было абсолютно невысказуемо, в сегодняшнем обществе считается абсолютно нормальным, вследствие чего у детей изменяется представление о понятиях добра и милосердия, великодушия и справедливости, гражданственности и патриотизма.

Сензитивным этапом для духовно-нравственного воспитания личности является именно дошкольный возраст. В этот период ребенка приобщают к родной культуре и общечеловеческим ценностям, дается представление об основных духовных категориях: доброта, любовь к близким, совесть и честь.

Духовно-нравственное воспитание считается одной из сложнейших и актуальных проблем, которая должна решаться сегодня всеми, кто влияет на воспитание детей. Оно осуществляется через становление ценностного отношения к жизни, которое обеспечивает устойчивое и гармоничное развитие личности, включает в себя воспитание чувства ответственности, справедливости и других качеств, которые придают высокое значение поступкам и мыслям человека. Наиболее действующим средством нравственного и духовного воспитания являются произведения детской художественной литературы. Они в красочной и эмоциональной форме оказывают воздействие на детей, побуждая их разнообразные чувства и способствуя формированию нравственного отношения к явлениям и

событиям окружающего мира. Благодаря художественным образам демонстрируются достоинства и недостатки литературных персонажей, раскрываются лучшие черты и качества человека, осуждаются отрицательные поступки и явления – все это делает «книжное путешествие» к истокам нравственности интересным. У детей складывается представление о нравственных понятиях, появляется стремление подражать хорошему примеру и избегать отрицательных поступков.

Анализ психолого-педагогических работ показал, что изучение проблем духовно-нравственного воспитания ведется в нескольких направлениях. Приобщение детей к моральным ценностям человечества как целенаправленный процесс находит отражение в работах Л.Р. Болотиной, Т.С. Комаровой; формирование морального сознания, нравственных чувств и поведения описывается в исследованиях Д.И. Лодзинского Т.А. Марковой, В.Г. Нечаевой. Развитие и формирование нравственных качеств личности исследуется в работах С.А. Козловой, Т.А. Куликовой.

Цель данной статьи изучение особенностей духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста посредством художественной литературы.

Изложение основного материала. В дошкольном детстве невозможно обойтись без художественной литературы. Она появляется в жизни ребенка с самых ранних лет и оказывает огромное воздействие на развитие и обогащение его речи, содействует развитию воображения и знакомит с примерами русского литературного языка.

Слушая знакомое произведение, ребенок разделяет переживание и волнение вместе с героями. Так он учится понимать литературные произведения, благодаря чему он формируется как личность. В народных сказках перед детьми раскрываются меткость и выразительность языка; в рассказах дошкольники знакомятся с лаконичностью и точностью слов; в стихах улавливают мелодичность и ритмичность родной речи. В пословицах и поговорках в краткой форме складывается представление о различных жизненных моментах, одобряются положительные качества и высмеиваются пороки человека. В них содержится полный комплекс рекомендаций, которые строятся на народном и авторском понимании человека, процесса его становления и о духовно-нравственном воспитании в целом [1,3].

Первое знакомство дошкольников с художественной литературой происходит через ознакомление с миниатюрами народного творчества – потешками, песнями и народными сказками. Детей приучают обращать внимание на развитие действия и проявлять

сочувствие к литературным героям. В этом возрасте рекомендовано читать следующие художественные произведения: «Козлятки и волк», «Курочка Ряба», «Лиса и заяц», «Сказка о невоспитанном мышонке», «Геремок», Е.А. Благинина «Посидим в тишине», М. Горький «Воробышко», С.В. Михалков «Песенка друзей», Э.Э. Мошковская «Жадина».

У детей старшего дошкольного возраста продолжают закладываться духовные образцы, содержащие общие понятия о положительных или отрицательных поступках в жизненных ситуациях. Ребенок сравнивает собственные действия с определенным героем, а также с обобщенным представлением. Дошкольник демонстрирует попытки совершения нравственных действий и разрешения конфликтов, с проявлением эмоциональной направленности на окружающих. Детей можно знакомить с произведениями: «Заяц-хвостун», О. Дриз «Добрые слова», Л.П. Стрелкова «История о том, что такое хорошо и что такое плохо», Н.Н. Носов «Огурцы», В.А. Осеева, «Сыновья», «На катке», Л. Пантелеев «Трус», Л.Н. Толстой «Два товарища».

Духовно-нравственные представления дети должны получать преимущественно из художественных произведений, а не из нравоучительных комментариев взрослых после прочтения произведения. Воспитатель должен помнить, что излишнее морализирование, по поводу прочитанного приносит большой, часто непоправимый вред; «разобранное» с помощью большого количества вопросов произведение сразу теряет в глазах детей свою красоту и особенность; интерес к нему пропадает. Важно не забывать про воспитательный потенциал художественного произведения и полностью ему довериться [4].

Решение современных проблем нравственного и духовного воспитания требует поиска наиболее эффективных путей или переосмысления уже известных. Одним из действенных средств в формировании моральных качеств личности современных дошкольников остается сказка. Ее духовно-нравственное воспитание проявляется в формировании ценного отношения к жизни, обеспечивающего развитие ребенка, формируя у него чувства долга, справедливости, ответственности.

Формирование духовно-нравственных понятий с опорой на детскую художественную литературу – это очень сложный и длительный процесс, который требует постоянных усилий педагога, систематической и планомерной работы, создания педагогом специальных условий, направленных на формирование нравственных

представлений, чувств и сознания детей.

Основными методами и формами воспитания духовно-нравственных детей с использованием детской художественной литературой являются:

1. Выставки книг в группе улучшают восприятие детьми литературных произведений. Книги для уголка подбираются с учетом интересов детей, их знаний о творчестве писателя, приближающихся юбилейных дат, времен года и задач воспитания.

2. Чтение произведений – этот метод основывается на чтении литературных произведений по книге или наизусть. Воспитатель сохраняет язык автора и передает оттенки мыслей писателя, оказывая воздействие на ум и чувства детей.

3. Инсценирование – эта форма работы встречается на занятии или вне занятия, она является средством вторичного ознакомления детей с художественным произведением и средством закрепления нравственных представлений, формирования чувств.

4. Беседа воспитателя по произведению и детский пересказ. Эти приемы комплексные, часто включают целый комплекс словесных и наглядных приемов. Беседа позволяет выявить, насколько дети осознали основную проблему художественного произведения.

5. Рассматривание иллюстраций к литературному произведению и картин – приводит к формированию необходимых знаний и духовно-нравственных представлений, помогает детям уточнять свои представления о различных образах и углублять свое понимание событий и явлений жизни.

6. Использование произведений в режимных моментах – формирует первичные ценностные представления, вводит детей в особый мир чувств и переживаний в непринужденной обстановке [1].

Могут использоваться различные формы работы с использованием литературных произведений в разных видах деятельности, которые применяются в детском саду. Так, дети могут передавать свое отношение к сказкам, рассказам, басням и стихам в рисунке, для этого сюжеты и героев литературных произведений можно предлагать им как темы для рисования или лепки. Воспитатели используют творческие задания на занятии при подборе сравнений, эпитетов, синонимов, при подборе рифмы к слову и словосочетанию из художественного произведения, при составлении творческого рассказа по потешке, загадке, песне, на литературных утренниках и самодеятельных литературных концертах для детей [2].

Выводы. Художественная литература позволяет детям расширять свой кругозор, обогащать жизненный, духовный и

нравственный опыт. Литературные произведения способствуют осмыслению детьми поступков и поведения героев, побуждают к их оценке событий и обогащает эмоциональную сферу. Нравственные и духовные убеждения тесно связаны с чувствами ребенка. Душевное сознание ребенка приходит к гармонии: развивается умение управлять своими эмоциями и настроением, устанавливать дружеские взаимоотношения, проявлять сочувствие, сопереживание и участие в жизни близких и окружающих. Именно художественная литература поможет детям войти в мир общения, найти свое место в обществе, обрести друзей и самим научиться быть добрым и отзывчивым.

Резюме. В статье рассмотрены современные проблемы приобщения детей дошкольного возраста к духовно-нравственному воспитанию. Представлены рекомендации использования художественной литературы в процессе воспитания дошкольников духовным и нравственным ценностям.

Summary. The article discusses the current problems of introducing preschool children to spiritual and moral education. Presents recommendations for the use of fiction in the process of educating preschoolers spiritual and moral values.

Ключевые слова. Детская художественная литература, духовно-нравственное воспитание, моральные ценности.

Keywords. Children's fiction, spiritual and moral education, moral values.

Литература

1. Берзлякова М.В., Кайгородова, Н.Н. Нравственное воспитание дошкольников посредством восприятия и понимания сказки // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф./М.В. Берзлякова, Н.Н. Кайгородова. –2018. – №6. – С. 12-16.
2. Кондрашова Н.В. Использование народной педагогики в современных ДОУ // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований / Н.В. Кондрашова. – 2013. – №7. – С. 152-154.
3. Микляева Н.В. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников / Н.В. Микляева. – К.: Сфера, 2013. – 144 с.
4. Петракова Т.И. Духовные основы нравственного воспитания / Т.И. Петракова. – М.: Импэто, 1997. – 94 с.

УДК 373.3:502

**ИГРА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ
ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА**

Чуба Валерия Анатольевна¹, Пожидаева Татьяна Викторовна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Начальное образование».

²Научный руководитель – старший преподаватель

кафедры методик начального и дошкольного образования,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В современном образовательном пространстве перед организациями, оказывающими образовательные услуги, стоит задача – определить способы, способствующие быстрому и качественному осуществлению образовательного процесса с разумными затратами сил педагогов и обучающихся. Среди проблем, обращающих на себя внимание современных исследователей, все большее значение приобретают те, которые связаны с поисками путей повышения качества и эффективности целенаправленного воспитания в условиях современной кризисной ситуации в экономике, духовной и культурной сферах нашего общества. Эффективным средством реализации данного процесса выступает игра. Однако, дети не ставят в игре каких-то иных целей, чем цель – играть. Но было бы неправильно не учитывать обучающего и развивающего влияния игры.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденного от 6 октября 2009 г. № 373, в процессе обучения в начальной школе должны быть достигнуты предметные, метапредметные и личностные результаты обучения. В современных условиях всё большее значение приобретает стремление и способность младшего школьника активно исследовать сложность окружающего мира.

Именно познавательная активность становится неотъемлемой характеристикой выпускника начального общего образования. Вопросы формирования познавательной активности младших школьников относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Особая значимость познавательной активности заключается в том, что познание

окружающей среды является преобразующей деятельностью и направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения ученика к самой познавательной деятельности.

Познавательная активность выступает предметом изучения в трудах: Л.М. Аристовой, М.А.Данилова, П.И. Пидкасистого, Г.И. Щукиной и др.

Процесс формирования познавательной активности, как и любой другой стороны личности, происходит в деятельности, структура которой составляет объективную основу развития познавательной активности [4, с. 18].

Одним из способов активизации познавательной активности младших школьников выступает игра, которая побуждает обучающихся к энергичному, целенаправленному познанию окружающего мира. Преодоления пассивной и стереотипной деятельности.

Изложение основного материала. Игра – это деятельность, которая проявляется в способности обучающегося начального общего образования преобразовать действительность. Именно в игре формируется потребность ребенка воздействовать на мир.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью.

Применение игр в процессе изучения курса «Окружающий мир» помогает активизировать деятельность обучающихся, развивать познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление; развивать творческое воображение, образное мышление, поддерживать интерес к изучаемому и снимать утомление детей [1, с. 54].

Игра является средством воспитания, когда она включается в целостный педагогический процесс. Ценность игры как воспитательного средства заключается в том, что, оказывая воздействие на коллектив играющих детей, педагог через коллектив оказывает воздействие на каждого из детей. Организуя жизнь детей в игре, воспитатель формирует не только игровые отношения, но и реальные, закрепляя полезные привычки в нормы поведения детей в разных условиях и вне игры- таким образом при правильном руководстве детьми игра становится школой воспитания. Игра является и средством первоначального обучения, усвоения детьми

«науки до науки» [3, с. 43].

В игре дети отражают окружающую жизнь и познают те или иные доступные их восприятию и пониманию факты, явления.

Используя игру как средство ознакомления с окружающим миром, педагог имеет возможность направить внимание детей на те явления, которые ценны для расширения круга представлений. И вместе с тем он питает интерес детей, развивает любознательность, потребность и сознание необходимости усвоения знаний для обогащения содержания игры, а через игру, в процессе игры формирует умение распоряжаться знаниями в различных условиях. Руководя игрой, педагог воспитывает активное стремление делать что-то, узнавать, искать, проявлять усилие, и находить, обогащает духовный мир детей. А это все содействует умственному и общему развитию. Этой цели и служат дидактические игры.

Игра как феномен культуры обучает, развивает, воспитывает, социализирует, развлекает, дает отдых, и она же пародирует, иронизирует, смеется, публично демонстрирует относительность социальных статусов и положений. С самых ранних начал цивилизации игра стала контрольным мерилем проявления всех важнейших черт личности.

Дидактические игры являются одним из важных средств активизации познавательной деятельности, развития мышления и самостоятельности младших школьников. Эти игры могут проводиться во время экскурсий, прогулок, на уроках обобщения знаний о явлениях и объектах природы, формирования элементарного понятия о природе и познавательной деятельности.

Дидактические игры имеют свои особенности, это может быть связано с темпом игры. Быстрый темп либо замедленный может снижать интерес к игре, что в скором времени быстро утомляет младших школьников.

Дидактические игры, используемые в процессе изучения курса «Окружающий мир» можно разделить на группы:

1. Словесные дидактические игры, которые сопровождаются подачей мяча от учителя к детям, очень нравятся младшим школьникам. Учитель бросает мяч и задает вопросы, у детей должны быть готовы ответы на поставленные вопросы. Вопрос должен быть краткий, для ускорения темпа и сокращения ожидания детей, которые желают принять участие в игре. К быстрому утомлению детей приводит напряженная умственная работа и произвольное внимание. Поэтому словесные дидактические игры должны быть рассчитаны на 8-10 минут, но в это время все равно необходимо делать перерыв,

который снимает умственное напряжение у детей.

Разновидностью словесных дидактических игр является определение природных зон по иллюстрациям. Ученики находят иллюстрации, открытки, картинки по природным зонам и кратко дают характеристику о растительном и животном мире.

2. Подвижные игры

– Перед началом игры учитель читает детям стихотворение, объясняя значение непонятных слов, для оформления можно использовать костюмы.

3. Сюжетные игры. Обучающиеся играют определенные роли, следуют сценарию, проигрывают диалог. Например, в книгах можно найти диалог животных и растений и распределить роли. Рекомендуется использовать книги Е. Чарушина, В. Бианки. Сюжетные игры не занимают большого количества времени, младшие школьники с большим интересом участвуют в них [2, с. 87].

Эти игры по форме могут быть массовыми. Например, младшие школьники могут быть в роли геологов, при изучении темы «Полезные ископаемые», они могут путешествовать по родному краю и делать открытия. Нужно показывать на карте месторождение полезных ископаемых, назвать их свойства, условные знаки, применение.

Также можно использовать игры экологического характера, младшие школьники могут играть роль экологов, решать экологические проблемы.

4. Деловые игры. Такие игры часто используются на уроках. К ним можно отнести игры-путешествия. Например, при изучении рек России младшим школьникам можно поставить ряд ситуаций: а) Кто-то будет капитаном, а кто-то штурманом. Нужно составить маршрут плавания по реке Волге, заранее поставить цель экспедиции и рассказать о природе тех мест, где они путешествовали. По окончании изучения темы «Природные зоны» можно предложить следующую ситуацию для закрепления ранее изученного материала: б) Мы едем в оленьей упряжке в тундре, нужно описать наблюдения. в) Можно представить, что мы заблудились в лесу во время сбора ягод, нам нужно идти на север. Компас отсутствует, но на пути встретился муравейник, по которому можно направление на север [1, с. 23]. Деловые игры способствуют развитию фантазии, учат доказывать, рассуждать, рассказывать, сравнивать.

5. Интеллектуальные игры. Еще большая активность у младших школьников наблюдается при использовании интеллектуальной игры, которая требует от обучающихся активной познавательной деятельности. Пример, шашки, головоломки, шахматы, шарады. У

младших школьников проявляется интерес к интеллектуальным играм, который определяется необходимостью упражнять человеческий мозг. В каждой игре заключается проблема, что вызывает у обучающихся интерес. К таким играм можно также отнести задачи-загадки. Отгадывание шарад и загадок обучающимися можно рассматривать как творческий процесс, а отгадывание загадок можно рассматривать как творческую задачу.

Учитель должен знать механизмы построения загадок для развития интеллектуальных способностей младших школьников. Характер умственной операции зависит от построения логических задач и способов зашифровки загадочных предметов.

Вывод. Использование игр в учебном процессе способствует активизации познавательной деятельности младшего школьника, помогает развивать познавательную активность, внимание, мышление, память, наблюдательность, помогает поддержанию интереса к изучаемому, способствует развитию творческого воображения, образного мышления. Игра делает учебный процесс ярче, интереснее и занимательнее.

Резюме. В статье рассмотрена игра как один из способов активизации познавательной активности младших школьников, которая побуждает обучающихся к энергичному, целенаправленному познанию окружающего мира, преодолению пассивной и стереотипной деятельности.

Summary. The article describes the game as one of the ways to enhance the cognitive activity of younger schoolchildren, which encourages students to energetic, purposeful knowledge of the world around them, overcoming passive and stereotypical activities.

Ключевые слова. Познавательная деятельность, младшие школьники, игра.

Keywords. Cognitive activity, younger schoolchildren, game.

Литература

1. Газман О.С., Харитонова Н.Е. В школу с игрой. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
2. Подласый И.П. Педагогика: сто вопросов – сто ответов: учебное пособие. – М.: ВЛАДОС-ПРЕС. 2004. – 286 с.
3. Садыкова Н.У. Формирование познавательной деятельности школьников в условиях современной деятельности: канд. пед. наук. – Воронеж, 2004. – 133 с.
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М., Просвещение, 1979.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. ФГОС / Под ред. Н.В. Гончаровой. – М.: Просвещение, 2016. – 43 с.

УДК [373.2:316.61]-053.4

**ФОРМИРОВАНИЕ ДРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У
ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ КАК СПОСОБ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

Юхимчук Анастасия Сергеевна¹, Сорвачева Ирина Дмитриевна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Дошкольное образование».

*²Научный руководитель – ассистент кафедры методик начального и
дошкольного образования,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Общение в нашем обществе рассматривается как взаимодействие людей друг с другом, передача информации. Важной характеристикой общения является включенность в деятельность людей, планирование, само общение и контроль. Для человека общение является удовлетворением в потребности взаимодействия с другими людьми, обществом. Эта потребность является следствием социальной природы человека, она возникла в процессе общественно-исторического развития человека.

Для детей дошкольного возраста круг общения состоит не только из семьи, а уже и из других детей, сверстников, и как показывают исследования, чем взрослее малыш, тем значимее для него общение со сверстниками. Дети дружат, помогают, сочувствуют, обижаются, ревнуют, ссорятся, и весь этот спектр эмоций может развернуться в один день. Все эти эмоции очень важны для ребенка, он воспринимает их близко к сердцу. Но довольно часто, ни родители, ни воспитатели даже не представляют об этом огромном спектре эмоций, именно поэтому они часто не придают значения детской дружбе, обидам и ссорам между друзьями. А ведь именно эти дружеские отношения в дошкольном возрасте являются основой для дальнейшего социального развития ребенка, эта ступень в дружбе в дальнейшем предопределяет отношение к себе, к окружающим и к миру, в общем.

Исходя из выше перечисленного, автор считает важным как для педагогов, так и для родителей увидеть и решить проблемы во взаимоотношениях ребенка.

Теме дружеских взаимоотношений между людьми посвящено большое количество исследований таких ученых как: Р.С. Буре, Е.Е. Кравцова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, А.Г. Рузская,

Е.О. Смирнова, Г.А. Цукерман. Вопросы развития взаимоотношений детей дошкольного возраста в различных видах деятельности рассматривались в работах как отечественных, так и зарубежных педагогов: А. Аржанова, Л.И. Божович, А.В. Булатова, В.П. Залогина, А.В. Запорожец, Р.И. Жуковская, Т.А. Маркова, Д.В. Менжерицкая, В.Г. Нечаева, П. Сабади, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин.

Цель статьи. Изучить процесс формирования дружеских взаимоотношений у дошкольников с помощью игры как способа социализации личности.

Изложение основного материала. На данный момент система образования в частности дошкольного придерживается гуманистического подхода к воспитанию и обучению ребенка, как к личности, которая не может обойтись без поддержки, понимания и уважения его мнения.

Теме дружеских взаимоотношений дошкольников посвящено немало работ, например, таких ученых как Р.С. Буре, Е.Е. Кравцова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова. Большой интерес к этой теме проявляла Т.А. Маркова, она утверждает, что дружеские взаимоотношения дошкольников выступают в форме общения, которое имеет нравственную направленность. Кроме того, она отмечает, что появления таких отношений не всегда обусловлено наличием ребенка в детском коллективе, но при таких обстоятельствах дружеская обстановка развивается более интенсивнее, в силу того, что в детском саду воспитание имеет общественный характер.

Изучая дружеские взаимоотношения как социальный процесс с эмоциональной и интеллектуально-моральной стороны, мы не можем не затронуть тему того что же означает сам термин «дружба»:

– близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов[1].

– разновидность избирательно-личностных отношений между людьми, характеризующихся взаимным признанием, доверительностью, доброжелательностью, заботой [2].

– вид устойчивых, индивидуально-избирательных межличностных отношений, характеризующийся взаимной привязанностью их участников, усилением процессов аффилиации, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности [3].

– близкие приятельские отношения, тесное знакомство вследствие привязанности и расположения[4].

Для решения нашей цели мы будем придерживаться такого понятия: дружба – это не только чувства и содержательные взаимосвязи на основе эмоциональной привязанности, но и феномен

нравственной категории, отражающей специфику проявления некоторых нравственных особенностей, таких как сочувствие и сопереживание. Анализируя данные педагогических исследований можно сказать, что основой для дружбы детей становятся общие интересы и увлеченность одним делом, а также отмечается, что ребенок от друга ожидает более высоких оценок для себя, чем от других сверстников. Для дошкольников очень важна взаимопомощь от друга, он хочет общаться с близким человеком, поделится своими радостями, печалью и переживаниями, ожидая от них помощи в трудную минуту.

Для того что бы более детально изучить межличностные отношения между дошкольниками рассмотрим отличия их общения от отношений с взрослыми. Первое отличие – это яркая эмоциональная насыщенность общения. Дошкольники не скрывают свои эмоции при общении с друзьями и чувствуют, себя более расковано. Второе отличие заключается в нестандартности, дошкольники в общении с взрослыми придерживаются в какой-то степени правил и норм поведения, и не всегда в общении со сверстниками. И заключительная третья особенность – это отсутствие ответных действие в большинстве случаев. Дети не задумываются над тем, что необходимо слушать друга, быть внимательным, вести диалог.

Как мы говорили, дружеские отношения развиваются в процессе деятельности, множество исследований показало, что чаще всего у дошкольников именно в игре формируются дружеские взаимоотношения. В младшем дошкольном возрасте ребенок проявляет избирательные отношения к сверстникам, как таковых длительных дружеских отношений в этом возрасте нет. Период «доосознаваемой» детьми дружбы в среднем возрасте в будущем перерастает в дружескую привязанность, дети выбирают друзей руководствуясь мотивами. Большая перестройка дружеских взаимоотношений происходит в старшем дошкольном возрасте, в это время дети пытаются самостоятельно объяснить, что такое «дружба». В игровой деятельности дети учатся нравственным нормам поведения, у детей проявляются такие качества как доброжелательность, отзывчивость, умение уступить, или постоять за товарища в беде.

Большое значение в развитии у дошкольника дружеских чувств играет воспитатель, он выполняет ряд функций для решения этой проблемы, в том числе занимается построение и организацией игр. Игра помогает сформировать коммуникативные способности и качества, умение распознавать эмоции других и владеть своими чувствами, проявлять позитивное отношение к другим людям, умение

сопереживать, выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств. Так подвижные игры наиболее доступные и эффективные как метод развития способности взаимодействовать, эти игры связаны с инициативой, фантазией, творчеством. Подвижные игры направлены на развитие у ребенка способности согласования интересов, взаимопонимания, что необходимо для победы команды. Сюжетно-ролевая игра формирует определенные качества в зависимости от сюжета, которые переносятся на другую деятельность, например, играя в «семью» дети понимают, что отец должен быть добрым и заботливым, а мама хранительница очага и добрая к детям.

И.М. Кононова под игровым взаимодействием подразумевает совместную деятельность, поступки, а игровые отношения как основу для личностного взаимодействия [5]. Автор считает, что игра является одним из самых доступных как детям, так и для взрослых способом развития дружеских взаимоотношений. Она указывает на то, что игра как средство развития дружеских связей выполняет следующие задачи:

- развитие способностей понимать настроение других людей по интонации голоса, эмоциям, мимике;
- подталкивает дошкольников к выражению эмоций, положительных чувств к окружающим;
- формирует способность к эмоциональному пониманию, умению оказывать помощь, утешать.

Д.В. Менджеричкая, исследуя игры детей как средство нравственного воспитания, обращает внимание на чрезвычайно важный факт: совместная детская игра, в которой можно наблюдать слаженные отношения и как будто умения дружно играть с товарищами, еще не означает наличия истинно дружеских товарищеских чувств и отношений [6].

Содержание игры и выполнение роли в ней, подчинение правилам поведения и развитие игровых и действительных взаимоотношений все это способствует формированию у детей нравственных чувств, дружеских взаимоотношений, организует их поведение.

Выводы. Дружба – это взаимодействие людей, в основе которого лежат общие интересы, взаимная привязанность, сочувствие и сопереживание. Дружба дошкольника со сверстниками во многом зависит от семьи ребенка, условий его жизни и жизненных позиций родителей. В процессе всего дошкольного возраста ребенок в дружбе реализует свою потребность в общении, например, для игр, в сверстнике ребенок начинает видеть слушателя и источника

информации.

Мы знаем, что игра – это ведущая деятельность дошкольников, она дает им знания, понимание нравственных норм, развивает самостоятельность и формирует дружеские чувства, так как в игре дети воспроизводят человеческие взаимоотношения.

Таким образом, игра имеет большое значение для психического и нравственного развития личности ребенка. Придерживаясь, правил, ребенок учится общаться и контактировать со сверстниками, что впоследствии влияет на развитие дружеских взаимоотношений.

Резюме. Статья посвящена анализу и исследованию дружеских взаимоотношений у дошкольников посредством игры, как способ социализации личности. В статье определены задачи формирования дружеских отношений дошкольников, отличительные особенности в дружеском общении со сверстниками и значимость игры в этом процессе.

Summary. The article is devoted to the analysis and research of friendly relations in preschool children through play as a way of socialization. The article defines the tasks of formation of friendly relations of preschool children, distinctive features in friendly communication with peers and the importance of the game in this process.

Ключевые слова. Взаимоотношения, дружба, дошкольники, сверстники, игра, формирование, задачи.

Keywords. Relationships, friendship, preschoolers, peers, game, formation, tasks.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь: Философия. Социология. Религия. Эзотеризм. Политэкономия / ред. С.Ю. Солодовников. – М.: Минск: МФЦП, 2002. – 230 с.
2. Большая психологическая энциклопедия. – Москва: Эксмо, 2007. – 544 с.
3. Кононова И.О взаимодействия детей пятого года жизни в игровой деятельности // Дошкольное воспитание. – 1995. – №12.
4. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд. – М.: Высшая школа, 1993. – 944 с.
6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Ушаков Дмитрий Николаевич. – М.: Альта-принт, 2008. – 793 с.

УДК 37.036-053.4

ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ягьяева Фатиме Керимовна¹, Плотникова Елена Николаевна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.01 «Педагогическое образование»,

направленность «Дошкольное образование».

²Научный руководитель – старший преподаватель

кафедры методик начального и дошкольного образования,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Эстетическое воспитание является неотъемлемой частью формирования всесторонне развитой личности. Оно открывает значительные возможности приобщения подрастающего поколения к духовным богатствам общества. В наше время проблема эстетического воспитания личности, формирования ее эстетической культуры одна из важнейших педагогических задач. Эта проблема разработана достаточно полно в трудах отечественных педагогов и психологов. Среди них можно назвать Н.А. Ветлугину, Д.Б. Кабалева, Б.Т. Лихачёва, Е.А. Дубровской, Г.Г. Григорьевой и др.

Эстетическое воспитание в дошкольном возрасте тесно связано со всеми сторонами обучения, развития и воспитания. В процессе эстетического воспитания усиливается эффект формирования эстетических чувств, эстетической отзывчивости, потребностей, вкуса, начальных эстетических понятий и оценок. Все это обеспечивает комплексный подход к гармоническому развитию детей. Таким образом, эстетическое воспитание занимает одно из ведущих мест в содержании учебного процесса дошкольного образовательного учреждения.

Цель статьи – раскрыть особенности эстетического воспитания дошкольников.

Изложение основного материала. Эстетическое воспитание – важнейшая сторона формирования личности ребенка дошкольного возраста. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает познавательную активность, и даже влияет на физическое развитие. Результатом эстетического воспитания является эстетическое развитие. По мнению Н.А. Ветлугиной [1],

эстетическое воспитание дошкольников – это организация жизни и деятельности детей, способствующая развитию их эстетических чувств, формированию представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве, эстетических оценок и эстетического отношения со всему окружающему, воспитание умения ценить прекрасное.

Ребенок с первых лет жизни неосознанно тянется ко всему яркому и привлекательному, радуется блестящим игрушкам, необычным предметам, красочным цветам. Все это вызывает у него чувство удовольствия, заинтересованность. Слово «красивый» рано входит в жизнь детей. С первого года жизни они слышат песню, сказку, рассматривают картинки; одновременно с действительностью искусство становится источником их радостных переживаний. В процессе эстетического воспитания у них происходит переход от безотчетного отклика на все яркое, красивое к сознательному восприятию прекрасного. Эстетическое восприятие действительности имеет свои особенности. Эстетическое восприятие неразрывно связано с чувствами, переживаниями. Особенностью эстетических чувств является светлое душевное волнение, бескорыстная радость, возникающая от встречи с прекрасным. Основным для него является чувственная форма вещей – их форма, цвет, звук. Поэтому его развитие требует большой сенсорной культуры. Для того чтобы ребенок научился понимать прекрасное в искусстве и жизни, ему необходим определенный «багаж» накопленных эстетических впечатлений. Поэтому эстетическое воспитание не является изолированной областью педагогики, а взаимодействует со всеми её сторонами, результаты проявляются в различных видах деятельности.

Н.А. Ветлугина выделяла специальные задачи эстетического воспитания дошкольников, которые делятся на две группы:

– первая группа задач направлена на формирование эстетического отношения к окружающему миру. Она направлена на умения чувствовать и видеть красоту в природе, поступках, искусстве, воспитание художественного вкуса, понимание прекрасного, потребности в познании прекрасного;

– вторая группа задач состоит в формировании художественно-изобразительных умений и навыков в разных областях искусства: обучение детей рисованию, конструированию, лепке, словотворчеству, пению, движениям под музыку, театрализованной деятельности.

Названные группы задач дадут положительный результат, если в процессе их реализации они останутся в тесной взаимосвязи.

Эстетическое воспитание дошкольников нельзя представить без целенаправленной и систематической работы всего педагогического

коллектива дошкольного образовательного учреждения, без создания в учреждении, в группе эстетической развивающей среды.

Многие авторы отмечают, что в основе методики эстетического воспитания лежит совместная деятельность педагога и ребенка по развитию у него творческих способностей к восприятию художественных ценностей, к продуктивной деятельности, осознанного отношения к социальной, природной, предметной среде. Успех этой работы во многом будет определяться тем, в какой мере учитываются индивидуальные особенности, потребности и интересы воспитуемого, уровень его общего развития [1]. Следует отметить, что не нужно выделять только одаренных и проявляющими повышенный интерес, например, к изобразительной деятельности, детей. Важно привлекать всех детей, даже испытывающих затруднения в овладении той или иной деятельностью. Эстетическое воздействие должно быть направлено на всех детей группы. Не каждый ребенок станет музыкантом, художником или артистом, но у каждого можно и нужно воспитывать любовь и интерес к искусству, развивать эстетический вкус, элементарные навыки рисования, музыкальный слух, пластику движений.

Работа по эстетическому воспитанию осуществляется в течении всего дня, начиная с прихода детей в дошкольное учреждение. По мнению С.А. Козловой данная работа строится на следующих принципах:

- эстетическое воспитание осуществляется во взаимосвязи со всей воспитательно-образовательной работой в дошкольном учреждении;
- детское творчество связано с жизнью;
- вариативность содержания, форм и методов художественной деятельности;
- индивидуальный подход в эстетическом воспитании;
- всеобщность эстетического воспитания и занятий с детьми художественным творчеством [2].

Отметим, что велика и роль семьи в осуществлении эстетического воспитания. Круг первоначального общения дошкольника ограничен родителями и ближайшими родственниками. Следовательно, их подход к воспитанию играет значительную роль в процессе формирования эстетических чувств и представлений. Только при единстве воздействий детского сада и семьи возможно полноценное осуществление задач эстетического воспитания. Воспитатель помогает семье создать необходимые условия для правильного эстетического воспитания детей. Он рассказывает о

важности эстетики быта, советует, что читать детям, добивается, чтобы у ребенка в семье было все необходимое для проявления детского творчества: игрушки, книги, альбом, карандаши, краски. Установление преемственности в эстетическом воспитании детского сада и семьи формирует первоосновы духовной культуры, которой должен обладать человек.

Вся система эстетического воспитания сводится к общему развитию дошкольника, как в эстетическом плане, так и в духовном, нравственном и интеллектуальном. Это достигается в процессе овладения дошкольником знаний о художественно-эстетической культуре, развития способностей и художественно-эстетического творчества и развития эстетических, психологических качеств личности, выражающиеся эстетическим восприятием, чувством, оценкой, вкусом [3].

Выводы. Таким образом, эстетическое воспитание представляет собой, целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной понимать, воспринимать и оценивать прекрасное, совершенное, гармоничное и другие эстетические явления в природе, искусстве и жизни человека. Большая роль здесь принадлежит педагогу, который направляет дошкольников, учит давать эстетическую оценку формирует эстетическое к миру.

Резюме. В статье рассматривается значение эстетического воспитания в развитии личности ребенка, дается определение понятия «эстетическое воспитание дошкольников», перечисляют принципы, на которых строится работа по эстетическому воспитанию дошкольников, а также выясняется роль семьи в осуществлении эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Summary. The article considers the importance of aesthetic education for the development of the child's personality, defines the concept of "aesthetic education of preschool children", lists the principles on which the work on aesthetic education of children is based, and also reveals the role of the family in the implementation of aesthetic education of preschool children.

Ключевые слова. Эстетическое воспитание, дети дошкольного возраста.

Keywords. Aesthetic education, preschool children.

Литература

1. Ветлугина Н.А., Эстетическое воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. – 2-ое изд. – Москва: Просвещение, 1986. – 207 с.
2. Козлова С.А., Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. учреждения сред. проф. образования / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 15-е изд., перераб. и доп. – М.:

Издательский центр «Академия», 2015. – 432 с.

3. Кондрашева Ю.В., Прудских Э.В. Художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста / Ю.В. Кондрашева, Э.В. Прудских // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 52-54.

СЕКЦИЯ № 2
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ
РАЗЛИЧНОГО ТИПА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА

УДК [37.013.42:17.4]-057.87

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Безносюк Екатерина Владимировна,
ассистент кафедры социальной педагогики и психологии,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория

Постановка проблемы. В настоящее время система высшего образования находится в стадии активного реформирования и первоначально ориентирована на развитие креативности, самостоятельности, конкурентоспособности и мобильности будущего специалиста. Профессиональная деятельность социального педагога относится к профессиям, для которых значимой составляющей профессионализма является профессионально-этическая компетентность. Профессионально-этическая компетентность оказывает гуманизирующее влияние на личность социального педагога, всех субъектов, с которыми взаимодействует специалист в ходе своей профессиональной деятельности, их социальное окружение и, соответственно – на общество в целом.

Вопросы формирования профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов рассмотрены в работах Н.И. Агрониной, О.В. Баркуновой, О.Н. Гринвальд, В.С. Иванова, А.В. Молчановой, Т.В. Никитиной, А.Ю. Прокопенко, Е.Л. Умниковой, И.Я. Шаровой. Проблемам подготовки и особенностям различных аспектов профессиональной подготовки будущих социальных педагогов посвящены работы О.В. Богатыревой, В.Г. Бочаровой, Е.А. Власовой, Ю.Н. Галагузовой, Л.С. Деминой, М.В. Ефимовой, Т.А. Манцуровой, М.В. Фирсова, Г.В. Щагиной.

Однако, на современном этапе развития науки вопрос профессиональной подготовки социальных педагогов в контексте их профессионально-этического становления является недостаточно изученным, что способствует возникновению противоречия между

теорией и объективными потребностями практики и детерминирует актуальность данной темы исследования.

Основной **целью статьи** является обоснование актуальности целенаправленного формирования у будущих социальных педагогов профессионально-этической компетентности как важной составляющей процесса профессиональной подготовки.

Изложение основного материала. В настоящее время этическая компетентность не выделяется в отдельный блок профессиональных компетенций, однако, очевидно, что многие включенные в профессиональный стандарт характеристики и необходимые умения социального педагога требуют соответствия поведения и внешнего вида специалиста этическим нормам, соблюдения педагогического такта, деликатности в общении, культуры речи, доброжелательности как в общении с обучающимися, так и с другими участниками педагогического процесса.

Однако, выпускники бакалавриата, начав свою профессиональную деятельность, зачастую сталкиваются с трудностями, обусловленными в том числе и проблемами этического характера. В контексте данного исследования интересной представляется точка зрения И.В. Вачкова, И.Б. Гриншпун и Н.С. Пряжникова, которые в своих исследованиях выделили несколько уровней этических проблем, которые могут возникнуть перед молодым специалистом на практике, а именно:

– правовой уровень – связан с тем, что нормативные документы, регламентирующие этические основы профессиональной деятельности социального педагога декларативны, построены по принципу «избегания нежелательного» и не дают ответ на вопрос, что считать должным и справедливым;

– моральный уровень: молодой специалист, освоив азы этических норм в рамках обучения по программе бакалавриата, начав профессиональную деятельность, воспринимает этические принципы без учета индивидуализации ситуации и «случая», что может приводить к недоразумениям. Помимо этого, профессия социального педагога часто предполагает участие в разрешении нестандартных ситуаций, конфликтов и этических дилемм в системах «педагог-педагог» «педагог-ученик», «педагог-родитель», «ученик-родитель», что требует, по мнению авторов от специалиста «этической импровизации» для чего социальному педагогу необходим нравственный стержень личности;

– нравственный уровень: предполагает определенную ценностно-смысловую зрелость, сформированное ценностно-

нравственное ядро личности. Рассмотрение этических проблем на нравственном, мировоззренческом уровне нередко связывают с общечеловеческими ценностями [1, с. 35-37].

Актуальные квалификационные требования к современному социальному педагогу и содержание этических требований к специалисту отражены в квалификационной характеристике, утвержденной в апреле 1991 года приказом Гособразования СССР, и профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10). Проведенный анализ нормативных документов позволяет заключить, что с момента появления профессии «социальный педагог» спектр профессиональных обязанностей специалиста значительно сузился. Квалификационная характеристика предполагает взаимодействие социального педагога со всеми категориями населения, профессиональный стандарт ограничивает сферу профессиональной деятельности социального педагога образовательными организациями.

В отечественной и зарубежной литературе систематически предпринимается попытка углубить представления о профессионально-этических качествах социальных педагогов и социальных работников. Конкретные требования к профессионально-этическим качествам социальных педагогов определяются, прежде всего, исходя из следующих факторов:

- 1) требований действующих нормативно-правовых документов;
- 2) уровня культуры современного общества, ее требованиями к этическим, национальным и культурным ценностям представителей данной профессии;
- 3) инфраструктурой деятельности социального педагога, категорией клиентов, с которыми он работает;
- 4) многовариантностью и сложностью решения социально-педагогических задач: содержание, способы реализации, виды и формы профессиональной деятельности социальных педагогов отражают не только специфику определенной отрасли, предопределяющую характер этой деятельности, но и особенности ситуации в социально-экономической сфере общества, конкретном регионе, поселении.

В монографии Л.Б. Филатовой, посвященной исследованию педагогических технологий формирования этической компетенции в профессиональной подготовке социальных педагогов указывается, что ввиду активного процесса становления российского гражданского самосознания, обществом осознаются основные требования к личности специалиста, профессиональной компетентности и, соответственно, к

его подготовке. Безусловно, что в данной ситуации предпочтение отдается специалистам, которые наиболее соответствуют нравственно-этическим и профессиональным требованиям и стандартам профессии [8, с. 49-51].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года регламентирует нормы, касающиеся профессиональной этики, а именно: обязывает педагогических работников следовать требованиям профессиональной этики (ст. 48); предусматривает, что этические нормы должны быть закреплены в локальных нормативных актах организации (ст. 47) [6].

В методическом письме «О социально-педагогической работе с детьми» № 61/20-11 от 27.02.95 г., подготовленном во исполнение решения коллегии Министерства образования Российской Федерации «О практике социально-педагогической работы в России и перспективах ее развития» от 27 октября 1993 года № 19/1 охарактеризован раздел «этический и профессиональный кодекс», в котором говорится о том, что профессиональная деятельность социального педагога – это зона доверия между людьми, путь к их взаимопониманию, взаимопомощи, взаимответственности [3].

Конкретные требования к профессионально-этическим качествам социального педагога и социального работника регламентированы такими нормативно-правовыми документами как: Международная декларация этических принципов социальной работы (1994 г.), Международные этические стандарты социальной работы (1994 г.), Кодекс этики социального работника и социального педагога (2003 г.), профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания (2017), а также *федеральным государственным образовательным стандартом поколения 3++ по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (2018).*

Проанализируем подробнее один из основных документов, регламентирующих этические нормы и ценности социального педагога, а именно утвержденный в 2003 году в г. Москва членами общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников» «Кодекс этики социального работника и социального педагога». Кодекс разработан на основе рекомендаций Международной Федерации социальных работников и представляет собой документ, в котором излагаются основные, базовые принципы и ценности социальной и социально-педагогической работы, связанные с реализацией специалистами социальной сферы своих профессиональных обязанностей [2].

Кодекс включает такие составляющие как ценности социально-

педагогической деятельности, принципы и стандарты этического поведения, которые охватывают все категории, с которыми взаимодействует социальный педагог. Системообразующими личностными качествами специалиста этический кодекс считает порядочность и компетентность, что требует специальных этических характеристик у социального педагога.

Актуальность целенаправленного формирования у будущих социальных педагогов профессионально-этической составляющей подтверждают также основные положения профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», *который определяет основную цель вида профессиональной деятельности социального педагога как специалиста в области воспитания, а именно: «...организация воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и лично значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей».*

В соответствии с п. 3.3.1. профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» социальный педагог должен уметь применять формы и методы нравственного воспитания обучающихся, проводить мероприятия по развитию у них этической культуры [4].

Таким образом, осознанное формирование профессионально-этической компетентности мы считаем целесообразным на уровне магистратуры, когда выпускник бакалавриата, владея набором компетенций, сформированных в процессе усвоения программы бакалавриата, приступил к профессиональной деятельности и ежедневно сталкивается с трудностями этического характера.

Обучение социального педагога в магистратуре способствует углублению специализации по выбранному направлению. Социальный педагог-магистр, в соответствии с закрепленными в ФГОС ВО 3 ++ по направлению подготовки 44.04.02 УК и ОПК, помимо досконального владения профессиональными навыками и умениями, должен быть способен «проектировать» свою деятельность с учетом всех изменяющихся условий среды в рамках этических норм [5].

Выводы. Таким образом, профессия социального педагога требует от специалиста высокого уровня компетентности, умения действовать в нестандартных ситуациях, что также невозможно без соблюдения этических норм и стандартов. В контексте данного исследования мы считаем, что этическая составляющая является неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности будущего социального педагога т.к. охватывает все сферы его

профессиональной деятельности и является не только профессиональной обязанностью, но в первую очередь внутренним регулятором, через который должна осуществляться вся социально-педагогическая деятельность. Однако, несмотря на достаточно весомые результаты научных исследований в области подготовки будущих социальных педагогов, процесс формирования профессионально-этической компетентности практически не исследовался.

Резюме. В статье рассмотрена актуальность профессионально-этической компетентности будущего социального педагога как неотъемлемой части его профессиональной подготовки, проанализированы нормативно-правовые документы, регламентирующие необходимость учета этического аспекта при подготовке будущих социальных педагогов.

Summary. The article considers the relevance of the professional and ethical competence of the future social pedagogue as an integral part of his professional training, analyzes the regulatory documents governing the need to take into account the ethical aspect in the preparation of future social pedagogues.

Ключевые слова. Социальный педагог, этическая компетентность, профессионально-этическая компетентность, профессиональная подготовка, этические проблемы.

Keywords. Social pedagogue, ethical competence, professional and ethical competence, professional training, ethical problems.

Литература

1. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие / Под ред. И.Б. Гриншпуна. – 3-е издание, стереотипное. – М.; Воронеж, 2004. – 464 с.
2. Кодекс этики социального работника и социального педагога – членов общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников», Москва, 2003. – 20 с.
3. Методическое письмо Министерства образования РФ «О социально-педагогической работе с детьми» № 61/20-11 от 27.02.95.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»». – 2017 г.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» [Текст] / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – 2015 г.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – 2012 г.
7. Филатова Л.Б. Педагогические технологии формирования этической компетенции в профессиональной подготовке: монография / Л.Б. Филатова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. – 128 с.

УДК 376.352:373.2

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С
НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Красникова Татьяна Викторовна

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В настоящее время наметилась явная тенденция ухудшения состояния здоровья воспитанников дошкольных образовательных организаций. Среди детей очень распространенными являются заболевания соматического происхождения, а также различного рода нарушения сенсорно-перцептивной сферы. В одной из категорий этих отклонений, можно выделить детей с нарушениями зрения, у которых чаще всего отмечаются недостатки не только в физическом развитии, но и недоразвитие эмоционально-волевой сферы, трудности в обучении, проблемы социализации. Поэтому возникает острая необходимость создания системы психолого-медико-педагогического сопровождения данной категории детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Проблема психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения рассматривалась в работах Л.А. Дружининой, О.В. Курициной, О.В. Максименко, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой, Е.А. Савиной, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др. Значительное внимание коррекции, развитию, оздоровлению и лечению детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющими зрительные нарушения уделялось в трудах и исследованиях следующих специалистов: В.З. Денискиной, Г.Ю. Козловской, М.П. Мухаева, Т.И. Нагаевой, Н. М. Назаровой, С.А. Тимофеевой, Е.Л. Тиньковой, Ю.В. Трубачева, Л.М. Шипициной.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в условиях дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала. Дети с нарушениями зрения имеют особые образовательные потребности и нуждаются в создании специальных условий обучения, воспитания, развития. В примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От

рождения до школы», под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, даются понятия: ограничение возможностей здоровья – любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную или иную деятельность и препятствующие получению образования без создания специальных условий, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией [4].

Для организации специальной среды в дошкольных образовательных организациях для детей с нарушениями зрения необходима реализация комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения, целью которого является ежедневная своевременная помощь и поддержка ребенку с ограниченными возможностями здоровья по образовательному и реабилитационному маршруту с целью обеспечения индивидуального развития каждого ребенка с нарушениями зрения, коррекции дефекта. Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения в условиях дошкольной образовательной организации включает в себя следующие субъекты: администрация ДОО, педагоги-воспитатели, учителя-дефектологи, учитель-логопед, педагог-психолог, медицинская служба. Для достижения цели психолого-медико-педагогического сопровождения за всеми субъектами психолого-медико-педагогического сопровождения закреплены определенные функции и задачи. Однако их решение направлено на достижение единого результата психолого-медико-педагогического сопровождения – создание оптимальных условий для развития, воспитания, обучения, коррекции детей с нарушениями зрения. Достижение цели осуществляется через решения следующих задач:

1. Ранняя социализация ребенка с нарушениями зрения через развитие его личности.
2. Коррекция и компенсация зрительных нарушений.
3. Медико-социальная реабилитация и психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка в вопросах воспитания, коррекции и компенсации нарушений развития ребенка с тяжелыми нарушениями зрения.

В решении каждой задачи принимает участие все субъекты сопровождения.

Психологическая помощь психолого-медико-педагогического сопровождения осуществляется педагогом-психологом и заключается в следующих направлениях:

- диагностическое направление;
- психологическое консультирование педагогов, родителей администрации;
- коррекция познавательной, эмоциональной и личностной сфер;
- социальная адаптация и реабилитация.

Педагог-психолог решает следующие задачи психологического сопровождения:

1. Предупреждение возникновения проблем развития ребенка с нарушениями зрения.
2. Развитие психологической культуры воспитанников, родителей, педагогов.
3. Психологическое обеспечение образовательных программ для детей с нарушениями зрения.
4. Помощь ребенку с нарушениями зрения в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: преодоления трудностей в обучении, нарушений эмоционально-волевой сферы, проблем взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями.

Педагогическая помощь психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в условиях дошкольной образовательной организации оказывается педагогами: воспитателями, учителем-логопедом, учителями-дефектологами (тифлопедагогами).

Педагоги-воспитатели реализуют руководство учебно-познавательной деятельностью, которая включает в себя и проведение коррекционной работы, направленной на формирование сенсорных эталонов, формирование приемов и способов умственной деятельности. А также осуществляют различные направления воспитательной работы: трудовое, этическое, эстетическое, нравственное воспитание и т.д. Весь педагогический процесс построен на ежедневном взаимодействии с родителями для выработки единых стратегий воспитания и просвещения родителей по вопросам организации воспитания, обучения, коррекции, лечения детей с нарушениями зрения. Работа с родителями осуществляется при непосредственном участии всех субъектов психолого-медико-педагогического сопровождения.

Учитель-логопед в дошкольной образовательной организации для детей с нарушениями зрения оказывает логопедическую помощь и проводит коррекционную логопедическую работу, которой предшествует углубленное логопедическое обследование. В результате обследования устанавливается:

- степень сложности первичных и вторичных отклонений;

- определяется индивидуальный подход к каждому ребенку;
- определяются пути коррекции логопедических нарушений.

Логопедическая коррекция направлена на активизацию речевой деятельности дошкольников, расширение их словаря; исправление звукопроизношения и т.п. По мнению Л.И. Плаксиной, развитие речи у детей с нарушением зрения происходит в основном так же, как и у нормально видящих. Однако динамика ее развития, овладение чувственной ее стороной, смысловой ее наполненностью у детей с нарушением зрения осуществляется несколько сложнее. Наиболее распространенным дефектом речи при нарушениях зрения у дошкольников является косноязычие разного характера от сигматизма (неправильное произношение свистящих и шипящих звуков) до ламбдацизма (неправильное произношение звука «Л») и ротацизма (неправильное произношение звука «Р») [3, с. 39]. Специфика логопедических занятий определяется степенью выраженности речевого нарушения, зрительным диагнозом, возрастными, психическими, двигательными, интеллектуальными особенностями воспитанников, а также медико-эргономическими установками офтальмологической медицинской службы. Для эффективности логопедической коррекции учитель-логопед осуществляет непосредственное сотрудничество со всеми субъектами психолого-медико-педагогического сопровождения, а также с родителями воспитанников.

Ведущая роль в коррекции зрения детей, имеющих зрительные диагнозы в условиях дошкольной образовательной организации для детей с нарушениями зрения принадлежит учителю-дефектологу (тифлопедагогу). Целью работы тифлопедагога является компенсация нарушений сенсорно-специфического и опознавательного процессов зрительного восприятия в единстве с развитием несенсорных психических функций (внимания, памяти, мышления, эмоций), а также стимуляция зрительной, познавательной, творческой активности воспитанников. Цель реализуется через решение определенных задач.

Задачи коррекционной работы, проводимой учителем-дефектологом:

1. Формирование у детей представлений о своих зрительных возможностях и умений пользоваться нарушенным зрением.
2. Формирование умений получать информацию об окружающем мире с помощью всех сохранных анализаторов.
3. Обучение использованию получаемой полисенсорной информации в предметно-практической, познавательной и

коммуникативной деятельности, в пространственной ориентировке [2, с. 65].

Учитель-дефектолог (тифлопедагог) координирует коррекционно-педагогическую работу с детьми, имеющими нарушения зрения различной степени тяжести и этимологии, а также проводит следующие виды специальных коррекционных занятий: социально бытовая ориентировка; развитие зрительного восприятия; ориентировка в пространстве; развитие осязания и мелкой моторики [1, с. 42].

Медицинская помощь психолого-медико-педагогического сопровождения оказывается медицинским персоналом дошкольной образовательной организации (врачом-педиатром, врачом-офтальмологом, старшей медсестрой, медсестрами-ортопистками) заключается в проведении лечебно-восстановительной работы по лечению зрения, в том числе с использованием аппаратного лечения; коррекции физического развития; проведение лечебных профилактических мероприятий с учетом зрительных диагнозов детей, осуществление своевременной иммунизации, профилактических осмотров врачами-специалистами, летнего оздоровления.

Для коллективной разработки и планирования комплексной системы психолого-медико-педагогического сопровождения в дошкольной образовательной организации для детей с нарушениями зрения функционирует психолого-медико-педагогический консилиум, который является объединением специалистов конкретной образовательной организации, составляющим основу психолого-медико-педагогической службы ДОО. Основные задачи психолого-медико-педагогического консилиума: своевременное выявление и комплексное обследование детей с нарушениями зрения, имеющих особенности психофизиологического развития; выявление уровня и особенностей развития познавательной деятельности дошкольников (речи, памяти, работоспособности и других психических функций); изучение эмоционально-волевого и личностного развития воспитанников; составление индивидуальных рекомендаций по коррекции, лечению и развитию детей с особенностями психофизиологического развития, оценка эффективности деятельности специалистов; организация взаимодействия между педагогами и специалистами, участвующими в деятельности консилиума. В целом, руководство, контроль и результативность функционирования психолого-медико-педагогическим сопровождением осуществляет руководитель дошкольной образовательной организации.

Выводы. Таким образом, система психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения является системой профессиональной деятельности специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного лечения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей и жизненного опыта. Учитывая необходимость проведения коррекции и лечения зрительных нарушений с помощью аппаратного лечения, в дошкольной образовательной организации для детей с нарушениями зрения важным условием является подготовка детей к лечебному процессу, которую осуществляют педагоги.

Резюме. В данной статье рассмотрены особенности психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения. Проанализированы составляющие сопровождения, выделены основные задачи и направления деятельности субъектов сопровождения. Выявлена и обусловлена необходимость осуществления системы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения.

Summary. This article describes the features of psychological, medical and pedagogical support of children with visual impairment. The components of support are analyzed, the main tasks and activities of the subjects of support are identified. The necessity of implementation of the system of psychological, medical and pedagogical support of children with visual impairment is revealed and determined.

Ключевые слова. Ребенок с нарушениями зрения, психолого-медико- педагогическое сопровождение.

Keyword. A child with visual impairment, psychological, medical and pedagogical support.

Литература

1. Алехина С.В. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012 – 56 с.
2. Дружинина Л.А. В помощь тифлопедагогу студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов / Авторы-сост. Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цецero, 2010 –187 с.
3. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие. – М.: РАОИКП, 1999 – 54 с.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.

УДК 378.147.88.

**ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«ОСНОВЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ»**

Раскалинос Валерия Николаевна,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной
педагогике и психологии*

Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Неразрывная связь теории и практики выступает не только одним из основных принципов педагогического взаимодействия, но и неотъемлемым атрибутом изучения дисциплины «Основы научно-педагогических исследований». В рамках данного предмета особую значимость имеет продвижение от познания реальных фактов и явлений действительности к их осмыслению и формулировке на этой основе выводов, с последующей проверкой их на практике, корректировке и дальнейшему использованию. Успешное освоение данного предмета, формирование соответствующих компетенций, возможны только при целенаправленной деятельности обучающихся, самостоятельно ими структурированной и корректируемой. Таким специфическим видом деятельности обучающихся может и должна стать самостоятельная работа.

Для высшего образования проблема организации самостоятельной работы не нова, ее изучению посвящены работы Г.А. Александрова, С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, А.Н. Леонтьева, А.Г. Молибога, Н.А. Менчинской, И.Т. Огородникова, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной, Т.И. Шамовой. Однако, особенности ее результативной эргономичной организации все еще не получили достаточного количества ответов.

В связи с этим **целью статьи** определено описание особенностей организации самостоятельной работы обучающихся по учебной дисциплине «Основы научно-педагогических исследований».

Изложение основного материала. Выполнение заданий в рамках самостоятельной работы способствует углублению теоретических знаний, их расширению, формированию интереса к исследовательской деятельности, развитию умений работать с научным текстом, актуализирует познавательные способности, формирует готовность нести ответственность за качество овладения учебным материалом, развивает инициативность. В.И. Загвязинский

отмечает, что самостоятельная работа «формирует готовность к самообразованию, создавая основу для непрерывного образования, представляя возможность быть активным гражданином» [1].

Все чаще в учебных планах делается выбор в пользу увеличения количества часов внеаудиторной самостоятельной работы как результативного способа овладения учебным материалом. При условии самостоятельного освоения обучающимися учебного материала, актуализируется реализация умственных операций, обеспечивающая всю процедуру учебной деятельности: от анализа содержания заданий до обобщения полученных результатов и их оформления.

Самостоятельная работа предоставляет обучающимся возможность закрепить те знания, умения и навыки, которые были получены на лекционных и практических занятиях, через самостоятельные практические действия. Для этого необходима большая активность и ответственность (по сравнению с контактными аудиторными формами работы), а также практическая оценка собственных действий при выполнении предложенных заданий. Несмотря на то, что большинство обучающихся отмечают важность такого вида работы и необходимость ее выполнения, лишь незначительная их часть регулярно выполняет предусмотренные задания, проявляя целеустремленность. А значит, преподавателю необходимо своевременно управлять ею не только на стадии подготовки, но и при предварительной ее организации. Реализовать самостоятельную работу эффективно, представив ее как одну из форм учебной деятельности обучающихся, можно только при целенаправленной методической поддержке ее со стороны преподавателя.

Н.П. Тарханова справедливо отмечает, что «самостоятельное целенаправленное изучение студентами учебного материала, организуемое преподавателем на основе формирования осознаваемых студентами приемов и методов самоуправления и самоконтроля, следует рассматривать как ведущую форму учебной деятельности и важнейшее средство профессионального самоопределения» [2, с. 812].

Самостоятельная работа по дисциплине «Основы научно-педагогических исследований» направлена на преобразование теории в инструмент исследовательской деятельности обучающихся. Ее содержание, базирующееся на принципах модульности, системности, индивидуализации, поэтапного усложнения, определяют рабочая программа учебной дисциплины, методические рекомендации и устные указания преподавателя. Самостоятельная работа по дисциплине «Основы научно-педагогических исследований» может

реализовываться в следующих формах: изучение лекционного материала; подготовка к практическим занятиям; самостоятельное изучение материала; подготовка доклада/статьи, отражающей содержание исследовательской работы по теме, выбранной обучающимися, участие в конференции.

Выполнение заданий самостоятельной работы может осуществляться как по окончании изучения дисциплины, смыслового модуля, так и в период его изучения (параллельно). Самостоятельная работа над заданиями при изучении дисциплины «Основы научно-педагогических исследований», организованная параллельно, не способствует осознанию и оцениванию собственной готовности к самостоятельному научному поиску. В то время, как последовательная деятельность позволит осознать четкий круг изученных вопросов, получить представления о качестве собственных исследовательских компетенций, особенно если обучающийся приступает к работе после окончания лекционных занятий, предусмотренных в каждом отдельном модуле.

Для повышения качества самостоятельной работы могут быть использованы следующие особенности ее организации:

1) дифференциация заданий по уровням учебной активности обучающихся, их учебных притязаний, что способствует преодолению жесткой регламентации организации самостоятельной работы, учету индивидуальных особенностей обучающихся, предоставляя им возможность самим управлять временем, затраченным на задания.

2) обеспечение организационно-методической поддержки самостоятельной работы обучающихся, что позволяет продуктивно организовать их деятельность при выполнении предложенных заданий.

3) реализация систематического контроля выполнения самостоятельной работы, который повышает активность познавательной деятельности обучающихся, дисциплинирует их.

4) подготовка итогового задания – доклада/статьи – активизирует понимание связи теоретических знаний с практикой, детерминирует осознанное отношение к теоретическому материалу и тренировочным заданиям, стимулирует заинтересованность в анализе исследовательской деятельности как своей собственной, так и других.

Самостоятельная работа по дисциплине «Основы научно-педагогических исследований» зачастую вызывает у обучающихся затруднения, базирующиеся на отсутствии понимания содержания исследовательского процесса. Преподаватель вынужден учитывать данную особенность при формулировке методических указаний к заданиям. Перед преподавателем при организации самостоятельной

работы актуализируется задача не только подобрать задания с учетом специфики направления подготовки, но и с учетом как формируемых компетенций, так и особенностей мыслительной деятельности обучающихся.

Так, при изучении темы «Теоретические методы исследований» обучающимся предлагается перечислить методы, которые будут использованы в собственных исследованиях, курсовых работах. Осознание этого позволит не только соотнести полученные знания с практической деятельностью, но и убедиться в прямой пользе полученных знаний. Для некоторых обучающихся это становится реальной возможностью впервые осознанно подойти к данному аспекту работы, а не выполнять механическое копирование или заучивание учебного материала.

Одним из важнейших компонентов в обучении является контроль, реализация которого относительно самостоятельной работы обучающихся направлена на стимулирование их продуктивной деятельности, побуждение к самоконтролю, определение качества и особенностей усвоения материала, закрепление знаний, воспитание целеустремленности, самоорганизации, самостоятельности, развитие умения использовать полученные знания на практике. А значит, одной из функций преподавателя во время организации самостоятельной работы выступает функция контроля – проверка и оценивание качества усвоения материала, коррекция учебных действий обучающихся, стимулирование их самостоятельного освоения знаний.

При контроле самостоятельной работы обучающихся преподаватель осуществляет различные контрольные мероприятия:

– устный опрос (может осуществляться на лекционных занятиях). Содержание вопросов направлено не столько на проверку качества усвоения учебного материала, сколько на акцентирование важных аспектов содержания изученной темы, систематизацию материала. Кроме того, такая проверка дисциплинирует обучающихся, т.к. они готовятся к каждому занятию, последовательно осваивают учебный материал, не оставляя его закрепление до момента экзамена.

– выполнение письменных заданий (чаще осуществляется на практических занятиях), что не только позволяет преподавателю проконтролировать качество самостоятельной работы, но и обучающимся установить связь между имеющимися у них теоретическими знаниями и формирующимися практическими умениями. Письменные задания могут выполняться как индивидуально, так и в группе. Обсуждение с преподавателем и сокурсниками особенностей выполнения заданий и их результата

позволяет обнаружить наиболее эффективный и наименее трудоемкий ход действий. Обсуждение развивает стремление повышать качество выполненных заданий, а также формирует осознание того, что без понимания лекционного материала сложно добиться успешного выполнения практических заданий. Вследствие чего меняется отношение обучающихся к лекционным занятиям.

– проверка непосредственно самостоятельной работы, выполненной внеаудиторно, в том числе качества подготовки доклада/статьи, позволяет преподавателю осуществить персонализированный контроль, присвоить обучающимся определенное количество баллов, сделать выводы об особенностях освоения учебного материала, откорректировать его изложение. Обучающиеся же получают возможность осуществить самоконтроль сформированных в ходе изучения дисциплины компетенций, проанализировать особенности построения и содержания статей других исследователей, в непосредственной деятельности проявить познавательный интерес, оценить собственные исследовательские умения. Таким образом, реализация функции контроля способствует гибкости и равноуровневости выполнения самостоятельной работы, ее результативной организации, формированию готовности к дальнейшей исследовательской деятельности.

Выводы. Следовательно, самостоятельная работа является важнейшим компонентом образовательной деятельности обучающихся, поскольку позволяет подготовиться к собственному педагогическому исследованию, детерминируя их стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Резюме. Эффективная самостоятельная работа обучающихся способствует их саморазвитию, повышая при этом познавательную мотивацию, детерминируя познавательную активность, осознанное освоение и использование знаний. Особая роль при этом отводится преподавателю, который готовит задания и планирует систему их выполнения и особенности контроля с учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся. Показано, что самостоятельная работа обучающихся как управляемая форма учебной деятельности позволяет обучающимся осознанно и плодотворно подготовиться к этапу промежуточной аттестации.

Summary. Effective independent work of students contributes to their self-development, while increasing cognitive motivation, determining cognitive activity, conscious development and use of knowledge. A special role is given to the teacher who prepares tasks and plans the system of their

implementation and control features, taking into account the individual characteristics and capabilities of students. It is shown that the independent work of students as a controlled form of learning activity allows students to prepare consciously and fruitfully for the stage of interim certification.

Ключевые слова. Самостоятельная работа, научное исследование, профессиональная подготовка.

Keywords. Independent work, scientific research, professional training.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методика психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2005. – 208 с.

2. Тарханова Н.П. Проблемы организации самостоятельной работы в вузе / Н.П. Тарханова // Наука ЮУрГУ: материалы 66-й научной конференции Секции социально-гуманитарных наук. – С. 807-818.

УДК 159.92

ПОНЯТИЕ «ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ» В ВОЗРАСТНОЙ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Фадеев Владислав Иванович,

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Проблема трудностей обучения детей младшего школьного возраста беспокоит многих ученых, педагогов и в первую очередь родителей. В последние годы отмечается значительный рост количества детей с различными трудностями обучения в начальной школе. Таким детям нужен специальный подход, своевременная квалифицированная помощь педагогов и родителей. Особенности обучения в современной школе связаны со все нарастающим объемом информации, значительной интенсификацией прохождения материала, с постоянной модернизацией и усложнением учебных программ. Подобные условия обучения выдвигают к организму младшего школьника самые высокие требования, и очень важно, чтобы дети прошли этот тяжелый путь без ущерба для своего здоровья, не утратив интереса к учебе, не потеряв веру в себя, в свои силы. Комплекс трудностей в учебной деятельности, приобретая устойчивость, дестабилизирует личность и ее внутренний мир, порождает внутрилличностные противоречия между желаниями и

возможностями, требованиями социума и собственными устремлениями.

Проблему трудностей в учебной деятельности учащихся рассматривали такие педагоги и психологи как Б.Г. Ананьев, Т.Ю. Андрущенко, Ю.К. Бабанский, Н.А. Бастун, Б.Н. Боденко, В.В. Волошина, Ю.С. Гильбух, О.Д. Главинская, С.М. Зинченко, Т.Д. Ильяшенко, С.И. Калмыкова, Н.В. Карабекова, И.Ю. Кулагина, Н.П. Майорова, Н.О. Менчинская, Г.Б. Моница, Л.С. Славина, Р.В. Овчарова и другие. Учеными установлено, что трудности в обучении определяются как объективными причинами (условия жизни, неправильно организованное общение с учеником, формализм учителей и родителей в отношении к учебе детей, педагогическая запущенность, психотравмирующая ситуация), так и субъективными причинами (уровень умственного развития ребенка, отношение самого ученика к учебной деятельности, инфантилизм школьника, слабое состояние здоровья, несформированность мотивов учения, низкая самооценка ученика).

Цель данной статьи – проанализировать понятие «трудности в обучении» в возрастной и клинической психологии.

Изложение основного материала. По свидетельству психологов, учебная деятельность в начальной школе имеет специфическое содержание, что обусловлено особенностями формирования и развития познавательных интересов учащихся, эмоционально-волевой и мотивационной сферы, своеобразным характером деятельности и речи, особенностями поведения [7]. На этом возрастном этапе развития личности учебная деятельность становится доминирующей. Она соответствующим образом обуславливает трансформации в психике ребенка и способствует ускоренному развитию некоторых психических функций, среди которых важное место принадлежит развитию мнемических действий. Под влиянием обучения изменяются ориентировочные реакции на слово, фиксируются процессы овладения новыми формами восприятия, осуществляются формирование произвольных действий и тому подобное. В младшем школьном возрасте начинают формироваться базовые учебные навыки и умения, а это означает начало нового периода сложного психического и интеллектуального развития личности. Повышенная чувствительность, доверчивое отношение к авторитету, уязвимость, высокая реактивность в движениях, направленность на окружающий мир, подражание в действиях, быстрая утомляемость – эти и некоторые другие признаки являются

характерными для детей, которые начинают активно заниматься учебной деятельностью [3].

Рассмотрим развитие познавательных процессов у младших школьников. Как известно, первой функцией, начинающей развиваться у ребенка в раннем возрасте, является восприятие. Оно продолжает развиваться в школьном возрасте, и на его развитие заметно влияют мышление и уровень совершенства внимания. На первых порах восприятие почти всегда произвольное. Дети замечают в предметах не главное и не существенное, а скорее то, что выделяется на фоне других предметов. Восприятие младших школьников характеризуется недостаточной дифференцированностью: дети могут неправильно идентифицировать буквы или слова, которые воспринимаются ими на слух, делают ошибки в их правописании. Е.В. Побережнюк отмечает, что одной из причин слабой дифференцированности является несовершенство анализа в процессе восприятия [11].

У младших школьников восприятие становится более произвольным, целеустремленным и категорийным процессом. Воспринимая новые для них предметы и явления, учащиеся стремятся относить их к определенной категории объектов. Выбирая предметы, они ориентируются в основном на их цвет и форму. В одних случаях за характерный признак предмета они берут форму, а в других – цвет. У учащихся третьих классов совершенствуется работа анализатора, повышается их чувствительность к различным свойствам предметов. Девочки лучше дифференцируют предметы по цвету, чем мальчики.

Не менее важным качеством является наблюдательность, которая развивается успешнее, если учитель не только сопровождает объяснениями демонстрацию наглядных объектов, хотя это и очень важно, но и организует самостоятельное рассмотрение объектов, поиски их характерных признаков, создание целостных их образов. Таким образом школьники учатся точно, четко их воспринимать – видеть, слушать, ощупывать, нюхать, пробовать на язык, наблюдать и обобщать, определять словами результаты своих наблюдений.

Важным познавательным процессом является и воображение. Основная тенденция в развитии воображения младших школьников заключается в переходах от преимущественно репродуктивных ее форм к творческой переработке представлений, от простого их комбинирования к логически обоснованному построению новых образов. Растет требовательность ребенка к продуктам собственного воображения. Растет скорость формирования образов фантазии. Большую роль в развитии воображения младших школьников играет чтение художественной литературы. Художественное описание дает

детям возможность представить себе картину, изображенную автором, перенестись в изображаемую им обстановку, «видеть» и «слышать» героев произведения, переживать самые разные их чувства.

Исследователи детского мышления (Л. Выготский, А. Леонтьев, Д. Эльконин) наблюдают некоторое нарушение логики в умственных действиях учащихся начальной школы: осознание объекта происходит, как правило, на основе конкретного и непосредственного восприятия. Процессы мышления стихийные, неосознанные, не всегда мотивированные. Лишь в 11-12 лет у детей начинает проявляться осознание собственных мысленных процессов [2].

Ребенок приходит в школу, практически владея определенным словарем языка и его грамматикой. Существенным в дальнейшем развитии его речи является то, что он впервые начинает сознательно принимать разные формы слова. Развитие речи у младших школьников во многом зависит от развития у первоклассников речевого слуха.

Итак, младший школьный возраст является периодом интенсивного психического и личностного развития. У ребенка меняется социальная ситуация развития, ведущая деятельность, происходят изменения в развитии психики. В процессе становления личности в результате взаимодействия эмоций, чувств, моральных знаний, навыков и привычек возникают специфические для нравственного формирования важнейшие личностные новообразования.

Вместе с тем, среди учеников младших классов есть дети, которые учатся хуже, чем могли бы, плохо усваивают программный материал, не умеют систематически работать и нередко оказываются в числе неуспевающих учеников, поскольку имеют трудности в обучении – препятствия, которые требуют от ребенка значительных усилий для их преодоления.

Под трудностями учебной деятельности младшего школьника С.М. Костромина понимает:

- пропуски букв в письменных работах (причиной является низкий уровень развития фонематического слуха, слабая концентрация внимания, несформированность приемов самоконтроля);
- орфографические ошибки при хорошем знании правил;
- невнимательность (причиной является низкий уровень развития произвольности, низкий уровень развития внимания, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания, преобладающая мотивация учения – игровая);
- трудности при решении математических задач (причина: низкий уровень общего развития, слабое понимание грамматических

конструкций, несформированность умения ориентироваться на систему признаков, низкий уровень развития образного мышления);

– трудности в пересказе текста (причина: несформированность умения планировать свои действия, слабое развитие логического запоминания, низкий уровень речевого развития, низкий уровень развития логических операций (анализа, обобщения, систематизации), заниженная самооценка);

– неусидчивость (причина: низкий уровень развития произвольности, низкий уровень развития волевой сферы, индивидуально-типологические черты личности);

– трудности в усвоении новых знаний (причина: несформированность приемов учебной деятельности, слабая концентрация внимания, низкий уровень развития восприятия, низкий уровень развития произвольности, низкий уровень общего развития);

– постоянная грязь в тетради (причина: слабое развитие мелкой моторики рук, несформированность приемов учебной деятельности, недостаточный объем внимания, нарушено ориентирование в пространстве тетради, низкий уровень развития кратковременной памяти);

– плохое знание таблицы умножения (причина: низкий уровень развития механической памяти, низкий уровень развития долговременной памяти, развитие общего интеллекта ниже возрастной нормы, низкий уровень развития произвольности, слабая концентрация внимания, несформированность приемов учебной деятельности);

– трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы (причина: несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности) и др. [7].

Это происходит вследствие ряда факторов: неучет в обучении возрастных особенностей младших школьников (недостаточное развитие произвольности, особенностей познавательных процессов, зрительного анализа, фонематического слуха, мелкой моторики, слабая самоорганизация и самоконтроль и т.п.), индивидуально-психологических и типологических свойств учащихся, специфических отклонений в развитии познавательной сферы ребенка, особенностей поведения младших школьников (поведение может быть определено формулой: хочет, но не может и не умеет). Конечно, сами по себе возрастные особенности не могут быть причинами неуспеваемости, но они объясняют те индивидуально-психологические черты, которые формируются у учащихся при неблагоприятных условиях обучения и воспитания.

Трудности могут накапливаться и восприниматься ребенком как неразрешимые, обуславливающие напряженность, негативные переживания, вызывать внутриличностные противоречия, дестабилизировать деятельность вплоть до ее прекращения.

Много трудностей в учебной деятельности младших школьников образуют замкнутый круг, в котором каждый нежелательный фактор вначале вызывается внешними обстоятельствами, а затем порождает другие нежелательные факторы, последовательно усиливая друг друга.

На начальном этапе обучения для младших школьников присущи послушание, готовность выполнять требования взрослых и подражать им. А такие возрастные особенности, как безоговорочное покорение авторитета, повышенная восприимчивость, эмоциональность, уязвимость, во многом влияют на учебные достижения младших школьников.

Начало обучения в школе, переход от домашних условий и атмосферы детского сада к систематическому обучению всегда является для ребенка заметной психологической нагрузкой. Появление у ребенка явных трудностей в усвоении школьных знаний и овладении умениями и навыками может привести к игнорированию ребенком учебного процесса

Н.А. Козлова [5] выделяла три типа неуспевающих школьников:

1. С отсутствием навыков и умений учебной работы.
2. Со слабым развитием познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления.
3. С отсутствием познавательных интересов.

Похожий подход представлен в исследовании И. В. Пшеничнивой [12], которая выделяла три категории неуспевающих школьников начальных классов:

- 1) с беззаботным отношением к учебе, не обладающих чувством ответственности за свое поведение и учебную работу;
- 2) с неуравновешенным поведением и связанной с этим неорганизованностью и поспешностью в работе;
- 3) с проблемами в усвоении учебного материала.

Е.А. Кобялковская [4] разделяла детей с трудностями на три типа – дети с расстройствами регуляции учебной деятельности; дети с отставанием в интеллектуальном развитии и достаточными предпосылками обучаемости; дети со сниженной успеваемостью.

В работе И.А. Матвеевой [8] младшие школьники с трудностями в обучении делились на четыре группы:

- 1) те, у кого несформированные мотивы учения;

- 2) интеллектуально пассивные;
- 3) с отсутствием сформированных навыков и способов учебной работы;
- 4) с неправильным отношением к работе вообще и учебной в частности.

М. Пермякова [30] выделяет учащихся шести типов:

- 1) с недостаточной сформированностью мотивов обучения;
- 2) с нарушениями в эмоционально-волевой сфере;
- 3) с недостаточной сформированностью учебных способностей (лингвистических и математических);
- 4) с недостаточной сформированностью умения как самостоятельно, так и с помощью учителя сравнивать, анализировать и обобщать признаки понятий, устанавливать между ними связи (недостаточная сформированность операционного компонента мышления);
- 5) со специфическими проявлениями речевого недоразвития: слабое владение навыками звукового анализа и синтеза, недостаточная сформированность высших уровней понимания речи;
- 6) с трудностями самостоятельного переноса усвоенных способов выполнения задания на аналогичные случаи.

Совершенно другой подход представлен в работе Р. Триггер [9]. Автор попытался подать более глубокую дифференциацию симптомов отставания. По данным его исследования, среди неуспевающих:

1. 13,8 % не успевают по причине слабого здоровья;
2. 14,6 % – вследствие недостаточных бытовых условий;
3. 44,6 % – вследствие слабого развития мышления, памяти;
4. 17,7 % – вследствие слабого развития навыков учебной работы;
5. 1,6 % – вследствие пробелов в знаниях;
6. 7,7 % – из-за недостаточной воспитанности и негативного отношения к учебе.

Практически одновременно с Р. Триггер по той же методике проводилось исследование под руководством Т.Ф. Шведовой [16]. И итоговые данные дали несколько иную картину причин отставания:

1. 27 % не успевают вследствие пробелов в развитии мышления, памяти и др.;
2. 18 % – вследствие низкого уровня навыков учебного труда (отсутствие самоконтроля, медлительность и др.);
3. 14 % – вследствие отрицательного отношения к обучению;
4. 13 % – вследствие негативного влияния бытовых условий, семьи, микросреды;

5. 11 % – вследствие пробелов в знаниях;
6. 9 % – по причине слабого здоровья, большой утомляемости;
7. 8 % – вследствие недостаточного уровня воспитанности, плохого поведения, недисциплинированности.

Изучением причин и проявлений школьных трудностей также занимаются нейропсихология и клиническая психология, объясняющие задержку в темпах психического развития минимальными мозговыми дисфункциями. Эффективность нейропсихологического анализа как диагностического, коррекционного и прогностически-профилактического инструмента в работе с детьми, подтверждается рядом публикаций (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Н.М. Пылаева, А.В. Семенович и другие).

По мнению Н.М. Пылаевой [4], существует следующая иерархия несформированности психических функций, которая приводит к трудностям в обучении:

1. Сниженная работоспособность, колебания внимания, слабость мнестических процессов, недостаточная сформированность речи;
2. Недостаточная сформированность функций программирования и контроля;
3. Зрительно-пространственные и квази-пространственные трудности;
4. Трудности переработки слуховой информации;
5. Проблемы переработки зрительной информации.

Ж.М. Глозман считает [3], что ведущей причиной трудностей в обучении младших школьников является локальное опоздание в развитии определенной высшей психической функции. Что же до общего снижения возможностей в мышлении, то этим страдает примерно каждый пятый слабоуспевающий младший школьник, но с возрастом число таких детей увеличивается, потому что при несоответствии педагогических подходов локальные задержки развития той или иной базовой психической функции, обуславливают общее снижение мыслительных возможностей ребенка.

Например, у младших школьников на первом месте среди причин трудностей в обучении стоит недостаточное развитие речи, именно оно обуславливает трудности в усвоении чтения и письма при удовлетворительных успехах по математике.

И именно на эти особенности усвоения ими учебного материала прежде всего обращено внимание взрослых, но такие дети отличаются и характерными недостатками выполнения задач в эстетически-трудовом разделе учебной программы, в физическом воспитании

недостатки не очень заметны, однако весьма характерные недостатки тонкой ручной умелости и общей координации движений. Впрочем, взрослые этим занимаются редко, по их мнению, главное, чтобы ребенок хорошо читал, писал и считал. Поэтому не удивительно то, что перед очередной проверкой или открытым уроком учителя вместо уроков эстетически-трудового цикла дополнительно упражняют детей в письме или математике.

Второе ранговое место заняли учащиеся с недостаточно хорошо развитым логическим мышлением. Они отличаются тем, что нуждаются в помощи при выполнении вербальных и невербальных логических задач, связанных с определением причинно-следственных связей. Они могут самостоятельно выполнять упомянутые задачи по образцу, или как повторение, но задания нового типа, новый материал самостоятельно осмыслить и выполнить не могут. Психиатры обычно ставят таким детям диагноз «пограничная умственная отсталость» или «задержка психического развития» и дают рекомендацию осуществлять интенсивную педагогическую коррекцию выявленного недостатка, не объясняя, каким образом это делать. Поэтому главным путем коррекции, к которому прибегают педагоги, становятся дополнительные задания на повторение и закрепление учебного материала. Лишь в единичных случаях упомянутая стратегия может дать успех, но у большинства младших школьников с такими особенностями познавательной сферы разрыв в способности к логическому мышлению между ними и сверстниками возрастает, соответственно, успеваемость снижается. Нередко на конец обучения в младших классах психолого-медико-педагогической комиссии уже приходится ставить такому ребенку диагноз «умственная отсталость» и рекомендовать продолжение образования в школе для умственно отсталых детей [10].

Но если обратить внимание на то, что психической функцией – предшественником для логического мышления является воображение, то стратегия педагогической коррекции (где главный акцент будет делаться именно на развитии указанного психического качества), должна быть совершенно иной и намного эффективнее. Центр ее тяжести должен быть смещен на внешкольную жизнь ребенка, а также и на такие учебные предметы, как «Основы здоровья», музыка, рисование и труд. Такому ребенку очень нужна помощь в осмыслении причин и следствий в явлениях и действиях, обогащении его мировоззрения впечатлениями, которые удивят, заинтересуют и заставят активнее работать воображение. Беседы «о жизни», об актуальных для ребенка событиях, которые ведутся не формальным

тоном, а с вниманием и уважением к его переживаниям и внутреннему миру, приобщение к творческим играм дают значительно больше пользы, чем многочисленные дополнительные задания на повторение и закрепление пройденного материала. В 6-9 лет еще есть время и возможность развить пока что вялое воображение такого ученика, побудить его к фантазированию и творчеству. Это важно, потому что именно воображение является основой для развития логического мышления и наглядного, и, тем более, абстрактного.

Слабоуспевающие ученики также могут относиться к «неорганизованным ученикам». Их учебные проблемы коренятся в синдроме дефицита внимания. Несформированность упомянутой функции согласно возрастной норме приводит к тому, что у ребенка не вырабатываются на должном уровне навыки самоконтроля, умения сосредотачиваться на учебном материале, умение быть тщательным и ответственным. Попытки сформировать данные качества лишь на учебном материале не приводят к большому успеху, поскольку ребенок вынужден делать два дела одновременно – развивать у себя отстающие психические качества и усваивать сложный учебный материал, тогда как проведение коррекции несовершенной функции произвольной саморегуляции на материале доступного труда и детского творчества в сочетании с помощью в выполнении контролирующих действий даст больший эффект и уменьшит затраты усилий на преодоление учебных трудностей как педагога, так и ученика [3].

Трудности в обучении наблюдаются также и у медленных учеников. Это дети, индивидуальной чертой которых является замедленный (по сравнению со сверстниками) темп психических процессов. В отличие от детей с так называемым психоэндокринным синдромом, – тучных, неуклюжих и сонливых, эти дети выглядят оживленными и бодрыми. Однако в учебных ситуациях оказывается, что любые новые умения или знания они усваивают дольше одноклассников. Даже при хорошо усвоенных навыках они работают медленно. Медленно пишут, читают, считают и рассказывают, не с первого раза понимают объяснения учителя. За это они получают репутацию бездарных учеников, хотя в своем темпе, не спеша, такие дети могут выполнять довольно сложные задачи. На уроках эстетически-трудового цикла и физкультуры они также отличаются низкими успехами, что связано не только с неторопливостью, но и с недостаточной ловкостью их движений. Для них характерным является такой недостаток двигательной координации, как недостаточная пластичность. Гимнастические и танцевальные движения они делают

довольно неуклюже, пропуская некоторые элементы и будто бы выполняя тяжкую работу. В ловкости рук им также не хватает легкости и тонкости. Если эти ученики компенсируют свои недостатки в учебной деятельности за счет усердия и выносливости, то отсутствие моральной поддержки и предубеждения со стороны педагога принуждает их оставаться на уровне посредственных учеников. Если же им не привито достаточно трудолюбия и терпения – они не справляются с уровнем программных требований школы и в подростковом возрасте могут отдать предпочтение улице [7].

Трудности в обучении показывают также ученики с низкими математическими способностями, что обусловлено недостаточным развитием пространственного воображения, которое является базовым психическим качеством для формирования математических способностей и усвоения математических знаний. В то же время у них наблюдается также недостаточное развитие пространственной координации движений, – они неумелые в движениях, которые требуют быстрой реакции, и поэтому являются нежелательными партнерами в подвижных играх. На уроках труда они сталкиваются с трудностями при изготовлении аппликаций, объемных игрушек и изделий из детского конструктора, то есть там, где требуется пространственное воображение [3].

Таким образом, можно констатировать, что у каждого из рассмотренных младших школьников с трудностями в обучении имеет место недостаточная сформированность определенных психических и психофизиологических функций, которые ответственны не только за выполнение тех или иных умственных действий, но и за ловкость, координацию движений при выполнении практических действий, или за образное или пространственное воображение. Упомянутые функции играют роль мостика между двумя элементами психической сферы – сенсомоторной и познавательной, генетически связанные между собой как эволюционно старшее и младшее звено [4].

Выделяются социальные причины трудностей в обучении младших школьников:

1. Социально обусловленная психологическая неспособность ребенка правильно реагировать на все то, что его окружает (включая материальный и духовный мир), определяет сниженные учебные способности ребенка. Его меньший, по сравнению с другими детьми, настрой на адекватный ответ запросам окружающей среды. Именно определенная социальная депривация в дошкольном возрасте становится источником более поздней ментальной несостоятельности, снижения поисковой активности, любознательности, желания узнать

что-то новое, увидеть что-то невиданное. В основе школьной успеваемости лежит познавательный интерес.

Дети, которые почувствовали всю горечь неуспеха, способны чрезмерно пугаться и теряться, даже выполняя те задания, с которыми могут прекрасно справиться самостоятельно. Страх неудачи, недовольства со стороны окружения, растерянность в сложной ситуации, преувеличенные ожидания собственной несостоятельности являются теми внутренними мотивами, которые часто определяют неспособность ребенка эффективно решать учебные проблемы. Внутренняя убежденность в неспособности выполнить ту или иную работу приводит к тому, что ребенок даже не пытается приступить к ее выполнению или выполняет спустя рукава, не стараясь приложить необходимый минимум усилий для ее успешного выполнения [7].

2. Недостаточно развитое чувство «базовой защищенности», то есть внутренней уверенности ребенка в любви со стороны наиболее важных для него людей – родителей и родных. Эта определенность создается всем предыдущим жизненным опытом ученика и воспринимается им на сугубо эмоциональном уровне. Факт ее отсутствия можно достаточно точно диагностировать при помощи детских проективных методик, в частности сказок Луизы Дюсс. К сожалению, даже в наиболее ярких случаях школьной несостоятельности ребенка, спровоцированных отсутствием базовой защищенности, родители обычно отрицают наличие межличностных проблем в семье. Неуверенность младшего школьника в одобрении тех или иных действий значимыми взрослыми, усиленная внутренняя тревога, а отсюда и большая центрованность на своем микромире, приводят к появлению целого комплекса психологически мотивированных проявлений, которые отличают недостаточно успешных учеников начальной школы от своих более удачливых в учебе сверстников. Успешные ученики (даже с ниже средними показателями IQ) меньше боятся сделать что-то не так, они намного раскованнее в своих действиях. Когда им что-то не ясно, они свободно обращаются с вопросами к учителю, спокойно исправляют ошибки в тетрадях, не пытаются спрятать или уничтожить неудачное изделие (рисунок, аппликацию, оригами, и др.). Потенциально успешные в учебе дети любят узнавать что-то новое, раскрывать тайны окружающего мира. Если им не удается какую-то работу выполнить одним методом, они пытаются придумать что-то другое, свободно перебирают варианты решений [4, 12].

3. Поисковая пассивность. Младшие школьники с трудностями в обучении как на уроках, так и во внеурочное время отличаются

поисковой пассивностью, отчетливым нежеланием проявлять любую инициативу. Они выполняют только то, что им приказывают, никогда не уточняя задачи и не обращаясь за помощью к старшим. Если работа не получается, они пытаются ее уничтожить или спрятать, а не переделать лучше [11].

4. Многократное воспроизведение неправильного пути решения учебной проблемы. Особенно отчетливо это видно в работе с тестами, которые используют кубики Кооса или лабиринты. Так, выбрав неправильный вход в лабиринт, ребенок снова и снова начинает искать дорогу по тому же ошибочно определенному исходному месту, а сложив кубики не теми гранями, вращает их на 360 градусов и снова прикладывает теми же сторонами, что и сначала. Складывается впечатление, что для таких детей существует только одна-единственная стратегия решения проблемы и один-единственный правильный ответ. Если выбрана эта стратегия и этот найденный ответ не дают нужного результата, значит, что-то не так с самой проблемой. Потерпев неудачу, ребенок либо снова идет тем же самым ложным путем, либо просто вообще перестает работать [3].

5. Реакция окружения. Младшие школьники с трудностями в обучении внутренне настроены на постоянное отслеживание поведенческих реакций на их ответы одноклассников и учителя. Именно их сензитивность к внешней оценке, чрезмерная тревожность по этому поводу через некоторое время превращает часть из них в нарушителей дисциплины, классных шутов, а при самых неблагоприятных обстоятельствах – даже на детей с избыточной агрессивностью [4].

Причины трудностей в обучении младших школьников самые разнообразные. Часто трудности в обучении в первый год обучения обусловлены самим педагогическим процессом: перенапряженностью содержания обучения, завышенным уровнем требований, которые содержатся в программах, переполненностью класса учениками, что не позволяет рационально осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении. Все это приводит к такой перегрузке, с которой без соответствующей помощи со стороны, ученик не может справиться, поскольку для этого, кроме способностей, от него требуется большая усидчивость и работоспособность. Трудности в обучении могут также возникать вследствие недоразвития мнестической функции младших школьников, так как неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности.

Выводы. Трудности в обучении младших школьников являются сложным многоаспектным явлением, в возникновении и развитии

которого главную роль играют не отдельные причины, а реакция личности на комплекс воздействий, вызванных разнотипными и разнонаправленными субъективными и объективными факторами. В частности, к объективным факторам относятся: социальные условия дошкольного воспитания, тормозящих развитие ребенка; недостаточная готовность ребенка к школьному обучению – отсутствие нужных знаний, умений и навыков; затруднение усвоения знаний вследствие дефицита или неразвитости отдельных ментальных способностей; затруднение усвоения знаний в результате психологической травмы в анамнезе, отставание в психофизическом развитии или хронические болезни. К главным субъективным факторам, способствующим развитию трудностей в обучении младших школьников можно отнести: неверие ребенка в собственные силы, синдром «неудачника»; отсутствие стимулов к осуществлению интеллектуальных усилий / субъективный фактор наличия стимулов к осуществлению интеллектуальных усилий. Каждый из действующих внешних или внутренних негативных факторов может иметь разное влияние на развитие или не развитие трудностей в обучении младших школьников в зависимости от уровня его силы индивидуальной значимости для ребенка и уравновешенности действием положительных факторов. Большинство трудностей обучения заключаются в низком уровне овладения такими психическими функциями как память, восприятие, воображение, а также в неумении организовать свое внимание.

Резюме. В статье рассмотрены особенности понятия «трудности в обучении» с точки зрения возвратной и клинической психологии. Считаем, что трудности в обучении являются сложным многоаспектным явлением, в возникновении и развитии которого главную роль играют не отдельные причины, а реакция личности на комплекс воздействий, вызванных разнотипными и разнонаправленными субъективными и объективными факторами.

Summary. The article discusses the features of the concept of "learning difficulties" in terms of age and clinical psychology. We believe that difficulties in learning are a complex multidimensional phenomenon, in the emergence and development of which the main role is played not by individual reasons, but by the reaction of the individual to a complex of influences caused by diverse and multidirectional subjective and objective factors.

Ключевые слова. Трудности в обучении, возвратная психология, клиническая психология.

Keywords. Learning difficulties, age psychology, clinical psychology.

Литература

1. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. – СПб.: Питер, 2008. – 242 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Эксмо, 2003. – 212 с.
3. Глозман Ж.М., Равич-Щербо И.В., Гришина Т.В. Нейродинамические факторы индивидуальных различий в успешности школьного обучения // В кн.: В.А. Москвин (ред.), Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. – Белгород: ПОЛИТЕРРА. – 2007. – С.103-113
4. Кобялковская Е.А. Некоторые аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с трудностями в развитии и обучении // В сборнике: Будущее клинической психологии. – 2014. – С. 249-251.
5. Козлова Н.А. Причины возникновения трудностей в обучении детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. – 2015. – № 18 (98). – С. 449-451.
6. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неудавшиеся дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении. – Изд. 2. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 154 с.
7. Костромина С.М. Как преодолеть трудности в обучении детей // С.М. Костромина. – М.: Ось-89, 1998. – 224 с.
8. Матвеева И.А. Виды трудностей в обучении младших школьников / В сборнике: Прорывные научные исследования как двигатель науки. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 236-238.
9. Ньюкиктъен Чарльз. Детская поведенческая неврология. В двух томах. Том 1 / Чарльз Ньюкиктъен; пер. с англ. Д.В. Ермолаев, Н.Н. Заваденко, М.А. Островская; под ред. Н.Н. Заваденко. – 2-е изд. (эл.). – М.: Теревинф, 2012. – 336 с.
10. Пермякова М.Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе : [учеб. пособие] / М.Е. Пермякова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с
11. Побережнюк Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение учеников начальной школы с трудностями в обучении // В сборнике: Инновационные научные исследования в гуманитарных, естественных, технических и общественных науках. Методология, теория, практика Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский институт проектного менеджмента». – 2014. – С. 188-191.
12. Пшеничникова И.В. Выявление и анализ проблем учащихся с трудностями в обучении // Международный студенческий научный вестник. 2015. – № 5-2. – С. 240-241.
13. Рубинштейн С.Л. Внимание и его воспитание [Текст]. / С.Л. Рубинштейн. – М.: 1972. – 212 с.
14. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста / Семенович А.В. – М.: Генезис, 2005. – 212 с.
15. Хомская Е.Д. Нейропсихология индивидуальных различий / Е.Д. Хомская. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 282 с.
16. Шведова Т.Ф. Причины школьной неуспеваемости и трудностей в обучении. // В сборнике: Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 158-159.

УДК [37.015.3:373.3]-053.5

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Фадеева Мария Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. На современном этапе развития образования наиболее острой становится проблема развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста. Проблема развития внимания актуальна тем, что этот процесс является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека, его поведения в целом. Оно играет очень важную роль в усвоении учебного материала.

Исследованием проблемы развития внимания младших школьников занимались такие педагоги и психологи как Б.Г. Ананьев, Т.Ю. Андрущенко, Ю.К. Бабанский, Н.А. Бастун, Б.Н. Боденко, В.В. Волошина, Ю.С. Гильбух, О.Д. Главинская, С.М. Зинченко, Т.Д. Ильяшенко, С.И. Калмыкова, Н.В. Карабекова, И.Ю. Кулагина, Н.П. Майорова, Н.О. Менчинская, Г.Б. Моница, Л.С. Славина, Р.В. Овчарова и другие.

Цель данной статьи – раскрыть специфику развития внимания младших школьников.

Изложение основного материала. Проблема внимания является достаточно актуальной как для общей, так и специальной психолого-педагогической науки. Трактовка сущности внимания осуществляется в контексте двух альтернативных направлений. Так, с одной стороны, внимание рассматривается с точки зрения его интенционной функции, которая проявляется в направленности психической деятельности и неразрывно связана с познавательной и эмоционально-волевой сферами как динамическая характеристика любого психического процесса. С другой стороны, внимание рассматривается с позиции регулирующей функции в отношении деятельности, обеспечивающей ее эффективность (Т.В. Ахутина, Н.Ф. Добрынин, А.В. Оконешников, М.Е. Пермякова, С.Л. Рубинштейн) [1; 4; 5; 6; 7].

Таким образом, внимание заключается в сосредоточении сознания на определенном объекте, что выступает необходимой

составляющей учебной деятельности. Вниманием обеспечивается четкость и анализ объектов восприятия, что способствует возможности выделять разнообразные свойства и характеристики этих объектов; проследить изменения, происходящие с ними. В то же время, вниманием обеспечивается скорость оперирования материалом, что запоминается и активизация мыслительной деятельности, что делает возможным выделение существенных аспектов учебного материала.

Стартовым условием формирования составляющих психики ребенка является развитие внимания, что наиболее эффективно происходит в педагогическом процессе, и в частности в процессе обучения, направленного на усвоение учащимися знаний, умений и навыков.

Л.С. Выготский, который является основоположником культурно-исторической теории развития психики, концепции формирования высших психических функций, доказывал, что именно обучение ведет за собой развитие [3] и обучение, как целенаправленный на усвоение общественного опыта человечества процесс, является условием развития ребенка и формирование высших психических функций, которые являются психическими функциями высших уровней организации – осознанных, произвольных, регулируемых.

Именно к таким функциям высшего уровня организации относится и произвольное внимание как целенаправленная направленность и сосредоточенность на объекте.

Внимание определяется соотношением объективных (раздражители) и субъективных (потребности организма, имеющиеся у человека системы временных нервных связей) условий. Умение быть внимательным является свойством личности, которое тесно связано со способностью владеть своим поведением, что является необходимой составляющей успешного усвоения знаний, умений и навыков учащимися [5].

Основным условием успешного усвоения знаний является активность внимания, что способствует организации психической деятельности школьников и обуславливается направленностью и сосредоточенностью на определенном объекте. С физиологической точки зрения это означает, что внимание обеспечивается центром оптимального возбуждения, доминантой в коре головного мозга нервных импульсов, которые попадают к очагу оптимального возбуждения, четко отображаются ребенком, при этом другие импульсы не замечаются, что определяет направленность и избирательность внимания.

Изучение трудов по проблеме внимания показывает, что оно является динамической характеристикой протекания познавательных процессов и весомой составляющей деятельности личности. В частности, кроме сущности внимания, исследованиями охвачены вопросы этапов развития и соответствующих видов внимания, его свойств, конкретных характеристик, которые отражаются в показателях проявления и критериях оценки сформированности, возрастных особенностей его развития и др. Так, анализ литературных источников по проблеме исследования [5; 7] свидетельствует, что становление внимания проходит конкретные этапы развития, которым соответствуют определенные виды внимания.

Первый этап – становление предвнимания, который обеспечивает бессознательный автоматический процесс обработки сенсорной информации в анализаторных системах, выполняет функции выделения фигуры из фона и слежения за событиями различной модальности. Этот вид внимания является основой для формирования зрительных образов, обеспечивающих целостность объектов восприятия и формирования иерархии признаков, что в дальнейшем влияет на успешность усвоения знаний учащимися.

Следующим этапом рассматривается становление первичного или произвольного внимания. Такое внимание возникает и поддерживается вне сознательными намерениями субъекта, проявляется как ориентировочный рефлекс, то есть возникает в процессе взаимодействия человека с окружающей средой без его сознательного замысла и волевых усилий. Оно вызвано раздражителями, которые имеют определенные свойства, а именно: новизна, внезапность действий, силу, контраст объекта с фоном и тому подобное. Таким образом, основной функцией произвольного внимания является быстрая и правильная ориентация ребенка в постоянно меняющихся условиях, выделении тех объектов, которые наиболее важны на данный момент [29, 39, 48 и др.].

Учитывая вышесказанное, обобщаем, что произвольное внимание характеризуется следующими особенностями: а) отсутствием готовности к восприятию объекта или действию; б) зависимостью интенсивности от особенностей раздражителей; в) кратковременностью течения (длится до того времени, пока действуют раздражители).

Третьим этапом становления внимания исследователи (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, и др.) рассматривают возникновение вторичного, или произвольного внимания, которое сознательно вызывается,

направляется и регулируется субъектом, характеризуется сосредоточенностью на одном объекте при наличии других. С его помощью происходит личностная регуляция активности, ее прогнозирование и контроль [1; 4; 5; 6].

В зависимости от характера условий и деятельности, в которую включено произвольное внимание, исследователи выделяют следующие ее разновидности: собственное произвольное внимание и ожидаемое внимание [4; 6].

О.С. Жукова [5] отмечает, что собственно произвольное внимание характеризует наличие волевого усилия, которое необходимо в ситуации конфликта между направленной деятельностью и объектами непроизвольного внимания. При исследовании уровня проявления ожидаемого внимания у детей отмечается, что оно проявляется в ситуациях решения целенаправленных задач, в частности, учебных.

Теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования [1; 6; 7; 8] дает основания утверждать, что основными характеристиками произвольного внимания являются: сознательное регулирование протекания психической деятельности, направленность на контроль поведения, поддержание устойчивости избирательной активности, целенаправленность активности, что является неотъемлемыми составляющими учебно-воспитательного процесса.

Следующим этапом становления внимания является появление слеппроизвольного внимания, которое возникает на основе произвольного и определяется сосредоточенностью на объекте через его ценность, значимость, интерес для субъекта. При этом сохраняется сознательная целенаправленность и соответствие направленности деятельности принятым целям, но снимается психическое напряжение. Это возможно при автоматизации операционно-технической стороны деятельности, при условии, когда мотив становится целью.

Характеризуя этот вид внимания, ученые отмечают, что слеппроизвольному виду присущи следующие качественные характеристики: произвольность (активность, целенаправленность, регулируемость, подчиненность намерению сосредотачиваться на выбранном объекте или деятельности) и непроизвольность (отсутствие усилия, автоматичность и эмоциональное сопровождение). Возникновение слеппроизвольного внимания увеличивает продолжительность сосредоточения ребенка на деятельности, способствует уменьшению усталости и повышению производительности труда [2; 4; 6].

Ученые отмечают, что развитие и организация свойств внимания являются факторами, которые определяют успешность обучения, особенно в младшем школьном возрасте [2; 7].

Первоочередным свойством внимания в учебном процессе ученые называют устойчивость внимания. По их мнению, устойчивость внимания – это временная характеристика, которая определяется длительностью сохранения сосредоточенности на определенном объекте или виде деятельности, показателем которой является высокая продуктивность различных видов деятельности ребенка, в частности, учебной, в течение длительного времени [4; 8].

Среди свойств внимания ученые (Н.Ф. Добрынин, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.) важное место отводят распределению, которое предполагает способность человека одновременно удерживать в центре внимания несколько объектов (видов деятельности), то есть это одновременное направление внимания на два или более объектов (видов деятельности). Производительное распределение невозможно тогда, когда два разных объекта, виды деятельности, требуют занятости одних и тех же анализаторных систем или одновременного высокого уровня восприятия объектов. Распределение внимания между различными действиями возможно при условии автоматизации выполнения одной из них. Распределение является необходимым условием успешного выполнения нескольких видов деятельности, требующих одновременного использования разнообразных операций [4; 8].

Н.Ф. Добрынин, анализируя первичные свойства внимания, указывает на такую его характеристику, как избирательность, которая понимается как выделение личностью определенных объектов, находящихся в сенсорно-перцептивной зоне, при этом, не выделенные объекты используются как фон. Избирательность внимания проявляется в различных формах, в частности, произвольная избирательность, которая связана с ориентировочно-исследовательской деятельностью и характеризуется состоянием ожидания; произвольная избирательность – проявляется в сознательном выделении определенных объектов, которые связаны с целенаправленной познавательной деятельностью. При этом, избирательность внимания определяется внешними (интенсивность, сложность, новизна, частота появления информации, яркость и т.п.) и внутренними (потребности) факторами [4].

К менее исследованным свойствам внимания можно отнести его концентрацию, определяемая степенью сосредоточенности, что

является необходимым условием четкого осмысления и осознания информации.

Кроме первичных свойств внимания исследователи (Н.Ф. Добрынин, С. Рубинштейн и др.) указывают на вторичные, а именно: переключение и колебание [4; 8]. Переключение внимания характеризуется произвольным его переносом с одного объекта (или вида деятельности) на другой. Переключение внимания может происходить 3-4 раза в секунду при условии существования связи между предыдущим и последующим видами деятельности, если следующий вид деятельности более интересен чем предыдущий, или если предыдущий вид деятельности полностью завершен. При других условиях переключение внимания происходит медленно и с определенными трудностями [4; 8].

Изучение ряда научных трудов [1; 4; 6; 7] позволяет утверждать об особой роли переключения внимания, в процессе осуществления познавательной деятельности детей, при выполнении ими учебных задач и ориентировки в различных условиях.

К вторичным свойствам внимания относят также колебания, что проявляются в периодической смене объектов, на которые направляется и сосредотачивается внимание. По их мнению, колебания, как вторичное свойство внимания, достаточно подобны первичному его свойству – устойчивости. Разница между ними заключается в том, что колебание внимания возникает при его сосредоточенности и стойкости, хотя последняя не является обязательной. Так, при визуальном восприятии двойных изображений можно проследить поэтапную смену объектов, в противовес устойчивости, которая характеризуется периодическим повышением и снижением интенсивности внимания [4; 8].

Успешность усвоения знаний младшими школьниками в значительной степени зависит от развития основных свойств внимания в их единстве, внимания в полноте его характеристик, а именно каждое свойство внимания имеет определенное значение для успешного усвоения учащимися знаний, при этом ведущее свойство всегда связано с другими.

Анализ исследований [4; 8] показал зависимость между концентрацией и устойчивостью внимания, где последняя определяет сохранение концентрации в учебной деятельности; устойчивостью и переключением; объемом и устойчивостью внимания у детей во время деятельности, что зависит от внутренних его факторов, а именно: потребностей, интересов, установок; устойчивостью и степенью сосредоточенности внимания ребенка на выполнении задания.

Следовательно, одним из факторов успешности в учебной деятельности младших школьников является уровень сформированности их внимания; знаний педагога о сущности его развития; возможности управлять процессом обучения, благодаря специальной организации обучения и деятельности школьников.

Исследования доказывают и обратное влияние организации обучения учащихся на развитие у них внимания. Так, анализ научных трудов [6; 7] по проблеме организации обучения младших школьников, развитию и активизации у них внимания обусловлен рядом факторов, а именно:

- содержанием урока, который определяет зависимость устойчивости внимания от степени сложности материала, от отношения к нему ребенка и предыдущего с ним ознакомления;

- средствами и методами обучения, с помощью которых происходит развитие внимания (при условии правильного темпа подачи материала, использование разнообразных методов подачи учебного материала во всем разнообразии его качеств, свойств, учета его значимости для школьников и др.);

- уровнем сформированности внимания детей, его возрастных и индивидуальных особенностей становления (в частности, разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени, поскольку объем внимания является индивидуальным и меньше поддается воздействию, в то время, как устойчивость и распределение, которые выступают важными показателями широты сосредоточения, умения сочетать с детьми нескольких направлений внимания при восприятии предмета, его анализа, синтеза, систематизации и обобщения в процессе деятельности).

Например, наибольшая легкость распределения внимания достигается в процессе слушания учащимися рассказа учителя при одновременном выполнении несложной работы, более сложным является распределение внимания при выполнении двух видов умственной деятельности одинаковой степени сложности [8; 9]; индивидуальными особенностями ребенка, в частности: общим умственным развитием; познавательной активностью; наличием интересов; самостоятельности; организованности; дисциплинированности; развитием волевых качеств; выполнением режимных моментов [4; 8].

Характеризуя условия развития свойств внимания у младших школьников, ученые в своих трудах [1; 2; 4; 7] указывают на то, что оно зависит от возможностей осознания и усвоения обучающимися

соответствующего материала, наличия интереса к его содержания, мотивации, динамичности, активности нервных процессов и др.

В 1-2 классах произвольное внимание остается непроизвольным. Это явление объясняется недостаточностью регулирующей функции второй сигнальной системы, поскольку внимание младшего школьника еще в значительной степени зависит от эмоциональных впечатлений, наглядности и др. Именно поэтому в начале обучения младшего школьника привлекает лишь внешняя сторона предмета, что мешает ребенку увидеть его сущностную характеристику, а это затрудняет самоконтроль за его деятельностью. Кроме того, у первоклассников наблюдается суженный объем внимания, они не умеют еще направить собственное внимание на главные и важные качественные свойства объекта, хотя данный возрастной этап является сензитивным периодом для развития произвольного внимания [4; 8].

У младших школьников наблюдается низкий уровень развития внимания, а именно: его неустойчивость, что приводит к быстрому отвлечению ребенка на другие раздражители и является основной из причин трудностей в обучении; узкий объем, который характеризуется тем, что внимание сосредотачивается на более значимом для ребенка объекте; низкое распределение, которое повышается у ребенка только к третьему классу.

Характерной возрастной особенностью является неразвитое произвольное внимание младших школьников. У них доминирует непроизвольное внимание, направленное на новые, яркие, неожиданные и захватывающие объекты. Слабость тормозных процессов в этом возрасте предопределяет и такую черту внимания детей, как его неустойчивость.

Развитие внимания младших школьников все больше характеризуется произвольностью, если создавать такие условия для целенаправленной работы, при которых они приучаются руководствоваться самостоятельно поставленной целью. При этом развитие произвольного внимания у детей идет от управления целями, поставленными перед ними взрослыми, к реализации самостоятельно поставленных перед собой целей, от постоянного контроля учителем за их деятельностью к самоконтролю через контроль со стороны одноклассников.

С возрастом у детей возрастает объем и устойчивость внимания. Внимание младших школьников тесно связано со значимостью для них учебного материала. Осознание необходимости, важности материала, интереса к его содержанию, является важным условием их внимания.

Внимание зависит и от доступности (и посильной трудности) учебных задач, поставленных перед учащимися, а также от умения учителя так организовать учебную деятельность, чтобы охватить ею всех учеников в классе.

Среди причин неустойчивости внимания в этом возрасте можно назвать в частности недостаточную умственную активность детей, обусловленную как несовершенными методиками обучения, так и уровнем их готовности к учебной деятельности, непреодолимыми трудностями в учебе, состоянию здоровья и тому подобное.

Выводы. Большую роль в развитии внимания детей младшего школьного возраста играют взрослые – родители и педагоги. Главная цель работы взрослых заключается в том, чтобы помочь ребенку преодолеть трудности в развитии внимания. При этом можно использовать как традиционные, так и инновационные методы. Взрослый должен знать и помнить о возрастных особенностях ребенка, учет возможностей которых поможет более эффективно развить мыслительные процессы воспитанников. Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий младшего школьника. Ребенок должен видеть четкие образцы поведения и результат «внимательной деятельности». Поэтому очень важным является соблюдение педагогом и родителями последовательности своих действий.

Резюме. В статье рассмотрена специфика развития внимания младших школьников, в частности, выделены этапы развития внимания, первичные и вторичные свойства, факторы развития и активизации внимания у младших школьников в процессе обучения.

Summary. The article deals with the specifics of the development of attention of primary school children, in particular, the stages of development of attention, primary and secondary properties, factors of development and activation of attention in primary school children in the learning process.

Ключевые слова. Внимание, свойства внимания, младшие школьники.

Keywords. Attention, properties attention to younger students.

Литература

1. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. – СПб.: Питер, 2008. – 242 с.
2. Верещагина М.В., Шутова Э.И. Преодоление трудностей в обучении современного младшего школьника. // В сборнике: Актуальные проблемы современной науки в 21 веке сборник материалов 6-й международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 248 – 252.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека. – М.: Эксмо, 2003. – 212 с.

4. Добрынин Н.Ф. О новых исследованиях внимания [Текст] // Вопросы психологии. – 1973. – № 3 – С. 121-128.
5. Жукова О.С. Развиваем память и внимание [Текст]: [память, внимание, логика, речь: для дошкольного и младшего школьного возраста] / О.С. Жукова. – Москва: Астрель; Санкт-Петербург: Астрель-СПб, 2015. – 79 с.
6. Оконешникова А.В., Чапогир Л.С. Особенности внимания младших школьников и пути развития их произвольного внимания European Research. – 2016. – № 1 (12). – С. 108-111.
7. Пермякова М.Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе : [учеб. пособие] / М.Е. Пермякова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с
8. Рубинштейн С.Л. Внимание и его воспитание / С.Л. Рубинштейн. – М.: 1972. – 212 с.
9. Шведова Т.Ф. Причины школьной неуспеваемости и трудностей в обучении // В сборнике: Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 158-159.

УДК 37.013.43-052

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Костенко Ольга Владимовна¹, Хитрова Анна Викторовна²,

¹обучающаяся 4 курса, направления подготовки

44.03.02 Психолого-педагогическое образование,

направленность «Психология и социальная педагогика»,

²кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогике и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Современный мир неоднороден во взглядах, интересах, вкусах и предпочтениях. Разноплановость и многовекторность – это характеристики, присущие мироустройству XXI века. Представитель любой этнической группы, будь она малая или большая, может найти свое место в мировом социуме. Процессы глобализации и информатизации, дающие возможность почувствовать и понять специфику полиэтнической, поликультурной среды, открывают разнообразные способы для познания и изучения мультикультурных особенностей разных этносов. Отсюда, вопрос развития поликультурной грамотности обучающихся в условиях образовательных организаций является актуальным.

Теоретические аспекты поликультурного образования и воспитания, а также проблемы педагогической деятельности в

полиэтнической и поликультурной среде, среди отечественных педагогов изучали О.В. Гукаленко, Г.Д. Дмитриев, А.Н. Джурицкий, М.Н. Кузьмин, В.С. Собкин, Л.Л. Супрунова, В.А. Тишков; зарубежных исследователей – Дж. Бэнкс, Д. Голдник, П. Шин, А. Флерас, Ж. Эллио.

Цель данной статьи – раскрытие сущности и содержания поликультурной грамотности обучающихся образовательных организаций.

Изложение основного материала. В соответствии с Концепцией развития поликультурного образования в Российской Федерации (2010), система поликультурного образования рассматривается, как «...образовательная система, которая в рамках единого государственного образовательного стандарта формирует содержание обучения и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности, с опорой на этнокультурное наследие и национальные культуры народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации» [4].

В соответствии с основными положениями системного подхода, система поликультурного воспитания представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов (методологические позиции, субъекты, цель, задачи, содержание, технологии, результат).

Результатами реализации поликультурного воспитания обучающихся является сформированная поликультурная грамотность. Охарактеризуем ниже сущность и содержание ключевых составляющих этого понятия, а именно, «поликультурность» и «грамотность».

А.Н. Джурицкий поликультурность трактует как совокупность разных культур; вариативность, многоликость, многообразие культур [1].

Раскрывая соотношение понятий поликультурность и поликультурное воспитание, М.Н. Кузьмин отмечает, что «если культура национальна, то организация общего духовного пространства в любом полиэтническом государстве должна представлять собой ... специальную проблему. Иными словами, всякое полиэтническое общество во избежание участи Вавилонской башни должно найти для себя «общий язык» и научиться говорить на нем» [6].

В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова, поликультуризм рассматривается как «... построение образования на принципе культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, на

недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста» [3].

По определению австралийского профессора Б. Грина, «грамотность включает три аспекта:

– операциональная грамотность (operational literacy) – языковая (особенно письменная) компетентность;

– культурная грамотность (cultural literacy) – понимание дискурса или культуры: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (напр., научный язык, язык средств массовой информации, экономики, образования);

– критическая грамотность (critical literacy) – понимание того, как создается знание и как его можно трансформировать (умение понять, что подразумевает или считает автор письменного текста)» [5].

В свою очередь, И.Б. Короткина понятие «грамотность» трактует как способность создавать новое знание, обсуждать и передавать его на основе знаковых систем, языков науки, социальных или этнических групп [5].

Под культурной грамотностью понимается система знаний, необходимых человеку для того, чтобы ориентироваться в современном мире. Она включает базовые, самые необходимые знания обо всех сферах человеческой деятельности. «Культурная грамотность, связанная с объемом информации, которой владеет человек, позволяет ему находиться в гармонии с окружающим миром» [5].

Исходя из вышеизложенного, поликультурную грамотность обучающихся мы определяем, как способность к полилогу в условиях поликультурной социальной и образовательной среды, в основе которой лежит сформированная система поликультурных знаний, коммуникативных умений, толерантное отношение к окружающим, открытость и тактичность.

В контексте коммуникативного поведения Э.К. Сулова выделяет составные элементы поликультурной грамотности: а) способность понять обычаи и традиции, нормы и ценности иной культуры; б) знания о другой культуре; в) способность признавать объективность отличий в картинах мира у разных людей; г) признание уникальности каждой культуры [5].

В структуру названных формируемых качеств А.О. Карпов включает: интерес к культуре своего и других народов; умение проявлять терпимость к людям независимо от национальных различий; осознание своей принадлежности к определенной культуре [5].

Итак, на основе теоретического анализа нами определена структура поликультурной грамотности обучающихся:

1) когнитивный компонент, для которого характерно наличие поликультурных знаний; информированность об этническом составе;

2) коммуникативный компонент с показателем: проявление культурной толерантности и этнической идентичности; способность вести диалог с представителями разных культур;

3) оценочный компонент раскрывается через готовность к открытому межкультурному взаимодействию.

Выводы. Поликультурная грамотность обучающихся рассматривается нами как результат реализации поликультурного воспитания. Причем это достаточно новый лингвистический термин. Сущность данной категориальной единицы мы раскрываем через призму способности обучающихся к полилогу в условиях поликультурной социальной и образовательной среды, в основе которой лежит сформированная система поликультурных знаний, коммуникативных умений, толерантное отношение к окружающим, открытость и тактичность. Отсюда, структурными составляющими поликультурной грамотности обучающихся выступают когнитивный, коммуникативный и оценочный компоненты.

Резюме. В статье названы элементы системы поликультурного воспитания, где в качестве результата представлена поликультурная грамотность обучающихся, формируемая в процессе целенаправленной деятельности социального педагога. Авторами раскрывается сущностный и содержательный аспекты поликультурной грамотности.

Summary. The article describes the elements of the system of multicultural education, where the result is the multicultural literacy of students, formed in the process of purposeful activities of the social teacher. The authors reveal the essential and meaningful aspects of multicultural literacy.

Ключевые слова. Поликультурность, грамотность, поликультурная грамотность, обучающиеся образовательных организаций.

Keywords. Multicultural, literacy, multicultural literacy, students of educational organizations.

Литература

1. Джурицкий А.Н. Педагогика межнационального общения : поликультурное воспитание в России и за рубежом. Учебное пособие / А.Н. Джурицкий. – Москва: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – Москва, 1999.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

4. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/work/obr/dok/6988>. – Загл. с экрана.

5. Короткина И.Б. Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике / И.Б. Короткина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т.1. – № 3(50). – С. 132–152.

6. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М. Н. Кузьмин // Педагогика. – 1999. – № 6.

УДК [373.2:37.018.1](470)

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО И СЕМЕЙНОГО
ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ДОШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И НАЧАЛЬНЫХ
ШКОЛ)**

Шихматова Эльмира Самвеловна,

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Издревле сложились две ветви воспитания – в народной педагогике, т.е. в семье и в общественных организациях (детские приюты, ясли, школы и т.д.), то есть данная традиция уходит своими корнями в цивилизации Древнего мира и Средневековья. Обеим ветвям воспитания присуще много общего, но между ними есть и существенные различия. Например, задачи семейного воспитания и в общественных образовательных организаций, будучи конкретно-историчными, зависящими от особенностей жизни личности в социуме на конкретном этапе его возрастного развития, отличаются соотношением эмоционального и рационального компонентов: в семье главенствует первый, а в общественном воспитании доминирует второй. Общественному воспитанию часто не хватает теплоты и естественности семьи, в нем всегда присутствует доля некоторой холодности, дистанции между педагогом и ребенком, рассудочности и даже формализма. Поэтому семейное и общественное воспитание гармонично дополняют друг друга, делая процесс формирования личности более полноценным.

В каждой семье складывается своя, уникальная воспитательная система: причем у большей части современных семей она далеко не научна, как в дошкольной образовательной организации или школе, а преимущественно основывается личном опыте и бытовых представлениях о ребенке и способах воздействия на него.

Воспитательная система семьи формируется путем проб и ошибок: она постоянно проверяется на практике, содержит много индивидуальных педагогических «новшеств», не лишена недочетов и существенных ошибок. Конечно, в тех семьях, где всерьез задумываются о воспитании детей, методика воспитания анализируется, а решения принимают взвешенно, тогда складывается упорядоченная система семейного воспитания. Такие родители имеют четкую цель воспитания своих детей, обладают специальными знаниями, согласны гибко меняться, учиться новому, исправлять свои ошибки, прислушиваясь к компетентному мнению специалистов в области педагогики, учитывая особенности ребенка и специфику его развития. Следовательно, для гармонизации процесса развития и формирования личности ребенка необходимо взаимодействие семейного и общественного воспитания.

Проблемами значения семейного воспитания в жизни ребенка и ролью образовательных организаций в сотрудничестве с родителями занимались многие зарубежные (Я.А.Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, Х. Фигдор, Э.Эриксон) и отечественные (И.В. Бестужев-Лада, Г.Н. Волков, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, П.Ф. Каптерев, И.С. Кон, Н.К. Крупская, В.М. Петров, А.В. Петровский, М.М. Рубинштейн, В.Н. Сорока-Росинский) ученые, как в области педагогики, так и психологии. В современной науке проблема взаимодействия общественного и семейного воспитания по-прежнему остается актуальной, о чем свидетельствуют многочисленные исследования Н.И. Бочаровой, А.Н. Ганичевой, О.Л. Зверевой, Т.А. Куликовой, М.Н. Недвецкой, Э.К. Никитиной, О.Г. Прохоровой, В.П. Сергеевой, О.Г. Тихоновой, Е.И. Холостовой.

Цель статьи – изучить историю и современное состояние вопроса взаимодействия общественного и семейного воспитания в России на примере дошкольных образовательных организаций и средних школ.

Изложение основного материала. Человечество еще в глубокой древности пришло к пониманию необходимости целенаправленной подготовки родителей к воспитанию своих детей. Записи об этом есть в некоторых священных книгах, а подробное обоснование данные идеи получили в произведениях выдающихся педагогов и философов. Первую программу подготовки матерей к воспитанию и обучению дошкольников дал Я.А. Коменский в труде «Материнская школа» [4]. Как отмечает О.Л. Зверева, аналогичные мысли о необходимости сотрудничества педагогов с родителями для подготовки последних к семейному воспитанию высказывали Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, а также отечественные ученые:

А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский [3]. Впервые в истории педагогики попытку осуществить практическую подготовку матерей к воспитательной деятельности в семье предпринял основоположник дошкольной педагогики – Ф. Фребель. Для этого он создал детские сады, чтобы путем показа приемов правильного воспитания детей способствовать повышению педагогической грамотности матерей. Эстафету в области просвещения родителей в XIX в. подхватили многие педагогические журналы и педагогические общества, которые занимались просвещением населения в других вопросах, в том числе и в воспитании подрастающего поколения [4].

В целом, в каждой стране постепенно сложилась своя система взаимодействия населения и семей с образовательными организациями с целью решения общих задач воспитания молодежи. Рассмотрим особенности взаимодействия общественного и семейного воспитания в эпоху СССР.

Общественное дошкольное воспитание в советском союзе должно было корректировать недостатки семейного воспитания, а детский сад был тем социальным центром, где ребенок мог воспитываться в коллективе сверстников квалифицированными специалистами. Н. К. Крупской был сделан вывод о том, что надо направлять внимание педагогов на семью, осуществлять работу с населением. Назначение детского сада в начале XX века заключалось в том, чтобы распространять необходимые нормы педагогически обусловленного ухода за маленьким ребенком. В тот период родители признавались сотрудниками, помощниками педагогов, которых необходимо было научить азам искусства воспитания [5].

О.Л. Зверева подчеркивает тот факт, что в дореволюционной России большая часть населения была неграмотной, т.е. не владела даже элементарными навыками чтения, письма и счета, что уж тут говорить о педагогической грамотности, поэтому перед советской системой образования стояла сложная задача: осуществлять одновременно ликвидацию безграмотности населения и обучать его основам педагогики. В первую очередь подчеркивалась необходимость связи детского сада с семьей, т.к. именно дошкольные учреждения первыми принимали ребенка из семьи, и они непосредственно продолжали дело, начатое семьей. И лишь потом в СССР было организовано взаимодействие школьного образования с родителями детей. Дальнейшая практика работы показала, что связь общественного и семейного воспитания была жизненно необходима для воспитания нового человека в системе общественных отношений [3].

В советской педагогике весь XX век всерьез ставился вопрос об обязанности общественного воспитания осуществлять педагогическое просвещение семей и налаживать взаимодействие с ними. Велась пропагандистская работа с населением, издавалась популярная литература для родителей: газеты, журналы, брошюры, создавались кружки и курсы, организовывались выставки при клубах. Большое внимание уделялось педагогическому просвещению родителей в школах, в помощь семье детей школьного возраста издавалась педагогическая литература, где анализировались наиболее распространенные ошибки в воспитании, давались советы молодым родителям. Популярными были вопросы о физических наказаниях, возрастных особенностях и кризисах детей, необходимости изучения индивидуальных интересов и потребностей своего ребенка, роли игры и учения в его развитии, предлагались такие средства воспитания, как доверие, похвала, объяснение ребенку доступным языком правил поведения [5].

В СССР в XX в. в течение нескольких десятилетий существовала специальная система педагогического просвещения населения, которое было организовано системой образования страны – педагогический всеобуч. Его целью было ознакомление всего взрослого населения с основами воспитания. Для педагогического всеобуча было разработано научно-методическое обеспечение, программы, учебная литература, предназначенные для разных категорий населения. В рамках всеобуча функционировали народные и родительские университеты, которые создавались органами народного образования. Они работали при клубах, школах, дворцах и домах культуры, дошкольных организациях. В программы родительских университетов, рассчитанных на один или два года обучения, входил минимум знаний о содержании всестороннего развития ребенка, о методах семейного воспитания. Работа дифференцировалась по возрастным этапам развития ребенка: воспитание в семье детей дошкольного возраста, младшего школьного возраста, подростков, старшеклассников [4].

Педагогическое просвещение юношей и девушек в СССР велось в общеобразовательных школах, профессиональных образовательных организациях: средних специальных учебных заведениях. В женских и детских консультациях осуществлялась подготовка молодоженов к материнству и отцовству, что продолжается и до сих пор в современной системе здравоохранения. Молодые родители приобретали педагогические знания и умения в клубах молодых семей. В учебных планах и программах учебных дисциплин педагогических

вузов и училищ предусматривалась подготовка будущих педагогов к взаимодействию с семьей [4].

Таким образом, в России на протяжении всего XX века была целенаправленно создана специальная система взаимодействия общественного и семейного воспитания, с целью повышения педагогической культуры всего населения, которая положительно оценивается современными учеными (О.Л. Зверева, Т.А. Маркова). В настоящее время некоторые исторические формы работы образовательных организаций (детских садов, школ) с родителями утеряны (консультации, посещение семей). Например, к посещению семей современные педагоги относятся критически по причинам отдаленности жилья воспитанников, занятости взрослых, расслоения населения, нежелания родителей идти на контакты [1]. Но появляются новые – инновационные способы сотрудничества с семьей – мастер-классы для родителей, он-лайн взаимодействие и др. Однако поскольку проблема оказания родителям педагогической помощи актуальна во все времена, многие формы взаимодействия возрождаются (Ю.В. Куприянова) [6].

Психолого-педагогические и социологические исследования XXI века в России показали, что, несмотря на более высокий уровень образования и общей культуры населения, нежели в середине XX века, семья все еще остро нуждается в помощи специалистов на всех этапах воспитания детей. Исходя из этого, одной из важнейших задач современного общества является организация педагогического просвещения родителей, донесение до них новых методик и технологий воспитания детей. В настоящее время педагогическая информация мощным потоком обрушивается на родителей из телевизионных программ, радио, научно-популярной литературы, журналов и Интернета. Многие теле- и радиoprogramмы, представляющие новые методики воспитания детей, периодические издания «Игра и дети», «Мой Кроха и Я», «Родители», «Лиза: наш малыш», «Материнство», «Счастливые родители» созданы специально для родителей, им в помощь [2]. Знакомясь с данными источниками педагогической информации, семья имеет возможность получить заочную консультацию тех специалистов в области медицины, логопедии, психологии и педагогики, которые им могут быть недоступны в реальной жизни. Данные передачи и литература поднимают актуальные вопросы воспитания ребенка в современном мире: ребенок и мобильный телефон / планшет / компьютер, взрослый мир в детских мультфильмах, гиперактивные дети, детская неуспеваемость в школе, одаренные дети и др. Преимуществами

средств массовой информации, по мнению Ю.В. Куприяновой, является их доступность, наглядность, доверительность контакта, интимность, обращенность к каждому зрителю лично [6].

Однако следует отметить, что никакие видеопередачи, он-лайн информация и литература не могут заменить родителям непосредственного общения с педагогом. К тому же далеко не у всех родителей достаточно умений и навыков для того, чтобы разобраться в хаотичном море он-лайн информации и вычленить там крупницы истинно достоверных педагогических знаний. Необходимо систематическое оказание им помощи со стороны педагогов детских садов и школ, что вызвано рядом обстоятельств: изменение современного ритма жизни, повышение общего уровня образования, усложнение требований к уровню социализированности и воспитанности детей, а также увеличение количества неполных семей, семей с неблагоприятным психологическим климатом, т.е. кризисными процессами, все более охватывающими современную семью и отрицательно влияющими на ее воспитательный потенциал.

Психологи, специалисты по ораторскому искусству рассматривают преимущества устного выступления педагога, непосредственного общения с аудиторией перед просмотром родителями телепередач и прослушиванием радиопередач, чтением книг и статей (А.А. Леонтьев). К тому же для того, чтобы знания «работали», актуализировались, родителям нужно обладать педагогическим тактом, выдержкой, соблюдением единства требований к ребенку со стороны всех взрослых членов семьи. Помимо сообщения родителям знаний о воспитании, необходимо формировать у них рефлексивное отношение к своей воспитательной деятельности, т.е. умение анализировать собственные слова и поступки по отношению к ребенку [7].

В настоящее время система общественного воспитания и образования продолжает решать проблему установления взаимодействия с родителями детей, которые не посещают дошкольных образовательных организаций. Также особого внимания требуют семьи, дети которых обучаются на дому или в школах-интернатах, территориально отдаленных от родителей, а также родители детей с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы. Следовательно, в России с глубокой древности до настоящего времени была целенаправленно создана и реализована специальная система взаимодействия общественного и семейного воспитания (детских садов, школ и др.) с целью педагогического просвещения населения, обучения родителей эффективным методам и

приемам обучения и воспитания детей, что способствует гармоничному развитию и формированию личности ребенка.

Резюме. Данная статья посвящена вопросам взаимодействия общественного и семейного воспитания в лице дошкольных образовательных организаций, школ и родителей обучающихся. Автор через призму истории становления данного вида педагогического взаимодействия анализирует его разновидности и их эффективность в современной системе образования и воспитания подрастающего поколения.

Summary. This article is devoted to the interaction of social and family education in the face of pre-school educational organizations, schools and parents of students. The author, through the prism of the history of the formation of this type of pedagogical interaction, analyzes its varieties and their effectiveness in the modern system of education and upbringing of the younger generation.

Ключевые слова. Общественное воспитание, семейное воспитание, взаимодействие детского сада и школы, педагогическое просвещение родителей.

Keywords. Public education, family education, interaction of kindergarten and school, pedagogical education of parents.

Литература

1. Воспитание дошкольника в семье: вопросы теории и методики / Т.А. Маркова, Д.О. Дзинтере, В.К. Котырло и др.; под ред. Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1979. – 191 с., ил.
2. Журналы для молодых родителей / Филиал ГАУК ТОНБ «Детская библиотека им. К.Я. Лагунова». – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://todnb.ru/newgaz/nashi/parents>
3. Зверева О.Л. Актуальные проблемы семейного воспитания: учебно-методическое пособие / О.Л. Зверева. – М.: МПГУ, 2015. – 50 с.
4. История советской дошкольной педагогики: хрестоматия: учебное пособие / Л.К. Савинова, Е.А. Гребенщикова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 446 с.
5. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т.6: Дошкольное воспитание; Вопросы семейного воспитания и быта / Н.К. Крупская; под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, И.В. Чувашева / подгот. текста и примеч. Н.И. Стривеской. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. – 464 с.
6. Куприянова Ю.В. Современные формы взаимодействия детского сада и семьи в условиях реализации ФГОС ДО // Научный поиск. – 2014. – №2. – С. 35-36.
7. Леонтьев А.А. Психологические особенности деятельности лектора: методика лекторского мастерства и ораторского искусства / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1981. – 80 с.

УДК 37.015.323:373.3

**СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО
СОПРОВОЖДЕНИЮ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Бодюл Анна Владимировна¹, Хитрова Анна Викторовна²,

¹обучающая 2 курса, направления подготовки

44.04.02 Психолого-педагогическое образование,

направленность «Практическая психология образования».

²Научный руководители – кандидат педагогических наук, доцент

кафедры методик социальной педагогики и психологии,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. На данный момент особое значение для современной школы приобретают вопросы обучения, развития и воспитания одаренных детей. В настоящее время проблема обучения и сопровождения таких детей напрямую связана с поиском новых условий и требований быстро меняющегося мира, породившего идею организации целенаправленного образования людей, имеющих ярко выраженные способности в той или иной области деятельности. Необходимо своевременно выявить проблемы, с которыми может столкнуться одаренный ребенок, и оказывать всевозможную психолого-педагогическую помощь в их устранении. Отсюда, выделяется проблема – организация сопровождения одаренных детей в условиях начального общего образования, которая подразумевает комплексный подход к структуре, программы сопровождения одаренных детей.

Острота проблемы развития одаренных детей в условиях начального общего образования, вновь осознанная в нашей стране в последнее десятилетие XX столетия, которая порождает глубокий интерес к ней как со стороны исследователей, так и педагогов практиков.

Ряд отечественных ученых О.С. Газман, Т.В. Зуева, Е.Г. Коваленко, Н.П. Михайлова, Н.С. Юсфин и др., изучили и разработали теорию педагогической поддержки и заботы одаренных детей, что в свою очередь послужило определению понятия «педагогическое сопровождение». В работах ученых показано, что психологическое сопровождение основывается на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношений ребенка и взрослого, т. е. психологическое сопровождение развивается не в ролевых

иерархических функциях, в которых возможно «воздействие», а в тесном взаимодействии [3, с. 87].

Цель статьи – раскрыть специфику работы педагога-психолога по сопровождению одаренных детей в условиях начального общего образования.

Изложение основного материала. Специфика деятельности педагога-психолога заключается в осуществлении диагностической работы с одаренными детьми, а также психологическое сопровождение таких обучающихся. Большинство одаренных детей не готовы преодолевать возможные, неожиданные проблемы, которые могут встретиться на их пути. Это вызывает у детей страх, тревожность, психологическую зажатость и подавление инициативы. Для того, чтобы вернуть ребенку уверенность в своих силах, избавить его от страха и тревожности перед неизвестностью и существует психологическое сопровождение.

Психологическое сопровождение одаренных детей представляет собой хорошо выстроенный, поэтапный вид деятельности педагога-психолога и образовательного учреждения по выявлению, и сопровождению одаренных детей.

Психологическое сопровождение, – по мнению Э.Ф. Зеер, – это движение вместе с одаренной личностью, своевременное оказание помощи и поддержки. Сопровождение рассматривается как способ включения индивида во взаимодействие с целью обеспечения условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов [1, с. 306].

К деятельности педагога-психолога относится также работа по сохранению психофизиологического здоровья одаренных детей. Она включает в себя выявление усталости, загруженности ребенка интеллектуальным или иным трудом, формирование установок на здоровый образ жизни, содействие освоению родителями способов формирования и развития у ребенка позитивной «Я-концепции» как условие наиболее успешной реализации потенциальных возможностей ребенка.

Для решения проблемы развития одаренных детей необходима перестройка работы педагога-психолога как ключевой фигуры в системе сопровождения одаренных детей в условиях начального общего образования, смена его личностных приоритетов, профессиональных позиций, компетенций [3, с.86].

Отсюда, психолого-педагогическая деятельность направленная на работу с одаренными детьми носит многогранный характер и включает в себя решение вопросов организации диагностической

работы, психологического сопровождения, опережающего индивидуализированного образования, а также на моделирование психологической деятельности, в центре которой находится одаренная личность.

Одним из основополагающих, ключевых положений федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является предоставление индивидуализации. В данном документе отмечается: «Для развития потенциала обучающихся, прежде всего одарённых детей, могут разрабатываться с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) индивидуальные учебные планы» [4].

Выводы. Психологическое сопровождение является неотъемлемым компонентом системы начального общего образования. Работа педагога-психолога о психофизиологическом здоровье одаренных детей предполагает внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и внутренним переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям.

Резюме. Данная статья посвящена вопросам работы педагога-психолога по сопровождению одаренных детей в условиях начального общего образования. Раскрыто понятие «психологическое сопровождение», а также выделены специфические особенности работы педагога-психолога с одаренными детьми.

Summary. This article is devoted to the work of a pedagogical psychologist in accompanying gifted children in the conditions of primary general education. The concept of «accompaniment» is disclosed, as well as the specific features of the work of an educational psychologist with gifted children are highlighted.

Ключевые слова. Педагог-психолог, одаренные дети, психологическое сопровождение, начальное общее образование.

Keywords. Psychologist, gifted children, psychological support, primary general education

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес / Прикладная психология и психоанализ, 2002. – № 4. – С. 60-74.
3. Семенова Н.В. Психологическое сопровождение работы с одаренными детьми / Н.В. Семенова // Актуальные проблемы психологии образования: Материалы

второй региональной научно-практической конференции – Н. Новгород: НГЦ, 2001. – С. 86-89.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373.

УДК 37.015.3:376.54

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ТРУДНОВОСПИТУЕМЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Гудак Валерия Дмитриевна¹, Безносюк Екатерина Владимировна²,

¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки

44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»,

направленность «Психология и социальная педагогика».

*²Научный руководитель – ассистент кафедры социальной педагогики
и психологии*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В последние годы увеличивается количество детей и подростков с проявлением социальной дезадаптации, которая является предпосылкой формирования такого феномена как «трудновоспитуемость». Отклонения в поведении ребенка могут быть вызваны различными явлениями, такими как социально-экономическая нестабильность общества, усиление влияния псевдокультур, изменения в ценностной ориентации молодежи. В связи с тем, что трудновоспитуемость продолжает оставаться одной из центральных психолого-педагогических проблем в современной науке и практике, возникает объективная необходимость организации целенаправленного психолого-педагогического сопровождения как метода преодоления данного явления.

Проблема трудновоспитуемости и особенности психолого-педагогического сопровождения данной категории детей и подростков, рассмотрены в работах Т.В. Авдуловой, Ю.П. Азарова, П.П. Блонского, Н.Н. Верцинской, Л.С. Выготского, М.А. Галагузовой, И.Ф. Демидовой, И.В. Дубровиной, Г.М. Коджаспировой, Э.Г. Костяшкина, Б.Р. Манделя, Л.В. Мардахаева.

Изложение основного материала. Б.Р. Мандель в своих исследованиях указывает на то, что понятие «трудновоспитуемость» появилось в отечественной науке в 30-е годы XX века, когда в рамках педологии сформировался научно обоснованный,

систематизированный подход к этому вопросу. В 20-30 годы считалось, что перевоспитание возможно только в специализированных учреждениях, однако в 60-е годы стало больше возможностей для эффективного решения данной проблемы [7, с. 17].

В настоящее время существуют разные точки зрения на определение «трудновоспитуемый подросток» в связи с чем термин нуждается в уточнении, так как необходимо выявить педагогический критерий, позволяющий качественно отличать данное явление от других, внешне на него похожих, но разных по содержанию. Таким критерием, по мнению М. Р. Битяновой, может быть наличие в сознании подростка конфликта с ценностями, нормами и нравственными ориентациями общества [9].

Г.М. Коджаспирова под «трудновоспитуемостью» понимает невосприимчивость к воспитанию и недостаточность социального опыта [5, с. 18].

В.П. Кашенко в своих научных работах обращает внимание на то, что рассматривать данное понятие только со стороны реакции ребенка на воспитательное воздействие ошибочно. Автор отмечает, что зачастую термины «трудновоспитуемый» и «тяжелый» отождествляются, что является неверным т.к. «трудновоспитуемым» считают того, кто плохо поддается воспитательному воздействию, а «тяжелым» называют подростка, который переживает личные трудности, перегружен внутренними и проблемами [2, с. 28].

С.И. Гомонова, Ю.М. Кудрявцев, О.В. Корнилович утверждают, что само понятие «трудный подросток» в настоящее время принимает форму социального стереотипа. Прежде всего, необходимо отделить понятие «трудный» от понятия «трудновоспитуемый». Под трудновоспитуемостью часто понимается сопротивление воспитательному воздействию к той или иной социальной роли, особенности характера, что проявляется в отклонениях социального характера [6, с. 45].

А.И. Капская определяет такие признаки «трудновоспитуемых детей» как отклонение от норм поведения, которые трудно поддаются исправлению, необходимость индивидуального подхода со стороны педагога и внимания родителей. По мнению автора, одним из первых проявлений трудновоспитуемости является нежелание открываться педагогическому воздействию, эмоциональная неуравновешенность, отсутствие выдержки, грубость, что затем может перерасти, при неблагоприятных условиях, в правонарушения. Вместе с тем, подросток может обладать повышенной активностью, творческой энергией и другими положительными качествами, которые из-за

негативных условий среды не могут быть реализованы [4, с.91].

Таким образом, для нормализации жизни данной категории подростков необходима организация целенаправленного психолого-педагогического сопровождения.

В.И. Щеголь рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как создание социально-организационных, психолого-педагогических условий, которые обеспечивают комфортное проживание и творческое развитие каждого ребенка от момента его поступления в образовательное учреждение и до его окончания. Исследователь выделил такие концептуальные следствия психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса подростков как:

- 1) систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса подростка и его психического развития в процессе обучения;
- 2) создание социально-психологических условий для развития личности обучающихся и их обучения;
- 3) создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи подросткам, имеющим проблемы в психологическом развитии и обучении [9, с. 90].

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение трудновоспитуемых в условиях образовательной организации – это создание социальных, психолого-педагогических, организационных условий, обеспечивающих комфортное нахождение трудновоспитуемого ребенка в образовательной организации, его развитие и решение проблемы трудновоспитуемости.

По мнению И.В. Дубровиной для решения проблемы трудновоспитуемости подростков в образовательной организации педагогом-психологом должна создаваться программа работы, основанная на таких принципах как:

- 1) принцип ориентации на положительные качества в поведении и характере ученика;
- 2) принцип социальной адекватности воспитательно-коррекционных мер – данный принцип указывает на необходимость соответствия содержания средств воспитания и коррекции социальной ситуации, в которой находится трудновоспитуемый подросток;
- 3) принцип индивидуализации воспитательно-коррекционного воздействия на трудновоспитуемых подростков – предполагает определение индивидуального подхода к каждому обучающемуся, определение специальных задач, которые будут соответствовать его индивидуальным особенностям, предоставлять возможности каждому

для самореализации;

4) принцип социального закаливания трудновоспитуемых обучающихся – основывается на включении трудновоспитуемого подростка в ситуации, которые требуют от него волевых усилий, выработку социального иммунитета, рефлексивной позиции).

Кроме того, И.В. Дубровина выделила основные компоненты психолого-педагогического сопровождения трудновоспитуемых подростков в условиях образовательной организации:

1) систематическая целенаправленная работа по нравственному просвещению (беседы, консультации и т. д.);

2) актуализация всех источников нравственного опыта обучающихся (учебная, общественно полезная, внеклассная работа);

3) введение нравственных критериев в оценку всех без исключения видов деятельности и нравственного просвещения на разных этапах с учетом половозрастных особенностей обучающихся [3, с.70].

И.Ф. Демидова считает, что главной задачей психолого-педагогического сопровождения трудновоспитуемых подростков является их социальное самоопределение, которое зависит от организации двух условий:

1) обеспечение включенности трудновоспитуемого подростка в реальные социальные отношения;

2) самореализация подростков в процессе социального взаимодействия, т.е. предоставление возможности более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими [1].

Е.С. Снегирева в своих исследованиях обозначила основные направления психолого-педагогического сопровождения подростков – консультирование, диагностика, коррекционно-развивающая работа, просвещение и профилактика [4, с. 36].

По мнению С.А. Беличевой важным аспектом психолого-педагогического сопровождения трудновоспитуемых подростков в образовательной организации является не только работа с самими подростками, но и с их родителями, педагогами и их социальным окружением [2, с.35].

И.А. Колесниковой типичными ошибками в перевоспитании трудновоспитуемых подростков считает:

1) реализацию процесса воспитания с конца, а не с начала (педагог-психолог исправляет результат воспитания, а не ищет причину возникновения проблемы);

2) борьбу с внешними проявлениями трудновоспитуемости, отсутствие внимания к раскрытию внутренних причин и работу с

ними;

3) нехватку практической помощи сопровождающего, когда основной упор делается только на словесные методы (лекции, правоучения);

4) отсутствие в индивидуальной работе с подростком четкой целенаправленной программы перевоспитания [8, с. 46].

Выводы. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение трудновоспитуемых подростков в образовательной организации представляет собой создание социальных, психолого-педагогических, организационных условий, обеспечивающих комфортное нахождение трудновоспитуемого ребенка в образовательной организации, его развитие и решение проблемы трудновоспитуемости. Педагоги-психологи и педагоги образовательной организации должны проводить свою работу основываясь на гуманно-личностном подходе, руководствуясь принципами социального «закаливания» трудновоспитуемых, адекватности воспитательно-коррекционных мер, индивидуализации воспитательно-коррекционного воздействия и ориентации на позитивные качества трудновоспитуемого подростка.

Резюме. В статье рассмотрено понятие «трудновоспитуемость» и «психолого-педагогическое сопровождение», описаны сущность и особенности психолого-педагогического сопровождения трудновоспитуемых подростков в условиях образовательной организации, проанализированы причины и факторы, влияющие развитие трудновоспитуемости у подростков.

Summary. The article discusses the concept of “difficult-to-combat” and “psychological-pedagogical support”, describes the nature and features of the psychological-pedagogical support of difficult-to-be teenagers in an educational organization, analyzes the causes and factors affecting the development of difficult adolescents.

Ключевые слова. Трудновоспитуемость, психолого-педагогическое сопровождение, отклонения в поведении, социальная среда, образовательная среда.

Keywords. Difficult to maintain, psychological and pedagogical support, deviations in behavior, social environment, educational environment.

Литература

1. Авдушкина К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие / К.В. Авдушкина, О.В. Лозгачева ; Урал. гос. пед. ун-т. – 2017. – 150 с.

2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – Москва:

Социальное здоровье России, 1994. – 220 с.

3. Дубровина И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – 3-е изд. – М.: ТЦ «Сфера». – 2007. – 528 с.

4. Капская А.И. Социальная педагогика / А.И. Капская – К. Центр учебной литературы, 2003. – 256 с.

5. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата / Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 719 с.

6. Кудрявцев В.Т. Развивающая педагогика: Программно-методическое пособие / В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. – 296 с.

7. Мандель Б.Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учебное пособие / Б.Р. Мандель. – М.: «Вузовский учебник», НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 152 с.

8. Сластенин В.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под редакцией Сластенина В.А., Колесниковой И.А. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

9. Щеголь В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии / Фундаментальные исследования // Фундаментальные исследования. – 2008. – №9. – С. 89-91.

УДК [37.013.42:37.048.44]-053.6

**ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

*Ильницкая Валерия Геннадьевна¹, Безносюк Екатерина
Владимировна²,*

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»,

направленность «Психология и социальная педагогика».

*²Научный руководитель – ассистент кафедры социальной педагогики
и психологии,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Единую систему социально-педагогической деятельности по профессиональному самоопределению старшеклассников в образовательной организации составляют отдельные формы и методы работы субъектов образовательного процесса. На сегодняшний день основная часть деятельности по профессиональному самоопределению выполняется школьным социальным педагогом и педагогом-психологом. Результативность этой работы зависит не только от уровня подготовки специалистов и профессиональных знаний, но и от правильного подбора и использования методов и форм организации данного вида деятельности.

Рассмотрению проблемы профессионального самоопределения посвящены работы таких исследователей, как Б.Г. Ананьев, А.М. Баскаков, Л.А. Бойко, С.А. Гольдина, О.В. Еремкина, В.И. Журавлев, Л.А. Йовайша, И.С. Кон, Е.М. Павлютенков, В.Ф. Сафин, В.А. Слостенин, В.П. Успенский, Э.Ш. Хамитов, П.А. Шавир. Анализу форм и методов работы по профессиональному самоопределению уделяли внимание такие ученые, как А.Е. Голомшток, Э.Ф. Зеер, Н.Э. Касаткина, Е.А. Климов, А.К. Маркова, В.А. Полякова, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова. Характеристика составляющих социально-педагогической деятельности в данном направлении представлена в научных трудах Г.А. Грязнова, Т.А. Жукова, Т.Б. Игонина, Н.Э. Касаткина, Т.М. Чурекова.

Целью данной статьи является анализ основных форм и методов, используемых социальным педагогом в деятельности по профессиональному самоопределению старшеклассников.

Изложение основного материала. Успешность реализации социально-педагогической деятельности по профессиональному самоопределению во многом зависит от использования специалистом разнообразных форм и методов организации работы.

В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова дается следующее определение понятия форма: «Форма – способ существования учебно-воспитательного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания» [1, с. 159]. Понятие метод определяется как «совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи» [1, с. 78].

Форма организации деятельности зависит от количества и возрастных особенностей обучающихся. Чаще всего, выделяются две формы работы: индивидуальная и групповая. Деятельность социального педагога по профессиональному самоопределению, по мнению Л.С. Румянцевой и Н.С.Пряжникова, содержательно раскрывается через использование следующих форм работы:

- 1) в индивидуальной работе (чаще, профессиональные консультации);
- 2) в работе с классом;
- 3) в работе с группой (подгруппой) из 12-17 человек;
- 4) в работе с микрогруппой (3-5 человек);

5) работы с большими аудиториями. Данная форма используется, когда за короткое время нужно донести информацию до значительного числа людей [3, с. 25].

Т.М. Чурекова и Г.А. Грязнова считают, что в ходе организации и проведения работы по профессиональному самоопределению целесообразно использование методов, направленных на формирование субъекта профессионального самоопределения и предполагающих формирование не только интереса к рассмотрению своих проблем, но и обеспечение школьника средством планирования, корректировки и реализации своих профессиональных намерений [6, с. 92].

Одним из методов изучения личности и коллектива в целях деятельности по профессиональному самоопределению является проведение диагностики. Диагностические методы могут быть представлены опросными листами, анкетами, тестами и сопровождаются все темы, связанные с проблемой образа «Я» в профессии и профессионального самосознания [2, с. 12]. Эти методы позволяют школьникам лучше узнать себя, свои возможности, склонности, интересы, активизировать свое стремление к работе над собой, самовоспитанию и самосовершенствованию;

Научно-исследовательским коллективом под руководством Н.Э. Касаткиной с учетом специфики организационных форм, были выделены методы, обеспечивающие результативность работы со школьниками: беседа, объяснение, рассказ, лекция, дискуссия, диспут, решение проблемных задач, ролевые и имитационные игры. При умелой организации беседа позволяет проигрывать разные варианты построения жизни и выходить на достаточно высокий уровень прогнозирования. В ходе беседы должны быть освещены основные характеристики профессии: технологические (цель и средства труда), социально-психологические (самостоятельность, индивидуальность и коллективность труда) и эмоционально-волевые (степень напряженности и ответственности) [2, с. 13].

Лекция, при умело выстроенной логике изложения, а также при учете возрастных особенностей школьников, по мнению Н.Э. Касаткиной, становится действенным методом работы специалиста. Лекцию целесообразно проводить с использованием средств наглядности (таблицы, схемы, плакаты, фотографии, видеофильмы, компьютерные средства) [2, с. 16].

Дискуссионный метод используется тогда, когда нужно актуализировать значимую проблему. Применительно работы по профессиональному самоопределению дискуссия включает различные

вопросы, связанные с выбором профессии. Большую пользу приносят специально организованные дискуссии, при организации которых заранее продумывается ход дискуссии, основная группа вопросов и проблем для обсуждения.

Типология традиционных научно-практических методов деятельности по профессиональному самоопределению, по мнению Н.С. Пряжникова, может быть построена в соответствии с основными задачами и направлениями помощи школьникам в данном направлении. К их числу автор относит:

1) информационно-справочные, просветительские методы:

– работа с профессиограммами – краткими описаниями профессий;

– работа со справочной литературой;

– использование информационно-поисковых систем (ИПС) для поиска профессий, учебных заведений (карточные, бланковые, в виде картотек);

– экскурсии школьников на предприятия и в учебные заведения;

– встречи школьников со специалистами по различным профессиям;

– просветительские лекции о путях решения проблем самоопределения;

– профориентационные уроки со школьниками как система занятий;

– просмотр учебных фильмов и видеофильмов.

2) методы профессиональной психодиагностики. К их числу относятся различные методы сбора информации: открытые и закрытые беседы-интервью, опросники профессиональной мотивации, профессиональных способностей, личностные опросники, методы наблюдения, сбор косвенной информации от знакомых, родителей и сверстников;

3) методы морально-эмоциональной поддержки:

– тренинги общения, которые позволяют школьникам освоить коммуникативные навыки, необходимые при экзаменах;

– публичные выступления при умелом использовании способны сформировать серьезную мотивационную основу самоопределения;

– профориентационные активизирующие методы (игры);

4) методы оказания помощи в конкретном выборе и принятия решения. Данные методы предполагают использование различных схем альтернативного выбора из уже имеющихся вариантов. Например, выбор профиля обучения, выбор профессии и

специальности, учебного заведения. При этом возможно формирование у обучающегося навыков правильного принятия решения через специальные упражнения и дискуссии;

5) методы оказания помощи в планировании перспектив развития. Чаще всего используется построение цепочки основных ходов, обеспечивающих реализацию намеченных целей. В данном случае используются индивидуальные и групповые методы формирования навыков планирования жизни через специальные игровые упражнения [4, с. 94-99].

Особую группу в социально-педагогической деятельности составляют активизирующие методы профессионального самоопределения. Е.Ю. Пряжникова и Н.С. Пряжников к их числу относят:

1) профориентационные игры с классом – многие игры проводятся в рамках урока, предполагают работу с целым классом;

2) игровые профориентационные упражнения – рассчитаны на работу с подгруппой. Диагностические возможности игровых упражнений примерно такие же, как и у профориентационных игр с классом;

3) карточные методики. К ним относятся карточно-поисковые системы, которые чаще всего представляют собой карточки с образами определенных профессий, и игровые карточные методики, предназначенные для моделирования жизненного пути;

4) активизирующие профориентационные опросники – позволяют стимулировать школьника задуматься над вопросами выбора профессионального пути, поэтому главной целью является не столько получение информации о личности обучающегося, сколько стимулирование его размышлений о перспективах личностного и профессионального самоопределения;

5) бланковые игры с классом. Главная идея – игра с классом и каждым в отдельности. Все результаты игрового действия отражают в специальных бланках. В большинстве игр данного типа моделируются особенности предпринимательской деятельности;

6) ценностно-ориентационные игры – акцент делается на нравственном аспекте профессионального и личностного самоопределения;

7) тренинговые процедуры. Занятия с элементами тренинга являются эффективным методом формирования профессиональных перспектив, представлений о сферах профессионально-трудовой деятельности, установок на реализацию поставленных целей;

8) совместное рассмотрение задач-ситуаций профессионального и личного самоопределения [4, с. 20].

Работа с родителями обучающихся, по мнению Е.С. Романовой, является значимым направлением социально-педагогической деятельности по профессиональному самоопределению. Наиболее часто используемыми формами в данном случае является проведение тематических родительских собраний и индивидуальных консультаций, посвященных профессиональному самоопределению обучающихся. В ходе проведения родительского собрания информирование может осуществляться с помощью буклетов и памяток, отражающих основные положения проведенного мероприятия либо новую информацию.

Работа с педагогами организуется путем проведения индивидуальных консультаций и выступлений социального педагога на педагогических советах, методических объединениях. Главная цель работы специалиста с педагогами в данном направлении – помощь в организации образовательного процесса, способствующего профессиональному самоопределению обучающегося [5, с. 64].

Выводы. Таким образом, социально-педагогическая деятельность по профессиональному самоопределению содержит большое количество форм и методов организации и проведения работы (информационно-справочные методы, методы профессиональной диагностики, морально-эмоциональной поддержки, методы оказания помощи в конкретном выборе и оказания помощи в планировании перспектив развития, а также активизирующие методы), которые реализуются как в индивидуальной, так и в групповой формах. Разнообразие форм и методов позволяет продумать и разработать программу деятельности по профессиональному самоопределению с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. При этом важно соблюдать принцип чередования и взаимодополнения разных форм и методов работы.

Резюме. В статье дается анализ основных форм и методов социально-педагогической деятельности по профессиональному самоопределению старшеклассников. Представлена типология традиционных научно-практических методов деятельности по профессиональному самоопределению, рассмотрены активизирующие методы профессионального самоопределения.

Summary. The article provides an analysis of the main forms and methods of socio-pedagogical activity on the professional self-determination of senior pupils. A typology of traditional scientific and practical methods of

professional self-determination is presented, activating methods of professional self-determination are considered.

Ключевые слова. Социально-педагогическая деятельность, формы и методы работы, профессиональное самоопределение, активизирующие методы, профориентационные упражнения, выбор профессии.

Keywords. Activity of the social teacher, form and methods of work, professional self-determination, activating methods, vocational guidance exercises, choice of profession.

Литература

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Организация профориентационной работы в условиях образовательной практики: учебно-методическое пособие / сост. Н.Э. Касаткина, Т.А. Жукова, Т.Б. Игонина, С.Л. Лесникова, Е.С. Мичурина, И.В. Тимонина, Г.Г. Тупикина: Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2012. – 146 с.
3. Пряхников Н.С. Профориентация в школе и колледже. Игры, дискуссии, задачи-упражнения: методическое пособие / Н.С. Пряхников, Л.С. Румянцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 304 с.
4. Пряхников Н.С., Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы: методическое пособие / Н.С. Пряхников. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 416 с.
5. Романова Е.С., Организация профориентационной работы в школе : методическое пособие / Е.С. Романова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 304 с.
6. Чурекова Т.М. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебное пособие / Т.М. Чурекова, Г.А. Грязнова; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2014. – 162 с.

УДК 376.54-053.6

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ *Кавлюгина Светлана Анатольевна¹, Безносюк Екатерина Владимировна²,*

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки
44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»,
направленность «Психология и социальная педагогика».*

*²Научный руководитель – ассистент кафедры социальной педагогики
и психологии*

*Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. На сегодняшний день наркомания является одной из важных социальных проблем не только в России, но

и во всем мире. По данным статистических исследований, распространение наркомании приняло за последнее десятилетие угрожающие размеры и приобрело черты социального бедствия. В основном число наркозависимых прогрессирует за счет подростков, что является следствием внутренних противоречий как личностного, так и социального плана. Доминирующую роль в процессе развития подростков в этом возрасте играет социальная среда. Желание принадлежать к определенной группе сверстников, заслужить авторитет и уважение – являются одной из многих основных причин употребления психоактивных веществ в подростковом возрасте. Отсутствие эффективной молодежной антинаркотической пропаганды привело к формированию у подростков наркотической субкультуры. В связи с чем актуализируется необходимость выявления и правильного понимания факторов, влияющих на формирование наркотической зависимости, что будет способствовать успешной борьбе с этим негативным явлением.

Исследованию проблемы выявления и анализа факторов формирования наркотической зависимости в подростковом возрасте посвящены работы Э.А. Бабаян, В.С. Битенского, А.Ю. Бутовского, М.А. Галагузовой, А.Н. Гаранского, М.Х. Гонопольского, И.Ю. Горской, Н.Б. Григорьева, М.В. Даниловой, Л.М. Зюбина, М.А. Ковальчука, В.И. Кокина, З.В. Коробкина, Г.Н. Малюченко.

Целью статьи является анализ основных факторов, влияющих на формирование наркотической зависимости в подростковом возрасте.

Изложение основного материала. З.В. Коробкин в своих научных исследованиях отмечает, что среди подростков неуклонно растет число лиц, зависимых от психоактивных веществ. Наркомания стала элементом негативной подростковой субкультуры. С учетом возраста большинства наркозависимых людей (13 – 18 лет) – под угрозой оказалась фактически треть молодого поколения России [3, с. 64].

По определению З.В. Коробкина, наркотики – это сильнодействующие вещества природного, а также синтетического происхождения, парализующие деятельность центральной нервной системы, вызывающие искусственный сон и безболезненность, а иногда и потерю сознания и смерть [3, с. 8].

Э.А. Бабаян констатирует, что на сегодняшний день значение термина расширилось и понятие «наркотическое средство» применяется к веществам, отвечающим определенным требованиям с трех точек зрения: медицинской (соответствующее вещество, средство,

лекарственная форма оказывает специфическое действие на центральную нервную систему), социальной (немедицинское применение приобретает масштабы социальной значимости), и юридической (Министерством здравоохранения и социального развития Российской Федерации это средство включено в список наркотических препаратов) [1, с. 155].

В.С. Кукушкин отмечает, что наркотики оказывают угнетающее воздействие на все органы, ткани, а особенно на центральную нервную систему. Привыкание к наркотику, а именно, наркотическая зависимость – это болезненное пристрастие и расстройство, избавиться от которого человек самостоятельно не может. Данное состояние периодической интоксикации, имеющее характеристики интенсивной потребности и тенденцию увеличения дозировки, и вследствие этого, приводящих к зависимости (наркомании) [4, с. 227].

Термин «наркомания», по определению В.С. Кукушкина, происходит от древнегреческого «нарке», что означает «беспамятство» и «оцепенение», «манья» – сумасшествие и безумие. Автор констатирует, что в наркомании различают физическую (вырабатывается при длительном употреблении наркотических средств) и психическую (развивается при непреодолимой психологической зависимости) [4, с. 228].

М.И. Рожков считает, что причины приобщения подростков к наркотическим веществам отличаются разнообразием. Те из подростков, кто, стремясь разрешить личные эмоциональные проблемы, регулярно употребляет наркотики, не вызывающие физиологической зависимости, – становятся психически зависимыми от них и в наркотиках начинают видеть средство, которое дает ощущение безопасности и покоя, а так же позволяет снять внутреннее напряжение [7, с. 10].

М.И. Рожков рассматривает причины детско-подростковой наркомании объективного характера (все, что связано со средой обитания и жизнедеятельностью ребенка), и субъективного характера (причины, соотносящиеся с личностью ребенка, а так же с процессом его развития и социального становления). Поскольку данная классификация ориентирует на основные направления работы с социальной средой и личностью ребенка, М.И. Рожков считает ее наиболее удобной в ходе организации профилактики наркомании среди детей и подростков [7, с. 45].

И.Ю. Горская, среди причин формирования наркотической зависимости, выделяет:

– появление скрытого эмоционального расстройства и

стремление получить мимолетное удовольствие, независимо от последствий и ответственности;

– асоциальное или преступное поведение, где имеет место погоня за удовольствиями вопреки общественным традициям и законам;

– злоупотребление наркотическими веществами с целью популярности в определенной социальной группировке;

– при серьезных заболеваниях (необходимость принятия «наркотических» препаратов, обладающих седативной и обезболивающей активностью);

– как социальный протест, вызов обществу [2, с. 48].

Д.Д. Речнов определил в своих исследованиях следующие основные факторы формирования наркотической зависимости среди подростков:

1) биологические (степень изначальной толерантности к наркотику, природа наркотического вещества и потребности в его принятии);

2) психологические (привлекательность на психологическом уровне, стремление к самоутверждению, отсутствие устойчивых социальных интересов и личностные особенности подростка, желание ощутить эмоционально приятное состояние, любопытство, особенности личностной акцентуации подростка);

3) социальные (мода и влияние референтной группы, желание быть похожими на «более опытных» сверстников, выделиться в компании друзей, произвести впечатление на окружающих и повысить таким образом свой социальный статус);

4) социально-педагогические (воспитание ребенка в семье, адаптация в школьном коллективе). Как утверждает автор, ошибки и просчеты воспитания в детском и юношеском возрасте могут иметь необратимые последствия;

5) социально-культурные (влияние субкультуры на подростка, а так же доступность наркотиков) [6, с. 87].

В.А. Попов считает, что подростки становятся заложниками информационной наркотической экспансии, которое оказывают средства массовой информации и коммуникации, а именно – телевидение, Интернет, газеты, журналы, среди которых можно выделить такие факторы как:

– пропаганда употребления наркотических веществ через «образ» главного героя, употребляющего наркотики;

– в сети Интернет имеется огромное количество информации о наркотических средствах, информирующая о возможности

приобретения наркотиков [5, с. 28].

Выводы. Таким образом, причины приобщения подростков к наркотическим веществам можно разделить на: биологические, психологические, социальные, социально-педагогические, социально-культурные. Необходимость изучения причин и условий формирования наркотической зависимости у подростков, обусловлена возможностью поиска комплексного подхода к решению рассматриваемой проблемы.

Резюме. В статье рассматриваются факторы, влияющие на распространение наркотической зависимости у подростков, среди которых в частности, выделены: биологические, психологические, социальные, социально-педагогические, социально-культурные.

Summary. In article the factors influencing spread of drug addiction at teenagers among whom in particular, are allocated are considered: biological, psychological, social, social and pedagogical, welfare.

Ключевые слова. Наркомания, наркотики, подросток, наркотическая зависимость, факторы наркомании.

Keywords. Drug addiction, drugs, teenager, drug addiction, drug addiction factors.

Литература

1. Бабаян Э.А., Гонопольский М.Х. Наркология: уч. пособие. – 2-е издание, перераб. и доп. – М., 2003. – 336 с.
2. Горская И.Ю. Вредные привычки и их профилактика: учебное пособие / Н.В. Губарева. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2010. – 212 с.
3. Коробкина З.В. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: учебное пособие – 4-е издание. – М.: 2008. – 192с.
4. Кукушкин В.С. Коррекционная педагогика: учебное пособие – 2-е издание / В.С. Кукушина [и др.]. – Изд-й центр «МарТ», 2004. – 352 с.
5. Попов В.А. Социально-педагогическая профилактика зависимости от психоактивных веществ детей и подростков: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Попов – ИЦ «Академия», 2013. – 176 с.
6. Речнов Д.Д., Латышев Г.В., Яцышин С.М. Шаг за шагом от наркотиков. Книга для родителей. – СПб., 2001. – 240 с.
7. Рожков М.И., Ковальчук М.А. Профилактика наркомании у подростков: учебно-методическое пособие. – ГИЦ ВЛАДОС, 2003. – 144 с.

УДК 316.6:373.3

ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Казаченко Анастасия Анатольевна¹, Красникова Татьяна Викторовна²,

¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», направленность «Начальное образование».

²Научный руководитель – старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Евпатория

Постановка проблемы. Развитие и совершенствование навыков общения у младших школьников со сверстниками является одной из главных задач современной школы, потому что степень их сформированности оказывает влияние и на результат обучения детей, и на их социализацию, а также на развитие личности в целом. Переустройство социальных взаимоотношений в современном обществе определяет запрос на выработку таких качеств и свойств личности, как коммуникабельность и способность к сотрудничеству с другими людьми.

Навыки общения имеют свои определенные возрастные рамки. Это означает, что для конкретного возраста характерны конкретные коммуникативные умения. Для младшего школьника свойственны: умение высказывать свои мысли, умение вести себя в конфликтной ситуации и умение слушать. Это самые обобщенные и значимые умения для младшего школьника, быстрое формирование которых поможет добиться успеха в обучении и послужит хорошим фундаментом для активизации умения общаться с ровесниками. В связи с появлением новой ведущей деятельности – учебной, у детей меняется характер мышления, память и внимание. Младшие школьники осваивают новые правила поведения, которые являются общественно направленными по своему содержанию.

В настоящее время психолого-педагогические и социальные науки обладают огромной информацией, характеризующей общение детей в различных группах. Самыми важными и известными являются труды таких психологов как А.А. Бодалев «Психология общения», Л.И. Божович и Л.С. Славина «Случаи неправильных взаимоотношений ребенка с коллективом и их влияние на

формирование личности», В.В. Давыдов «Возрастная и педагогическая психология», М.И. Лисина «Общение детей с взрослыми и сверстниками: общее и различное», «Проблемы онтогенеза общения» и «Формирование личности ребенка в общении».

Целью статьи является описание особенностей общения младших школьников со сверстниками.

Изложение основного материала. Каждый человек ежедневно сталкивается с тем, что ему нужно общаться с разными людьми. Именно таким образом у людей зарождаются взаимоотношения, такие как дружба, вражда, любовь, доверие и т.п. Для младшего школьника общение играет огромную роль в формировании личности, так как именно благодаря ему формируются все остальные познавательные процессы. Очень важно, чтобы ребенок научился самостоятельно устанавливать контакт с окружающими.

Младший школьник – это ребенок, активно осваивающий навыки общения, у которого потребность в общении со сверстниками играет основную роль. Обретение навыков общественного взаимодействия с группой сверстников и умение налаживать дружеские контакты являются одной из значимых задач развития на этом возрастном периоде. Именно в данном возрасте ребенок чувствует свою уникальность, осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это отчетливо можно увидеть во всех сферах жизни ребенка, в том числе и в общении со сверстниками [5, с. 176].

Для детей 5-7 лет друзья – это главным образом те, с кем ребенок играет, кого видит чаще остальных. Большая часть детей без труда устанавливают дружеские взаимоотношения, которые в данном возрасте строятся, зачастую, на схожести внешних жизненных ситуаций и случайных интересов (сидят за одной партой, живут в одном доме и др.). Дети, прежде всего, обращают внимание на поведение, и лишь затем на качества личности. Дружеские отношения некрепкие и недолговечные, они свободно завязываются и довольно стремительно могут прекратиться. Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто оказывает им какую-либо помощь, откликается на их просьбы и разделяет их увлечения. Для возникновения взаимной дружбы становятся значимыми такие качества личности, как самостоятельность и уверенность в себе, доброта и внимательность, честность. Со временем, по мере того, как ребенок осваивает школьную действительность, у него формируется система индивидуальных взаимоотношений в классе. Если у ребенка к 9-10 летнему возрасту устанавливаются дружеские связи с кем-нибудь из одноклассников, это значит, что ребенок может установить близкий

персональный контакт со сверстником, поддерживать общение длительное время, что общение с ним тоже кому-то значимо и интересно. При этом они показывают определенную степень уверенности и энергичности (например, задают вопросы и обращаются за помощью в случае затруднений). С возрастом у детей увеличиваются полнота и адекватность понимания своего места в группе ровесников.

Наедине с собой школьники общаются с вымышленными партнерами, фантазируют на различные темы, которые вызывают интерес как у них самих, так и у их сверстников [2, с. 37].

И только для отдельных детей этап установления дружеских отношений затягивается; они теряются в незнакомом окружении, не способны в течение длительного времени подружиться с одноклассниками, испытывают одиночество. Ученики, которые имеют неблагоприятное положение в системе индивидуальных взаимоотношений в классе, также располагают отдельными схожими характеристиками: они испытывают затруднения в общении с ровесниками, неуживчивы, что может выражаться как в вспыльчивости, драчливости, грубости, капризности, так и в замкнутости; часто их отличает зазнайство, жадность, ябедничество; большинство из этих детей неряшливы и неаккуратны.

Е.А. Плужникова подразделяла общение младших школьников по выбору пространства на 2 группы:

- ориентированных на общение на улице;
- ориентированных на общение дома и в школе.

У учащихся первой группы в сферу общения входят дворы и улицы. У таких детей более широкий круг общения и они в большей степени ориентированы на общение в процессе игр и различных мероприятий (кино, парк и т.д.). Такие дети меньше общаются со взрослыми и для них характерно общение с детьми разного возраста.

У ребят второй группы общение происходит в школе, дома и во дворе. Для таких детей характерно стремление к уединению, часто связанное с определенным предметным занятием. Они находят для себя различного рода увлечения: лепка из пластилина, рисование, выпиливание, выжигание, чтение [4, с. 177].

Л.Ф. Обухова выделяет несколько форм общения младшего школьника: «Ребенок – родитель», «Ребенок – учитель» и «Ребенок – сверстники». В начальной школе дети соглашаются с новыми условиями, которые предъявляет им учитель, и пытаются обязательно соблюдать правила. Они весьма доверчиво воспринимают оценки и замечания учителя, подражают ему в манере рассуждать, в интонациях.

Подобные психологические особенности, как исполнительность, доверчивость, являются предпосылкой для успешного обучения. В то же время абсолютное подчинение авторитету учителя, слепое исполнение его указаний могут впоследствии негативно отразиться на процессе обучения [3, с. 187].

Младший школьный возраст является значимым этапом в становлении ребенка как члена общества. Главной в данный возрастной период у детей является учебная деятельность, которая служит не только деятельностью по усвоению знаний, умений и навыков, но и деятельностью, с помощью которой ребенок устанавливает контакты с людьми. На основе познавательной деятельности у младших школьников развиваются самые важные навыки межличностного общения и нравственного поведения: отзывчивость, чуткость, доброта и т.п. [1, с. 4].

Тем не менее, учебная деятельность не всегда способствует успешному развитию навыков общения младших школьников. В отдельных случаях она является обязательным, но неполным условием для благополучного развития навыков общения. Значительное воздействие на развитие отношений со сверстниками может оказывать внеклассная работа педагога с обучающимися. При слабом внимании педагога к затруднениям в общении детей часто возникают случаи отрицательных проявлений общения в группе – изолированности отдельных учащихся, агрессии при взаимодействии и пр. Неудовлетворенность в общении со сверстниками оказывает влияние на все сферы жизни ребенка: от поведения до школьной успеваемости, наталкивает порой на разнообразные противоправные поступки.

Важную роль, в младшем школьном возрасте, играет стиль, который выбирает педагог для общения с детьми и управления классом. Данный стиль достаточно легко ассимилируется учениками и оказывает определенное воздействие на формирование личности, на их активность и общение с ровесниками.

Авторитарный стиль требует безоговорочного послушания, именно поэтому его иногда называют жестким стилем.

Демократический стиль дает возможность ребенку обрести активную позицию: педагог стремится к тому, чтобы дети сотрудничали между собой при решении каких-либо задач.

Либеральный стиль снисходительно слаб, допускает вредное для учеников попустительство [6, с.116].

Учебная деятельность имеет общественный характер, поэтому при поступлении в школу необходимо чтобы ребенок уже умел

общаться с людьми, обладал нужными навыками общения, благодаря которым он может стремительно приобщиться к группе ровесников.

Выводы. Вопрос межличностного общения детей со сверстниками требует детального рассмотрения, так как характер общения влияет на настроение и состояние здоровья детей, в целом, на состояние эмоционально-волевой сферы, работоспособность, продуктивность деятельности. Это подтверждает необходимость образования педагогических условий, располагающей окружающей обстановки для еще большего улучшения хороших отношений между детьми.

Таким образом, для решения проблемы формирования навыков общения младших школьников со сверстниками требуется комплексный подход, который включает в себя поэтапные целенаправленные действия педагога.

Резюме. В данной статье были рассмотрены особенности общения младших школьников в группе сверстников, изучена роль педагога в совершенствовании навыков общения детей младшего школьного возраста с ровесниками.

Summary. This article discusses the features of communication of younger students in a group of peers, studied the role of the teacher in improving the communication skills of children of primary school age with peers.

Ключевые слова. Младший школьник, общение, сверстники.

Keywords. Junior schoolboy, communication, peers.

Литература

1. Гуцу Е.Г. Влияние детско-родительских отношений на общение младших школьников со сверстниками (1997): дис... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Гуцу Елена Геннадьевна ; РГБ ОД ; науч. рук. У.В. Ульяenkova, Т.М. Сорокина. – Нижний Новгород, 1997. – 174 с.
2. Дубровина И.В. Психология. – М.: Академия, 1999. – 464 с.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Тривола, 2001. – 216 с.
4. Плужникова Е.А. Особенности общения младших школьников со сверстниками / Е.А. Плужникова // «Младший школьник – это ребенок...» / Н.А. Фешина. – Пенза, 2019. – с. 175–177.
5. Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.
6. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 2005. – 268 с.

УДК 373.3:37.025.5

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО РАЗВИТИЮ ВНИМАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*Кардапольцева Людмила Вячеславовна¹, Красникова Татьяна
Викторовна²,*

*¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
направленность «Начальное образование».*

*²Научный руководитель – старший преподаватель кафедры
социальной педагогики и психологии
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Вопросы, касающиеся развития внимания детей младшего школьного возраста являются актуальными в психолого-педагогической науке. На его развитие влияет достаточно большое количество факторов. Взрослые часто жалуются на то, что дети невнимательны, не умеют удерживать внимание на решении учебных задач.

Развитие внимания определяется единством внешних и внутренних условий в их взаимодействии, где большую роль играют общение, воспитание и обучение.

При этом в развитии внимания детей младшего школьного возраста значительное место отводится взрослым: родителям, педагогам. Поэтому перед учителем начальных классов стоит довольно сложная задача – продумывать специальную работу по развитию внимания школьников.

Вопросами, связанными с развитием внимания в младшем школьном возрасте, занимались такие педагоги и психологи как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.В. Дубровина, С.Л. Кабыльницкая.

Целью данной статьи является проанализировать психолого-педагогическую литературу, связанную с деятельностью учителя по развитию внимания в младшем школьном возрасте.

Изложение основного материала. Младший школьный возраст определяется поступлением в школу, его возрастные границы – 6-7 – 9-10 лет. Поступая в школу, ребенок переходит на новую ступень отношений между людьми: появление новых обязанностей, связанных с учебной деятельностью и требующие определенного уровня развития познавательных процессов. Происходит их интенсивное развитие и преобразование: они становятся произвольными и осознанными. Дети

учатся управлять вниманием, памятью, восприятием. На первый план выходит формирование их произвольности, которое может происходить либо стихийно, в виде стереотипного приспособления к условиям деятельности учения; либо целенаправленно – как интериоризация особых действий контроля [1, с. 13].

С первых дней обучения в школе обучающимся предъявляются высокие требования к вниманию. Процесс обучения невозможен без достаточной его сформированности. В отличие от детей дошкольного возраста младшие школьники более внимательны и уже способны концентрировать свое внимание на неинтересных им действиях. Но их внимание еще характеризуется небольшим объемом, неустойчивостью, слабым распределением и слабой переключаемостью.

Внимание младших школьников интенсивно развивается по мере того как расширяется область их интересов и как они адаптируются к процессу обучения. Важным условием поддержания внимания является разнообразие учебного материала и последовательность его изложения. Учителю необходимо предлагать школьникам такие задания, которые их замотивируют и будут ими приняты.

Л.С. Выготский писал: «Всякое обучение возможно только постольку, поскольку оно опирается на собственный интерес ребенка. Другого обучения не существует. Весь вопрос только в том, насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонними для него влияниями наград, наказаний, страха, желания угодить и т. п. Но признание всесилia детского интереса отнюдь не обрекает педагога на бессильное следование за ним. Организуя среду и жизнь ребенка в этой среде, педагог активно вмешивается в процессы протекания детских интересов и воздействует на них таким же способом, каким он влияет и на все поведение детей. Однако его правилом всегда будет: прежде чем объяснять – заинтересовать; прежде чем заставить действовать – подготовить к действию; ... прежде чем сообщить что-нибудь новое – вызвать ожидание нового» [2, с. 155].

Успешность обучения в начальной школе определяется такими факторами, как хорошо развитые свойства внимания и его организованность. Нередко лучшие показатели его развития у хорошо успевающих детей. Исследования показывают, что в успешность обучения по разным предметам различные свойства внимания вносят неодинаковый вклад. Например, при обучении математике ведущая роль отводится объему внимания, а успешность усвоения русского

языка связана с распределением внимания, овладение навыками чтения – с устойчивостью.

Поэтому, чтобы повысить успеваемость школьников по разным учебным предметам, нужно развивать определенные свойства внимания. Но есть и сложность, которая состоит в том, что свойства внимания развиваются в разной степени и их развитие не только можно, но и нужно тренировать. А успешность во многом зависит от индивидуально-психологических особенностей [5, с. 46].

Развитие устойчивости, концентрации, переключаемости, распределения и объема внимания требует специальной организованной работы, которая должна осуществляться учителем по двум направлениям:

- использование специальных упражнений, которые тренируют основные свойства внимания: объем, распределение, концентрацию, устойчивость и переключение.

- использование упражнений, на основе которых формируется внимательность как свойство личности.

В психолого-педагогической литературе существуют методы и приемы развития внимания у младших школьников.

Одним из эффективных способов развития внимания считается метод, разработанный в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальпериным. Согласно ему, внимание понимается как идеальное и автоматизированное действие контроля, развитие которого осуществляется на таких этапах, как:

- этап предварительного ознакомления с действием. Детям младшего школьного возраста необходимо объяснить цель действий, показать на что следует обратить внимание при выполнении и как выполнять.

- выполнение действия во внешней, развернутой форме при постоянном сравнении получаемого результата с образцом. Для этого требуется достаточно хорошее развитие объема, устойчивости и распределения внимания.

- научить детей проговаривать все действия, которые они совершают. Тем самым их внимание будет фиксироваться на выполнении деятельности.

- выполнение действий в форме проговаривания процесса «про себя». Благодаря этому внимание детей будет сконцентрировано на последовательности и характере выполняемых ими действий.

- выполнение действий по внутренней речи. Выполняя действие самостоятельно, младший школьник сам себя комментирует.

Данный метод направлен на развитие произвольного внимания, а также таких его свойств, как устойчивость и концентрация [3, с. 57].

Продуктивным методом служит чтение учителем рассказов и сказок. Этот способ даст учителю ценные наблюдения за поведением детей и характером их деятельности. Благодаря этому учитель получает целостное представление о внимании младших школьников.

Наглядный материал, с целью привлечения внимания, занимает важное место на уроках. Но злоупотреблять этим не стоит. Важно, чтобы обучающийся начальной школы был внимателен не только тогда, когда перед ним наглядное пособие. Ребенок должен концентрироваться на своих представлениях.

Необходимо учитывать, что младшие школьники довольно быстро устают и легко отвлекаются, поэтому им необходим отдых и периодическая смена деятельности. К.Д. Ушинский писал: «Заставьте ребенка идти – он устанет очень скоро, прыгать – тоже, стоять – тоже, сидеть – также устанет: но он перемешивает все эти деятельности разных органов и резвиться целый день, не уставая. То же самое касается и учебных занятий с детьми...» [4, с. 176].

С.Л. Кабыльницкая предложила методический прием, который позволяет изменить индивидуальное внимание младших школьников. Суть этого приема заключается в выявлении недостатков внимания при обнаружении ошибок в тексте. Эта работа не требует от обучающихся каких-либо специальных знаний и умений. Выполняемая ими деятельность при этом аналогична той, которую они должны осуществлять при проверке собственных сочинений и диктантов. Обнаружение ошибок в тексте требует прежде всего внимания и не связано со знанием правил. Это обеспечивается характером включенных в текст ошибок: подмена букв, слов в предложении, элементарные смысловые ошибки [3, с. 38].

Важным моментом процесса развития внимания является работа с карточкой, в которой написаны правила проверки, алгоритм операций при проверке. Такая карточка является необходимой материальной опорой для овладения полноценными действиями контроля, сформированности внимания. По мере выработки автоматизма необходимость в такой карточке исчезает. Метод поэтапного развития позволяет получить полноценное действие контроля, т. е. сформированность внимания [5, с. 55].

Специальные приемы, такие как задания, игры, упражнения, тоже можно использовать на уроках для развития внимания младшего школьника. Они способствуют повышению эффективности работы по развитию внимания у детей младшего школьного возраста. Задания и

игры можно проводить в коллективной работе и на индивидуальных занятиях с обучающимся.

При развитии внимания можно использовать корректурные упражнения и задания, которые должны проводить каждый день в течение нескольких месяцев длительностью 5 минут. Младший школьник должен найти и вычеркнуть определенные буквы в данном ему тексте. Благодаря этим упражнениям обучающийся почувствует, что значит быть внимательным. Корректурные упражнения и задания могут быть как групповыми, так и индивидуальными.

Развитие активизации внимания может быть достигнуто стимулированием. Так, на занятиях учитель начальных классов может использовать соревнование между обучающимися, например, кто из них лучше прочитает текст, или кто первый найдет правильный ответ.

Также можно организовывать развитие внимания в форме игр. В младшем школьном возрасте игра все еще сохраняет свое значение, но при этом меняется характер игровой деятельности. Внутри нее начинает складываться учебная, которая является ведущей у младшего школьника. Дети начинают учиться, играя. Условия игры требуют от школьника сосредоточенности на предметах, которые включены в игровую ситуацию. Также сконцентрированность направлена на содержания действий и сюжета. Это способствует развитию таких свойств внимания как распределение, переключение и устойчивость [3, с. 69].

Необходимо помнить, что сформированность свойств внимания зависит и от личностного развития младшего школьника, а именно, общего умственного развития, его интеллектуальной активности, от наличия интересов и увлечений, а также от организованности и чувства ответственности.

Выводы. Деятельность учителя начальной школы по развитию внимания в младшем школьном возрасте требует специально организованной работы. Такая работа приводит к развитию внимания как особого навыка необходимого для целенаправленного управления вниманием и обеспечивает приемлемые условия для достижения целей в учебной деятельности.

Развитие внимания – достаточно длительный, но необходимый процесс для психического развития ребенка. В младшем школьном возрасте преобразование познавательных процессов достигает высокого уровня развития, который становится базой для дальнейшего формирования этих процессов.

В учебном процессе внимание младших школьников необходимо воспитывать путем рациональной организации учебной

деятельности и формирования различных умственных операций, которые являются познавательной основой умственного сосредоточения в учебной работе.

Резюме. В данной статье проанализирована психолого-педагогическая литература, связанная с работой учителя по развитию внимания у детей младшего школьного возраста. Выявлены методы и приемы его развития в данном возрастном периоде.

Summary. This article analyzes the psychological and pedagogical literature related to the work of a teacher in the development of children's attention of primary school age. The methods and techniques of its development of this age period are revealed.

Ключевые слова. Младший школьник, внимание, свойства внимания, развитие внимания, учитель, деятельность, методы, приемы.

Keywords. Primary school aged children, attention, attention properties, development of attention, teacher, activity, methods, receptions.

Литература

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2017. – 199 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 536 с.
3. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учебное пособие / ред. Г.В. Бурменская. – 2-е издание, расширенное. – М.: МПСИ, 2005. – 656 с.
4. Даниленко П.Р. Детская психология / П.Р. Даниленко. – М.: «Атлас». 2004. – 271 с.
5. Дубровина И.В. Младший школьник: развитие познавательных способностей: пособие для учителя / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова. – М.: Просвещение. – 2003. – 148 с.

УДК 159.923.2:316.47

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

*Мамутова Динара Мустафаевна¹, Шихматова Эльмира
Самвеловна²,*

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
направленности «Начальное образование».*

*²Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Проблема отношений между детьми и родителями считается одной из наиболее сложных и актуальных. Основным и важным обстоятельством формирования детей, развития его внутренней сущности считаются находящийся вокруг люди, в основном, отец с матерью, связь с которыми не прекращается на протяжении всей его жизни. Детско-родительские взаимоотношения выделяются в виде главного условия социальной адаптации ребенка. Исследование детско-родительских взаимоотношений считается весьма значимым с целью осмысления условий, оказывающих огромное влияние на формирование личности детей. О важности этого вопроса говорит то, что многочисленные влиятельные психические концепции не обошли интересом данную тему, разглядывая отношения родителей и детей как значимую основу детского развития.

Исследованием проблемы отношений ребенка и родителей, воздействием семьи на развитие личности детей занимались такие зарубежные и отечественные ученые как Л. Берг-Кросс, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Р.У. Ричардсон, Б.Е. Робинсон, Е.О. Смирнова, Р. Снайдер, А.С. Спиваковская.

В проведении исследований З. Фрейд особый интерес уделял решающей значимости переживания раннего детского возраста в формировании взрослой личности, главными в которых были взаимоотношения с родителями. Детско-родительские взаимоотношения служат предметом рассмотрения наиболее различных течений. Разработками данных взаимоотношений занимались представители этологического подхода (К. Лоренц) и теории социального научения (Р. Сиге).

Цель данной статьи – проанализировать характерные черты детско-родительских взаимоотношений в различные возрастные периоды.

Изложение основного материала. С самого рождения ребенок осмысливает себя посредством взаимоотношения с родителями и этот процесс взаимодействия не прекращается в течении всей жизни. Семья – это коллектив, который в воспитании детей занимает значительное и главное место. Все, что было получено за длительное время в семье, ребенок сохраняет всю дальнейшую жизнь.

Согласно мнению А.Я. Варги и В.В. Столина, детско-родительские отношения – это система различных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, отличительных черт восприятия, осознание характера и личности ребёнка, его действий [1].

Детско-родительские взаимоотношения – это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальной направленности согласно возрастной лестнице: внизу вверх («дети – родители») и сверху вниз («родители – дети»), характеризующихся общим делом и общением среди членов семейной группы [4].

Родители оказывают большое влияние на развитие детей. У ребенка, который растет в семье, где каждому оказывают поддержку и дарят любовь, образовывается меньше проблем со здоровьем, трудностей с учебой, общением с ровесниками. Нарушение взаимоотношений приводит к появлению разнообразных психологических проблем и комплексов [3].

Отличительная черта родительских взаимоотношений состоит в том, что они регулярно и неминуемо меняются с возрастом детей, поэтому исследование детско-родительских взаимоотношений возможно лишь в их динамике, что обуславливается возрастом детей. Термин «родительское отношение» вынашивает единый, обобщенный вид и говорит о связи детей и родителей.

С возрастом детей изменяется и подход родителей. В младенческом возрасте потребность общения с матерью у детей проявлена более наглядно. По мнению М.И. Лисиной, сущность необходимости в общении в различных стадиях может быть разной. С двух до шести месяцев ребенок ощущает необходимость в благожелательном интересе, у ребенка с шести месяцев до трех летнего возраста – в совместной работе. До шести месяцев старший представляет собой источник ласки и внимания, а само взаимодействие содержит для детей личностный смысл. В ясельном возрасте взрослый

является для ребенка партнером в игре, примером, контакт с ним обретает деловое значение [5].

По мнению Э. Эриксона, с этапа появления на свет ребенка и вплоть до первого года жизни детско-родительские взаимоотношения считаются «краеугольным камнем» в формировании здоровой личности. В данный промежуток времени возникает ощущение доверия [10].

После рождения ребенка основной задачей родителей считается забота о его психическом и физическом здоровье. Только по истечению некоторого времени родители начинают задумываться над тем, каким человеком он вырастет. После этого начинается формирование личности ребенка. В дошкольном возрасте необходимость в общении с ровесниками является одной из основных потребностей. Однако необходимость в общении со старшими никак не исчезает. Уже после окончания дошкольного возраста начинает проявляться воздействие семьи в заложенных важных способностях и умениях. К шестилетнему возрасту дошкольники:

1) владеют стабильным чувством «я», полной уверенностью в себе;

2) общительны и свободно идут на контакт, стремятся взаимодействовать с ровесниками в равных;

3) способны к сопереживанию;

4) осуществляют личную необходимость в авторитетности и уважении, понимании со стороны близких и важных людей.

Все новейшие приобретения личности детей общепринято рассматривать позитивным воздействием семьи в формирование личности детей. Значимыми показателями во время оценивания воспитательного процесса дошкольника в семье могут быть:

1) для родителей – мотивация воспитания; степень познания особенностей детей данного возрастного этапа; способность создавать целевые и смысловые установки;

2) для детей – характер проявления первых признаков нравственных качеств; единое физическое развитие и вероятные дефекты; способность к игре; характер проявления преобладающих способностей; умение к воспроизведению [7].

После детского сада, когда дошкольник идет в школу, он занимает другую роль в концепции детско-родительских взаимоотношений: приобретает регулярно функционирующие прямые обязанности, связанные с учебной деятельностью. На этой стадии взаимодействие протекает не только как с личностью, а и как с

человеком, взявшим на себя обязанность обучаться, как и другие дети этого возраста [6].

Если детско-родительские взаимоотношения в семье на адекватном уровне, в таком случае родители младшего школьника озадачены учебными проблемами ребенка. Дома организуется правильное отношение к учебной деятельности, родители могут помогать освоить предъявляемые требования и принимать их как необходимое.

Подростковый возраст является важным этапом в становлении самосознания личности [8]. Детско-родительские взаимоотношения – основной фактор формирования представления подростка о себе. В первую очередь, воздействие родителей выражается на уровне притязаний и характера самоотношения подростка. В семье, где родители строят с ребенком доверительные отношения, складываются благоприятные условия для развития личности. Благодаря этому формируется адекватная самооценка, основанная на умеренных притязаниях [9].

В юношеском возрасте появляется кризис самоопределения, то есть поиск самого себя, самопознание. Остро встает вопрос выбора профессии, в решении которого помогают родители. Эти проблемы и обуславливают потребность в помощи более опытных людей [2].

Выводы. Взаимодействие ребенка и родителей, как на ранних, так и на более поздних этапах развития, традиционно отводится особая роль. Независимо от возраста ребенка родители оказывают огромное влияние на его развитие. При постоянном контакте с ребенком они могут контролировать его взаимодействие с окружающим миром. Поскольку удовлетворение потребностей ребенка зависит от родителей, то именно семья формирует личность, ее самосознание и самооценку.

Резюме. В статье анализируются особенности детско-родительских отношений в различные возрастные периоды, дается определение понятия «детско-родительские отношения», описываются основные возрастные периоды взаимодействия родителей и ребенка.

Summary. The article analyzes the features of parent-child relationships in different age periods, defines the concept of «parent-child relationships», describes the main age periods of interaction between parents and children.

Ключевые слова. Семья, детско-родительские отношения, развитие ребенка.

Keywords. Family, parent-child relationship, child development.

Литература

1. Варга А.Я. Структура и типы родительских отношений / А.Я. Варга. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 358 с.
2. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. –1988. – № 2. – С. 19-26.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
4. Иванова Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: учеб. пособие / Н.В. Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2002. – 150 с.
5. Лисина М.И. Влияние общения с взрослыми на развитие ребенка первого полугодия жизни / М.И. Лисина, А.В. Запорожец // Развитие общения у дошкольников – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.
6. Никитин Б.П. Мы и наши дети / Б.П. Никитин, Л.А. Никитина. – М.: Молодая Гвардия, 1980. – 224 с.
7. Спиваковская А.С. Популярная психология для родителей / А.С. Спиваковская. – СПб.: М.: Педагогика, 1997. – 400 с.
8. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: избранные труды / Д.И. Фельдштейн. В 2 т. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2005. – Т. 2. – 454 с.
9. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи 3-е издание / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1989. – 344 с.

УДК 37.018.1:364.27

НЕБЛАГОПРИЯТНЫЕ ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

Цверкун Татьяна Витальевна¹, Шихматова Эльмира Самвеловна²,

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
направленности «Дошкольное образование».*

*²Научный руководитель – старший преподаватель
кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Изменения, которым подвергается современное общество, обуславливают его ключевые проблемы: рост количества информации и изменение ее роли в жизни человека, ужесточение контроля над многими значимыми социальными процессами, расширение сфер взаимодействия, трансформация жизненных ценностей, снижение влияния нравственных норм, возрастание неопределенности и незащищенности личности, ее эмоционального неблагополучия, экономическая нестабильность.

Данные проблемы воздействуют на базовый институт становления личности, то есть на семью. Это объясняет особое увлечение ученых последнего десятилетия проблемами современной семьи.

В настоящее время институт семьи в России испытывает период интенсивных преобразований. Он отличается резким снижением числа длительных брачных отношений, повышением процента семей, где женщина и дети испытывают различные виды насилия, что отмечается в исследованиях А.Н. Ганичевой, В.Н. Дружинина, О.Л. Зверевой, О.А. Карабановой, Т.А. Куликовой, В. М. Целуйко.

Цель данной статьи охарактеризовать неблагоприятные факторы, влияющие на воспитание детей в современной российской семье.

Изложение основного материала. В научной литературе нет единой формулировки понятия «неблагополучности» современной семьи. Сейчас наблюдается тенденция к созданию близких по значению понятий «проблемная семья», «дисгармоничная семья», «дисфункциональная семья», «деструктивная семья», «семья группы риска», что объясняется изучением семьи в различных научных областях.

О.А. Карабанова определяет дисгармоничную семью как ту, в которой не удовлетворяются базовые потребности членов семьи, не реализуются задачи, специфические для каждой стадии жизненного цикла в силу нарушения различных аспектов семейного функционирования [4].

В.М. Целуйко под неблагополучной понимает семью, в которой нарушена структура, происходит игнорирование основных семейных функций, присутствуют открытые или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные» дети [6].

Такие «семейные перекосы», выражаются в доминировании-подчинении; происходит игнорирование одним из членов семьи своих обязанностей и функций, связанных с семейной ролью, что наносит ущерб интересам других членов семьи; отсутствует сотрудничество, партнерство, взаимопомощь. Как правило, проблемы, с которыми сталкиваются подобные семьи, касаются всех сторон ее социальной жизни. При этом одна проблема встречается редко, поскольку все они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В семейном воспитании иногда присутствуют недостатки, которые могут отрицательно повлиять на жизнь человека. На такие неблагоприятные условия семейного воспитания необходимо обратить особое внимание.

А.С. Спиваковская считает, что своеобразным указателем на

семейное неблагополучие может быть поведение и душевное состояние ребенка. Именно отсутствие интереса родителей к внутреннему миру детей является характерным для всех неблагополучных семей. Недостатки семейного воспитания обусловлены главным образом отсутствием общей и педагогической культуры родителей, затруднениями в организации процесса воспитания. Отрицательное воздействие на семейное воспитание оказывает кризис семьи, который осложняет ее быт и материальное обеспечение [5].

В учебнике О.Л. Зверевой выделяется ряд причин, оказывающих влияние на эффективность семейного воспитания [2]:

- отрицательный образец взрослых, их двойная мораль. Часто родители, не только отказываются исправлять свои недостатки, оправдывая их в себе, но и не видят этих недостатков в детях;

- физическое наказание. Серьезные душевные раны, приобретенные в детстве от родителей, не заживают всю жизнь, воплощаясь в неврозах, депрессиях и различных психосоматических заболеваниях. Это может стать причиной жестокости ребенка и обернуться против самих родителей;

- доминирование родительской авторитарности в домашнем воспитании. Это качество является своеобразным препятствием для создания доверительных отношений в семье между взрослыми и детьми. Дети, родители которых используют угрозы, запреты, негативные оценки, отличаются неуверенностью, выраженной зависимостью от взрослого;

- дефицит общения взрослых с ребенком, избегание всех контактов, кроме «деловых», потому что они в них заинтересованы. В некоторых случаях родители сводят общение с ребенком к минимуму или оно может быть продолжительным по времени, но обедненным по содержанию и эмоциям. В результате такого «воспитания» у ребенка наблюдается задержка в общем развитии;

- взрослые не понимают возрастных отличий детей, считают их уменьшенной копией себя. Они оценивают суждения и поступки детей с этой позиции, не понимают мотивы поведения детей;

- типичные ошибки родителей, например, обман ребенка, для достижения послушания, запугивание, угрозы, сочетание жесткой требовательности с попустительством;

- отсутствие программы воспитания детей – обычно она строится стихийно, основываясь на отрывочных педагогических знаниях;

- игнорирование традиций и компонентов целенаправленного

воспитания. Взрослые стараются создать условия для себя, не задумываясь над тем, подходят ли они их ребенку;

– оценивание личности ребенка, а не его поведения и деятельности – это влияет на формирование его самооценки. Ребенок оценивает себя глазами взрослого, чаще встречается заниженная оценка;

– конфликтные отношения в семье, алкоголизм родителей имеют отдаленные последствия на развитие ребенка. В этом случае он живет в обстановке подавленности и страха.

Современными учеными (В.В. Абраменкова, И.Ф. Дементьева) выделяются новые проблемы, не свойственные ранее семейному воспитанию. В результате проведения в России реформ появились новые ценности воспитания. Семья особо чувствительна к реформаторским изменениям государственного масштаба, поскольку они напрямую отражаются на ее уровне жизни, стабильности и воспитательной способности. Произошло расслоение общества, семья была отброшена за грань среднего прожиточного уровня, у взрослых членов семьи возникли низкая самооценка и неуверенность в себе. Неуверенные в себе родители, в последствие, перестали быть авторитетом и образцом для подражания у своих детей [3].

Свои проблемы воспитания возникли в семьях «новых русских». Такие родители имеют более высокий авторитет у своих детей, вместе с тем, они испытывают трудности в осуществлении социального контроля. Мать, ограниченная интересами семьи, перестает быть интересной для ребенка. Иногда детей воспитывают на принципах бизнес-идеологии: родители платят детям за выполненную работу, за хорошие оценки, дети пытаются строить свой «бизнес» – сдают бутылки, моют автомашины, воруют и т.д.

Одной из основных проблем является негативное влияние компьютера и компьютерных игр на развитие ребенка. Основное действие или цель игры чаще всего заключается в убийстве, насаждении гнева, зависти, алчности и других негативных качеств. В игре отсутствует личностное сознание, чувствуя себя властелином мира, ребенок заставляет жить по своим законам. Граница условности недопустимо сдвинута в сторону реализма. Помимо вреда, которое оказывает компьютер на здоровье детей, игры вызывают психическое напряжение и стрессовые состояния. У ребенка появляются нервные срывы, он становится пассивным объектом манипуляций. Формируются привязанность и психическая зависимость к игре [6].

Недостаток общения в семье нередко толкает детей и подростков к неформальной группе. А.А. Габани отмечает, что

проблемы наркомании характерны не только для «ущербных и деформированных семей», но и для благополучных, материально обеспеченных семей. Как следствие – отклонения в поведении детей и подростков [1].

Особое влияние на воспитание оказывает развод родителей. Он несет следующие негативные последствия: ухудшение воспитания детей, увеличение случаев их психических заболеваний, разрушение кровнородственных связей, ослабление материального положения. Развод ставит перед ребенком непосильные для его возраста задачи: ориентацию в новой ролевой структуре без ее прошлой стабильности, принятие новых отношений с разведенными родителями. Развод порождает у ребенка чувство одиночества, ощущение собственной неполноценности.

Выводы. Итак, семья создает для ребенка определенные модели социального поведения. Оценивая происходящее в обществе, ребенок опирается, прежде всего, на опыт своего общения с близкими родственниками. В дальнейшем он будет организовывать свое взаимодействие с другими людьми, в значительной степени используя модели семейных коммуникаций. Даже самая совершенная система образования не в состоянии обеспечить ребенка той особой родительской заботой и любовью, которые присутствуют в семье. Поэтому так важно, чтобы семья осуществляла не только воспроизводство членов общества, но и в полном объеме выполняла функцию их социализации.

Резюме. В данной статье даются различные трактовки понятия «неблагополучная семья», рассматриваются современные неблагоприятные факторы семейного воспитания, характеризуются типичные трудности и педагогические ошибки неправильного воспитания в неблагополучной семье, которые отрицательно влияют на развитие и становление ребенка.

Summary. This article provides various interpretations of the concept «dysfunctional family», discusses modern adverse factors of family education, describes typical difficulties and pedagogical mistakes of improper upbringing in a dysfunctional family that adversely affect the development and formation of a child.

Ключевые слова. Неблагополучная семья, факторы воспитания, психического здоровья детей.

Keywords. Dysfunctional family, upbringing factors, children's mental health.

Литература

1. Габiani А.А. На краю пропасти: наркомания и наркоманы / А.А. Габiani. –

М.: Просвещение, 1990. – 220 с.

2. Дементьева И.Ф. Российская семья: проблемы воспитания: Руководство для педагогов / И.Ф. Дементьева. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000. – 40 с.

3. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учеб. для академ. бак. / О.Л. Зверева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 177 с.

4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений: учеб. пособие / О.А. Карабанова – Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. – 122 с.

5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2 / А.С. Спиваковская. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

6. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004 – 272 с.

УДК [37.013.42:316.614.6]-053.2

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

***Шведун Анастасия Константиновна¹, Безносюк Екатерина
Владимировна²,***

*¹обучающаяся группы, направления подготовки
44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»,
направленность «Психология и социальная педагогика».*

*²Научный руководитель – ассистент кафедры социальной педагогики
и психологии*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Одной из наиболее важных социально-педагогических проблем современности является углубленное изучение семейной социализации детей. Актуальность данной темы обусловлена социально-педагогической значимостью этой проблемы для современного общества. Процесс социализации личности осуществляется на протяжении всей жизни человека, затрагивая при этом все возрастные периоды жизни индивида. Каждый возрастной этап характеризуется наличием своих отличительных особенностей, оказывающих существенное влияние на процесс социализации личности. В зависимости от правильности установок воспитания в конкретной семье ребенок получает свой первый опыт вхождения в социум, который напрямую будет зависеть от родителей и который существенно повлияет на процесс его социализации. В связи с этим можно говорить о необходимости социально-педагогического сопровождения семейной социализации детей, которое повышает индивидуальные адаптивные возможности ребенка, расширяет

границы его социального опыта, способствуя успешному процессу социализации.

Различные аспекты семейной социализации детей были подробно рассмотрены и изучены Л.И. Аксеновой, А.И. Антоновым, Л.В. Байбородовой, В.Г. Бочаровой, О.С. Газманом, Ю.Н. Галагузовой, О.С. Гребенюком, Е.И. Казаковой, И.С. Коном, Н.Б. Крыловой, Л.В. Мардахаевым, А.В. Мудриком, С.А. Расчетиной, М.И. Рожковым, Г.В. Сорвачевой, Г.Н. Штиновой, М.Г. Ярошевским.

Целью статьи является изучение социально-педагогического сопровождения семейной социализации детей.

Изложение основного материала. Г.М. Андреева под социализацией понимает двусторонний процесс, который включает в себя усвоение индивидом особого социального опыта путем вхождения в определенную социальную среду, систему социальных связей и дальнейшее активное воспроизводство индивидом системы социальных связей [1, с.24].

По мнению Л.В. Мардахаева, социализация представляет собой сложный, многофакторный процесс становления личности, усвоения индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизведение и обогащение им социальных связей и социального опыта. Социализация рассматривается как процесс (особенности социального становления личности) и как результат (характеристика социального становления человека в соответствии с его возрастом или уровнем развития) [6, с. 38].

И.С. Кон считает, что социализация – это усвоение индивидом особого социального опыта, определенной системы социальных ролей и культуры, в ходе которого и создается конкретная личность [6, с. 39].

Л.Д. Столяренко характеризует социализацию как непрерывный, сложный и многогранный процесс и значительная ее часть происходит именно в кругу семьи. Непосредственно в кругу семьи ребенок адаптируется к совместной деятельности с другими членами семьи, у него формируются навыки социально приемлемых образцов поведения в социуме, которые он в дальнейшем закрепляет с помощью других институтов социализации, таких как детский сад, школа, средне-специальные и высшие учебные заведения [6, с. 67].

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс социализации сопровождает человека в течение всей жизни и значительная его часть происходит непосредственно в семье.

По определению А.В. Мудрика, семья представляет собой основанную на браке или кровном родстве малую группу, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. Непосредственно в семье вырабатываются нормы, санкции и образцы поведения, регламентирующие взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой [5, с. 58].

А.Н. Елизаров считает, что ведущая деятельность семьи – это непосредственная деятельность по сохранению, развитию, преобразованию и передаче последующим поколениям определенных ценностей, которые выступают как ценностные ориентации данной конкретной семьи. Ценностные ориентации всегда объединяют людей в семью и создают перспективу ее дальнейшего роста и развития [3, с. 61].

А.В. Мудрик в своих исследованиях утверждает, что семья представляет собой особую среду для успешного формирования личности и самый первый и главный институт воспитания и социализации, отвечающий за социальное воспроизводство населения и за воссоздание уже существующего в семье определенного образа жизни. Как самая малая, первичная социальная ячейка, семья – это своего рода «элементарная частица» общества. В семье находят отражение все основные достижения, трудности и противоречия общественной жизни родителей и детей. Именно в семье ребенок учится приспосабливаться к взаимодействию с членами семьи и новыми, посторонними для него людьми, адаптируется к характеру и темпераменту окружающих его членов социума. Процесс социализации в семье является основополагающим жизненным опытом для ребенка, с помощью которого он постигает окружающий его мир, взаимодействует с социумом путем непрерывного и целенаправленного процесса воспитания [5, с. 69].

Таким образом, рассматривая семью, как основной и наиболее весомый институт социализации детей, в котором и формируется дальнейшее отношение к жизни, ценностные установки и ориентиры, можно сделать вывод о том, что семья и дети являются особо уязвимой категорией и остро нуждаются в качественном и специализированном социально-педагогическом сопровождении.

Л.В. Мардахаев под понятием «социально-педагогическое сопровождение» понимает двусторонний процесс взаимодействия между социальным педагогом и индивидом, который строится на возможности предвидения возможных перспектив поведения индивида в особой ситуации развития. Процесс данного взаимодействия

направлен на создание определенных благоприятных условий для выбора наиболее оптимального и целесообразного варианта вмешательства в семью с целью выявления существующих и возможных проблем в данной семье и оказания эффективной и долгосрочной помощи [4, с. 36].

По своей сути социально-педагогическое сопровождение подразумевает непосредственное стимулирование и создание положительной мотивации членов семьи для самостоятельного решения существующей проблемы, касательно процесса социализации индивида и не только. В процессе социально-педагогического сопровождения происходит накопление социально значимого опыта ребенком, который он при правильной интерпретации сможет применить в различных трудных ситуациях самостоятельно, сформировав у себя особые эталоны поведения [2, с. 82].

По мнению Е.И. Суховой, социально-педагогическое сопровождение представляет собой целенаправленный активный процесс, который имеет свои цели, предмет, функции, критерии, средства, результаты [3, с. 73].

В качестве основной цели социально-педагогического сопровождения семейной социализации детей в современной научной литературе принято выделять процесс максимально успешной социализации индивида в общество, стимулирования личностного развития индивида и его поведенческих характеристик и свойств. Данная цель может быть реализована с помощью установления особых гармоничных отношений между конкретными членами социальной группы [3, с. 74].

Конкретный результат социализации зависит от того, какое взаимодействие происходит между малыми социальными группами и обществом в целом, поэтому так важно целенаправленно и долгосрочно сопровождать процесс семейной социализации детей.

Как отмечает Л.Д. Столяренко, ключевой составляющей содержания социально-педагогического сопровождения семейной социализации детей является включенность индивида в события и ситуации, стимулирующие его личностное развитие, развитие в коллективе и обществе в целом [6, с. 136].

В современной научной литературе наиболее важными направлениями процесса социально-педагогического сопровождения семейной социализации детей принято выделять необходимость создания определенных условий:

– для преодоления депривации нарушенного психофизического развития;

- для компенсации последствий семейной депривации, в частности для удовлетворения основных базовых потребностей в освоении основных навыков внутрисемейной жизни;
- для расширения возможностей социальной активности подростков;
- для развития эффективных навыков конструктивного общения [3, с. 158].

В.А. Лазарев в своих научных исследованиях выделяет следующие задачи социально-педагогического сопровождения детей в процессе семейной социализации: разработка индивидуальных образовательных маршрутов; формирование адекватной самооценки; охрана и укрепление физического и психологического здоровья; профилактика неврозов; предупреждение изоляции детей в группе сверстников; развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей детей [2, с. 94].

Выводы. Таким образом, семья является важнейшим институтом первичной социализации, в котором происходит процесс усвоения и воспроизводства человеком семейно-ролевых отношений, семейных ценностей, определяющих его отношение к окружающему миру, к самому себе и обеспечивающих его адаптацию и самореализацию в обществе. Семейная социализация детей оказывает наиболее существенное влияние на процесс овладения детьми социальными нормами, конкретными социальными ролями, определяющими исполнение семейных ролей, а также формирование характерного для данной семьи социально-адаптивного поведения. В связи с вышеперечисленными особенностями процесса социализации детей в семье можно сделать вывод о том, что данное явление нуждается в специально-организованном процессе социально-педагогического сопровождения, которое заключается в оказании семье помощи в решении конфликтных ситуаций, формировании навыков эффективного взаимодействия между членами семьи, содействии правильному процессу социализации, предполагая, что у членов семьи в дальнейшем будущем не возникнут сложности с самостоятельным решением проблем.

Резюме. Данная статья посвящена обоснованию особенностей социально-педагогического сопровождения семейной социализации детей. В статье рассмотрены цели и условия организации социально-педагогического сопровождения семейной социализации детей, актуализирована необходимость работы с семьей, как с первичным институтом социализации.

Summary. This article is devoted to the substantiation of the features of socio-pedagogical support of family socialization of children. The article considers the goals and conditions of the organization of socio-pedagogical support of family socialization of children, actualized the need to work with the family as a primary institution of socialization.

Ключевые слова. Социально-педагогическое сопровождение, социализация, семья, детско-родительские отношения.

Keywords. Social and pedagogical support, socialization, family, parent-child relations.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. – М.: Аспект-Пресс, 2016. – 363 с.
2. Галагузова М.А. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
3. Загвязинский В. И. Социальная педагогика: учебник для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 405 с.
4. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 388 с.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
7. Столяренко Л.Д. Социальная педагогика: учебное пособие для бакалавров. – М.: Дашков и К, 2015. – 272 с.

УДК [37.013.42:37.015.31]-053.6

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

*Шкуратько Ксения Васильевна¹, Безносюк Екатерина
Владимировна²,*

*¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки
44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»,
направленность «Психология и социальная педагогика».*

*²Научный руководитель – ассистент кафедры социальной педагогики
и психологии*

*Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Одной из наиболее важных социально-педагогических проблем современности является углубленное изучение вопроса социально-педагогической профилактики дезадаптации подростков. Данный факт обусловлен актуальностью, социально-педагогической значимостью проблемы дезадаптации

подростков, недостаточной теоретической разработанностью аспектов границ нормы и отклонений, наличием конкретных практических потребностей современной социально-культурной и образовательно-воспитательной ситуации и ее несоответствием реальной картине. Социально-экономические изменения, происходящие в современном мире, детерминируют изменение привычных устоев и образцов поведения, ценностных ориентиров каждой конкретной личности и социума в целом, которые в значительной степени оказывают воздействие на подрастающее поколение, т.к. именно подростки являются наименее защищенной частью социума. В таких условиях создаются опасные предпосылки для формирования отклоняющегося поведения детей, которое имеет многообразие причин возникновения (от генетических до социальных факторов) и многообразие форм проявлений (от незначительных проступков до стойких правонарушений). В связи с чем актуализируется необходимость более подробного изучения данного вопроса и определения сущности и содержательной составляющей социально-педагогической профилактики дезадаптации подростков.

Проблема дезадаптации среди подростков была подробно рассмотрена В.А. Балцевичем, С.А. Беличевой, О.С. Газманом, А.П. Краповским, В.А. Крутецким, Л.В. Мардахаевым, Л.Ф. Обуховой, С.В. Сидоровым, М.Г. Ярошевским. Вопросы социально-педагогической профилактики дезадаптации подростков изучены в работах Г.Ф. Бедулиной, А.Д. Гонеева, Н.И. Гребенчука, О.Е. Лебедева, Л.В. Мардахаева, Р.В. Овчаровой, С.В. Сидорова, И.А. Телиной, Д.Б. Эльконина, А.И. Юдиной.

Целью данной статьи является рассмотрение сущности социально-педагогической профилактики дезадаптации подростков.

Изложение основного материала. Под понятием «адаптация» З.К. Трушинский понимает определенный процесс взаимодействия окружающей среды и организма человека, с помощью которого происходит поддержание постоянства внутренней среды, обеспечение биологической и социальной активности организма человека, продолжение развития и дальнейшее усовершенствование вида [9, с. 16].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович предложили классификацию, исходя из которой, выделяются следующие виды адаптации:

1) физиологическая (взаимодействие различных систем организма), биологическая (изменение в обмене веществ и функциях органов соответственно жизненному значению воздействий);

2) психологическая (приспособление человека к условиям,

задачам на уровне психических процессов, свойств, состояний (например, повышение чувствительности глаза в темноте); социально-психологическая (приспособление к взаимоотношениям в новом коллективе) [6, с. 33].

Помимо понятия «адаптация» в современной литературе изучается и его противоположность – термин «дезадаптация».

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович под понятием «дезадаптация» понимают такое психическое состояние, которое возникает как результат несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка в ответ на требования новой конкретной социальной ситуации [6, с. 38].

Т.Д. Молодцова считает, что дезадаптация представляет собой результат неудавшейся адаптации, приводящий к внутренней или внешней (иногда комплексной) дисгармонизации взаимодействия личности с самой собой и обществом, которая проявляется во внутреннем дискомфорте, нарушении поведения, взаимоотношений и деятельности» [5, с. 88].

Исходя из исследований С.А. Беличевой под термином «дезадаптация» понимается нарушение взаимодействия индивида с окружающей средой, в результате чего затрудняется его приспособление, как личности к существованию в обществе, в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами» [3, с. 36].

Автор также выделяет следующие виды дезадаптации:

1) патогенная дезадаптация – возникает из-за патологий в психическом развитии и нервнопсихических заболеваний, основу которых составляют функциональные поражения центральной нервной системы;

2) психосоциальная дезадаптация – возникает из-за возрастных и индивидуальных психических особенностей человека; устойчивая форма, акцентуация характера, дефекты эмоционально-волевой сферы (безволие, податливость чужому влиянию);

3) социальная дезадаптация – выражается в нарушении общепринятых норм морали и права, деформации процесса внутренней регуляции, изменении референтных и ценностных ориентаций, социальных установок. При социальной дезадаптации наблюдается нарушение процесса социального развития и социализации личности, которое может быть вызвано прямым или косвенным десоциализирующим влиянием, когда ближайшее окружение демонстрирует образцы асоциального, антиобщественного поведения, взглядов, установок [3, с. 90].

В сущности, по мнению С.А. Беличевой, социальная дезадаптация представляет собой нарушение процесса социального развития, в котором в зависимости от степени и глубины деформации можно выделить такие две стадии:

1) школьную социальную дезадаптацию или педагогическую запущенность, которая характеризуется процессом хронического отставания по целому ряду предметов школьной программы;

2) социальную дезадаптацию, которая связана с хроническим отставанием по целому ряду предметов школьной программы и активным протестом на педагогическое воздействие со стороны преподавателей [3, с. 93].

Л.В. Мардахаев ввел понятие «дезадаптированные дети», под которым он понимал детей, которые по различным причинам не могут самостоятельно адаптироваться к условиям окружающей социальной среды наравне со своими сверстниками, вследствие чего у них и наблюдаются отклонения в развитии, воспитании, обучении, которые в полном объеме проявляются в процессе их жизнедеятельности в социуме [8, с. 89].

По мнению Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, подростковый возраст – это определенный период индивидуального развития организма человека, который считается переходным между детским возрастом и взрослостью. Хронологические границы точно не фиксированы, из-за вопроса рассмотрения раннего юношеского возраста, как особого этапа развития. Подростковому возрасту отводится период от 10-11 до 13 лет или от 11-12 до 16-17 лет [4, с. 389].

Б.Г. Мещеряков характеризует подростковый возраст неравномерностью и значительной индивидуальной вариативностью темпов развития, влиянием на психофизиологические особенности, функциональные состояния подростка, появление половое влечения (часто неосознанного) и связанные с этим новые для подростка переживания, потребности и интересы [4, с. 390].

Исходя из понимания особенностей подросткового возраста, можно сделать вывод о необходимости проведения профилактической работы с данной категорией подростков с целью профилактики дезадаптации.

В исследованиях О.С. Андреевой указано, что профилактика представляет собой систему экономических, социальных, гигиенических и медицинских мер, проводимых государством, общественными организациями и отдельными гражданами с целью обеспечения высокого уровня здоровья населения и предупреждения

болезней [1, с. 14].

По мнению Р.В. Овчаровой под термином «профилактика» понимается научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на:

1) предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или несовершеннолетних, входящих в «группу риска»;

2) сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка;

3) содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала [9, с. 63].

Социально-педагогическую профилактику Р.В. Овчарова обозначает как систему мер социального воспитания, направленную на создание оптимальной ситуации развития детей и подростков, способствующих проявлению разных видов его активности [9, с. 65].

Н.И. Гребенчук считает, что эффективность профилактических мероприятий, предупреждающих явление дезадаптации подростков, может быть обеспечена только при условии обязательного включения следующих составляющих:

1) направленности на искоренение источников дискомфорта, как в самом ребенке, так и в социальной и природной среде и одновременно на создание условий для приобретения несовершеннолетним необходимого опыта для решения возникающих перед ним проблем;

2) обучение ребенка новым навыкам, которые помогают достичь поставленных целей или сохранить здоровье;

3) решение еще не возникших проблем, предупреждение их возникновения [5, с. 54].

Всемирной организацией здравоохранения выделены следующие виды профилактики дезадаптации среди подростков:

1) первичную – направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих явление дезадаптации подростков, а также на повышение устойчивости личности к непосредственному влиянию этих факторов;

2) вторичную – раннее выявление и реабилитация подростков с нервно-психическими нарушениями, работа с подростками «группы риска»;

3) третичную – лечение нервно-психических расстройств у подростков, сопровождающихся нарушениями поведения в виде дезадаптации.

По мнению Н.И. Гребенчук социально-педагогическая

профилактика дезадаптации подростков включает следующие, наиболее общие основные направления:

1) снижение, нейтрализация и устранение факторов и причин, вызывающих явление дезадаптации среди подростков;

2) уменьшение и регулирование факторов, причин и обстоятельств, при которых существует возможность вовлечения подростков в противоправную среду, возможность стать жертвой преступления либо правонарушения;

3) укрепление института семьи и брака, содействие формированию высоко развитой нравственно, физически и психически личности, активной и правильной социализации индивидов в общество, моральных норм и правил поведения, знание и выполнение действующих нормативно-правовых актов государства;

4) реализация мер коррекции и реабилитации подростков с дезадаптацией, просветительская работа с данной категорией индивидов [5, с. 82].

Н.А. Рычкова классифицирует следующие направления социально-педагогической профилактики дезадаптации среди подростков в деятельности социального педагога:

1) ранняя качественная диагностика детей и подростков «группы риска»;

2) оказание консультативной помощи родителям дезадаптированных подростков, классным руководителям и педагогическому коллективу конкретного учебного заведения;

3) повышение активности, увеличение базы знаний преподавательского состава, увеличение воспитательного потенциала среды, непосредственное взаимодействие с наиболее контактными группами дезадаптированного индивида;

4) организация коррекционно-реабилитационной деятельности в зависимости от степени и вида дезадаптации, привлечение необходимых специалистов, организация взаимодействия со специалистами специализированных учреждений, центров, служб;

5) патронаж дезадаптированных подростков;

6) разработка и реализация целостных технологий, направленных на профилактику и коррекцию различных видов дезадаптации подростков [7, с. 142].

Р.В. Овчарова исходя из понимания социальной ситуации развития, ее объективного и субъективного аспектов считает, что социально-педагогическая профилактика направлена на изменение различных внешних и внутренних факторов и условий социального воспитания и перестройку их взаимодействия [6, с. 146].

Выводы. Таким образом, дезадаптация представляет собой негативный процесс социализации, при котором индивид не соответствует определенным нормам и стандартам, обусловленный целым рядом причин. Проявления дезадаптации затрагивают все сферы жизнедеятельности подростка – познавательную, преобразовательную, ценно-ориентационную и коммуникативную. Сложность личностных изменений, происходящих с дезадаптированными подростками, глубина разрушения социальных связей и деформации социальных качеств, всесторонность задач их восстановления и коррекции обуславливает необходимость комплексного характера усилий по предотвращению дезадаптации. В связи с этим данное явление нуждается в качественной социально-педагогической профилактике, которая заключается в нейтрализации и устранении причин дезадаптации, коррекции личности и образа жизни подростков с отклоняющимся поведением, а не в повышении степени контроля и надзора за ними, ужесточении наказаний.

Резюме. В статье рассмотрено понятие «адаптация», «дезадаптация», выделена типология и классификация дезадаптации подростков, обоснована роль и значение социально-педагогической профилактики дезадаптации подростков.

Summary. The article discusses the concept of "adaptation", "maladjustment", highlighted the typology and classification of maladjustment of adolescents, justified the role and importance of socio-pedagogical prevention of adolescent maladjustment.

Ключевые слова. Адаптация, дезадаптация, дезадаптированные дети и подростки, социальная дезадаптация, подростковый возраст, профилактика, социально-педагогическая профилактика.

Keywords. Adaptation, maladaptation, maladapted children and adolescents, social maladaptation, adolescence, prevention, social and pedagogical prevention.

Литература

1. Андреева О.С. Основы формирования индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 125 с.
2. Бедулина Г.Ф., Погодина Е.К. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения: уч.-метод.комплекс. – Минск: БГПУ, 2013. – 216 с.
3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
5. Гребенчук Н. И. Социально-педагогическая работа школы. – М.: АСТ, 2007. – 220 с.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. выс. и сред. пед.учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

7. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск: ЕГУ, 2006. – 283 с.
8. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
9. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.

УДК [37.015:376.2]-053.2

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ВО ВРЕМЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

Шокот Марина Алексеевна¹, Безносюк Екатерина Владимировна²,

¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки

44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»,

направленность «Психология и социальная педагогика».

*²Научный руководитель – ассистент кафедры социальной педагогики
и психологии*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В последние годы, несмотря на социально-экономические проблемы, в Российской Федерации развивается система психолого-педагогической поддержки детей-инвалидов. Педагог-психолог призван улаживать трудности, связанные с социально-эмоциональным и умственным развитием данной категории детей, оказывать им всестороннюю поддержку и помощь, содействуя их успешной социализации. В прогрессивной образовательной системе необходимость психолого-педагогического сопровождения обучающихся из числа детей-инвалидов обусловлена стремлением к реализации права ребенка-инвалида на получение высококачественного доступного образования с учетом особенностей становления и развития потенциала каждого ребенка.

Проблемы развития системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья рассмотрены в исследованиях Ю.А. Афонькина, Б.С. Братусь, О.С. Газман, В.Е. Летуновой, Н.Н. Михайловой, А.В. Мудрика, Е.Е. Скрипченко, И.И. Усанова, О.В. Филатова, А.Г. Цукермана, Д.Е. Шевелева.

Целью статьи является изучение особенностей психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов в условиях образовательной организации.

Изложение основного материала. В настоящее время в нашей

стране начала интенсивно развиваться и модернизироваться система социально-педагогического обслуживания и социальной защиты детей-инвалидов [2, с. 52].

Психолого-педагогическая деятельность в нашей стране имеет четко определенные на международном, федеральном и региональном уровнях нормативно-правовые основания. В России главными нормативно-правовыми актами по охране прав детей с ограниченными возможностями здоровья являются: Конституция Российской Федерации; Федеральный закон «О социальной защите людей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации» принятый 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ.

Согласно ст. 1 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ, ребенок-инвалид – это лицо, в возрасте до 18 лет, признанное инвалидом [6, с. 52].

В научных исследованиях А.Г. Герасимова подчеркивается, что до 1980 года понятия «дети-инвалиды» в Российской Федерации официально не существовало. Только в 1979 году впервые был принят перечень показаний, позволяющих установить ребенку статус инвалидности. В соответствии с данным перечнем, ребенок с ограниченными умственными или физическими возможностями – личность, в возрасте до 18 лет, имеющее отклонения от норм жизнедеятельности вследствие нарушения здоровья, характеризующиеся ограничением способности осуществлять ориентацию, обучение, самообслуживание, передвижение, общение, трудовую деятельность [4, с. 41].

По мнению Н.Л. Шарпова, концепция сопровождения, как направления в оказании поддержки детям-инвалидам, начала разрабатываться в нашей стране с середины 90-х годов прошлого века. В ее основе лежит опыт работы психолого-медико-педагогических комиссий и специализированных учреждений в системе образования [4, с. 40].

Е.В. Кулагина под психолого-педагогическим сопровождением детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе понимает целостную системно-организованную деятельность, в процессе которой формируются социально-психологические и педагогические обстоятельства для успешного обучения и психологического развития ребенка [5, с. 7].

Ю.А. Афонькина считает, что психолого-педагогическое сопровождение ребенка-инвалида должно быть направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития

и процесса обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений ребенка-инвалида [1, с. 65].

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях образовательной организации, по мнению автора, включает коррекционную работу, которая ориентирована на исправление или же ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка-инвалида.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов характеризуется следующими принципами:

1) системность – реализуется в процессе оказания психолого-педагогической помощи в разных направлениях всем участникам образовательного процесса;

2) комплексность – комплексная помощь, охватывающая все сферы жизни и деятельности ребенка-инвалида;

3) интегративность – предусматривается интеграция различных методов, методик, подходов, дидактических и психотерапевтических приемов;

4) приоритет особых потребностей ребенка – дети-инвалиды нуждаются в специальных условиях организации образовательного процесса;

5) непрерывность – отражает необходимость ранней диагностики возможностей и способностей ребенка-инвалида [8, с. 4].

По мнению Е.Е. Скрипченко целью психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида в условиях школы является реализация комплекса превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на создание условий для успешного развития, обучения и социализации личности. При этом объектом сопровождения является образовательный процесс, а предметом сопровождения – ситуация развития ребенка [3, с. 33].

Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова и О.В. Филатова в своих исследованиях выделяют пять этапов психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов в условиях образовательной организации [1, с. 67]:

1) диагностический этап – происходит сбор необходимых данных о ребенке. Данный этап включает в себя первичную диагностику развития ребенка на медико-педагогической комиссии. Специалистами комиссии определяются проблемы ребенка в виде заключения и предоставляются рекомендации по его обучению и

воспитанию;

2) поисковый этап – ориентирован на анализ приобретенной информации о психическом развитии ребенка-инвалида и его социальной ситуации развития;

3) консультативно-проективный этап – комплексное определение стратегии сопровождения в виде индивидуального образовательного маршрута;

4) деятельностный этап – целенаправленный психолого-педагогический процесс, в котором осуществляется взаимодействие всех субъектов образовательного процесса;

5) рефлексивный этап – проводится анализ возможностей реализации задач сопровождения, выполнения рекомендаций всеми субъектами сопровождения.

Исследователи также подчеркивают, что при построении и реализации программы психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида, необходимо учитывать следующие факторы: индивидуальные особенности ребенка-инвалида; возраст ребенка; наиболее сформированные навыки и возможности его адаптации; позицию семьи по отношению к нему, особенности его развития, взаимоотношения родителей и специалиста, характер социального поведения ребенка; возможности образовательного учреждения, осуществляющего сопровождение, объем коррекционных занятий, взаимодействие различных специалистов, условия, уровень разработанных специалистами программ, методических рекомендаций и дидактических материалов.

Большое значение для обеспечения качественной интеграции детей-инвалидов в образовательном учреждении имеет проведение информационно-просветительской, разъяснительной работы по задачам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми членами образовательного процесса – обучающимися (как имеющими, так и не имеющими дефекты в развитии), их родителями (законными представителями), педагогическим коллективом [7, с. 6].

Выводы. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение ребенка-инвалида в условиях образовательной организации, представляет собой не только базовую совокупность разных способов коррекционно-развивающей, профилактической, защитно-правовой, реабилитационной работы с детьми-инвалидами, а считается комплексной работой специалистов, направленной на решение задач коррекции, развития, обучения, воспитания, социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Резюме. В статье рассмотрено понятие «дети-инвалиды», раскрыта сущность психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов как комплексной технологии психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания.

Summary. The article discusses the concept of “children with disabilities”, reveals the essence of psychological and pedagogical support for disabled children as an integrated technology of psychological and pedagogical support and assistance to the child and parents in solving problems of development, training, education.

Ключевые слова. Дети-инвалиды, обучающиеся с ОВЗ, педагог-психолог, образовательное учреждение, психолого-педагогическое сопровождение, школьная среда, образовательный процесс, сопровождение.

Keywords. Disabled children studying with disabilities, educational psychologist, educational institution, psychological and pedagogical support, school environment, educational process, support.

Литература

1. Афонькина Ю.А. Технология комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста: методические разработки для специалистов дошкольного образования / Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова. – М.: Аспект-Пресс, 2010. – 67 с.
2. Калошина Н.А. Программа психолого-педагогического сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья «Дорогою добра» / Н.А. Калошина, А.Г. Герасимова – 2015. – С. 2-5.
3. Скрипченко Е.Е. Детская мотивация. Жизни с ДЦП / Е.Е. Скрипченко // Проблемы и решения. – 2011. – № 2. – С. 32-35.
4. Шарапова Н.Л. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов как важнейшая составляющая дистанционного образования / Н.Л. Шарапова // Коррекционная педагогика. – 2017. – № 1. – 40-42.
5. Кулагина Е.В. Актуальные вопросы модернизации специального образования / Е.В. Кулагина // Национальные приоритетные проекты: ИСЭПН РАН. – М.: 2007. – С. 7-12.
6. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: федер. закон от 24.11.1995г. – № 181-ФЗ.
7. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами: федер. закон от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06.
8. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. – 1998. – № 6. –С. 4.

УДК [37.013.42:364.27]-053.6

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА
СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ**

**Яковченко Виктория Евгеньевна¹, Безносюк Екатерина
Владимировна²,**

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки
44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»,
направленность «Психология и социальная педагогика».*

*²Научный руководитель – ассистент кафедры социальной педагогики
и психологии*

*Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. На сегодняшний день проблема суицидального поведения считается наиболее актуальной во всем мире. Данный факт подтверждается увеличением количества случаев суицидальных попыток среди молодежи. Большинство специалистов утверждает, что суицидальное поведение является результатом негативного влияния окружающей среды на развитие личности подростка. Однако на становление отклоняющегося поведения значительное воздействие оказывает и личностный потенциал несовершеннолетних. В соответствии с этим возрастает потребность в определении основных предпосылок его появления и проведение профилактики суицидального поведения со стороны социального педагога, как одного из главных специалистов, работающих с данной проблемой в образовательной среде.

Социально-педагогическая профилактика представляет собой систему мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности.

В настоящее время социально-педагогическая профилактика суицидального поведения выступает наиболее сложной задачей, стоящей перед социальным педагогом. Попытка преодоления возникновений отклонений в поведении подобного рода предусматривает работу с семьей, ближайшим окружением и с самим подростком.

Вопросы суицидального поведения в подростковом возрасте изучены в работах таких зарубежных авторов как Э. Гроллман, Э. Дюркгейм, Н. Мак-Вильямс, Г.М. Сейген, Г. Сейр, В. Франкл, Э. Фрейд, Э.С. Шнейдман. В отечественных исследованиях проблема

суицидального поведения среди подростков, а также особенности данного возрастного периода отражены в трудах А.А. Александровой, Н.В. Говориной, Л.И. Гриценко, В.И. Загвязинского, Е.В. Змановской, А.Е. Личко, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, И.А. Погодина, В.В. Рыбалка, В.А. Тихоненко, В.С. Торохтия, Л.Н. Юрьевой, Л.Б. Шнейдер.

Целью данной статьи является изучение особенностей социально-педагогической профилактики суицидального поведения среди подростков.

Изложение основного материала. В отечественной психиатрии понятие «суицидальное поведение» предложено А.Г. Амбрумовой. По ее мнению, суицидальное поведение является результатом дезадаптации подростка в условиях социального конфликта [7, с. 62].

М.А. Алимова в своих исследованиях отмечает, что под профилактикой суицидального поведения подразумевается система государственных, социально-экономических, медицинских, психологических, педагогических и иных мероприятий, направленных на преодоление развития суицидального поведения, а также его компонентов: суицидальных тенденций, суицидальных попыток и завершенных суицидов [1, с. 42].

Н.П. Бадина указывает на тот факт, что базой раннего начала профилактических мероприятий на уровне личностного развития ребенка являются [2, с. 34]:

- 1) открытость, своевременная помощь ребенку;
- 2) гуманное отношение к индивидуальности несовершеннолетнего;
- 3) целостное изучение всех сторон личности подростка;
- 4) использование индивидуального потенциала ребенка при выборе методов и средств работы.

С позиции Л.Б. Шнейдер в профилактической деятельности первостепенными являются меры первичной, превентивной профилактики, направленной на поддержание и становление условий, содействующих сохранению физиологического, личного и общественного самочувствия, и на предупреждение негативного влияния на него факторов общественной и природной среды. [8, с. 273].

В.В. Рыбалка считает, что начинать профилактическую деятельность необходимо с выявления детей суицидального риска. Данный этап профилактической работы реализуется с помощью наблюдения за поведением детей в разных ситуациях [6, с. 64]. В.В. Рыбалка также отмечает, что для предотвращения суицидального

поведения среди детей и подростков, необходимо создать в учебных заведениях атмосферу высокой духовности, уважения к личности и ее внутреннего мира, выявить детей с признаками эмоциональных расстройств как возможной «группы риска».

Н.П. Бадина в своих работах указывает, что профилактические меры по преодолению суицидального поведения требуют комплексного подхода. По смыслу и способу применения автор разделяет их на нейтрализующие; компенсирующие; предупреждающие возникновение обстоятельств, способствующих суицидальным мыслям и намерениям; устраняющие эти обстоятельства; мероприятия, способствующие осуществлению последующего контроля за профилактической работой и ее результатами [2, с. 33-36].

Важным аспектом в одном из этапов профилактической деятельности выступает эмоционально насыщенное взаимодействие с референтными людьми. Л.Б. Шнейдер различает четыре фундаментальных метода реализации психологической помощи подростку, демонстрирующему суицидальное поведение [8, с. 154-156]:

- 1) своевременная диагностика и соответствующее лечение подростка;
- 2) активная эмоциональная поддержка подростка, находящегося в состоянии депрессии;
- 3) поощрение его положительных устремлений, чтобы облегчить ситуацию;
- 4) обучение социальным навыкам и умениям преодоления стресса.

А.С. Лобанова рассматривают такие направления комплексной профилактической работы с подростками в рамках первичной профилактики суицидального поведения, как [4, с. 190-192]:

- 1) своевременное выявление подростков «группы риска»;
- 2) формирование эффективных и благоприятных условий для полноценного развития личности;
- 3) проведение активной работы с родителями и членами семьи;
- 4) проведение психокоррекционных занятий по повышению самооценки, развитию адекватного отношения к собственной личности, пассивной стратегии избегания;
- 5) проведение социально-психологических тренингов по овладению практическими умениями и навыками по преодолению стресса, увеличению уровня самоконтроля, поиску социальной поддержки;

6) профилактику вредных привычек;

7) агитация здорового образа жизни для предотвращения возникновения вредных привычек и развития суицидального поведения.

В.В. Касьянов, исследуя особенности суицидального поведения, отмечает, что в рамках вторичной профилактики возникает необходимость организации помощи, доверительного расположения, а также повышенное внимание к эмоциям несовершеннолетнего [5, с. 152].

Э.Л. Дружинина указывает на то, что, ставя своей целью реализацию мер вторичной профилактики, необходимо учитывать такие составляющие, как [3, с. 130-132]:

1) диагностика причин, способствующих появлению суицидальных тенденций;

2) соотнесение мер профилактики с особенностями проявления отклоняющегося поведения;

3) диагностирование подростков с отклонениями психического характера;

4) коррекционная деятельность диагностируемых нарушений.

Н.Л. Югова считает, что при осуществлении социально-педагогической профилактики требуется взаимосвязь нескольких форм [9, с. 155-157]:

1) создание окружающей среды: влияя на ближайшее окружение, появляется возможность преодоления негативного воздействия на личность подростка;

2) информирование: наиболее распространенный способ по профилактике суицидального поведения, который заключается в расширении знаний о проблеме;

3) реализация обучения общественно-важным навыкам и умениям через организацию комплексного тренинга;

4) оказание помощи в организации здорового образа жизни, привитие ответственности за собственное самочувствие;

5) снижение риска негативных итогов суицидального поведения, направленных на профилактику рецидивов.

В целом профилактическая деятельность в образовательной организации, как отмечает В.В. Касьянов, включает в себя три группы мероприятий, направленных на решение поставленных целей [5, с. 245-247]:

1) первая группа предусматривает работу с подростками и их родителями, а именно сопровождение несовершеннолетних, находящихся в «группе риска», оказание защиты их интересов;

2) вторая группа мероприятий непосредственно относится к информационному оснащению стендов и снабжение необходимой информацией всех участников процесса;

3) третья группа – работа с педагогами. Работа с учителями заключается в повышении их квалификации в области психологии, а также повышение уровня самоконтроля.

Выводы. Таким образом, основой социально-педагогической работы с подростками по профилактике суицидального поведения непосредственно является оказание помощи ребенку в социализации, в развитии умений контролировать свои негативные чувства и эмоции, анализировать любую социальную ситуацию, делать правильный осознанный выбор, принимая на себя ответственность за принятое решение, а также формирование у несовершеннолетних устойчивой негативной реакции к суицидальному поведению.

Резюме. В данной статье проанализированы основные направления, методы и формы осуществления социально-педагогической профилактики суицидального поведения в подростковой среде.

Summary. This article discusses the main directions, methods and forms of socio-pedagogical prevention of suicidal behavior in adolescence.

Ключевые слова. Суицидальное поведение, профилактика, социально-педагогическая деятельность, подросток.

Keywords. Suicidal behavior, prevention, social and pedagogical activity, teenager.

Литература

1. Алимova М.А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. – Барнаул: Просвещение, 2014. – 100 с.
2. Бадина Н.П. Профилактика суицидальных проявлений среди несовершеннолетних: Методические рекомендации. – Курган: ГАОУ ДПО ИРОСТ, 2011. – 107 с.
3. Дружинина Э.Л. Профилактика и коррекция суицидального поведения подростков // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 8. – С. 130-132.
4. Лобанова А.С., Старцева О.А. Проблемы профилактики суицидального поведения среди подростков // Вестник Коми государственного педагогического института. – 2010. – № 8. – С. 188-197.
5. Касьянов В.В. Суицидальное поведение. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 330 с.
6. Рыбалка В.В. Психологическая профилактика суицидальных тенденций проблемной личности. – К.: Шк. Мир, 2009. – 128 с.
7. Шелехов И.Л. Суицидология. – Томск: СГМУ, 2011. – 203 с.
8. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический проект; Трикта, 2005. – 336 с.
9. Югова Н.Л., Касимова А.Р. Суицидальное поведение подростков: технологии, методы и средства профилактической работы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 41. – С. 152-160.

СЕКЦИЯ № 3
СОВРЕМЕННОЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ОСНОВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ: ЛИНГВИСТИКА, ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ,
ЛИНГВОДИДАКТИКА

УДК 821.111.09”18”

СВОЕОБРАЗИЕ ХАРАКТЕРОЛОГИИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ
ДЖЕКА ЛОНДОНА «МАРТИН ИДЕН»

Аветисян Лусине Мкртычевна¹, Кузнецова Юлия Леонидовна²,

¹ассистент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,

²обучающаяся 4 курса, направления подготовки

45.03.01 «Филология», направленность «Зарубежная филология»

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Джек Лондон – выдающийся американский писатель 20-го века. Жизненный пафос, безграничное стремление к жизни и уникальный стиль письма определили успех его произведений. Мартин Иден – это вершина творчества Джека Лондона. В изучении романа участвовали такие ведущие специалисты, как А. Аникст, И. Анисимов, Ф. Фонер, Ф. Юнг, М. Горький и другие.

Благодаря своему незаурядному поэтическому и художественному замыслу, роман остаётся актуальным и в наши дни, поскольку затрагивает многие важные проблемы такие как: предназначение в обществе, возможность образования рабочего класса, отсутствие человеческого стремления, нежелание социума совершенствоваться, а также неразделенная любовь. Актуально исследование характерологии в связи с тем, что в данном аспекте произведение мало изучено.

Цель статьи – раскрыть своеобразие характерологии в произведении Джека Лондона «Мартин Иден».

Изложение основного материала. Самый плодотворный этап творчества Джека Лондона ознаменовал выход в свет удивительный по своей композиции и идейному содержанию роман «Мартин Иден». Произведение по праву можно считать авторской исповедью, поскольку образ главного героя неразрывно связан с самим писателем. Неуёмные амбиции, страстное желание добиться успеха и доказать всем свой талант – вот что объединяет Джека Лондона и Мартина

Идена. И писатель, и главный герой – выходцы из низов, которые пытались проложить свой путь исключительно собственными силами. Известный литературовед Валентина Николаевна Сушкова в своем учебном пособии «Four classics of American Literature (Mark Twain, Jack London, Theodore Dreiser, Ernest Hemingway)» (Четыре классика американской литературы (Марк Твен, Джек Лондон, Теодор Драйзер, Эрнест Хемингуэй)) утверждает: «Martin is not only Jack London in the past, but he is Jack London in the future too...» (Мартин Иден – это не только Джек Лондон в прошлом, но и Джек Лондон в будущем...) [4, с. 33].

Мартин Иден – молодой моряк, находящийся в самом низу общественной лестницы. Он наделен смелостью, добротой, целеустремленностью, а также желанием совершенствоваться. Выносливость и энергичность помогают ему усердно работать и достигать успеха там, где другие бы уже опустили руки. Подобно Джеку Лондону, главный герой стремится к материальным и духовным благам, которые, как ему кажется, и являются основополагающими элементами счастья. Он отказывается принимать свою жалкую участь, и решает бороться. Именно любовь подвигла Мартина на активную деятельность в надежде достичь несуществующего идеала. Лунина И. Е. в своей научной работе следующим образом описывает факты, повлиявшие на изменения в жизни Идена: «Дом Морзов стал ключом на пути к его кардинальным переменам. Интеллигентная семья знатных буржуа вдохновляет главного героя преодолеть барьер между социальным неравенством. Для Мартина Руфь – это образец благочестия и духовности»[2, с. 20]. Американские критики считают, что прообразом Руфь послужила девушка из буржуазной семьи – Мэйбл Эпплегарт. Так, Шеннон Гарет, в своей книге «Jack London», пишет: «Первая серьезная любовь у Джека была к Мэйбл Эпплегарт...» [там же, с. 80]. Этот факт еще раз подтверждает автобиографичность данного произведения.

Мартин обладает одаренным и глубоким характером. Он с энтузиазмом углубляется в исследование литературы, языка, законов стихосложения. Он зачастую говорит с Руфью, она поддерживает его в учебе. Руфь, молодая девушка с консервативными и достаточно узкими позициями, стремится поменять Мартина по примеру людей собственного круга, однако у нее это не очень получается. Потратив все деньги, заработанные в последнем путешествии, Мартин снова выходит в море, нанявшись матросом. На протяжении длительных 8 месяцев плавания Мартин «увеличил собственный лексический запас и интеллектуальный багаж и узнал себя лучше». Он ощущает в себе

большую силу и неожиданно понимает, что хочет быть писателем, в первую очередь, для того чтобы Руфь имела возможность восторгаться красотой мира вместе с ним. Вернувшись в Окленд, он пишет статью об охотниках за сокровищами и отправляет рукопись в «Обозреватель Сан-Франциско».

Любовь к Руфь вынуждает эволюционировать сознание героя. Стремясь, стать достойным этой утонченной девушки, неотесанный моряк пробуждает в себе все самые хорошие качества. Руфь же видит в Мартине лишь материал, из которого можно слепить настоящего мужчину, достойного находиться в её кругу. Его сила, напористость и энергия с одной стороны привлекают молодую особу, но с другой и отталкивают. Мартин для Руфь становится чем-то экзотическим и диковинным, однако это не мешает ей влюбиться.

Любовь к Руфь многое переменяла в герое, и непосредственно благодаря ей он начал изменяться как духовно, так и внешне. Многочисленные положительные особенности прежнего Мартина Идена – моряка сохранились при нем (как, например, добросердечность, открытость, стремление прийти на помощь беззащитному) и к ним ещё добавились аккуратность, изысканность манер, отказ от вредных привычек; речь персонажа стала более отточенной и логичной. Данный облик не способен не спровоцировать нашего восхищения. Но имеется и противоположная сторона медали. Мартин Иден, в соответствии с заявлением самого Джека Лондона, – индивидуалист. Подобная точка зрения, в конечном счете, приводит героя к гибели. С опорой на книгу, можно сделать заключение, что он веровал только лишь в себя и единственной поддержкой в его судьбе были только любовь к Руфи Морз и дружеские отношения с Рассом Бриссенденом, то разногласие с возлюбленной и гибель товарища полностью подорвали жизненные силы Мартина и привели его к смерти [1].

Таким образом, художественный образ Мартина Идена несколько идеализирован: в своем стремлении отстаивать идею сильной личности, способной пробиться в жизни, он становится слишком бескомпромиссным. Наряду с бесстрашием, настойчивостью и упорным трудом главный герой постепенно начинает проявлять открытую любовь к истине, выраженную вначале – в столкновениях с идеологическими противниками, а затем в постепенном разочаровании в людях и отказе общаться с ними.

Осьмухина О.Ю. в своей статье «Трагедия художника в романе Дж. Лондона «Мартин Иден»» приходит к следующим умозаключениям: «...интеллектуальное развитие Мартина происходит

слишком быстро: несколько лет тяжелой самостоятельной работы и литературной работы в сочетании с изнурительной физической работой в прачечной и постоянной нищете и недоеданием заканчиваются для него социальным успехом и внутренним крахом» [3, с. 259].

Безусловно, автор был волен сделать все по-иному – объединять собственных героев в успешный брачный союз. В случае, когда Руфь стала бы женой Мартина до его популярности как писателя, читатели приобрели бы ещё одну легкомысленную историю с благополучным концом, которую приверженцы «традиции покаявания» в американской литературе, однако которая не имела ровным счетом ничего общего с действительной жизнью.

Развитие событий, представленных в романе, было доказано жизненным опытом создателя романа. За 10 лет до появления книги «Мартин Иден», в начале пути Джека Лондона в литературной сфере, он проявлял интерес к Мейбл Эпплгарт, привлекательной женщине, дочерью успешного инженера. Его чувства были взаимны, и она желала, чтобы он быстро занял устойчивую позицию, занял свой пост, по крайней мере, в качестве почтальона. Мысли о молодом Лондоне совершенно разные: и днем, и ночью, он писал, свои первые рассказы и отправлял их в редакции литературных журналов за последние копейки. В конечном итоге, его первоначальные повествования заметил мир, и он приобрел собственный первый заработок – семь с половиной долларов за одно повествование. При этом редактор журнала пообещал опубликовать цикл собственных трудов из восьми повествований.

Выкупив единственную собственность у ростовщика – велосипед, Джек Лондон позвал Мейбл прогуляться. Гордясь опубликованной историей и открывающимися перед ним перспективами, Джек, задыхаясь от радости, рассказал обо всем Мэйбл, добавив, что не согласился на предложение работы почтальона. Мэйбл слушала, что рассказывал Джек Лондон, не проявляя не малейшей радости или интереса, и только спросила, какую сумму заплатили ему за эту историю. Узнав в ответ определенную сумму – семь с половиной долларов, она расплакалась: почтальон получал за свою работу и того больше. Вот так печально закончились первые юношеские любовные отношения Джека Лондона.

Расставание Руфи с Мартином, как он представлен в романе, переходит граница непосредственно личных взаимоотношений героев и становится отображением тех социальных отношений, которые доминируют в буржуазном обществе. И. Стоун в своей книге

«Художественная биография Джека Лондона» обращает внимание на то, что «... проблема не просто в том, что Руфь оказывается послушной дочерью, не отваживающейся пойти вопреки отцу и матери и разрывает всевозможные взаимоотношения с Мартином» [5, с. 229]. Вопрос тут значительно глубже. Узы буржуазной морали узкого мира Морзов становятся более возвышенными чувствами любви - это социальный звук разрыва Руфь с Мартином.

Мартин Иден собственным творчеством, собственной участью, в конечном итоге, собственным уходом из жизни, безусловно, затрагивает, таким образом, идеальный буржуазный круг, буржуазной нравственности. Это дало основание ряду критиков сообщить, что персонаж Д. Лондона – социалист и что именно его убежденность в социалистические идеалы будто бы приводит его к смерти.

Критика старалась изменить смысл романа, преуменьшить его писательские достоинства, опровергать его реализм и жизненную подлинность. Правда, бесчисленные читатели не обращали внимания на суждения критиков, роман довольно быстро раскупали, и писали автору признательные письма.

Д. Лондон откровенно не понимал, почему ряд критиков представил образ Мартина Идена как социалиста, воина за идеалы рабочего класса. Ведь в романе прямо утверждается, что Мартин не надеется на социализм, но концепция английского философа Спенсера – выживает сильнейший. Согласно собственному умозаключению Мартин был неудержимым индивидуалистом, в этом состояла его трагедия, и непосредственно это повергло к смерти. Его краткое знакомство с Бриссенденом только подчеркивает его индивидуалистический взгляд на жизнь. Писатель как бы противопоставляет образу Идена и выделяет в нём те черты характера и мышления, которые отсутствуют у самого поэта. Бриссенден не верит в беспристрастность буржуазного общества и прессы и по этой причине никак не старается издавать собственные произведения. Мартин же грезит об одном – увидеть собственные творения напечатанными. Бриссенден верит в социализм и неизбежность общественной справедливости. Мартин исповедует индивидуализм.

В романе роковой скачок Мартина описан как абсолютно естественный, обычный и даже повседневный шаг. А ведь на этот шаг, по-видимому, идет правильный, в расцвете своего таланта, автора, добившегося популярности и успеха. И эта повседневность, с которой удаляется из жизни Бриссенден и Иден, – это также необходимая доля «трагической национальной истории успеха» одаренного художника в Соединенных Штатах Америки.

Известный американский историк и литературовед Филипп Фонер посвятил целую книгу работе Джека Лондона – «Джек Лондон – американский бунтарь». Автор отмечает, что автор неоднократно повторял следующее: «Мартин Иден» является наиболее неправильно понятым из всех его книг. Как уже упоминалось выше, герой является убежденным индивидуалистом, по мнению своего создателя (а не социалистом, как это казалось многим читателям и исследователям). Вот цитата Д. Лондона, цитируемая Ф. Фонером в его книге: «Я не писал «Мартина Идена» как автобиографию, не как притчу о том, что страшный конец был подготовлен для неверующего, а как разоблачение этого. Самый дорогой индивидуалистический принцип – как дикий зверь, борющийся за свое место под солнцем, – в рядах чемпионов, мистер Браун не последний. Чарльз Браун – священник, с которым у автора романа возникают разногласия по поводу толкования произведения. Так, К. Браун во время проповеди в Окленде 16 января 1909 г. заявил, что герой Лондона потерпел поражение в жизни, потому что, будучи социалистом, ему «не хватало веры в Бога».

Сушкова утверждает, что: «Мартин Иден – не только Джек Лондон в прошлом, но и Джек Лондон в будущем, и что, возможно, с этим романом создатель предсказывает свою собственную трагическую судьбу» [4, с.82].

Выводы. Многие из персонажей вызывают отклик в нашей душе, а текст читается на одном дыхании. Мы видим эволюцию души героя, который из простого моряка вырос до высокоинтеллектуального, красноречивого, начитанного человека. Этот путь был тернистым и полным преград – Мартин подолгу голодал, спал всего лишь по пять-шесть часов в сутки, работал не покладая рук, и безустанно рассылал рукописи по журналам и издательствам. Слава подкралась к молодому писателю несвоевременно, и когда предстала перед Иденом во всей своей красе, то у него уже не оставалось никаких сил и никакого энтузиазма, чтобы принять её с восторгом. Что-то перегорело в его душе, он разочаровался в жизни; «Моя работа была уже сделана», – не перестает повторять он, тем самым подчеркивая, как мелко и глупо общество, в котором ему поневоле приходилось вращаться. Роман заставляет нас задуматься о том, ради чего мы живем, и предупреждает, что жизнь часто бывает непредсказуемой. От безвестности до известности лежит не один шаг, это понятно, но порой то, как к человеку приходит слава, и какой ценой, заставляет многих ужаснуться и отшатнуться от исполненной мечты.

Описывая историю судьбы индивида в романах периода его

собственной творческой зрелости, автор регулярно имел перед глазами картину социального целого, сообщества, в котором существовали его герои, и он чётко описывал место любой из них в социальных масштабах классового общества. Влияние его романов всегда специфично и связано с конкретным периодом. В романе «Мартин Иден» он попытался изобразить типичных персонажей в типичных условиях, добившись верности их передаче, правдивости деталей.

В романе «Мартин Иден» более подробно воплотился главный принцип реализма - показ героя в тесном содействии с находящимся вокруг миром. Этот принцип изображения отвечал правде жизни, так как в процессе своей целенаправленной практической деятельности человек не только лишь влияет и изменяет окружающее его общество, но и сам меняется в результате этого процесса. Это обстоятельство помогло писателю создать произведение большей художественной силы по сравнению с другими его романами. Именно это отличало героя «Мартина Идена» от героев «Дочь снега», «Морской волк» и «Железный каблук», этому способствовал в его полноте и правдивости.

Резюме. Творческий процесс Джека Лондона занимает видное пространство в современной американской литературе. В собственных трудах Лондон с большой художественной силой и достоверностью продемонстрировал антигуманистическую суть американского капитализма, открыл возмутительные противоречия в социальной жизни Соединенных Штатов. Лондон горячо недолго любил американскую буржуазию, самую жадную и властную, а кроме того всю буржуазную культуру, основанную на рабстве и бедности трудящихся. В 1908 году в журнале «Pacific monthly» появилась публикация романа Джека Лондона «Мартин Иден». Работа описывает творческий путь молодого писателя, который благодаря своей усердной работе и огромной творческой энергии добился успеха в своем мастерстве, стал интеллектуалом и добился всеобщего признания. Особенностью романа было не только отражение пороков высшего общества, но и демонстрация присутствия настоящих, неординарных умов того времени среди мнимой «интеллигенции».

Summary. The creative process of Jack London occupies a prominent space in modern American literature. In his own works, London with great artistic power and reliability demonstrated the anti-humanistic essence of American capitalism, revealed outrageous contradictions in the social life of the United States. London fervently disliked the American bourgeoisie, the most greedy and imperious, and besides all the bourgeois culture based on slavery and poverty of workers. In 1908, in the magazine

«Pacific monthly» appeared the publication of Jack London's novel «Martin Eden». The work describes the creative path of the young writer, who thanks to his hard work and great creative energy has achieved success in his skill, became an intellectual and achieved universal recognition. A feature of the novel was not only a reflection of the vices of high society, but also the demonstration of the presence of these extraordinary minds at that time among the alleged «intellectuals».

Ключевые слова. Художественный образ, Мартин Иден, буржуазный образ жизни.

Keywords. Artistic image, Martin Eden, bourgeois lifestyle.

Литература

1. Лондон Дж. Мартин Иден / пер. Р. Облонской // Лондон Дж. Мартин Иден. Рассказы / Худож. лит. – 1986. – С. 17-310.
2. Лунина И.Е. Художественный мир Джека Лондона: человек – природа – цивилизация: автореф. дисс. ... д. филол. н. – М., 2010. – 42 с.
3. Осьмухина О.Ю. Трагедия художника в романе Дж. Лондона «Мартин Иден» // «Литература. Литературоведение. Устное народное творчество». – 2018. – С. 258-262.
4. Сушкова В.Н. Четыре классика американской литературы / Тюменский государственный университет, 2012. – 121 с.
5. Стоун И. Художественная биография Джека Лондона. – М.: Книга, 1984. – 336 с.

УДК 811:378.147

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

*Адзиггеряева Сильвия Эскендеровна¹, Корниенко Екатерина
Сергеевна²,*

*¹старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и
методик их преподавания,*

*²обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Зарубежная филология»*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Изучение языка в неразрывной связи с культурой языковой общности выступает приоритетным направлением современной антропоцентрической лингвистики. Каждый язык как исторически сложившаяся кодовая система отражения объективной реальности в сознании его носителей отражает национально детерминированный способ восприятия мира, что связано со спецификой совокупных знаний народа о реальной действительности, отраженной в семантико-структурной системе национального языка.

Фразеология традиционно находится в фокусе внимания лингвистов, при этом современная лингвистическая парадигма определяет фразеологию как ценностно-ориентировочный компонент национальной языковой картины мира. Тем не менее, до сих пор в научной литературе присутствуют различные суждения относительно критериев определения фразеологизма, статуса фразеологической единицы, характеристики системных отношений во фразеологии. Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что способность фразеологизмов выступать средоточием фондовых знаний об экстралингвистических культурно-исторических тенденциях развития нации еще не получила системного освещения, а также динамичностью фразеологического фонда языка, находящегося в постоянном развитии.

Цель статьи – обосновать определение фразеологических единиц как компонента языковой картины мира.

Изложение основного материала. Современная лингвистика и философия языка, фокусируясь на роли человеческого фактора в функционировании языка, рассматривают в качестве ключевой категории понятие «картина мира», которое пересекается с терминами «мировоззрение», «менталитет», «национальный характер» и «жизненный мир».

По мнению М.М. Бахтина [1], картина мира представляет собой когнитивный фундамент мировосприятия, на основе которого человек адаптируется к реальной действительности и реализует в ней совместную деятельность с другими представителями языкового коллектива. Картина мира объединяет все известные человеку образы и понятия в некий единый глобальный образ. Согласно А.Н. Паршину [3], картина мира является исходным глобальным образом мира, лежащим в основе мировоззрения человека, и являющийся результатом его духовной активности.

Фразеологическая картина мира является компонентом целостной языковой картины мира, важнейшими отличительными параметрами которого выступают антропоцентризм и экспрессивность [4]. Основным критерием значимости выраженных в языке фрагментов мира является их аксиологический потенциал, то есть способность отражать отношение языковой личности к окружающему миру. Фразеологизмы языка представляют собой продукты языкового народного сознания, закрепленный в языке экстралингвистический опыт поколений носителей данного языка.

По мнению Е.С. Кубряковой [2], семантика фразеологизма, как правило, этнически детерминирована, поскольку она аккумулирует в себе весь духовный опыт нации, фиксирующий различные

закономерности поведения представителей данного народа и их отношения к миру.

Художественная языковая картина мира выступает особой формы среды бытования фразеологизмов, поскольку является индивидуализированной формой модификации национальной языковой картины мира в индивидуальном художественном сознании. В связи с этим, особую роль играют исследования функционирования фразеологизмов в художественном тексте, нацеленные на выявление тенденций переосмысления фразеологизмов выдающейся языковой личностью как средства обогащения и развития фразеологического фонда языка. Преобладающие способы преобразования фразеологизмов в художественном тексте выявляют своеобразие языковой картины мира писателя, в том числе и влияние индивидуальной языковой картины мира автора на национальную языковую картину мира.

Выводы. Важнейшими отличительными признаками фразеологической картины мира как компонента языковой картины мира, обуславливающими актуальность их исследований, являются антропоцентризм и экспрессивность фразеологических единиц, их способность отражать в наиболее точном и лаконичном виде концентрированный опыт поколений носителей данного языка с отчетливо выраженным аксиологическим компонентом оценки. Особую роль играют исследования функционирования фразеологизмов в художественном тексте, нацеленные на выявление тенденций переосмысления фразеологизмов выдающейся языковой личностью как средства обогащения и развития фразеологического фонда языка.

Резюме. В статье обосновано определение фразеологических единиц как компонента языковой картины мира нации. Важнейшими отличительными признаками фразеологической картины мира являются антропоцентризм, экспрессивность, оценочность.

Summary. The article grounds defining phraseological units of a language as a constituent of the national language world-image. The most essential distinctive properties of the phraseological picture of the world are its anthropocentric character, expressiveness, and evaluative character.

Ключевые слова. Фразеологическая единица, фразеологическая картина мира, национальная языковая картина мира, антропоцентризм, экспрессивность, оценочность.

Keywords. Phraseological unit, phraseological picture of the world, the national language world-image, anthropocentric character, expressiveness, evaluative character.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – Москва: Наука, 1986. – 431 с.
2. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: когнитивные исследования / Е.С. Кубрякова. – Москва: Мысль, 2012. – 208 с.
3. Паршин А.Н. Теория и практика перевода / А.Н. Паршин. – М.: Русский язык, 2000. – 161 с.
4. Федуленкова Т.Н. Одномерные и двумерные модели в английской, немецкой и шведской фразеологии / Т.Н. Федуленкова. – Архангельск, 2006. – 196 с.

УДК 821.161.1.09 "19":502

ПРИРОДА КАК ИДЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗ В ТВОРЧЕСТВЕ

Ф.И. ТЮТЧЕВА

Дудинова Наталья Алексеевна¹, Авдюхина Ванда Сергеевна²,

¹старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,

²обучающаяся 2 курса, направления подготовки 45.04.01 «Филология», направленность «Преподавание филологических дисциплин»

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Трагизмом жизни с напряжённым сознанием мысли проникнута поэзия Ф.И. Тютчева. Поэтические строки автора выражают в художественном слове всю противоречивость и сложность действительности. Ф.И. Тютчев как поэт-лирик смог обратиться к невероятному количеству разнообразных тем, среди которых: темы любви, философии, одиночества и др. Центральная тема его поэзии – природа как идеальный образ. И тут возникает вопрос: а как же человек, изображённый в поэзиях автора? Природа, человек и мир предстают в его творениях в вечном столкновении различных противоборствующих сил. Человек по своей природе обречён на «неравный», «безнадежный» бой, «отчаянную» борьбу с роком, жизнью и с самим собой. Природа же гармонична, одухотворена, спокойна, безмятежна, не имеет изъянов, и именно потому предстаёт в лирике поэта как идеальный образ, «... не слепок, не бездушный лик...»[7, с. 136], «...в ней есть душа...»[7, с. 136]

В поэзиях автор показывает, что человек, наделённый разумом, склонен к излишним переживаниям, скитаниям, он пытается найти ответы на все свои вопросы в окружающем мире, но мир – это лишь хаос и анархия, потому человек обречён на вечные поиски себя. В то время как природа, лишённая разума, не имеет человеческих противоречий и подчинена единому, всемирному закону жизни.

Цель статьи – рассмотреть природу и способы её изображения в лирике Ф. Тютчева в концепции «идеального образа».

Изложение основного материала. Образ природы был и остаётся актуальным в творчестве многих русских поэтов и прозаиков. Часто в творчестве авторов он занимает одно из главных мест, и если не становится метафорическим, то стилистические приёмы в отношении рассматриваемого образа применяются всеми писателями непременно (эпитеты, сравнения, метонимии, оксюмороны и др.). А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, А.А. Фет, В.А. Жуковский, Н.А. Некрасов, И.А. Бунин, Б.Л. Пастернак и многие другие поэты и прозаики восхищались образом природы, преклонялись перед ним и отводили должное место, а часто, главное, в своих трудах.

Каким же предстаёт этот образ перед реципиентом Ф. Тютчева? Во-первых, величественным. Величие чувствуется во всём (в выборе автором стилистических фигур(эпитеты, метафоры), глаголов, в авторском стиле и т.п.):

Уж звезды светлые взошли
И тяготеющий над нами
Небесный свод приподняли
Своими влажными главами.

Во-вторых, образ этот всеобъемлющий(листья, реки, горы, долины, птицы, бури, небо, дубравы, вершины...) и, кроме того, изображённый в разное время суток и года: «Чародейкою Зимой околдован, лес стоит...»[7, с.186], «...И мирный вечера пожар волна морская поглотила...»[7, с.186], «...Вечер пламенный и бурный обрывает свой венок»[7, с.167].

Тютчевские образы-пейзажи – звучащие, говорящие. Как и многие поэты, Ф.И. Тютчев считал человека слабым как физически, так и духовно, он не может противостоять силам природы и, как следствие, в лучшем случае, плывет по течению, в худшем – оказывает разрушающие действия в отношении природы:

И мы плывем, пылающею бездной
Со всех сторон окружены.

А зачастую автор склонен изображать неминуемую кончину человека, противопоставит которой вечная величественная природа. В природе, между тем, всё идёт своим чередом:

А тень его, одна, на бреге диком,
Чужда всему, внимает шуму волн
И тешится морских пернатых криком.

В лирике поэта иногда прослеживается чёткое разграничение человека и природы и всегда автор стоит на стороне образов-пейзажей, будь то звёзды или небо, река или озеро, деревья или трава. Когда речь

идёт о чувствах человека, то и в любовной, и в философской лирике не обходится без образов-пейзажей, но тогда автор применяет образы для сравнения. И тут нельзя не назвать одно из самых знаменитых стихотворений Ф. Тютчева «Я встретил вас, и всё былое...» [7, с.206], в котором чувства прошедшей любви человека оживают так же, как и в природе, «...когда повеет вдруг весною, и что-то встрепенётся в нас...» [7, с. 206].

Этих противоречий нет в жизни природы, где все подчинено единому, всемирному закону жизни. Природа самодостаточна, её существование безмятежно и спокойно, что и выражается в стихотворениях русских поэтов, в том числе и Ф. Тютчева.

В его пейзажной, философской и любовной лирике красота поэтических образов сочетается с глубиной мысли и остротой философских обобщений. Вся поэзия писателя состоит из маленьких частиц одного большого целого и каждая отдельная частица находится во взаимосвязи с целым и воспринимается как часть этого целого. Образы природы Ф. Тютчева, как отдельные частицы, поэтичны и одухотворены. Природа метафорична, может чувствовать, смеяться и улыбаться, плакать и огорчаться:

Сияет солнце, воды блещут,
Во всем улыбка, жизнь во всем,
Деревья радостно трепещут,
Купаясь в небе голубом.

Одухотворение природы, наделение ее человеческими чувствами, порождает восприятие природы как огромного человеческого существа. Но в то же время отличает её от мятежного и вечного ищущего человека.

Одна из основных тем лирики природы Тютчева - тема ночи. Многие тютчевские стихи посвящены природе не просто в разные времена года, но и в разные времена суток, в частности ночью. Здесь природа несет в себе философский смысл. Она помогает проникнуть в «тайное тайных» человека. Тютчевская ночь не просто красива, ее красота величественна, она для поэта прежде всего святая: «Святая ночь на небосклон взошла...» [7, с. 162]. В ней столько тайн и загадок:

...Над спящим градом, как в вершинах леса,
Проснулся чудный еженощный гул...
Откуда он, сей гул непостижимый?..
Иль смертных дум, освобожденных сном,
Мир бестелесный, слышный, но незримый,
Теперь роится в хаосе ночном?..

Утверждая своё представление о природе, Ф. Тютчев говорит и о «голосе» природы, и о неотделимости человека от этого мира. Эта

неразделимость человеческого «я» и природного мира также роднит поэта с античными философами и резко разобщает его с теми современниками, кто не способен ощутить своего слияния с природой:

Лучи к ним в душу не сходили,
Весна в груди их не цвела,
При них леса не говорили,
И ночь в звездах нема была!
И языками неземными,
Волнуя реки и леса,
В ночи не совещалась с ними
В беседе дружеской гроза!

Исследователи творчества Ф. Тютчева справедливо отмечают, что поэт не раз восхищается грозой, описывает её. Возможно, потому, что гроза воплощает то состояние природной жизни, когда виден «некий жизни преизбыток» («В душном воздуха молчанье...» [7, с.239]). Ф. Тютчев считал, что полнота жизни передаётся вечным движением, огнём жизни, пламенем страстей. Человек должен жить полной жизнью, а значит, должен гореть, это означало жизненный идеал горения. Со временем отношение писателя к образу «грозы» изменилось, и этот образ воспринимается уже не как игра богов и стихий, а как пробуждение демонических природных сил:

Ночное небо так угрюмо,
Заволокло со всех сторон.
То не угроза и не дума,
То вялый, безотрадный сон.
Одни зарницы огневые,
Воспламеняясь чередой,
Как демоны глухонемые,
Ведут беседу меж собой.

В поэзии нет ни образов играющей природы, ни играющих богов. Гроза становится вялой, как сон, она теряет свой голос и становится беседой глухонемых демонов. Тогда появляются в этих образах огненные знаки и зловещая тишина.

Согласимся с учёными, которые отмечают изобилие синтаксических средств и приёмов для придания природе одухотворённости, а также необычайный талант Тютчева к изображению идеального образа природы.

Например, советский учёный Наум Яковлевич Берковский, анализируя стихотворение «Тихой ночью, поздним летом...» [7, с.155] точно подметил, что оно «держится на глаголах: рдеют – зреют – блестят. Перед реципиентом предстаёт как будто неподвижная картина полевой июльской ночи, а в ней, однако, мерным пульсом бьются глагольные слова, и они главные. Передано тихое действие

жизни... От крестьянского трудового хлеба в полях Тютчев восходит к небу, к луне и звездам, свет их он связывает в одно с зреющими нивами... Жизнь хлебов, насущная жизнь мира, совершается в глубоком молчании. Для описания взят ночной час, когда жизнь эта полностью предоставлена самой себе и когда только она и может быть услышана. Ночной час выражает и то, насколько велика эта жизнь, – она никогда не останавливается, она идет днем, она идет и ночью, бесценно...».[1, с.32]

А публицист Дмитрий Иванович Писарев отметил, что «в сознание читателей Тютчев вошёл прежде всего как певец природы» [2, с. 160] и, действительно, его мастерство в описании природы поражает. Ф. Тютчев, благодаря своему поэтическому таланту, безошибочно подбирает яркие сравнения и эпитеты для образов-пейзажей. А для передачи образов находит самые точные эпитеты, метафоры и другие стилистические приёмы для того, чтобы точно передать явления природы, её красоту и величие.

Вывод. В поэзиях разных периодов творчества Ф. Тютчев стремился передать все оттенки жизни природы. И проявились они не только на цветовом, звуковом, но и символическом уровне, ступени размышлений. Каждый отдельно взятый образ добавляет свой определенный набросок в общий портрет, который близок реципиенту, лирическому герою и самому автору, а, кроме того, сочетается с чарующей красотой природы.

Идеалы природы передаёт автор точно и метко, зачастую используя фольклорные образы и приёмы. И главное, везде, где в поэзии присутствует природа, рядом, иногда незримо, стоит человек и природа всегда во главе.

«О Тютчеве не думает тот, кто его не чувствует, тем самым доказывая, что он не чувствует поэзии» [8, с. 163]. Эти слова И. Тургенева как нельзя лучше показывают величие поэзии Ф. Тютчева.

Резюме. В статье уделяется внимание вопросу значения авторского идеального образа природы в лирике Фёдора Ивановича Тютчева. Раскрыты некоторые отличительные особенности философской концепции природы от философской концепции человека в стихотворениях Ф. Тютчева.

Summary. The article pays attention to the importance of the author's ideal image of nature in the lyrics of Fyodor Ivanovich Tyutchev. Some distinctive features of the philosophical concept of nature from the philosophical concept of man in the poems of F. Tyutchev are revealed.

Ключевые слова. Идеальный образ, природа, лирика, Фёдор Иванович Тютчев.

Keywords. Ideal image, nature, lyrics, Fedor Ivanovich Tyutchev.

Литература

1. Берковский Н.Я. Ф.И. Тютчев / Н.Я. Берковский // Стихотворения. – М.-Л., 1962. – С. 32-35.
2. Берковский Н.Я. Ф.И. Тютчев // Н.Я. Берковский. О русской литературе. – М., 1985. – С. 155-199.
3. Гаспаров М.Л. Композиция пейзажа у Тютчева // Тютчевский сборник. Таллин, 1990. – С. 320-325.
4. Тютчев Ф.И. // Лирика: В 2 т. – Т. 1. – М., 1980. – 465 с.
5. Абузова Н.Ю. Гипотетический пейзаж в лирике Ф.И. Тютчева. – М., 1998. – С. 133-138.
6. Диденко Н.Д. Природа в стихотворениях Ф.И. Тютчева о любви // Русская речь. Издательство: Российская академия наук. – Москва, 2004. – №2. – С. 20-26.
7. Полное собрание стихотворений Ф.И. Тютчева по изданию: Тютчев Ф.И. Полное собрание стихотворений / Сост., подгот. текста и примеч. А.А. Николаева. – Л.: Сов. писатель, 1987. – С. 448.
8. Тургенев И.С. Несколько слов о стихотворениях Ф.И. Тютчева // Тургенев И.С. Собрание сочинений: в 12 тт. – Т. 11. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. – С. 163-167.

УДК 821.111.09:1:7.01”19“

ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РОМАНА

А. МЕРДОК «ЧЕРНЫЙ ПРИНЦ»

Каменская Ирина Борисовна¹, Помогайло Виктория Дмитриевна²,

¹кандидат педагогических наук, доцент

кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,

²обучающаяся 5 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,

направленность «Зарубежная филология»,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Английская писательница Айрис Мердок (Iris Murdoch, 1919-1999) – продуктивный романист, поэтесса, драматург и публицист, занимающая видное место в литературном процессе эпохи постмодерна, отразившая в своем творчестве такие кардинальные изменения в современном автору британском обществе как обесценивание традиционных духовных ценностей и, как следствие, моральная дезориентация, скепсис, равнодушие, утрата способности к эстетическому восприятию мира через слово. Спустя два десятилетия после смерти писательницы отраженные ею тенденции современного социума не только не утратили своей актуальности, но и продолжают усиливаться, что обуславливает

возрастающий интерес читателей и исследователей к творческому наследию Айрис Мердок.

Творчество А. Мердок до сих пор вызывает противоречивые оценки, несмотря на наличие достаточно обширной критической литературы, посвященной различным аспектам ее литературного творчества: психологическому (Н.Ю. Жлуктенко, К. Ковальджи, D. Johnson); философскому (И.Н. Мизина, Л.И. Подлипская, Д.С. Чип); специфике поэтики автора (Н.Я. Дьяконова, А.Н. Никифорова, И.В. Уткина, А.А. Чамеев, J. Fletcher, R. Rabinovitz, R. Todd). Однако на сегодняшний день не достаточно ясно определен ряд отдельных проблем, в том числе философско-эстетических, связанных с проявлением черт поэтики постмодернизма в творчестве А. Мердок, в частности, в романе «Черный принц».

Цель статьи – уточнить философско-эстетическую концепцию романа А. Мердок «Черный принц» в контексте философско-эстетической парадигмы постмодернизма.

Изложение основного материала. Многие исследователи (И.Н. Мизина, И.В. Уткина, P. Conradi) отмечают влияние профессиональной языковой картины мира А. Мердок на творческое мышление писательницы, однако характер такого влияния остается дискуссионным. Безусловно, преподавание философии студентам университета не могло не повлиять на характер трактовки А. Мердок основных этических категорий, определяющим духовную жизнь человека, на ее отношение к проблемам Добра и Зла, смысла человеческого существования. Не удивительно, что философская проблематика занимает ведущее место в идейно-художественной основе ее произведений.

В. Скороденко [7] полагает, что наибольшее влияние на А. Мердок оказал атеистический экзистенциализм Ж.П. Сартра, обращенный к человеку, пребывающему в отчуждении и одиночестве и уповающему исключительно на свои силы и собственный выбор. И.М. Левидова [5], напротив, утверждает, что в философском плане творчество А. Мердок тяготеет к христианскому экзистенциализму. Т.Т. Tominaga и W. Selineidermeyer [10] постулируют близость философских идей писательницы к логическому позитивизму Л. Витгенштейна, а Н.Я. Дьяконова, А.А. Чамеев [2], Л.И. Подлипская [6] – к философии Платона. Изменение же философских предпочтений писательницы с течением жизни объясняется ее естественной эволюцией как художника и мыслителя.

Тем не менее, достаточно общепризнанным является приверженность А. Мердок идеям экзистенциалистов. Так, P. Conradi

отмечает, что «... ее вдохновили именно феноменологические и моральные устои экзистенциалистов» [8, с. 296], а В. В. Ивашева полагает, что, как бы ни менялось отношение А. Мердок к философской моде того или иного времени, она никогда не отказывалась от экзистенциализма – ни в философских эссе, ни в художественном творчестве [3].

Концептуализация побега от концептуализации представляется наиболее глубоким и пронизательным определением некоей константы, которая угадывалась за всеми метаморфозами стиля писательницы. В архитектонике аллегорических зашифрованных «закрытых» романов-моделей «готического» периода творчества А. Мердок усматривают результат творческого кризиса писательницы середины 1960-х гг. [4]. Готические романы писательницы отражают ее непреходящий интерес к личностям демонического типа, ее очарованность обаянием зла.

Существует мнение, что А. Мердок находится в плену собственных философских представлений, которые не позволяют ей достичь реалистических глубин творчества [3]. И.М. Левидова [5], напротив, называет А. Мердок реалистом в высшем смысле, чьи романы в своей концептуальной основе опираются на действительность и современность – несмотря на романтический модус многих произведений, подчеркнутую символичность образов и ситуаций, эксцентричность и мелодраматичность.

Философичность романов А. Мердок заключается в ее пристальном внимании к таким категориям как свобода, любовь, власть. Т.Т. Tominaga и W. Selineidermeyer [10] пытались показать, как философские идеи А. Мердок отражаются в романах. R. Todd [9] заострил внимание на том, что сама А. Мердок считала философию и литературу разными вещами, полагая, что философия подчиняется литературе.

В романе «Черный принц» четко выражена оппозиция «автор повествователь». Повествование от первого лица расширяет возможности художественного моделирования реальной действительности автором [1], поскольку внутренний мир повествователя также выступает в качестве фрагмента такой модели. Перед читателем разворачивается отражение вербального мышления героя-повествователя, в котором выражается его отношение к реальной действительности, его идейная позиция, запечатленная в слове. Иными словами, точка зрения героя-повествователя на мир становится предметом художественного осмысления, при этом позиция повествователя может не совпадать с позицией автора, в результате чего между высказываниями автора и высказываниями повествователя

возникает определенный диалогизм, усиливающий драматичность повествования.

Драматичность романа усиливается еще и двоякой обусловленностью остальных персонажей романа. Анализ деталей их характеристики позволяет заключить, что каждый герой, равно как и взаимоотношения между персонажами, подчинен философско-этическим идеям автора. С другой стороны, художественный талант А. Мердок создает динамичные живые образы, развивающиеся по своим внутренним законам на протяжении повествования и проявляющие черты, не укладывающиеся в изначальную философско-этическую схему, однако наделяющие образы героев романа высокой степенью правдоподобия.

Т.Т. Tominaga [10], характеризуя роман «Черный принц», обращает внимание на влияние В. Шекспира, явственное в этом произведении. По мнению исследователя, существовали две причины увлечения А. Мердок В. Шекспиром: стремление к сохранению и переосмыслению традиций классической английской литературы; эстетические взгляды писательницы, воспринимавшей В. Шекспира как воплощение Добра. Т.Т. Tominaga считает, что цельность системы персонажей в романе «Черный принц», благодаря которой все герои воспринимаются как единое целое, – результат мастерской постановки сюжета, которой писательница научилась именно у В. Шекспира.

Значительное место в философско-эстетической концепции романа занимают религиозные мотивы, реализуемые как противопоставление истинного и ложного света, истинной и ложной (эгоистической) любви. Так, в романе выражен мотив искусственного, неверного освещения, искажающего впечатления от реальности и мешающий правильно оценить события, понять людей. В романе проблема ложного видения трактуется и как проблема изолированного существования в темноте, холоде, одиночестве. В качестве выхода (из темноты и холода на свет и тепло) автором предлагается любовь. Так, внезапно возникшая любовь Брэдли к Джулиан Баффин заставляет последнего осознать свою былую слепоту, понять свой былой эгоцентризм и сосредоточенность на себе самом как пещеру, тюрьму, несвободу.

Выводы. Философско-эстетическая концепция романа А. Мердок «Черный принц» обусловлена философско-этическими идеями автора, сформировавшимися под влиянием атеистического экзистенциализма Ж.П. Сартра, христианского экзистенциализма, логического позитивизма Л. Витгенштейна и идей Платона. В своей концептуальной основе роман «Черный принц» опирается на

действительность и современность, моделируя реальность с использованием подчеркнутой символичности образов и ситуаций, эксцентричности и мелодраматичности. Неотъемлемой характеристикой философско-этической концепции произведения выступают: внимание к философским категориям свободы, власти, любви; интерес к личностям демонического типа, очарованность обаянием зла; диалогизм между высказываниями автора и высказываниями повествователя; религиозные мотивы, реализуемые как противопоставление истинного и ложного света, истинной и ложной любви.

Резюме. В статье уточняется философско-эстетическая концепция романа А. Мердок «Черный принц», для которой характерны внимание к философским категориям свободы, власти, любви; интерес к личностям демонического типа, очарованность обаянием зла; диалогизм между высказываниями автора и высказываниями повествователя; религиозные мотивы, реализуемые как противопоставление истинного и ложного света, истинной и ложной любви.

Summary. The paper specifies the philosophical-aesthetical conception of I. Murdoch's novel "The Black Prince", characterized by the focus on the philosophic categories of freedom, power, and love, interest to personalities of the demonic type, being enchanted by the evil charm, dialogism between the author's utterances and those of the narrator, religious motives realized as the opposition of true and false light, true and false love.

Ключевые слова. А. Мердок, роман «Черный принц», философско-эстетическая концепция.

Keywords. I. Murdoch, the novel "The Black Prince", philosophical-aesthetical conception.

Литература

1. Аникин Г.В. Своеобразие композиционных форм в современном английском романе / Г.В. Аникин // Вопросы композиции в зарубежной литературе. – Москва, 1983. – С. 3-20.

2. Дьяконова Н.Я. Художественная условность в романах Айрис Мердок / Н.Я. Дьяконова, А.А. Чамеев // Национальная специфика произведений зарубежной литературы XIX–XX вв.: сб. научн. трудов. – Иваново, 1988. – С. 10–15.

3. Ивашева В.В. Английская литература: XX век: [учеб.] / В.В. Ивашева. – Москва: Просвещение, 1967. – 476 с.

4. Ивашева В.В. От Сартра к Платону / В.В. Ивашева // Вопросы литературы. – 1969. – № 11. – С. 134-155.

5. Левидова И. Читая романы Айрис Мердок / И. Левидова // Иностранная литература. – 1978. – № 11. – С. 208-216.

6. Подлипская Л.И. К проблеме социально-философского романа в английской

литературе 1950-60-х гг.: автореф. ... канд. филол. наук: спец. 10.01.03 / Л.И. Подлипская. – Москва, 1975. – 20 с.

7. Скороденко В. Язык жизни, смерти и правды: [предисл.] / В. Скороденко // Мердок А. Сочинения: в 2-х т. – Т. 1. – Москва, 2000. – С. 4-5.

8. Conradi P. Iris Murdoch: the Saint and the Artist / P. Conradi. – 2nd revised ed. – New York: Macmillan, 1988. – 314 p.

9. Todd R. Iris Murdoch / R. Todd. – Routledge, 1984. – 112 p.

10. Tominaga T.T. Iris Murdoch and Muriel Spark: a bibliography / T.T. Tominaga, W. Selineidermeyer. – New York: Scarecrow Pr., 1976. – 253 p.

УДК 811.1/8

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ КАТЕГОРИИ «КОМИЧЕСКОЕ»

Каменский Александр Иванович,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических
дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Категория «комическое» представляет собой междисциплинарный феномен, имеющий долгую историю исследования в философии, риторике, литературоведении, психологии, культурологии, лингвистике.

В литературоведении авторская реализация категории комического рассматривается как способ выражения авторской позиции по отношению к описываемому (Л.Г. Бабенко, Н.М. Берновская, Г.О. Винокур, И.В. Гюббенет), модусная характеристика языковой картины мира автора (Н.Д. Голев, Н.М. Девятова, И.А. Цыбова), текстуальная стратегия художественного произведения (Н.В. Арабова, Н.В. Веселова, Т.В. Тягунова). Предметом лингвистических исследований традиционно служили средства вербализации различных видов комического (М.А. Багдасарян, Н.Л. Иткина, Н.К. Салихова, А.В. Сергиенко, А.И. Усманова, Ж.Е. Фомичева). Утверждение антропоцентрической научной парадигмы обусловило сдвиг исследовательских интересов с вопросов формального выражения комического на прагматические проблемы функционирования комического в дискурсе (В.Е. Жаров, М.Е. Лазарева, О.А. Лаптева, Т.Ф. Лимарева, К.В. Охримович). Вместе с тем, аксиологическая дифференциация различных видов комического остается научной перспективой.

Цель статьи – выявить корреляцию между традиционной типологией комического и знаком и степенью эксплицитности оценки,

выражаемой основными видами комического.

Изложение основного содержания исследования. В обыденном понимании комическое – это явление, вызывающее смех как результат осознания его внутреннего противоречия, несоответствия между его сущностью и тем, на что оно претендует [4]. Именно в этом заключается антропологическая ценность смеха, который «... уничтожает страх и пиетет перед предметом, перед миром, ... и этим подготавливает абсолютно свободное исследование его» [1, с. 241]. По сути, смех – это реакция сознания на некий аксиологический конфликт. Как философская категория, комическое обозначает культурно оформленное, социально и эстетически значимое смешное [6], то есть, реакцию общественного сознания на социально значимый конфликт ценностей.

Безусловно, реакция на аксиологический конфликт носит модусный, ценностный характер. Вместе с тем, ценностная шкала такой реакции достаточно широка. Сущность комического усматривали в безобразном (Платон), противопоставляя его совершенному (М. Мендельсон), что предполагает однозначную отрицательную эстетическую оценку; в разрешении чего-то значимого в ничтожное (И. Кант), выражая тем самым однозначную отрицательную социальную оценку.

С другой стороны, комическое противопоставляли трагическому (Аристотель, Ф.В. Шеллинг). С точки зрения классической эстетики, в которой трагическое пересекалось с героическим, это также однозначная отрицательная эстетическая оценка. Однако с позиций социального и индивидуального обыденного сознания, комическое содержит гораздо меньшую степень отрицательной оценки, чем трагическое (ср. трагическое событие; комический инцидент). Комическое воспринималось как антитеза трогательному (Новалис) или серьезному (Ф. Шлегель, И. Фолькельт), что делало выражаемую личностную оценку неоднозначной в силу ее контекстно-ситуационной определенности. Ч. Дарвин [3] видел сущность комического в неожиданности, ценностный знак которой в принципе однозначно не определим. Более того, когнитивная ценность неожиданного чрезвычайно высока и сопоставима с ценностью когнитивного прорыва, что вполне согласуется с высказыванием М.М. Бахтина о значимости смеха как инструмента исследования реального мира. Заслуживает отдельного упоминания когнитивный потенциал самоиронии как инструмент познания художественным или обыденным сознанием самого себя.

Общепринятая типология комического, реализуемого в

литературном произведении, включает сатиру, иронию и юмор. Сатира, предметом которой служат пороки, является средством социального воздействия и отличается от других видов комического резкостью обличения. Аксиологическая специфика сатиры заключается в однозначности и эксплицитности отрицательной оценки социально значимого явления.

Ирония полифункциональна и может служить как средством выражения неодобрения, так и имплицитным средством снижения пафосности повествования, фактически, средством маскировки положительной оценки.

В иронии смешное скрывается под маской серьезности – с преобладанием отрицательного (насмешливого) отношения к предмету; в юморе серьезное – под маской смешного, обычно с преобладанием положительного отношения [2]. Юмор отражает нравственное отношение субъекта к объекту, к отдельным явлениям и к миру в целом, сочетающее внешне комическую трактовку с внутренней серьезностью. В целом, юмор стремится к сложной оценке, свободной от общепринятых стереотипов [5]. На более глубоком уровне юмор открывает за ничтожным возвышенное, за безумным мудрое, за смешным грустное. Следовательно, аксиологический аспект юмора характеризуется амбивалентностью и высокой степенью имплицитности.

Выводы. Аксиологическое содержание категории «комическое» определяется, с одной стороны, социальной значительностью явления, содержащего аксиологический конфликт, с другой стороны – модусными установками субъекта выражения этой категории, дающего аксиологически противоречивому явлению социальную, эстетическую, когнитивную либо личностную оценку. Выявлена корреляция между традиционной типологией видов комического и знаком и степенью выраженности аксиологического компонента содержания каждого из основных видов. Сатира отличается эксплицитно выраженной отрицательной оценкой, ирония тяготеет к амбивалентности и имплицитности оценки, в то время как в юморе эти два качества выражены в наибольшей степени.

Резюме. В статье предпринята попытка выявления корреляции между традиционной типологией видов комического и знаком и степенью эксплицитности аксиологического компонента содержания каждого из основных видов комического.

Summary. There has been made an attempt at revealing correlation between the traditional typology of the comic and the sign and degree of

explicitness of the axiological component of the content of its main kinds.

Ключевые слова Категория «комическое», типология, степень выраженности аксиологического компонента.

Keywords. The category of the comic, typology, degree of explicitness of the axiological component

Литература

1. Бахтин М.М. Эпос и роман / М.М. Бахтин; сост., прим. С.Г. Бочаров – Москва: АРКТИ, 2000. – 301 с.

2. Березина В.Г. О формах и методах сатиры в журналах Новикова Н.И. «Трутень» и «Живописец» / В.Г. Березина // Вестник ЛГУ. – 1968. – № 20. – С. 74–84.

3. Дарвин, Ч. Происхождение видов путем естественного отбора / Ч. Дарвин. – Москва: Литература, 1936. – 502 с.

4. Кочеткова, Н. Д. Фонвизин в Петербурге / Н.Д. Кочеткова. – Ленинград: Лениздат, 1984. – 240 с.

5. Рихтер Ж.-П. Приготовительная школа эстетики / Ж.-П. Рихтер. – Москва: Искусство, 1981. – 448 с.

6. Сычев А.А. Природа смеха или Философия комического / А.А. Сычев. – Москва: Изд-во МГУ, 2003. – 176 с.

УДК 81'37:81'373:659.1

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМЫ Г. ЕВПАТОРИИ)

Картавая Юлия Константиновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Рекламные тексты вмещают компоненты, имеющие соответствующий манипулятивный заряд. В этом также проявляется их предназначение и функция. Они охватывают в своем составе соответствующие языковые средства, позволяющие воплощать авторские интенции в формировании нужных оценок, впечатлений, отношения к тому или другому рекламируемому объекту. Исследуемые тексты свидетельствуют о том, что каждая реклама представляет собой результат отработанных и проверенных технологий, использование которых обеспечивает определенный уровень эффективности продвижения продукта на рынок, позиционирование его как качественного, удобного, нужного и т. д. Рекламисты работают в определенных направлениях взаимодействия рекламного конструкта с сознанием целевой аудитории. В таких рекламных текстах фигурирует, так сказать, специфическое слово-

«крючок», назначение которого – привлечь внимание реципиента, заинтересовать его, заставить задуматься о преимуществах рекламируемого товара или услуги и вызвать желание купить. Поэтому можно выделить несколько смысловых полей, а активация концептов, находящихся в их пределах, позволяет достичь соответствующих показателей.

В лингвистической науке ведутся попытки объединить в рамках единого исследования информационные тексты, в частности и рекламный текст. Исследование каждого из этих видов текстов находится сегодня в активной разработке. Лингвисты акцентируют внимание отдельно на словообразовательных, структурных, стилистических, грамматических особенностях анализируемых единиц или принимают во внимание несколько аспектов. Так, известны труды российских и зарубежных исследователей функционирования рекламного текста, которые изучают Ю.С. Бернадская [1], К.Л. Бове [2], Т.Г. Добросклонская [3], Дж. Кайплз [4], Х. Кафтанджиев [6], Н.Л. Коваленко [7], Т.И. Краско [9] и др.

По нашему убеждению, изучение рекламного текста улицы в ближайшее время станет актуальной лингвистической проблемой, поскольку имеет не только теоретическое, но и практическое значение, важность которого трудно переоценить.

Цель статьи – системный анализ лексико-семантических полей рекламного текста (на материале рекламы г. Евпатории).

Изложение основного материала. Рекламный текст представляет собой особую форму коммуникации, которая принимает участие в рекламном процессе – коммуникативном акте, осуществляемом между рекламодателем и потребителем. Так, по мнению Ю. К. Картавой, «текст рекламы должен быть лаконичным, точным, динамичным, емким, точным, убедительным, выразительным, поскольку его задача – достичь нужного результата» [5, с. 56].

При этом любой текст – это прежде всего совокупность лексических единиц, которые объединяются в тематические группы или лексико-семантические поля. В лингвистике теорией поля называют «направление различных языковедческих дисциплин, целью которого является моделирование на материале различных языковых уровней полей соответствующих типов» [11, с. 277].

Н.В. Тянкина констатирует достаточно произвольное функционирование термина «поле» в лингвистических исследованиях относительно различных групп лексики. В то же время касаясь «лексико-семантического поля» автор утверждает, что оно выступает способом отражением системной организации словаря (то есть

языковых единиц, наделенных лексическим значением). В современном языкознании лексико-семантическое поле рассматривают как «семанτικο-парадигматическое образование, имеющее определенную автономность и специфические признаки организации: общую нетривиальную часть в толковании, ядерно-периферийную структуру, наличие зон семантического перехода» [12, с. 20].

По мнению К.А. Кочновой, семантическое поле характеризуют такие признаки, как: а) наличие семантических отношений (корреляций) между компонентами; б) системный характер этих отношений; в) взаимозависимость и взаимообусловленность компонентов (лексических единиц); г) относительная автономность; г) непрерывность обозначения его смыслового пространства; д) взаимосвязь семантических полей в пределах всей лексической системы [8, с. 126].

Исходя из приведенного в нашем исследовании анализа, используем термин «лексико-семантическое поле», который определяем, как группу рекламных текстов, объединенных на основе наличия в их структуре языковых единиц, в которых сосредотачивается основной (ключевой) «влиятельный заряд», с помощью которого осуществляется воздействие на потенциального потребителя рекламируемого объекта [7, с. 121].

Среди рекламных текстов г. Евпатории выделяем пять лексико-семантических полей и их комбинаций: «новый», «лучший», «человеческие / семейные ценности», «призыв / императив», «положительный размер».

1. Лексико-семантическое поле «новый». Рекламную информацию, размещенную на письменных носителях информации в Евпатории, нередко организуют по принципу противопоставления. Такие аксиологические оппозиции связаны с особенностями структурирования картины мира, основанной на архетипе, который лежит в основе сознания современного человека. В оппозиции оказываются понятия, маркированные сознанием как негативные и позитивные. К структурам первого типа относятся такие, которые вызывают ассоциации «старое», «прошлое», «отжившее». Нередко их не называют. Их наличие гипотетическое. Впрочем, они играют важную конструктивную роль, поскольку без представления о них не сформировалась бы соответствующая оппозиция. Они играют роль обязательной, своеобразной точки отсчета, соответствующего фона, на котором рельефно проступает рекламируемый объект, позиционируемый как такой, который наделен соответствующими важными и актуальными параметрами. Этот прием достаточно широко

используют среди анализируемого материала: «Спортивно-оздоровительный центр «Олимп». Новый фитнес с бассейном. Забронируй свою суперскидку!» (дорожная растяжка, ул. Перекопская); «Новый РАJЕRО SPORТ. Путь без границ первым классом» (рекламный постер, ул. 2 Гвардейской Армии); «Новый кроссовер PEUGEOT покоряет стихии» (билборд, ул. Раздольненское шоссе); «НОВАЯ И ЯРКАЯ NOKIA LUMIA 1020 11 450 руб. Цифровой» (рекламный постер, ул. Пионерская, 19).

Также можно говорить о словообразовательном гнезде с корнем нов-, к которому, кроме упомянутых единиц, входят слова «новинка», «инновация»: «Новинка! Покупай Fanta! Делай селфи!» (рекламный постер на киоске, ул. Интернациональная); «RICH новинка. Попробуй лето!» (рекламный постер в магазине ПУД, ул. Интернациональная); «Инновация Dirol X-Fresh с кристаллами свежести» (билборд, пр. Победы).

2. Лексико-семантическое поле «лучший». Его формируют тексты, в которых представлено то, что рекламируемый объект имеет лучшие, по сравнению с конкурентами, характеристики: «ЛУЧШИЕ ТРАДИЦИИ РЕКЛАМНОГО ДЕЛА (+7 (978) 8276822)» (рекламный постер, ул. Некрасова); «Лучшая цена в Новой площади!» (билборд, ул. Эскадронная); «МТС. Лучшие предложения – рядом!» (ситилайт, ул. Фрунзе); «БАЛТИКА 7. ПОСЕТИ ЛУЧШИЕ ПАБЫ МИРА!» (рекламный постер, ул. Демышева). Как видим, действенным способом обеспечения позитивного звучания (и, соответственно, восприятия) в пределах названного поля является использование форм сравнительной и превосходной степеней сравнения прилагательных. Именно на идеи ступенчатости прилагательных и наречий и основывается системная организация этого смыслового поля: «с Coca-Cola вкуснее!» (рекламный постер на фасаде магазина «Фуршет», ул. Дм. Ульянова); «Фаворит. Ставки на спорт проще, чем ты думаешь» (реклама на транспорте). Сюда же примыкают случаи употребления иноязычных компонентов сложных слов вроде «супер-», «экстра-». Одним из значений префиксоидов «супер» и «экстра» является «высшее качество, свойство или усиленное действие» [10, с. 458]: «Суперцена КОНФЕТЫ «Каракум» – 50%» (рекламный постер на фасаде магазина, ул. Интернациональная); «NIVEA MEN. ДЕНЬ НАЧИНАЕТСЯ С ТЕБЯ. ЭКСТРАЗАЩИТА В ВОЛНУЮЩИЕ МОМЕНТЫ» (рекламный постер, ул. Дм. Ульянова).

3. Лексико-семантическое поле «человеческие / семейные ценности». Его создают тексты, в которых происходит апелляция к духовным ценностям адресата. Тексты, формирующие эту группу,

транслируют общечеловеческие и семейные ценности, формируя в сознании реципиента внутренний покой, представление о единстве, взаимопомощи: «Балтика. Болеем за наших ребят» (рекламный постер, ул. 9 Мая); «Матрасы MatroLuxe ... подари себе Любовь!» (рекламный постер, пр. Победы); «Котика хаус. Подарите ребенку незабываемый ДЕНЬ РОЖДЕНИЯ!» (рекламный постер, ул. Демьшева, 127А).

4. Лексико-семантическое поле «призыв / императив». Репрезентанты этой группы текстов содержат призыв к потенциальному потребителю совершить соответствующее действие. Они содержат в своем составе глагол в форме повелительного наклонения, в основном в единственном числе. Таким образом происходит сближение адресанта и адресата, создается иллюзия доверчивости: «Золотые пески. ОТДЫХАЙ КРАСИВО!» (рекламный постер на остановке, ул. Интернациональная); «EVA. Твой подарок ждет тебя! ПОКУПАЙ любые товары в EVA и ПОЛУЧИ ПОДАРОК!» (рекламный постер, пр. Победы); «Чистый дом. Всегда выгодно! Покупай два геля для душа Garnier и получай третий в ПОДАРОК! 1+1=3» (рекламный постер, ул. Демьшева); «Ломбард «Констант». Возьми деньги у нас» (лайтбокс, ул. Интернациональная); «ЭЛЬДОРАДО. МЕНЯЙ СТАРОЕ на НОВОЕ» (рекламный постер на фасаде магазина, ул. Крупской); «Samsung. Покупайте Galaxy S7 и получайте роуминг в подарок» (рекламный постер, ул. Интернациональная).

5. Лексико-семантическое поле «положительный размер». Рекламные тексты с компонентами этой семантики транслируют концепты силы, мощности, большого размера определенных положительных (в количественном выражении) объектов рекламы. Привлекательность и влияние таких текстов как раз и основывается на представлении о «позитивном размере»: «Stella Artois. Отныне в большом формате 0,75 л!» (рекламный постер в магазине, ул. Революции); «Аптеки «Мед-Сервис» ЕЩЕ БОЛЬШЕ ПРИВИЛЕГИЙ! Программа для постоянных покупателей» (рекламный постер на фасаде аптеки «Мед-Сервис», ул. Крупской, 7В). «Детский супермаркет «Симба». Огромный выбор игрушек» (рекламный постер на фасаде магазина «Симба», ул. 9 Мая, 58).

Выводы. Итак, основная часть динамических письменных носителей информации, выступают носителями маркетинговых интенций рекламодателей, являются трансляторами ряда позитивных концептов-«крючков», осуществляющих влияние на потенциального потребителя рекламной продукции. Их объединяем в пять лексико-семантических полей.

Рекламное текстотворчество является специфической сферой. Оказываясь посередине между производителем продукции (услуги) и ее потребителем, реклама выполняет роль связующего звена, постоянно воздействуя на цивилизационный прогресс человечества, делая вклад в формирование индивида.

Относительно стратификации языковых средств, задача которых – обеспечение психологического воздействия рекламного текста, то здесь можно констатировать наличие нескольких лексико-семантических полей. Их выделение основывается на общей семантике ключевых концептов, имеющих в анализируемых текстах рекламы. Именно применение этих концептов позволяет создателям рекламы рассчитывать на достижение нужных результатов. В частности, это поля: «лучший», «человеческие / семейные ценности», «положительный объем», «новый», «призыв / императив».

Резюме. В статье рассматривается неоднородный характер рекламного текста г. Евпатории, который детерминирует его лексико-семантические поля – тексты, выполняющие нейтрально-информативную функцию, и тексты, в которых происходит дополнение объективных данных информацией субъективно-оценочного плана. Воздействующий характер анализируемых рекламных текстов обеспечен языковыми единицами, выступающими носителями соответствующих значений. Все это предопределяет выделение лексико-семантических смысловых полей исследуемых текстов, в частности «новый», «лучший», «человеческие / семейные ценности», «призыв / императив», «положительный размер».

Summary. The paper discusses the heterogeneous nature of the advertising text of the city of Yevpatoria which determines its lexical-semantic fields – texts performing the neutral informative function, and texts supplementing the objective data with information of the subjective evaluative plane. The impacting nature of the analyzed advertising texts is provided by the language units bearing the corresponding meanings. All this predetermines the selection of the lexical-semantic fields of the texts under study, in particular, “new”, “best”, “human / family values”, “appeal / imperative”, “positive size”.

Ключевые слова. Рекламный текст, языковые единицы, лексико-семантическое поле, функция.

Keywords. Advertising text, language units, lexical-semantic field, function.

Литература

1. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе: учебное пособие для студентов вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 288 с.

2. Бове К.Л., Аренс У.Ф. Современная реклама / пер. с англ. М. Назарушкин. – М.: Довгань, 1995. – 704 с.
3. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. – М.: Флинта. – 2008. – 203 с.
4. Кайплз Дж. Проверенные методы рекламы / пер. с англ. Д. Стороженко. – М.: Продвижение-Пресс, 2011. – 400 с.
5. Картавая Ю.К. Рекламный текст: функциональный аспект // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде: материалы I Международной научно-практической конференции / под общей ред. И.Б. Каменской. – Симферополь: ИТ «Ариал», 2018. – С. 54–58.
6. Кафтанджиев Х. Тексты печатной рекламы / пер. с болг. М. Дымщица. – М.: Смысл, 1995. – 134 с.
7. Коваленко Н.Л. Лингвистическая обозначенность слогана в структуре рекламного текста: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.02 «Языки народов Российской Федерации». – Днепропетровск, 2006. – 189 с.
8. Кочнова К.А. Лексико-семантическое поле как способ репрезентации языковой картины мира писателя // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – Архангельск: Изд-во Сев. (Аркт.) фед. ун-та им. М. В. Ломоносова, 2015. – № 5. – С. 125–130.
9. Краско Т.И. Психология рекламы. – Х.: Студцентр, 2002. – 216 с.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
11. Синявская О. Коммерческая номинация как средство манипулятивного воздействия на потребителя // Научный вестник Херсонского государственного университета. Серия: Лингвистика. – Херсон: Херсонский гос. ун-т, 2013. – Вып. 18. – С. 276-282.
12. Тяпкина Н.В. Суггестивные параметры прагмонимического рекламного дискурса в современных СМИ: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка». – Краснодар, 2005. – 25 с.

УДК 821.111.09”19“

ОСОБЕННОСТИ ПРОЗЫ СЕРГЕЯ ДОВЛАТОВА

*Петренко Наталья Анатольевна¹, Кузнецова Виктория
Леонидовна²,*

*¹кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических
дисциплин и методик их преподавания,*

*²обучающаяся 4 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Преподавание филологических дисциплин
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

г. Евпатория

Постановка проблемы. Творчество известного советско-американского писателя второй половины XX века Сергея Довлатова (1941-1990) в литературоведении до сих пор воспринимается неоднозначно. Его литературная судьба была сложна и драматична. Редакторы советских журналов часто отказывали писателю в

публикации его произведений по идеологическим причинам. Поэтому он вынужден был печатать тексты в самиздате и эмигрантских журналах «Континент» и «Время и мы». По политическим соображениям Сергей Довлатов в 1976 году был исключён из Союза журналистов СССР и вскоре ему пришлось эмигрировать в США.

Особый интерес к прозе писателя-эмигранта наблюдается в последние десятилетия. Появилось множество научных трудов о специфике авторского стиля С. Довлатова, о жанровых особенностях его художественных текстов, о проблеме восприятия писателя читателями и т.д. (Д. Бобко, О. Богданова, П. Вайль, И. Вейсман, Ю. Власова, О. Вознесенская, А. Воронцова-Маралина, Г. Доброзракова, К. Дочева, С. Иванова, В. Куллэ, М. Липовецкий, Ж. Мотыгина, Б. Парамонов, В. Рыбин, С. Савицкий, Э. Шафранская, Ю. Федотова, В. Уфлянд и др.). Современные исследователи переосмысливают ранее сформированные представления о прозе С. Довлатова для создания целостной картины литературного процесса второй половины XX века. Однако многие аспекты творчества автора до сих пор остаются малоизученными. До сих пор в литературоведении спорным остаётся вопрос творческой самобытности писателя.

Цель нашей статьи – охарактеризовать специфику прозаических текстов писателя.

Изложение основного материала. Литературное творчество Сергея Довлатова создавалось в рамках различных политических и культурных реалий, в связи с этим довольно сложно однозначно отнести его к какой-то одной национальной нише литературы. Например, И. Бродский, П. Вайль и А. Генис, Б. Рохлин, В. Рыбин, Б. Марков говорят о нём как об авторе, который не вписывается в традиции русской литературы. Например, П. Вайль отмечает: «Довлатов совершенно не русское явление...» [2, с. 10]. Похожее мнение находим также в статье В. Рыбина и Б. Маркова: «...к России его литература никакого отношения не имеет, так как не продолжает ни одной из традиций русской литературы...» [9, с. 6]. Необходимо отметить, что подобные утверждения являются следствием отзывов о творчестве писателя его друга Иосифа Бродского [1]. В своём эссе «О Серее Довлатове» он пишет, что неприятие его произведений на родине временно, а успех у американского читателя останется навсегда. Далее поэт говорит, что Довлатов «был прежде всего замечательным стилистом...» [1, с. 2] и в его художественных произведениях отражены стилевые особенности не только американских писателей (Эрнест Хемингуэй, Уолт Уитмен, Уильям Фолкнер), но и стилистические традиции русской литературы. «Не

следует думать, будто он стремился стать американским писателем, что был «подвержен влияниям», что нашёл в Америке себя и своё место» [1, с. 2], – подводит итог своим размышлениям Иосиф Бродский.

Иное мнение о наследовании С. Довлатовым традиций А. Пушкина, Ф. Достоевского, А. Чехова и представителей «ленинградской школы» поддерживается такими литературными критиками и исследователями, как О. Рогов, М. Ремизова, Н. Выгон, И. Сухих, Ю. Орлицкий, И. Каргашин. Например, О. Рогов называет С. Довлатова наследником традиций А. Пушкина «творчество которого есть пример высокой духовности...» [8, с. 155]. И. Каргашин детально изучает особенности стиля С. Довлатова, специфику речевой организации текстов автора и приходит к выводу, что краткость и точность, простота изложения «ставят его творчество в контекст классической русской литературы» [7, с. 267]. В данном аспекте немаловажным является и резюме Ю. Власовой: «К своим литературным учителям Довлатов причислял не только русских писателей, но и американских, естественно отдавая предпочтение рассказчикам: в американском рассказе его привлекала сюжетная острота, краткость, внимание к деталям повседневности, точность бытовых зарисовок, глубина подтекста, неожиданность и быстрота развязки» [3, с. 20]. Сам Сергей Довлатов в своих отзывах, интервью, переписке неоднократно указывал, что практически все свои произведения он пишет «на одну-единственную тему, для русской литературы традиционную и никогда никем не отменявшуюся – о лишнем человеке» [6, с. 18].

Отметим, что С. Довлатов стал голосом поколения, на котором закончилась советская власть. В своих произведениях он не ставит себе целью изображение официальной власти, государства, как главного виновника всех бед, происходящих с героями его произведений. Писатель не позиционирует себя как обвинителя, в его текстах власть просто существует как нечто второстепенное и не критично влияющая на жизнь. «Изображая социализм как национальную форму абсурда, Сергей не отдавал ей предпочтения перед остальными его разновидностями» [5, с. 3], – утверждает Г.А. Доброзракова в своём исследовании «Поэтика С.Д. Довлатова в контексте традиций русской литературы XIX – XX веков».

С. Довлатов избавился от концепции советской власти, как от не существующей сверхидеи, которая довлела над реальными людьми или персонажами, автоматически переводя их в разряд жертв. Укажем, что писатель не даёт читателю какую-либо другую, заменяющую эту идею.

С точки зрения Л. Сальмон, творчество писателя «почти дневникового характера внушает читателю ощущение, что речь идет о настоящей жизни, пусть абсурдной, нелепой и парадоксальной, но все-таки настоящей: ибо как бы настаивает автор, действительно «произошла такая история» [10, с. 172]. В этом и заключается огромная разница между предпоследним и последним советскими поколениями. Первые верили, что среди ложных идей нашли верную, а вторые – что никакой идеи не существует. «В рассказах Довлатова не было ничего важного, кроме собственно жизни, раскрывавшейся полностью перед читателем» [4, с. 21], – констатирует А.А. Генис.

Лейтмотивом многих произведений писателя, например, «Зона», «Компромисс», «Чемодан» и «Наши» является мысль о том, что все те, кто обществом были разведены по разные стороны, по сути своей, ничем не отличаются. Так, в сборнике рассказов «Зона» «Довлатов стирает границу между заключёнными и надзирателями» [11, с. 3]. И если этих людей поменять местами, то, по сути, ничего не изменится. Не потому, что всех героев так или иначе сблизил измененные обстоятельства, а потому, что все они, по большому счету, – продукты одной социальной системы, одной и той же люмпенизированной реальности.

В каждом своём произведении С. Довлатов изображает определенные социальные и бытовые условия, благоприятные или неблагоприятные обстоятельства, при которых герой может полностью меняться. Отметим, что писатель отличается от других литераторов его эпохи тем, что в его литературной реальности, по сути, не существует положительно или отрицательно окрашенных действующих лиц. В рамках довлатовского мифа автором создаются образы, во многом списанные с реальных людей, однако, следуя литературному замыслу, писатель может гиперболизировать какие-то особенности характера героя или добавить вымышленные события. «Ощущение граничащей с абсурдом парадоксальности всего происходящего – как вовне, так и внутри его сознания – присуще практически всему, из-под пера его вышедшему» [1, с. 2], – утверждает И. Бродский.

Современная исследовательница Е. Янг пишет об особенностях поэтики оригинального автора, выделяя эстетизм, документализм, функциональность и отсутствие морализаторства: «Довлатов в своём творчестве сосредоточился на внутреннем мире, на себе, при подчеркнутом отсутствии интереса к общественной проблематике» [11, с. 8]. Вслед за другими исследователями (например, Н. Выгон, М. Ремизова, О. Рогов) Е. Янг утверждает, что писатель продолжает пушкинские традиции, а также отмечает сходство его повести «Зона» с

«Записками из Мёртвого дома» Ф.М. Достоевского.

Природу довлатовского смеха детально изучает Лаура Сальмон. В своей монографии «Механизмы юмора. О творчестве Сергея Довлатова» она отмечает, что «юмор» писателя – обратная сторона экзистенциальной «тоски», следующей за художником всю его жизнь. Довлатовский юмор в рассказываемых им анекдотических ситуациях при более глубоком рассмотрении оказывается острой реакцией на несовершенство окружающего его мира и социума. «Целью Довлатова было отнюдь не описание советского мира, а выявление тех универсалий, которые делали этот мир «прототипом абсурда» [10, с. 118], – констатирует Л. Сальмон. Она выводит тезис о том, что в качестве магистральной идеи, которую писатель вводил в каждое своё произведение, можно сформулировать мысль о том, что изменение жизненных обстоятельств мгновенно превращает любого героя в монстра и подонка. Парадокс рассказов С. Довлатова заключается в том, что только через «нисхождение в ад» происходит нравственное «озарение».

Выводы. Литературное творчество С. Довлатова до сих пор привлекает исследователей своей оригинальностью, специфическими особенностями. Произведения автора легко выделить из массива текстов второй половины XX века. Манера письма Довлатова отлична от его современников. Он стремится к точности и лаконичности, использует минимум изобразительных средств в обрисовке жизненных ситуаций. Во всех художественных произведениях авторский стиль является смыслообразующим.

В изображении большинства персонажей писателя за основу взяты реально существующие люди, находящиеся в рамках довлатовского мифа. Автор создаёт героев, которые резко меняются под давлением независимых от них обстоятельств. Невозможно заранее предугадать что произойдёт с персонажем – моральное падение или возрождение. Большая часть конфликтов являются внутренними.

Резюме. В статье рассматриваются специфические черты оригинального творчества С.Д. Довлатова. Отмечено, что прозе писателя-эмигранта в равной степени свойственны литературные традиции русской и американской литературы (авторский стиль, принципы развития сюжета, конфликт, характерология).

Summary. The article discusses the specific features of the original work of S. Dovlatov. It is noted that the literary traditions of Russian and American literature (author's style, principles of plot development, conflict, characterology) are equally characteristic of the émigré writer's prose.

Ключевые слова. Проза, поэтика, юмор, стиль, персонаж.
Keywords. Prose, poetics, humor, style, character.

Литература

1. Бродский И. А. О Сереже Довлатове // Звезда. – 1992. – № 2. – С. 2.
2. Вайль П. Он до своей славы не дожил несколько месяцев. Исполнилось 10 лет со дня смерти Сергея Довлатова / Беседовала Т. Вольская // Литературная газета. – 2000. – № 37. – С. 10.
3. Власова Ю.Е. Жанровое своеобразие прозы С. Довлатова: Автореферат дис. ... канд. филолог. наук. – Специальность 10.01.01: русская литература. – Москва, 2001. – 26 с.
4. Генис А.А. Довлатов и окрестности. – М.: Corpus, 2016. – 304 с.
5. Доброзракова Г.А. Поэтика С.Д. Довлатова в контексте традиций русской литературы XIX – XX веков: автореферат дис... доктора филологических наук: 10.01.01 / Галина Александровна Доброзракова. – Российский университет дружбы народов. – Москва, 2013. – 30 с.
6. Довлатов С.Д. Малое собрание сочинений / Сергей Довлатов. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. – 640 с.
7. Каргашин И.А. Освобожденное слово: (Поэтика прозы Сергея Довлатова) // Литература «третьей волны»: Сборник научных статей. – Самара, 1997. – С. 267-268.
8. Рогов О. Фотография на картоне // Волга. – 1993. – № 1. – С. 155.
9. Рыбин В., Марков Б. Развенчание кумира // Литературная Россия. – 2005. – № 15. – С. 6.
10. Сальмон Л. Механизмы юмора: о творчестве Сергея Довлатова. – М.: Прогресс-Традиция, 2008. – 255 с.
11. Янг Е. Нарративная структура «Зоны» // Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба. – СПб.: Звезда, 1999. – С. 3-9.

УДК 82.0

ФЕНОМЕН ЖЕНСКОЙ ПРОЗЫ В КРИТИКЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Петренко Наталья Анатольевна¹, Лазариди Анна Евгеньевна²,

¹кандидат филологических наук, доцент

кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,

²обучающаяся 5 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,

направленность «Зарубежная филология»

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Женское литературное творчество – сложное и противоречивое явление. Начиная с XIX века произведения женщин-писательниц стали активно входить в литературный мир. Критиков и читателей привлекали новые темы, идеи, самобытные героини, оригинальный женский стиль. Уже русские писатели начала XIX века (В.А. Жуковский, П.А. Плетнев, А.С. Пушкин) высоко оценивали произведения З.А. Волконской, Н.А. Дуровой,

А.В. Зражевской, О.П. Крюковой, Е.А. Тимашевой. В конце XIX – начале XX века критики отмечали явную тенденцию выражения собственного «я» в женской литературе. Это отразилось в отказе от мужских псевдонимов и повествовании от первого лица с акцентированием внимания на внутреннем мире героини. В XX веке в женской прозе происходят изменения, вызванные переменами в социальной, экономической, политической и культурной жизни.

В последние годы художественные тексты женщин-писательниц становятся объектом пристального внимания исследователей. На современном этапе развития литературы и актуализацией феминистских идей актуальным остаётся вопрос изучения специфики женской прозы. Цель нашей статьи – изучить восприятие женской прозы в критическом дискурсе и литературоведческих исследованиях.

Изложение основного материала. Традиционно в сознании многих людей роль женщины в обществе складывается из патриархальных позиций. Свидетельством этого служат литературные, философские, исторические тексты. Отметим, что занятие литературой для женщины было неприличным, предосудительным. Если она и выбирала такой путь, то была вынуждена работать под псевдонимом. Например, писательница-фантаст Андре Нортона подписывала свои тексты именем Эндрю, Аврора Дюпен – Жорж Санд, Мария Маркович – Марко Вовчок. До XX века у женщины не было возможности получать образование, полноценно работать, обеспечивать себя наравне с мужчиной. Она не имела возможности легально войти в творческую среду, где могла бы развить свои литературные способности. Следует указать, что такие слова, как «автор», «редактор», «исследователь», «профессор», «учёный», «критик», «литературовед» даже не имеют грамматической формы женского рода.

Роль женщины в литературном творчестве стала наиболее интенсивно обсуждаться в конце XIX – начале XX века после усиления борьбы за равенство с мужчинами. В это время появляется много талантливых писательниц. Именно в тот период были введены в оборот термины «женское творчество», «женская литература». В 1889 году выходит «Библиографический словарь русских писательниц» Н.Н. Голицына, в котором насчитывается 1286 женских имён. Массовый приход женщин в литературу запечатлён в 1912 году в книге Е.А. Колтоновской «Женские силуэты». Революция 1917 года предоставила женщине равные экономические, политические, юридические права с мужчиной. Бытовало мнение, что разделение литературы на «женскую» и «мужскую» свойственно теперь лишь

зарубежной критике.

Известные критики XIX – начала XX веков Н.Я. Абрамович, В.Г. Белинский, О. Вейнингер отмечали, что женщине чужда творческая индивидуальность и она неспособна к самостоятельному мышлению, в отличие от мужчин. Так, О. Вейнингер полагает, что женщина лишена многих мужских качеств и поэтому не способна быть гениальной [8]. В. Г. Белинский также даёт негативную оценку женскому творчеству, утверждая следующее: «Нет, никогда женщина-автор не может ни любить, ни быть женою и матерью» [4, с. 432]. В книге Н. Я. Абрамовича «Женщина и мир мужской культуры» находим высказывания близкие В.Г. Белинскому и О. Вейнингеру: «Женское творчество реально отсутствует, его нет как проявления человеческого духа»; «в интеллектуальной жизни мира участие женщины – ничтожно» [1, с. 70].

Такие учёные и философы, как Н.А. Бердяев, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше признают, что женщине свойственна талантливость, но гениальность проявляет себя всё же как мужской феномен. Полярную позицию занимает И.Ф. Анненский, который в 1909 году приветствовал приход женщин в русскую поэзию как одно из достижений эпохи модернизма. По его мнению, неважно кто является автором произведения – мужчина или женщина, главное, чтобы оно было написано талантливо [2]. Литературный критик и философ И.В. Кириевский близок взглядам И.Ф. Анненского и справедливо отмечает: «Предрассудок против писательниц ещё во всей силе. Он задавил, может быть, не один талант, обещавший новую красоту нашей литературы и может быть, новую славу» [13, с. 52]. С нашей точки зрения, он абсолютно верно считает, что «название литератора стало уже не странностью, но украшением женщины» [13, с. 52].

Высоко оценивал женское творчество известный писатель и художник серебряного века М.А. Волошин. Характерной и особенной чертой женской поэзии он называет искренность: «Поэтессы последних лет говорят от своего женского имени и про своё интимное, женское» [9, с. 6]. Он уверен, что женская лирика интереснее мужской. Ценность женского творчества также признает Е.А. Колтоновская: «В создании общечеловеческой культуры, в интеллектуальном творчестве, женщина принимает участие не своими основными – женственными элементами, а второстепенными, таинственно принесёнными в её природу из чуждой – мужской» [14, с. 58].

Современная исследовательница Л. В. Балакина в своей работе «Проявление гендерного фактора в художественном тексте» констатирует, что «автор, создавая произведение, исходит из

собственного опыта пола – национального, религиозного, социального, духовного, телесного. Традиционно характерными чертами «мужского» стиля считаются агрессивность, логичность, объективность, энергичность, прямолинейность, тогда как «женскому» стилю атрибутируются непоследовательность, чувственность, восприимчивость, эмоциональность, субъективность» [3, с. 112]. Британская писательница и литературный критик Вирджиния Вульф также отмечает: «Женское письмо всегда остаётся женским, да оно и не может не быть таковым: всё лучшее в нём относится к женской природе. Разница лишь в том, что именно мы понимаем под этим словом» [10, с. 38].

Отметим, что многие литературоведы отрицают такое явление, как «женская литература», считая его не заслуживающим внимания. Элизабет Шоре справедливо говорит о необъективном восприятии художественных текстов, созданных женщинами: «Пишущих женщин легко игнорируют или отводят им место на заднем плане. При этом часто бросаются в глаза пренебрежение и предубеждение к литературной деятельности женщин, а также стремление оценивать их письмо относительно мужских литературных достижений» [18, с. 113].

Особое значение в изменении взглядов на женскую литературу имели гендерные исследования западных учёных 70-80-х годов XX века. Особенности изучения «женского письма» были посвящены труды Ю. С. Кристевой «Женщина, всегда разная» (1974 г.), Э. Сиксу «Зеркало другого рода» (1974 г.), «Смех медузы» (1975 г.), «Этот пол, который не один» (1977 г.), П. Йегер «Милобезумные женщины»: Стратегия эмансипации в женском письме» (1988 г.) и др.

К западным исследованиям тесно примыкают статьи и монографии российских (О. Воронина, М. Михайлова, Н. Пушкарева, Т. Ровенская, И. Савкина, Е. Строганова) и украинских литературоведов (В. Агеева, Т. Гундорова, Н. Клименко, Я. Кравченко, С. Павлычко, В. Погребная, А. Улюра).

Термин «женская проза» появился в 1960-х годах. Необходимо указать, что во многих словарях нет точного определения этого понятия. Например, в «Словаре гендерных терминов» находим такие определения «женской литературы»: «то, что создано в литературе женщинами»; «раздел феминистской критики, основными задачами которого является изучение тем и жанров литературы, созданной женщинами [12, с. 99]. «Женскую прозу» А.А. Денисова определяет как «социокультурный феномен, возникающий в процессе освоения женщинами публичного пространства и выражающийся в появлении литературных текстов, описывающих мир, социальный опыт и

практики женщин глазами женщин» [12, с. 102]. В «Литературной энциклопедии терминов и понятий» термины «женская проза» и «женская литература» отсутствуют. Однако есть упоминание о женском романе [15, с. 892] и статья о гендере [15, с. 161].

Значительный вклад в истолкование понятия «женское творчество» внёс известный советский литературовед Ю. Б. Боров. В его словаре «Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов» «женская авторская манера письма» определена как «поиск в сфере стиля («малого стиля») признаков чисто женского взгляда на мир, чисто женского понимания вещей и способа выражения своих мыслей и оценок» [5, с. 128]. По точным наблюдениям Ю. Б. Борева, это же понятие французская писательница и критик Э. Сиксу трактует как «письменную речь, где право голоса отдано сексуальной, психической и физической воплощенности женского рода» [5, с. 130]. Таким образом, исследователи разделяют категории «женская проза» и «женская литература».

Современная исследовательница Г. Т. Гарипова делает акцент на способности женского творчества передавать внутренний мир женщины. По её мнению, «женская проза – это массив литературных текстов, который является своеобразным историко-типологическим литературным образованием» [11, с. 39]. Часть исследователей вовсе отрицает существование термина «женская проза». Например, Е. П. Щеглова заявляет, что «как не существует «мужской» и «женской» науки – так и не существует и подобных видов литературы» [19, с. 21]. И. Л. Савкина считает, что этот термин неестественен, так как не имеет противоположного сочетания «мужская проза» [16, с. 7]. Е. И. Трофимова также против использования термина «женская» в отношении литературы: «Наличивается лишь хорошая и плохая литература, которая не делится по признаку пола и не бывает ни мужской, ни женской» [17, с. 150]. Думается, что именно неразработанность терминологии в определении женского литературного творчества затрудняет его изучение.

Таким образом, под термином «женская проза» мы подразумеваем совокупность произведений, написанных женщинами-писательницами. В общем массиве литературы женскую прозу выделяем по сочетанию нескольких факторов: автором является женщина, центральной героиней является женщина, проблематика произведения так или иначе связана с женской судьбой.

В современном литературоведении встречается понятие «феминистская литературная критика», включающее в себя женскую прозу, женскую литературу и женскую манеру письма. Необходимо

указать, что особой популярностью у читательниц пользуются женские романы. В литературной критике находим близкие понятия – «дамский роман», «любовный роман», «розовый роман». Следует назвать различия между женской прозой и дамским романом: при внешнем сходстве в дамском романе обязательно присутствует поиск личного счастья, чистой и идеальной любви, в то время как в женской прозе этот критерий может отсутствовать. С точки зрения О. Б. Ванштейн, «сущность розового романа во всех его жанровых модификациях сводится к любовной истории со счастливым концом» [7, с. 39]. Зачастую в дамском романе находим мелодраматичный сюжет и счастливый конец. Исследовательница О. В. Бочарова выделяет следующие черты женского романа: отсутствие временных определений, фигурирование универсальных имён и вещей, схематичность изображаемого мира, неопределённость культурной принадлежности, главные герои – успешные люди [6].

Женщинам-писательницам свойственно особое эстетическое мировосприятие (предельная искренность и откровенность). Многие писательницы сознательно не затрагивают в своих художественных произведениях важные исторические, политические, философские и социальные проблемы, концентрируя всё внимание на глубоких душевных переживаниях героини. Особенностью женской прозы считаем предельную доверительность, искренность, откровенность.

Оценивая женские тексты, исследователи часто сравнивают их с мужскими. По мнению Е. И. Трофимовой, «в сложившейся культуре слова «женское», «мужское» не только указывают на биологические различия, а и являются оценочными категориями, которые формируются социумом, закрепляются в сознании, и общественном и отдельной личности... В этих оценочных категориях слово «женское» имеет коннотацию с «вторичным», «худшим», «производным от чего-то», чему приписывается первичность. Нормой, точкой отсчёта в этом случае всегда является мужское перо, мужской взгляд» [17, с. 150]. Литературовед И. Л. Савкина в данном случае совершенно справедливо приводит слова американской писательницы Дианы Грин, что «все женщины-писательницы испытывали мощное влияние «мужской литературы» [16, с. 16]. Доказано, что писатели-мужчины достигают в литературе выдающихся успехов, и именно с этим связано мнение учёных, считающих женщину неспособной к творчеству. С нашей точки зрения, писательницы оказывают существенное влияние на литературную жизнь, часто становятся лауреатами литературных премий, что говорит о творческом равноправии авторов обоих полов.

Думается, что женский вклад в общую картину отечественной и

мировой литературы неоценим. Начиная с середины 1980-х годов появляется множество произведений, написанных женщинами-писательницами, откровенно и правдиво повествующими о тех проблемах, которые не могут объективно изложить авторы-мужчины. Известные писательницы Агата Кристи, Маргарет Митчелл, Астрид Линдгрэн, Джейн Остен, Джоан Роулинг, Даниэла Стил, Франсуаза Саган, Анна Гавальда, Анна Ахматова, Марина Цветаева, Зинаида Тулуб, Татьяна Толстая, Дарья Донцова, Леся Украинка, Ольга Кобылянская, Марко Вовчок, Лина Костенко, Оксана Забужко, Мария Матиос совершили революционный рывок в писательской деятельности и доказали, что женское творчество ничем не уступает мужскому. Женщина способна конкурировать с мужчиной в литературном творчестве. Таким образом, в конце XX века женская проза стала официально признанным литературным явлением.

Выводы. До сих пор женская проза является объектом пристального внимания исследователей, которые часто не могут прийти к однозначному выводу, способна ли женщина конкурировать с мужчиной в литературном творчестве. В процессе идентификации женской прозы возникают определённые трудности, в первую очередь, терминологического характера. Термин «женская литература» и родственные с ним «женская проза», «женское письмо», «феминистская проза» являются проблематичными, поскольку их существование следует из вопроса о том, определяет ли пол литературное творчество.

Заявленная нами тема перспективна для дальнейшего детального исследования женской прозы, её специфики, оригинальности изображения действительности с позиции женского взгляда.

Резюме. В статье рассматривается интерпретация женской литературы в критическом дискурсе и литературоведческих исследованиях, анализируются различные точки зрения относительно женской прозы. Авторы работы отмечают, что необходимо углубление научных представлений о природе женского творчества, его отличительных чертах, специфике художественных текстов писательниц.

Summary. The article discusses the interpretation of women's literature in critical discourse and literary studies, analyzes various points of view regarding women's prose. The authors of the work note that it is necessary to deepen the scientific understanding of the nature of women's creativity, its distinctive features, the specifics of the literary texts of female

writers.

Ключевые слова. Женская проза, женская литература, женское литературное творчество, «феминистская литературная критика», дамский роман, критический дискурс.

Keywords. Women's prose, women's literature, women's literary work, "feminist literary criticism", women's novel, critical discourse.

Литература

1. Абрамович Н.Я. Женщина и мир мужской культуры. – Москва: Свободный путь, 1913. – 120 с.
2. Анненский И.Ф. Книги отражений. – Москва: Наука, 1979. – 680 с.
3. Балакина Л.В. Проявление гендерного фактора в художественном тексте: дис. канд. филол. наук. – Орел, 2005. – 187 с.
4. Белинский В.Г. Взгляд на русскую литературу. – Москва: Современник, 1983. – 606 с.
5. Борев Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: энциклопедический словарь терминов. – Москва: АСТ, 2003. – 575 с.
6. Бочарова О.В. Формула женского счастья. Заметки о женском любовном романе // Новое литературное обозрение. – 1996. – № 22. – С. 32-36.
7. Вайнштейн О.Б. Розовый роман как машина желаний // Новое литературное обозрение. – 1996. – № 22. – С. 38-43.
8. Вейнингер О. Пол и характер. – Москва: Фолио, 2011. – 480 с.
9. Волошин М.А. Женская поэзия // Утро России. – 1910. – № 323. – С. 6-8.
10. Вульф В. Своя комната. – Москва: Прогресс, 1992. – 55 с.
11. Гарипова Г.Т. Логика и динамика развития русского литературного процесса конца XX – начала XXI века: тенденции и перспективы // Вестник ЧГУ. Филология. Искусствоведение. – 2013. – № 20. – С. 36-40.
12. Денисова А.А. Словарь гендерных терминов. – Москва: Информация XXI век, 2002. – 256 с.
13. Кириевский И.В. Литературно-критические статьи и художественные произведения Полное собрание сочинений: В 4 т. Т. 2. – Калуга: Гриф, 2006. – 368 с.
14. Колтоновская Е.А. Женские силуэты: Писательницы и артистки. – СПб.: Просвещение, 1912. – 240 с.
15. Николошкин Н.А. Литературная энциклопедия терминов и понятий. – Москва: Интелвак, 2001. – 1600 с.
16. Савкина И.Л. Кто и как пишет историю русской женской литературы? // Новое литературное обозрение. – 1997. – № 24. – С. 5-32.
17. Трофимова Е.И. Женская литература и книгоиздание в современной России // ОНС. – 1998. – № 5. – С. 147-156.
18. Шоре Э. Пол. Гендер. Культура. Немецкие и русские исследования. – Москва: РГГУ, 2009. – 530 с.
19. Щеглова Е.П. В своём кругу. Poleмические заметки о «женской прозе» // Литературное обозрение. – 1990. – № 3. – С. 19-26.

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОЕКТНОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФИОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Петрова Мария Владимировна,

*кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры медиалингвистики факультета журналистики*

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
г. Москва*

Постановка проблемы. Преподавание иностранного языка в высшей школе имеет под собой цель формирования у студентов профессиональных навыков владения иностранным языком как средством межкультурной и профессиональной коммуникации, что включает в себя формирование у студентов следующих инструментальных и профессиональных компетенций:

– владение иностранным языком в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в профессиональной, учебной, научной и социально-культурной сферах общения; владение терминологией специальности на иностранном языке; умение готовить публикации, проводить презентации, вести дискуссии и защищать представленную работу на иностранном языке (ИК-2) [2, с.8];

– владение иностранным языком для осуществления личностной и профессиональной коммуникации, в том числе в различных ситуациях журналистского общения (ПК-11)[2, с.10].

С целью обеспечения молодого специалиста необходимой системой знаний и ввиду распространенного во многих высших учебных заведениях дефицита академических часов, выделяемых учебным планом на изучение иностранного языка, возможным вариантом становится задействование дополнительных, внеучебных форм обучения, и, в частности, проектной деятельности как одному из направлений учебно-методической работы.

Изложение основного материала. Под проектной деятельностью учащихся подразумевается «создание ими идеального или материального продукта, обладающего объективной или субъективной новизной»[1]. Проектная деятельность подразумевает творческий и, до определенной степени, автономный подход учащегося к практической задаче. Он формирует содержание создаваемой работы самостоятельно, исходя из своих профессиональных компетенций, задатков и с учётом личных

интересов. В процесс осуществления задачи вовлечены таким образом не только языковые компетенции, но и профессиональные навыки.

Преподаватель как ключевое организующее и контролирующее звено проектной деятельности занимается мониторингом качественных и динамических характеристик содержания и эффективности организации проектной работы и призван обеспечить грамотное соблюдение всех этапов проектной деятельности. В ходе данной оптимизации преподаватель оказывается один на один с целым спектром дидактических проблем и вопросов.

Основная задача исследования – охарактеризовать проблемы и перспективы проектного сопровождения профориентированного обучения иностранному языку на основе компетентностного подхода.

Исследование проводилось с опорой на конкретный практический опыт медиалингвистического междисциплинарного проекта «Эпиш!Дойч» («Erisch!Deutsch») [4] по ведению учебного видеоблога на немецком языке, реализуемого с 2015 года на кафедре медиалингвистики факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова.

Концепция проектной работы заключается в самостоятельной исследовательской и творческой работе студентов на основе компетентностного подхода. Основной вид деятельности в проекте – создание учащимися:

- видеоматериалов, посвящённых разбору языковых (грамматических, лексических, фонетических) феноменов;
- репортажей, освещающих отдельные факты страноведения, истории и культуры, в первую очередь, Германии, но также и других немецкоязычных стран;
- интервью на немецком языке.

Проектная работа задействует не только языковые, но и профессиональные компетенции начинающих журналистов.

Уже на стадии постановки дидактической задачи преподаватель иностранного языка сталкивается с проблемой диагностики ресурсного потенциала проекта – это и распределение функциональных обязанностей между участниками, и адекватная оценка навыков и умений учащихся, и вопросы планирования, что требует не только большей самоотдачи преподавателя, но и наличия у преподавателя иностранного языка определенных базовых знаний по направлению профессиональной специализации студента, а также построения системы профессионального консультирования, осуществляемого в рамках межкафедрального сотрудничества.

Об актуальности и востребованности междисциплинарных,

ориентированных на профессиональную подготовку проектов как части обучения иностранному языку (а в связи с этим, и необходимости создания условий для повышения квалификации педагогов) говорит и мировой опыт. На XVI Международном конгрессе учителей и преподавателей немецкого языка (IDT 2017) в г. Фрибур (Швейцария) наиболее широко и разнообразно представленной стала секция проектно-ориентированного обучения немецкому языку. А в принятой на конгрессе резолюции по поддержке и развитию немецкого языка как иностранного декларируется необходимость дальнейшего обучения и повышения квалификации преподавателей иностранного языка, исходя из принципов ориентации на профессию и компетентностно-ориентированного подхода (пункт 9 резолюции)[3]. МГУ имени Ломоносова был представлен на конгрессе IDT 2017 именно медиапроектом Эпиш!Дойч („Erisch!Deutsch“).

Выводы. Поскольку междисциплинарная проектная деятельность -востребованная и в современных условиях даже неизбежной формой учебной деятельности по формированию у учащихся языковых и профессиональных компетенций, очевидна необходимость разработки образовательных и методических стандартов для реализации медиалингвистических междисциплинарных проектов и, что на наш взгляд даже более важно, обеспечить педагогам, ведущим подобные проекты, необходимые условия и возможности для профессионального повышения квалификации и обмена наработанным опытом.

Резюме. В основе проектного сопровождения профориентированного обучения иностранному языку как отдельной формы (вне)учебной деятельности в рамках освоения той или иной учебной дисциплины лежит компетентностный подход. Цель такого подхода – владение учащимися иностранным языком в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в профессиональной, учебной, научной и социально-культурной сферах общения. Междисциплинарная проектная деятельность в высшей школе позволяет ей быть конгруэнтной новой коммуникационной реальности, максимально отвечая при этом конкретно-практическим задачам образовательных программ.

Summary. The basis of the project support of of professionally oriented learning of a foreign language as a separate from educational activities form in the framework of the developing of any academic discipline is the competence approach.

The purpose of this approach is to allow students speak a foreign

language orally and in writing to communicate in professional, academic, scientific and socio-cultural fields of companionship. The interdisciplinary project activity in higher education allows it to be congruent with the new communication reality, while maximally responding to the specific practical tasks of educational programs.

Ключевые слова. Профориентированное обучение иностранному языку, проектное обучение, компетентностный подход, задачи современной педагогики

Keywords. Professionally oriented teaching of a foreign language, project-based education, a competence approach, tasks of modern pedagogy

Литература

1. Мельничук Т.В. Метод проектов [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://tmel.ru/metod-proektov> (дата обращения: 17.03. 2019).

2. Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М.В.Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по направлению подготовки «Журналистика» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/031300_zhurnalistika_1.pdf.

3. Die Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik - Режим доступа –https://www.idt-2017.ch/docs/resolution/Freiburger_Resolution_IDT_2017_komplett.pdf.

4. Episch!Deutsch [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/channel/UCFaiE460FNL-jnwipQty9Xw>.

УДК 811.161.1

СОВРЕМЕННЫЕ АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Савина Елена Олеговна,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики,
дисциплин и методик начального образования,*

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет имени Л.Н. Толстого»*

г. Тула

Постановка проблемы. В процессе исторического развития языки постоянно взаимодействуют друг с другом. Такое взаимодействие, когда два или более языка оказывают влияние на словарный состав одного или многих из них, называется языковым контактом. В настоящее время интерес ученых сосредоточен на русско-английском языковом контакте.

Как отмечают ученые, процесс заимствования английских слов с каждым годом усиливается всё больше и больше, главным образом из-за высокого социального статуса языка [1]. Появление большого количества слов английского происхождения вызывает вопрос о необходимости использования многих из них.

Цель данной статьи – рассмотреть причины появления наиболее употребительных современных англицизмов. Под «современными» мы понимаем слова, появившиеся в русском языке в течение двух последних десятилетий, и популярные в настоящее время.

Изложение основного материала. Ученые выделяют неязыковые и собственно языковые причины заимствований. Среди неязыковых причин появления англицизмов выделяют необходимость наименования новой вещи или явления. Однако чаще всего уже существующее наименование заимствуется вместе с понятием или предметом. Пример: блог (англ. blog, сокращение от weblog, web “сетевая паутина” и log “журнал”) – блог, сетевой дневник.

Среди современных англицизмов также множество слов, привлечение которых в русском языке обусловлено языковыми причинами:

1. Замена описательного оборота одним словом. К таким словам невозможно подобрать синоним среди существующих в русском языке лексем. Примеры: Селфи (англ. selfie, от «self» – сам, себя) – фото самого себя. Копипаст (от англ. copy – копировать и paste – вставлять) – скопированный текст. Оверсайз (англ. oversize – слишком большой) – одежда большого размера. Спойлер (от англ. to spoil – портить, мешать, spoiler – помеха) – преждевременно раскрытая важная сюжетная информация литературного или кинематографического произведения, которая разрушает задуманную авторами интригу и тем самым портит впечатление от него. Маст-хэв (от англ. must have – должен иметь) – необходимая вещь. Лайфхак (англ. lifehack) образовано от английского словосочетания life hacking, буквальный перевод “взлом жизни”, слово пришло из речи программистов, которые называли лайфхаком способ, позволяющий ускорить рабочий процесс. В русском языке лайфхак означает “хитрость, народную мудрость, полезный совет, помогающий решить бытовые проблемы и сэкономить время”.

2. Стремление носителей языка конкретизировать, расширить представление о предмете или явлении. Примеры: клининг (от англ. clean – чистить, убирать) – профессиональная уборка, фреш (от англ. fresh – свежий) – свежавыжатый сок.

3. Необходимость разграничить содержательно близкие, но все же различающиеся понятия. Например, ставшее популярным в последнее время слово коуч близкое по значению с заимствованным ранее словом тренер. Однако в русском языке эти слова стали семантическими синонимами. Тренер – специалист в каком-либо виде

спорта, руководящий подготовкой спортсменов [2, с. 518]. Лексема коуч (от англ. coach – тренер, наставник) русской лексикографией пока не зафиксирована. Анализ контекстов указывает на то, что значения этих слов отличаются. Для успешного развития каждому ребенку, да и взрослому, коуч (наставник) составит личную траекторию успеха (исходя из способностей и пожеланий), которая станет своеобразным фарватером в жизни [3]. Коуч (коучер) – тот, кто помогает достичь какой-либо жизненной или профессиональной цели. Словообразовательное освоение слова коуч доказывается наличием дериватов, для которых данное слово является мотивирующим: лайф-коуч, коуч-центр, коуч-сессия. Интересно, что слово coach в английском языке имеет прямое значение – “транспортное средство”, “повозка, запряженная лошадьми” и является родственным к слову кучер в русском языке.

Среди современных англицизмов есть и такие слова, которые появились в русском языке как синонимы к уже имеющимся исконным или заимствованным ранее. Примеры: молодёжное заимствование фэшн (fashion – мода) синоним к существующему слову мода (фр. mode, от лат. – modus мера, образ, правило, предписание). Слово фэшн в русском языке является также частью некоторых составных слов, таких как фэшн-дизайнер (модельер), фэшн-перформанс (показ мод) или фэшн-аксессуары. Слово мейкап – (англ. make-up – отделка; косметика) является абсолютным синонимом к заимствованному ранее из французского и освоенному русским языком макияж – (фр. maquillage). Такие заимствования являются неоправданными, их появление связано «тотальной американизацией» русского языка.

Выводы. Анализ причин появления англицизмов в русском языке показал, что большинство заимствований стали незаменимым средством для краткой и точной передачи информации о новых явлениях и понятиях в нашей жизни. Однако некоторые из них лишние, поскольку в русском языке уже существуют средства для обозначения упоминаемых явлений.

Summary. An analysis of the causes of Anglicism in the Russian language has shown that the majority of borrowings have become an indispensable tool for a brief and accurate transfer information about new phenomena and concepts in our life. But some of them are superfluous, because there are already words in Russian to denote the phenomena mentioned.

Ключевые слова. Заимствования, англицизмы, причины заимствований.

Keywords. Borrowing, anglicisms, causes of borrowing.

Литература

1. Авандеева С.С., Сурженко О.Ю. Влияние английских заимствований на лексику русского языка // Юный ученый. – 2015. – №1. – С. 146-147. URL: <http://yun.moluch.ru/archive/1/56/> (дата обращения: 04.04.2019)
2. Словарь иностранных слов. – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988. – 624 с.
3. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 30.03.2019).

УДК 378:14

ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ ЛЕКСИКЕ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ПРАКТИКЕ

Самойленко Наталия Борисовна,

доктор педагогических наук, доцент

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

г. Севастополь

Постановка проблемы. В современных условиях все более востребованным становится специалист, обладающий как профессионально значимыми компетенциями, так и иноязычной коммуникативной компетенцией. Языковое образование в высшей школе является актуальным направлением подготовки студентов на всех уровнях высшего образования. В процессе такой подготовки будущему специалисту необходимо прививать интерес к проведению научно-исследовательской деятельности.

Основной целью обучения иностранному языку в вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. По мере постепенного перехода с одного уровня владения языком на более высокий (от А1 до С2 по общеевропейской шкале владения иностранным языком) каждый обучающийся способен понимать и вербально или письменно выстраивать свое речевое высказывание в соответствии с языковыми и культурными традициями страны изучаемого языка на более высоком уровне [4]. Развитие Интернет-технологий облегчило доступ к электронным образовательным ресурсам в обучении иностранному языку [3].

Цель данной статьи – уточнение содержания подготовки магистрантов по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, особенностей и возможностей Интернет-ресурсов и электронных образовательных ресурсов в обучении англоязычной научной лексики при профессиональной направленности изучения английского языка.

Изложение основного материала. Основная образовательная программа по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое

образование, профиль «Организационно-методическое сопровождение дошкольного образования», профиль «Теория и технология языковой подготовки в начальной школе» занимает особое место в системе государственного развития Российской Федерации. В магистратуре закрепляются и совершенствуются умения и навыки проведения научно-исследовательской работы, полученные студентами на уровне бакалавриата. По требованиям ФГОС ВО научно-исследовательская работа магистров является обязательным разделом основной образовательной программы. Программа обучения магистра нацелена на организацию научно-исследовательской деятельности [3]. Среди дисциплин, способствующих формированию научно-исследовательской компетентности студентов магистратуры, нами выделены следующие:

1) «Методология исследовательской деятельности», целью которой является формирование системы знаний о современных методологических концепциях в области философии науки; развитие умения решать исследовательские и профессиональные задачи, применяя современные методы научного исследования; освоение методики научно-исследовательской работы; формирование навыков самостоятельной исследовательской и профессиональной деятельности, подготовка студентов магистратуры к проведению самостоятельного научного педагогического исследования.

2) «Иностранный язык для специальных целей» – с целью повышения уровня профессиональной компетентности магистрантов посредством формирования у них готовности к профессиональной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей области науки и техники, а также готовности к деловому профессиональному общению.

3) «Академический иностранный язык» – актуализация и развитие знаний в области теории изучаемого иностранного языка.

На завершающем этапе обучения в магистратуре магистранты представляют свою магистерскую диссертацию. Магистерская диссертация выполняется в соответствии с основной образовательной программой магистратуры и относится к разряду учебно-исследовательских работ.

Среди дисциплин, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов магистратуры, проанализируем дисциплину «Иностранный язык для научных исследований».

Целью дисциплины «Иностранный язык для научных исследований» является взаимосвязанное формирование умений

иноязычного чтения, письма и говорения в контексте научно-познавательной деятельности, для решения своих профессиональных задач и дальнейшего самообразования, а также совершенствование научно-исследовательской компетентности, заключающейся в готовности и способности использовать теоретические и практические знания при решении научно-исследовательских задач.

При освоении дисциплины решаются задачи: изучение понятия «академический дискурс» и его составляющих; особенностей научного стиля (выбор лексики, специфика грамматики); ознакомление с формами научного дискурса; овладение научным стилем письма; развитие умения осуществлять научное исследование в рамках академического дискурса, оформлять и представлять результаты научной работы.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих общепрофессиональных компетенций:

ОПК-1 – готовностью осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности;

ОПК-3 – готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия.

Содержание занятий включает тематику: научный дискурс, стратегии письменной речи, особенности научного стиля; лексика научного стиля: устойчивые выражения, слова-связки, латинские выражения; специфика использования грамматики в научном стиле; научные тексты: основные черты и составляющие. Задания и упражнения содержат лексический минимум для формирования умений и навыков эффективного общения в научной среде [1].

Ляпунов Е.Э. характеризует EAP – English for academic purposes (английский для академических целей) как базовую, основополагающую, общую для всех научных дисциплин, высокочастотную по использованию, нормативную, регулярно воспроизводимую в научных академических произведениях речи (текстах) – платформу ESP (English for Specific Purposes – английский язык для специальных/профессиональных целей). «EAP является определяющим ядром английского языка научного изложения» [2, с. 4].

Для составления глоссария к своим магистерским диссертациям магистранты используют разнообразные Интернет-ресурсы:

1) Welcome to English Vocabulary Exercises (<http://www.englishvocabularyexercises.com/>). (The Academic Word List (AWL) [5]).

Данный сайт охватывает свыше 760 упражнений для изучения и использования более, чем 2000 слов академического и повседневного английского языка, основной задачей которых является развитие у обучающихся словарного запаса, достаточного для свободного написания академических эссе, чтения англоязычных газет, журналов, книг и учебников, ведения свободного общения.

Академический словарный запас, представленный для изучения на этом сайте, состоит из слов, входящих в так называемый Академический список слов (the Academic Word List или AWL) [2]. Академический список слов охватывает набор часто употребляемых в англоязычной академической литературе слов. Все упражнения по развитию словарного запаса, представленные на этом сайте, были составлены с использованием Gerry's Vocabulary Teacher – компьютерной программы для преподавателей английского языка. За считанные минуты пользователи могут выбрать из более, чем 50 тыс. предложений для создания упражнений на 2600 английских слов. (рис.1).

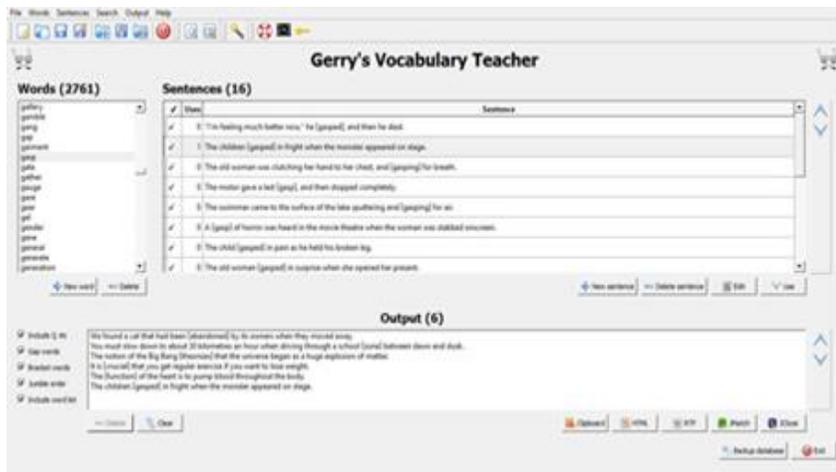


Рис. 1. Страница Gerry's Vocabulary Teacher

2) Продемонстрируем алгоритм работы с программой конкорданс (Corpus Concordance English: <https://www.lex Tutor.ca/conc/eng/>) для понимания значения слова в контексте, анализа его употребления в языке, для изучения

грамматического строя языка, а также для использования корпуса с целью академической и научной коммуникации (рис.2).

Home > Concordancers > Corpus search input (Eng)

Corpus Concordance English v.8

With sub-corpus sort on *asterisked* corpora +NEW* BAWE Brit Academic Written (8 million/30 subs) DEMO + Spoken (1.6m/9 subs) DEMO

French German Spanish English Base Speed is 1 second per million words of corpus
Add more for extras (associated words, family search, sub-corpus)

Keyword(s): equals (Max chars. 30) In corpus: Brown (1 million wds) Corpus descriptions

OPTION With associated word(s) within 4 words to Either side and NONE of these words anywhere in the line

CONTROLS NEW SORT Sort Lines by Mean VP DEMO

Sorted By word(s) of keyword | or Keyword | Line Width 130 Number of Lines 10,000 Gapped? No

On STARTS or FAMILY searches, 'sort by keyword' gives distribution of forms before concordance lines (+ again at bottom)

+ Scan for any recurring word (potential collocate) within 5 words presenting <= 4 times

DEMOS Demo 1 Demo 2 Demo 3 Demo 4 Demo 5 sub-corpus > Royal in US v UK Disambiguation by collocation > River bank Money bank

Reset Get concordance

Link Extractor [As discussed here](#) and [deployed here](#)
Extractor URL moved to copiable hyperlink at top of concordance output

Рис. 2. Страница Lextutor Corpus Concordance English (https://www.lex Tutor.ca)

Конкорданс выдает каждое слово в контексте его реального использования. Результаты поиска можно использовать для уточнения словоупотребления и выведения правил использования определенных слов и выражений в языке, а также для изучения грамматического строя языка (рис 3).

Concordances for *determined* with associated = 10

1 f the staff. Staff availability should be **determined** by the work to be done. The most rigorous ef
 2 , who had arrived with a strong squad and a **determined** look in their eyes. The Liverpoolians should
 3 wedish super star has arrived in Suffolk in **determined** mood. One of the first top riders to sign
 4 ced pleating arrangement because of the pre-**determined** size of the pleats, thereby leaving a larger
 5 ratic venture but, at the time, it made him **determined** to escape from Auden's artistic and personal
 6 ia as an early Christmas present which I am **determined** to keep healthy. Any handy tips for good, st
 7 ried for fouling up on the big occasion was **determined** to make no mistake this time, racing to the f
 8 jealous of Isis's power and prestige and **determined** to seize the throne for himself. When Isis is
 9 the larger theatres. But, of course, I was **determined** to take him into the company and his first r
 10 and payments on account. If cost has been **determined** using FIFO, LIFO, weighted average cost or a

**Right
collocates
for
'determined'**

to	5
look	1
mood	1
size	1
by	1

WordNet entries for **determined**

Рис. 3. Страница с результатом поиска слов

3) Oxford Learner's Dictionaries: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/about/wordlists/opal>. The Oxford Phrasal Academic Lexicon (OPAL) – коллекция списков слов для академических целей (EAP) (рис. 4).

Слова и фразы основаны на корпусе Британского академического разговорного английского языка (BASE). Этот корпус содержит почти 1,2 миллиона слов разговорного академического английского языка, записанных на лекциях и семинарах в вузах.

OXFORD		
Practising collocations: OPAL and the dictionary		
A selection from the top 20 expressions for relating and linking things and ideas (academic writing)		
<<<<<<< collocations before	expression	collocations after >>>>>>>
explained, expressed, measured, defined	in terms of	
	in relation to	gender, environmental sustainability, a/the specific situation/issue of ...
is/will/has been/needs to be understood/discussed/viewed/interpreted/considered	in/within the context of	
particularly, another/a further issue, x and y differ	with regard to	such matters, these matters, matters related to x
matters, issues, documents, information, questions	relating to	
the question arises/remains/there is (some) doubt/uncertainty	as to	whether, why, how, what
primarily, mainly, centrally, exclusively	concerned with	
particularly, directly, highly	relevant to	
	from the point of view of	an outsider, an observer, someone, the/an individual xxxxx theory
depending on the xxxxxx whether the xxxxx	in question	

Рис. 4. Страница The Oxford Phrasal Academic Lexicon (OPAL)

Выводы. Таким образом, описанные Интернет-ресурсы целесообразно использовать как студентам языкового вуза, так и педагогического направления подготовки на разных этапах профессиональной подготовки. Результаты исследования могут быть применены для обучения иностранному языку для научных целей магистрантов педагогического направления подготовки.

Резюме. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием Интернет-ресурсов для обучения академическому английскому языку для научных целей магистрантов педагогического направления подготовки. Описываются дидактические возможности электронных образовательных ресурсов при обучении англоязычной научной лексики магистрантов педагогических специальностей при

профессиональной направленности изучения английского языка.

Summary. This paper considers research problem, connected with Internet resources using for teaching Academic English for research purposes of undergraduate students' of pedagogy. Didactic possibilities of electronic educational resources for teaching academic lexicon for research purposes of undergraduate students' of pedagogy professional-oriented teaching English are described.

Ключевые слова. Магистрант педагогических специальностей, профессиональная подготовка, англоязычная научная лексика, Интернет-ресурсы.

Keywords. Undergraduate student of pedagogy, professional preparation, English academic lexicon for research purposes, Internet resources.

Литература

1. Английский язык в научной среде [Электронный ресурс] : практикум устной речи : учеб. пособие / Л. М. Гальчук. — 2изд. — М. : Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2017. — 80 с. — Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/753351>.

2. Ляпунова Е.Э. От лингвистики к лингводидактике: Выпуск I: What is the core EAP we use in the Humanities? Справочно-теоретическая трактовка базовых характеристик английского языка для общеакадемических целей. — М.: МАКС Пресс, 2013. — 76 с.

3. Самойленко Н.Б. Improving educational process: challenges of emerging technologies / Н. Б. Самойленко // Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения: сборник статей. — М.: МГПУ, 2017. — С. 180-183.

4. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам [Electronic Resource] — Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-korpus-v-metodike-obucheniya-inostrannym-yazykam> (accessed 28 March 2019).

5. Coxhead, A. (2006) Essentials of Teaching Academic Vocabulary. Houghton Mifflin; 1st edition (July 13, 2005). — 178 p.

УДК 378.1

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Тяллева Ирина Алексеевна,

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
лингводидактики и зарубежной филологии Гуманитарно-
педагогического института*

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

г. Севастополь

Постановка проблемы. Повышение качества уровня профессиональной подготовки студентов в системе высшего

образования России является актуальной задачей, решение которой связано с модернизацией учебно-воспитательного процесса в вузе. Неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки студентов является производственная практика, основной задачей которой является подготовка будущего специалиста к различным видам профессиональной деятельности, обозначенной в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и связанной с формированием профессиональных компетенций. Производственная практика закладывает основы процесса профессиональной адаптации студента, включающей внутренний и внешний аспекты, такие как социальные условия профессиональной деятельности, овладение новой социальной ролью, самоопределение в профессии, взаимосвязи личностных и профессиональных качеств и др.

Педагогическая деятельность является одной из профессиональных видов деятельности, указанных в Федеральных государственных стандартах высшего образования по направлению 45.03.01 Филология (профиль «Зарубежная филология») [5]. В основе подготовки к педагогической деятельности – формирование ряда профессиональных компетенций, связанных со способностью разрабатывать и проводить учебные занятия и внеклассную работу с учащимися, осуществлять воспитательный процесс и популяризовать филологические знания. Кроме того, в число компетенций, которые обеспечивают качественную педагогическую деятельность, входят компетенции, относящиеся к подготовке к проектной и организационно-управленческой деятельности, такие как способность организовать самостоятельную профессиональную деятельность и навыки работы в профессиональных коллективах и др. [5].

Условия педагогической практики позволяют реализовать в практической деятельности полученные студентами теоретические знания, актуализировать формируемые компетенции. Поиск путей совершенствования процесса формирования профессиональных компетенций студентов в период прохождения педагогической практики является одной из актуальных задач современного высшего филологического и педагогического образования.

Изучению вопроса содержания, методологии, организации педагогической практики студентов посвящены труды Л.П. Акуниной, И.М. Андреасян, Е.Б. Козловой, О.С. Гребенюк, Н.Н. Загрязкиной, Д.В. Кретова, В.В. Николиной, Л.В. Кильяновой, И.К. Прохоровой, Е.Н. Солововой, Н.В. Феиной и др., роли руководителя практики от университета – Н.И. Вьюновой, Л.А. Кунаковской и др. Исследования,

связанные с изучением деятельности учителя иностранного языка, представлены в работах, освещающих концепцию профессиональной и коммуникативной направленности учебного процесса обучения иностранным языкам (Л.В. Рубцова, В.А. Бухбиндер, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова и др.); вопрос специальной речевой подготовки студентов-филологов в контексте их будущей профессионально-педагогической деятельности представлен в работах Л.В. Рубцовой [4].

Цель статьи состоит в анализе результатов педагогической практики студентов-филологов в контексте формирования профессиональных компетенций в педагогической деятельности и оценке вклада педагогической практики в процесс формирования этих компетенций.

Изложение основного материала. Количество зачетных единиц, выделяемых на все виды практики, согласно Федеральному государственному стандарту по направлению 45.03.01 Филология, составляет от 15 до 42 з.е.: в учебных планах студентов-филологов Гуманитарно-педагогическом институте СевГУ – 21 з.е. Педагогическая практика включает несколько этапов работы студентов: от пассивной практики наблюдения и анализа уроков учителя иностранных языков, до предъявления фрагментов, а затем полностью разработанных уроков. Подобная последовательность позволяет студентам постепенно и планомерно приобретать первоначальный опыт в профессии педагога, происходит самоопределение студента, который решает для себя вопрос в какой сфере деятельности он будет выстраивать свою индивидуальную профессиональную траекторию.

По мнению С.П. Акуниной, важность практики заключается в том, что она является «системообразующим элементом профессиональной подготовки будущего специалиста» [1] и позволяет реализовать приобретенные теоретические знания в практической деятельности. В процессе практики складывается личность будущего профессионала, формируется его рефлексивная культура, происходит овладение педагогическими технологиями, совершенствуется иноязычная коммуникативная компетенция, связанная с речевой подготовкой студентов.

Анализируя результаты педагогической практики студентов вузов (Акунина С.П. [1], Жиркова З.С. [2], Прохорова И.К. [3], Рубцова Л.В. [4], Федина Н.В. и др.[6]), ученые отмечают следующие проблемные зоны:

– недостаточная корреляция между теоретическими знаниями и

содержанием практики (незнание психолого-педагогических основ обучения и требований ФГОС средней школы);

– уровень сформированности профессиональной речевой компетенции (недостаточная сформированность знаний и умений профессиональной иноязычной речи как средства педагогического взаимодействия в различных речевых ситуациях [4]);

– ряд организационных проблем, связанных с взаимодействием школы и вуза;

– противоречия содержательного характера (между унифицированными едиными программами практики и индивидуальным характером педагогической деятельности; жестко нормативным планированием и личной ответственностью студента за результаты; и т.д. [3]).

Указанные выше проблемы в определенной мере прослеживаются в организации и проведении производственной педагогической практики студентов-филологов Севастопольского государственного университета и оказывают влияние на формирование профессиональных компетенций студентов.

Основными методами исследования эффективности влияния педагогической практики на формирование профессиональных компетенций студентов являлись: анкетирование студентов, руководителей практики от школ и университета; анализ уроков, представленных студентами; их саморефлексия; а также анализ документации по практике.

Проанализируем полученные данные в контексте содержания профессиональных компетенций.

Компетенция ПК-5, представляющая собой способность проводить учебные занятия и внеклассную работу, оценивалась учителями-руководителями от школ и руководителями от университета. Сравнение полученных оценок показало, что в целом учителя школ ориентированы на более высокие оценки студентов. В первую очередь это связано с тем, при всей занятости, учителя оказывают серьезную помощь студентам в плане разработке планов-конспектов уроков, передают свой опыт и рады помощи студентов-практикантов.

На оценку руководителя от университета несомненно оказывает влияние знание способностей студентов, их иноязычной речевой подготовки.

Позитивным моментом является преемственность практик: студенты ежегодно приходят в те же самые специализированные школы, то есть учителя-руководители имеют возможность наблюдать

процесс «взросления» студентов.

В своем самоанализе студенты отмечали большую помощь учителей, позитивное (за небольшим исключением) отношение школьного коллектива к студентам. Наиболее эмоциональные отзывы студентов связаны с общением со школьниками: студенты подчеркивали их заинтересованность, уровень владения иностранным языком, желание помочь практикантам.

Основным достижением преддипломной практики студенты назвали приобретение опыта преподавательской деятельности, чувства своей значимости, и, как результат, желание следовать профессиональной траектории учительской профессии.

Тем не менее, были отмечены следующие трудности при проведении урока: поддержание дисциплины на уроке, первоначальный страх перед аудиторией; сложности в выстраивании индивидуального подхода к каждому учащемуся; не умение четко выразить свою мысль на иностранном языке.

Компетенция, связанная с разработкой учебно-методических материалов для проведения занятий и внеклассных мероприятий (ПК-6), как правило, достаточно высоко оценивается учителями, так как разработанные студентами-практикантами дидактические материалы остаются в школе и могут быть в дальнейшем использованы на уроках.

Тем не менее, студенты отмечали трудности, связанные с подготовкой учебно-методических материалов для урока, выборе методов и технологий, оформлении плана-конспекта урока, недостаток владения ситуативной профессионально-ориентированной иноязычной речью.

Анализ документов по практике показал, что соответствующие профессиональные навыки постепенно формируются в преемственной логике практики.

Вопрос готовности к воспитательной работе и популяризации филологических знаний (ПК-7) оценивается с позиций качества подготовки и проведения классных часов и внеклассных мероприятий. Следует отметить, что всеми студентами были разработаны планы внеклассных мероприятий, темы которых были определены учителем, исходя из их плана работы. Однако лишь 50 % студентов смогли провести указанные мероприятия, в силу загруженности школы и ряда внешних обстоятельств (например, объявления карантина).

Формирование способности организовать самостоятельную профессиональную деятельность и навыки работы в профессиональных коллективах (ПК-12) оценивалось на основании анкет студентов и бесед с ними.

В число трудностей по организации самостоятельной трудовой деятельности, студенты включали: большое количество времени, потраченное на разработку урока, оформление плана-конспекта и его согласование с учителем; необходимость заранее готовить класс (оформление доски, подготовка техники и т.д.); трудности в следовании плану-конспекту урока в соответствии с установленным хронометражом; оформление отчетной документации в установленные сроки.

К позитивным аспектам студенты отнесли: осознание своего нового статуса (учителя в школе): «учащиеся и студенты-практиканты называли по имени-отчеству» – оказывающее мотивирующий эффект на самоорганизацию студентов; приобретенные навыки самоорганизации своего времени перед уроком и на уроке; возможность творчества в рамках установленного времени.

Рассматривать навыки работы в профессиональных коллективах учителей представляется достаточно сложным в силу небольшого количества времени, отпущенного на практику, и занятостью учителей. Тем не менее, студенты знакомятся с основами взаимодействия и взаимопомощи в коллективе, видят механизм работы школы изнутри.

В целом, проведенный анализ позволяет говорить о планомерном и систематичном процессе формирования профессиональных компетенций в педагогической деятельности в ходе практики студентов-филологов.

Тем не менее, принимая во внимание тот факт, что в настоящее время педагогическая деятельность осуществляется не только в школе, но и в различных частных языковых школах, реализуется в разных форматах (в том числе, онлайн), нам видится необходимым расширить спектр задач, решаемых в ходе практики.

В число баз практик могут быть включены упомянутые выше образовательные учреждения (например, в СевГУ заключен договор на проведение практики на базе московской онлайн школы английского языка Skyeng).

В качестве одного из дополнительных мотивирующих факторов нам видится участие студентов-филологов в движении молодых профессионалов WorldSkills. Подготовка к региональному чемпионату по компетенции «Преподавание английского языка в дистанционном формате» позволила студентам освоить новый формат педагогической деятельности.

В целом, отметим важность основной направленности практики на развитие индивидуальных профессиональных качеств, самостоятельности и активности будущих учителей.

Мы разделяем мнение И.К. Прохоровой о том, что одним из важных факторов повышения эффективности практики является определение каждому студенту возможных вариантов прохождения практики, исходя из их интересов, способностей и перспективы дальнейшего профессионального роста [3].

Выводы. Формирование базового уровня профессиональных компетенций студентов в педагогической деятельности начинается в учебной деятельности, в процессе подготовки к педагогической практике. Развитие личностных и профессиональных качеств студента, обеспечивающих реализацию педагогической деятельности, связано с системой практик от учебной до производственной и преддипломной. Именно на практике развиваются способности студентов, происходит формирование, а затем переход компетенций на более высокий уровень. Совершенствование системы практик связано с процессами индивидуализации и дифференциации, поиском новых форм практик.

Резюме. В статье приводится оценка эффективности педагогической практики студентов-филологов как составляющей их профессиональной подготовки на основе анализа результатов практики с позиций студентов, руководителей практик от школы и от университета. Рассматривается вклад практики в формирование профессиональных компетенций бакалавров филологического направления.

Summary. The article reveals the assessment of school practice efficiency as an important part of students' professional preparation. The survey is made on the base of the analyses of students', teachers' and supervisors' evaluation of practice. The contribution of teaching practice results in a process of student professional competences is presented.

Ключевые слова. Педагогическая практика, профессиональные компетенции, студент, профессиональное развитие.

Keywords. School practice, professional competences, a student, professional development.

Литература

1. Акунина С.П. Роль практики в формировании профессионального становления будущих социальных работников / С.П. Акунина // Молодой ученый. – 2016. – №6. – С. 723-725.

2. Жиркова З.С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6-2. – С. 360-364.

3. Прохорова И.К. Роль педагогической практики в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов / И.К. Прохорова. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/rol-pedagogicheskoy-praktiki-v-formirovanii-professionalnyx-kompetencij-budushhix-pedagogov/>

4. Рубцова Л.В. Формирование профессиональной речевой компетенции

будущих учителей иностранного языка в процессе педагогической практики / Л.В. Рубцова: автореф...дис. кан. пед. наук. – Тольятти: 2006. – 28 с.

5. ФГОС ВПО третьего поколения (бакалавриат) [Электронный ресурс] – режим доступа: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_45.03.01.

6. Федина Н.В. Проблемы педагогической практики и пути их решения / Н.В. Федина, И.В. Бурмыкина, В.С. Зияутдинов, Д.В. Кретов, М.Ю. Смирнов // Вестник ВГУ. – № 3. – 2016. – С.75-81.

УДК 821.161.1Р-3:159.9

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ДРАМАТИЧЕСКИХ ПОРТРЕТОВ В ТВОРЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ Б.Л. ВАСИЛЬЕВА

Шалацкая Татьяна Петровна¹, Голованева Юлия Семеновна²,

¹старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,

²обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология», направленность «Преподавание филологических дисциплин Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Литературоведов, теоретиков, докторов филологических наук и литературных критиков интересует проблема роли психолого-драматических портретов в авторской творческой парадигме. Они работают над выявлением степени значимости раскрытия авторами внутреннего мира героев произведений, посвященных различным актуальным темам, составляющим основу русского и мирового литературного процесса.

Изучением художественных особенностей творчества Б.Л. Васильева занимались многие отечественные исследователи и писатели: Ю.А. Андреев, А.Д. Дементьев, С.И. Журавлев, В.А. Карнюшин и др. Однако тема, заявленная в заголовке статьи, не была предметом отдельной научной разработки.

Целью статьи является определение роли психолого-драматических портретов главных героев в творческой парадигме Б.Л. Васильева.

Изложение основного материала. В произведениях Б.Л. Васильева наиболее выражены две доминанты: предельная искренность писателя, пронизывающая всю ткань; возвышенно-романтическая стилистика прозы [1]. В повести «А зори здесь тихие...» автор, по мнению исследователя В.А. Карнюшина, показал восприятие войны сквозь призму обычного рядового, расширив проблему «маленького» человека, превратившегося из субъекта в объект истории. Сюжет повести почерпнут писателем из самой жизни.

Персонажи произведений Б.Л. Васильева соответствуют строгим канонам «положительности/отрицательности», однако их поступки, как констатирует исследователь, укладываются в рамки христианской морали. Автор контрастно передает зло, добро в художественном тексте показано неказистым, малопривлекательным [1].

Традиционно в литературе о событиях в Великой Отечественной войне главными героями выступали мужчины. В большей мере в произведениях на данную тематику изображались представители высшего или старшего командного состава. Б.Л. Васильев отошел от традиционного показа, он передал восприятие военных действий сквозь призму женского сознания. Особенность произведений прозаика заключается в том, что они пронизаны явным и скрытым психологизмом, но именно в произведении «А зори здесь тихие...» автор тонко раскрывает грани психологизма женского характера: состояние внутреннего мира участниц боевых действий в период Великой Отечественной войны. Ю.А. Андреев, А.Д. Дементьев, С.И. Журавлев подчеркивали значимость описания твердой позиции героизма главных персонажей произведений, посвященных военной тематике. Литературные деятели отмечали, что Б.Л. Васильев заключает в характеры своих героев палитру многогранных черт, необычайную силу духа и преобладание чувства долга перед Родиной над собственными интересами, доминирование социального над личностным.

А.Д. Дементьев писал о том, что произведения писателя проникнуты острым чувством трагического. Он, расширяя рамки исследования творчества Б.Л. Васильева, констатировал, что позже, когда постепенно стали появляться новые прозаические тексты названного автора, ощущение трагедии нарастало. «И не только потому, что многие его герои гибли, но прежде всего потому, что жизнь, которую описывал писатель и в которую вводил нас, была соткана из правды...» [2, с. 4].

Литературовед и писатель, доктор филологических наук Ю.А. Андреев, углубляясь в исследовании творческой парадигмы анализируемого автора, изложил свое мнение о важности многоаспектного рассмотрения повести «А зори здесь тихие...»: «Можно было бы показать, что ее поэтика отражает и художественно сгущает поэтику самой жизни, самой правды. Поэтика эта чужда прямолинейного геометризма, но передает поступь закономерности через факты пестрые, противоречивые; ее характеризует синтез, органическое переплетение смешного и трагического, мелкого и великого, бытового и бытийного – как в самой многосложной жизни»

[3, с. 213].

Следует отметить, что Б.Л. Васильев раскрыл глубокую народность и национальное своеобразие характера Федота Евграфовича Васкова – главного героя повести «А зори здесь тихие...». Ю. А. Андреев характеризовал качества старшины Васкова, проявленные им во время борьбы с немецко-фашистскими захватчиками: «И в той охоте неизвестно кого за кем, когда одна за другой гибнут его девушки, когда безжалостно мстит за них старшина Васков, – его воля, его действия определяются всем его опытом и знаниями, всем его разумом, всем желанием исполнить то, в чем видит он цель своей жизни» [3, с. 212]. В произведении немаловажная роль отведена автором женским персонажам: Лизе Бричкиной, Гале Четвертак, Соне Гурвич, Жене Комельковой, Рите Овсяниной.

Сложилась определенная традиция говорить о подвиге на войне, восхищаться героизмом погибших и выживших бойцов, но не привычно обсуждать состояние внутреннего мира и психологизм женщин, участвовавших в боевых действиях. Для лучшего понимания данной темы необходимо отметить, что девушки – героини повести Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие...» – не были готовы ко всем тем ужасам жестокой реальности, которые несла в себе война. «Бойцы в юбках» старательны, ответственны, полны ненависти к врагу, но не все из них видели смерть. Они не готовы к тем потрясениям, которыми полна война. Следует заметить, что само выражение «женщина и война» представляет собой жестокий оксюморон. Женщина является символом жизни, она дает тепло и обеспечивает уют. Война же убивает эти важнейшие ценности, отбирая жен, матерей, дочерей, сестер. «Женщина на войне» – понятие реальное, но жестокое, такое, которое вызывает внутренний протест, резкое и однозначное неприятие, поскольку каждый здравомыслящий человек понимает, что это понятие является символом разрушения семьи, уюта, дорогого и светлого.

Свежее дыхание юности, наивность и оптимизм особенно ярко проявляются в характере Лизы Бричкиной – героини произведения «А зори здесь тихие...». Ее психологический портрет, как других девушек, подан в развитии. Описание тяжелых моментов жизни (ведение хозяйства, уход за лежачей матерью, помощь отцу), быстрое взросление не делают Лизу исключительной, а скорее передают атмосферу, в которой формировался ее характер. Подобные эпизоды в то время мало кого удивляли. Пора юности вселяла в героиню ожидание лучшего будущего, надежду на что-то особенное и светлое. Погружение читателя во внутренний мир Лизы способствует

возникновению понимания жестокости, ужаса и беспощадности военных событий. Хрупкая надежда на возможность настоящей жизни разрушается под воздействием суровой реальности. Именно война – та причина, по которой самые чистые, добрые и светлые мечты не осуществляются, а остаются лишь дополнением к характеристике погибшей юной девушки.

Работая на характером следующей героини повести «А зори здесь тихие...», автор сделал акцент на таких личностных качествах, как героизм и внутренняя сила. Женя Комелькова – натура отважная и уверенная в себе. Ей введома горечь потерь, так как она стала свидетельницей расстрела всей своей семьи. Автор фокусирует внимание читателя на том, что горе не сломало ее: она остается улыбчивой, смелой и ловкой. Она не ищет романтику в войне и знает ее подлинную сущность.

Моделируя образ Сони Гурвич, Б.Л. Васильев следует прототипным путем, показывает его в динамике. Автор не увлекается чрезмерно внешним портретированием, охотно заменяя его подробностями внутреннего мира. Перед читателем прорисовывается характер интеллигентной и образованной девушки. Анализируемая героиня является отличницей во всем, поэтому и погибает из-за собственной исполнительности и ответственности во время слежки за врагом. Девушка так и не осознала жестокости войны и погибла, не чувствуя угрозы.

Обратим внимание на образ Гали Четвертак, выступающей в повести интересной особой с богатой фантазией, привыкшей выдавать желаемое за действительное, мечтать и верить в прекрасное. Контраст реальности и высоты помыслов. Очевидно, молодость и отсутствие жизненного опыта этой героини объясняет ее романтическую настроенность на подвиги и интересные приключения. Однако война неумолима.

Ю.А. Андреев, отмечая подлинность героизма и величественную силу характеров героев повести «А зори здесь тихие...», писал: «До символа, и героического и трагедийного одновременно, возвышается подвиг старшины Васкова и пяти девушек-зенитчиц, изображенный Борисом Васильевым в повести «А зори здесь тихие...». Сильное эмоциональное впечатление, которое эта повесть производит при первом чтении, еще более возрастает, когда начинаешь читать ее аналитически» [3, с. 210]. Необходимо подчеркнуть, что литературовед делает акцент на важном факте: «...автор остановил наше внимание лишь на тех моментах действительности, которые общеинтересны и способны взволновать

каждого лично, и до минимума свел элемент безлично-информационный» [3, с. 210].

Особенная экспрессия и нравственный посыл наблюдаются в изображении женских образов повести. В тот момент, когда Рита Овсянина получает смертельное ранение, Женя Комелькова вызывает огонь врага на себя, чтобы отвлечь захватчиков от раненой боевой подруги и старшины Васкова, и погибает в этом неравном бою. Ю.А. Андреев писал: «И спрашивает Васков Риту в безмерном отчаянье, поймут ли люди, почему «мужики мам наших от пуль защитить не смогли... а сами целенькие? Дорогу Кировскую берегли да Беломорский канал?...» [3, с. 212]. Мы можем наблюдать великую силу духа в ответе, который дала Рита старшине Васкову: «– Не надо, – тихо сказала она. – Родина ведь не с каналов начинается. Совсем не оттуда. А мы ее защищали. Сначала ее, а уж потом канал...» [4].

Еще один образ, с которым знакомит автор читателя, Рита Осянина. Б.Л. Васильев представляет героиню как самую взрослую из числа девушек, хотя ей исполнилось только двадцать лет. Такая оценка автора вполне оправдана, поскольку героиня рано вышла замуж и родила сына. Душа Риты переполнена болью от утраты мужа и разлуки с сыном, поэтому всем сердцем возненавидела врага и утратила жизнерадостность. Автор, наставляя читателя, на примере этой героини подчеркивает важность фронтовой дружбы. Именно настоящие отношения с Женей Комельковой возвращают ей улыбку и оптимизм. Чтобы подтвердить верность сказанного, сделаем ссылку на текст повести: «...нет, не выходила у нее дружба с помкомвзвода Кирьяновой. Никак не выходила. А с Женькой вышла ...» [4].

Изображая такую палитру женских образов и характеров, Б.Л. Васильев акцентирует внимание читателя на том, что гибель постигает всех героинь: и тех, которые понимали сущность военного времени и осознавали горькую реальность, и тех, которые жили мечтами и не ждали от войны подлинной угрозы. Война накрыла смертью и романтиков, и реалистов, и опытных бойцов, и тех, которые никогда не были на поле боя. Автор в своей повести пишет: «...Осуществленная мечта всегда лишена романтики. Реальный мир оказался суровым и жестоким и требовал не героического порыва, а неукоснительного исполнения воинских уставов...» [4]. Первый бой для героев произведения становится последним, но они проживают его отважно и дружно. Война не убивает в них важные нравственные качества, а, наоборот, раскрывает богатство внутреннего мира, поскольку истинная сущность человека проявляется не во время спокойной и радостной жизни, а в период испытаний, горя и тяжелых

утрат. Дружба, поддержка и понимание особенно заметны и важны в сложных ситуациях, а особенно в условиях, когда боевой товарищ может стать причиной спасения от смерти. Б.Л. Васильев в своей многогранной повести показывает такую дружбу. Особенно ярко это демонстрирует поступок Жени Комельковой: она вызывает огонь врага на себя и погибает, защищая Васкова и Риту.

Писатель, возвеличивая подвиг погибших героинь своего произведения, доносит мысль о том, что погибают не просто женщины, а юные девушки, ведь война беспощадно обрушилась именно на поколение 18-20-летних. Васков с горечью говорит об этом умирающей Рите: «Положил ведь я вас, всех пятерых положил, а за что? За десяток фрицев?.. Пока война, понятно. А потом, когда мир будет? Будет понятно, почему вам умирать приходилось?» [4]. Эти слова исходят из его сердца, он предельно искренен в момент, когда видит приближающуюся смерть молодой женщины. Удивителен тот факт, что Васков обвиняет себя во всём случившемся, хотя личной вины его в этом нет. Этим автор подчеркивает, что совесть главного героя жива, восприимчива к боли и горечи потерь.

С.И. Журавлев считал, что «традиции литературы Великой Отечественной войны – это фундамент творческих поисков современной советской прозы. Без этих, ставших классическими, традиций, в основе которых лежит ясное понимание решающей роли народных масс в войне, их героизма и беззаветной преданности Родине, невозможны были бы те замечательные успехи, что достигнуты советской «военной» прозой сегодня» [5, с. 14].

Б.Л. Васильев сделал акцент на том, что обществу нужно осознать, что война принесла огромные утраты в нравственной сфере. На встрече со студентами СПбГУП 12 марта 1999 г. писатель отмечал, что необходимо показывать Великую Отечественную войну, чтобы видеть огромный потенциал нравственности нашего народа в то время... Б.Л. Васильев охарактеризовал положительные и отрицательные стороны. Автор подчеркнул, что народ выиграл войну благодаря своей великой общей нравственности, но, к сожалению, надорвал собственную, личную нравственность [7]. В том же 1999 году на вечере встречи со студентами СПбГУП писателя спросили: «Не жалко ли вам ваших героев, которые умирают?». Б.Л. Васильев ответил, что ему искренне жаль своих умирающих героев, но дело в том, что когда он писал произведение, то видел себя в центре стада слонов с черствой и непробиваемой слоновьей шкурой, которых просто невозможно пронять щекоткой, их следовало уколоть по той причине, что только трагедия проникает до самого сердца. Автор

повести сосредотачивает внимание на том факте, что трагедия ушла в небытие в современном ему обществе, а на переднем плане царит хохот, словно идет пир во время чумы. Сложно понять, какие события происходят в жизни народа, почему финалы произведений как в литературе, так и кинематографе непредсказуемы. По мнению автора повести, все понятно в американском искусстве: герой обязательно победит в мордобое, а затем последует поцелуй в диафрагму. По мнению писателя, ни в одном европейском фильме этого не бывает, потому что европейская древняя культура разумно сочетает смешное и трагическое, драматическое и мелодраматическое [7].

Следует подчеркнуть, что Б.Л. Васильев – писатель трагический. В своих книгах он отображает ту боль и тот протест против несправедливости, которые прочно закрепила война в его сердце, мировоззрении и мироощущении. В одном из источников говорится о том, что Б.Л. Васильев не боится быть чувствительным, создается впечатление, что он пишет сквозь слезы [8]. Автор и не скрывает своей приверженности к той литературной традиции, что связывается в нашем представлении с определенной сентиментальностью.

Выводы. Таким образом, в ходе исследования было определено, что психолого-драматические портреты в творческой парадигме Б.Л. Васильева формируют у читательской аудитории следующие нравственные аспекты: патриотический, дружбы и самопожертвования, доминирования социального над личностным. Описывая внутренний мир главных героев повести «А зори здесь тихие...», автор делает акцент на беззаветной любви к Родине, которая является незримым стержнем, формирующим непоколебимость воли и дающим решительность в борьбе с врагом. В произведении раскрывается роль дружбы и сплоченности главных героев в борьбе с врагом, а также самопожертвования ради спасения боевых товарищей. Главные герои повести «А зори здесь тихие...» ставят выполнение долга перед Родиной выше удовлетворения собственных потребностей и реализации личных интересов, тем самым проявляя величайшую силу духа.

Резюме. В статье определена роль психолого-драматических портретов в творческой парадигме Б.Л. Васильева. Методами исследования являются анализ и обобщение научной литературы по данной теме, а также контекстуальный анализ материала повести «А зори здесь тихие...». Перечислены литературные деятели, которые занимались исследованием творческого наследия писателя Б.Л. Васильева и отмечали его неординарный подход к описанию

военных реалий и психологической характеристики образов. Раскрыты особенности психолого-драматических портретов героев Лизы Бричкиной, Гали Четвертак, Сони Гурвич, Жени Комельковой, Риты Овсяниной, Федота Васкова и значение повести, которая стала символом подлинного патриотизма и заняла особое место в русской литературе второй половины XX века.

Summary. The paper defines the role of psychological-dramatic portraits in the creative paradigm of B. L. Vasiliev. The research methods are represented as following: the analysis and generalisation of scientific literature on the topic, as well as the analysis of the textual material of the literary work “The Dawns Here Are Quiet”. There are listed the literature figures who studied the creative heritage of the writer B. L. Vasiliev and noted his extraordinary approach to depicting war-time realia and psychological characteristics of the heroes. There are displayed the peculiarities of psychological-dramatic portraits of the characters of Liza Brichkina, Galia Chetvertak, Sonia Gurvich, Zhenia Komelkova, Rita Ovsyanina, Fedot Vaskova, and the message of the story that has become a symbol of genuine patriotism and has taken a special place in the Russian literature of the second half of the 20th century.

Ключевые слова. Повесть, литературный процесс, психолого-драматические портреты, творческая парадигма, Б.Л. Васильев, писатель.

Keywords. Story, literary process, psychological-dramatic portraits, creative paradigm, B.L. Vasiliev, writer.

Литература

1. Карнюшин В.А. Проза Бориса Васильева о фронтовиках после войны (70-80-е гг.): Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Смол. гос. пед. ун-т. – Смоленск, 2000. – 19 с. [Электронный ресурс] URL: <http://cheloveknauka.com/proza-borisa-vasilieva-o-frontovikah-posle-voyny-70-80-e-gg> (дата обращения 20.11.2018).
2. Дементьев А., Васильев Б.Л. Избранные произведения. В 2-х т.Т. I: Повести / Вступ. статья. – М.: Худож. лит., 1988. – С. 3-6.
3. Андреев Ю.А. Советская литература: Ее история, теория, соврем. состояние и мировое значение: Кн. для учащихся 10 кл. сред. шк. – М.: Просвещение, 1988. – С. 210-213.
4. Васильев Б.Л. А зори здесь тихие... – М.: АСТ, 2017. – 384 с. [Электронный ресурс] URL: <http://online-knigi.com/page/567> (дата обращения 03.11.2018).
5. Журавлев С.И. Память пылающих лег. Современ. сов. проза о Великой Отеч. войне. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – С. 14.
6. Васильев Б.Л. Кто – мы? Откуда – мы? Зачем – мы? [предисл. к кн.] // Запесоцкий А.С. Дмитрий Лихачев – великий русский культуролог. – СПб.: СПбГУП, 2007. – С. 3.
7. Васильев Б.Л. Россия не может жить без ощущения задачи // Университетские встречи: сб. выступ. / сост. и науч. ред. В.Е. Триодин. – СПб. : СПбГУП, 2001. – С. 22-32.
8. Русская литература XX века: библиограф. словарь. Прозаики, поэты, драматурги : в 3 т. – СПб., 2005. – Т. 1. – С. 343.

УДК 81'373.45:81'42

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ

Шевченко Алла Николаевна,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических
дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Сегодняшний газетный дискурс представляет на своих страницах широкий спектр событий и явлений, которые происходят в обществе. Представление событий в газетном дискурсе осуществляется посредством языка. Возникновение новых реалий благоприятствует появлению новых слов, в том числе значительного количества иноязычной лексики.

Различные аспекты этой проблемы освещены в трудах известных лингвистов дальнего и ближнего зарубежья (Н.Д. Арутюновой, В.Г. Борботько, Е.С. Кубряковой, А.Ю. Попова, Ю.С. Степанова и др.) В начале XX в. изучением причин заимствования иноязычных слов занимались такие ученые, как: М.А. Брейтер, Л.П. Крысин, Э. Рихте. Внимание уделялось описанию функционирования заимствованных слов, их языковой адаптации и дальнейшей судьбы (М.П. Алексеев, В.М. Аристова, С.А. Беляева).

Учение об освоении лексических заимствований изложено в трудах Е.Э. Биржаковой, Л.А. Войновой, Л.А. Кутиной, Л.А. Новикова, Ю.С. Сорокина и др. Фонетической, морфологической и лексической адаптации заимствованных русских слов посвящены работы Э.Л. Бардаева, И.К. Илишкина, Б.Б. Манджиковой, Д.А. Павлова.

Цель статьи – определить особенности использования иноязычной лексики в газетном дискурсе.

Изложение основного материала. Культуры народов мира всегда развивались и развиваются в тесном взаимодействии. Ни одна из них не может продемонстрировать свою абсолютную самость, которая бы характеризовалась отсутствием влияния другой культуры на различных уровнях развития: экономическом, политическом, а особенно – языковом. Поэтому существенные изменения в экономической и политической жизни общества конца XX начала XXI века благоприятствовали активному распространению лексики иноязычного происхождения. Изучение заимствованной лексики в последние годы приобретает все большую актуальность из-за

стремительного проникновения иностранных слов в русскую речь.

Л.П. Крысин отмечает, что мы живем в период, когда «... современное общество относится весьма терпимо к иноязычным заимствованиям», но также настаивает и на том, что сегодня «... возникли и существуют такие политические, экономические и культурные условия, которые предопределили предрасположенность российского общества к принятию новой и широкому употреблению ранее существовавшей, но специальной иноязычной лексики» [4, с. 147].

Индикатором всего нового, что происходит в обществе, является газетный дискурс. По мнению Н.Ф. Алефиренко, дискурс в широком понимании – это «... субъективное речемыслительное отражение в нашем сознании картины мира» [1, с. 5]. Газетный дискурс – это процесс создания речевого произведения в рамках газетной коммуникации. Поэтому важны здесь и обстоятельства, в которых совершается коммуникация, и функция газетного дискурса. Отсюда особенность использования языковых средств, в том числе иноязычной лексики.

Динамика процесса заимствования была и остается достаточно активной, учитывая объем заимствованных единиц, которые входят в русский язык и речь. Принимая во внимание этот факт, лингвисты, прежде чем прибегать к изучению адаптации заимствованных языковых единиц, выделяют как языковые, так и внеязыковые факторы появления иноязычной лексики.

Среди внеязыковых факторов Л.П. Крысин выделяет такие причины: наличие более-менее тесных политических, экономико-промышленных и культурных связей между народами. Кроме того, автор отмечает активное влияние политической роли страны и языка, а также постоянное обновление лексических средств путем образование слов, называющих новые, актуальные явления [5, с. 22]. В рамках выделения языковых (внутренних) причин ученый говорит о тенденции к устранению полисемии собственного слова и упрощении его смысловой структуры.

Обзор различных функций иноязычной лексики позволил определить способность иноязычий выполнять несколько функций одновременно. Основные разновидности функций иноязычной лексики: информативная, номинативная, стилистическая, экспрессивная. Лексические заимствования в дискурсе выполняют в первую очередь информативную функцию. Так, например, экспрессивная функция выражается чаще всего на уровне заголовка.

Необходимо обратить внимание на то, что чаще всего

иноязычная лексика выполняет номинативную функцию, иногда иноязычные слова используются в переносном значении, но часто и с определенной стилистической целью, выступая средством экспрессии. Поэтому очень важной является функция эмоционального влияния на читателя.

Язык газеты сегодня чувствителен, он отражает все характерные признаки процесса развития современного русского языка, его динамики. В газетной публицистике наиболее полно отражаются изменения в лексической подсистеме русского языка, в частности усвоение большого количества заимствований. Для газет открыт весь лексикон литературного языка. Главный критерий отбора речевых средств в массовой газете – их доступность. Под влиянием воздействующей функции газета придает иноязычным словам оценочное значение, например через переосмысление таких слов, например, как аутсайдер, бум, нокаут и др.

Таким образом, с одной стороны язык отражает речевую культуру и тенденции ее развития, общественные взгляды и настроения, и с другой, значительно влияет на развитие языка.

Язык газетного дискурса является очень сложным явлением из-за неоднородности задач и условий общения. Это лингвистическое образование, представляющее разновидность медийного дискурса. Он функционирует в языке газетных текстов, которые являются особенной сферой существования и используются, в первую очередь, как средство влияния на сознание личности, а также на общественное мнение. Поэтому здесь важна функция эмоционального воздействия на читателя. Это происходит в том случае, когда заимствования являются актуальными, называют события, которые волнуют, поэтому и воспринимаются эмоционально, как что-то новое. Этому способствует использование для создания экспрессии в газетном дискурсе сокращение слов и терминов в переносном значении.

Иногда иноязычная лексика употребляется также с целью смягчения, например: вместо противостояния – конфронтация, исправления – коррекция, воровство детей – киднепинг. Очень часто используются в газетных текстах как эвфемизмы названия болезней. Но эта функция существует до того времени, пока термин не становится известным. Иногда, во избежание неправильного понимания текста, авторы дают дополнительное объяснение. Заимствования все же не приводят к «порче» языка, если ими не злоупотреблять.

Так же, по мнению А.Н. Шевченко, «... во время заимствования происходит процесс расширения семантической структуры слова [10,

с. 415].

Главными критериями уместности употребления иноязычной лексики служат языковой вкус и речевая культура, поскольку для эффективного общения неважно происхождение слова, а важно то, насколько оно выражает нужный смысл и понятен ли он собеседнику.

Многие противники видят опасность в том, что англо-американизмы проникают «в народ» через средства массовой информации. Они считают, что это угрожает природному развитию языка. Так, одни ученые обращают внимание на то, что «... в последние годы в русский язык с помощью телевидения, радио, прессы искусственно внедряется огромное количество иностранных слов» и что «... это оказывает отрицательное воздействие на национальный дух народа, его психический склад, трансформируя укоренившиеся в нем традиционные духовно-нравственные начала» [2; 3].

Другие лингвисты [6; 7; 8; 9] все же выступают против категорических суждений о недопустимости использования иноязычной лексики. Они считают, что этот процесс закономерный и неизбежный. Еще в материалах Пражского лингвистического кружка значилось, что «... проникновение иностранных слов – явление закономерное, его не может избежать ни один язык, и даже наоборот: чем больше потребность в повышении культурного уровня народа и ценности его литературы, тем благоприятнее условия для проникновения заимствований» [12].

Так, Л.П. Крысин полагает, что «... наш язык от «фьючерсов» не очень страдает: грамматика – его костяк, его плоть остается» и иностранные слова иногда очень точно выражают суть предмета» [5, с. 47]. По его мнению, «... регулировать использование англицизмов следует не административными мерами, а пропагандой культуры языка» [5, с. 49].

Появление заимствованных слов в газетном дискурсе можно объяснить необходимостью предоставить определенным явлениям или предметам экспрессивного оттенка. По мнению А.Н. Шевченко, «Большая часть заимствований используется для номинации предметов и понятий, отсутствующих в родном языке. Но если в газетной статье используется много заимствований, то такой текст становится слишком сложным для восприятия» [11, с. 80].

Таким образом, условия общественно-политической жизни современной России определили предрасположенность общества к активному принятию новых заимствованных слов. Иноязычная лексика свидетельствует о динамичном характере языка, о способности к изменениям и обогащению его словарного состава, особенно в период

активных преобразований, происходящих в экономической, политической и культурной жизни общества сегодня. На этот процесс влияют и расширение контактов, и изменения в общественно-политической жизни страны, и процессы глобализации и интеграции. Следует отметить, что язык чувствителен к различным социальным изменениям, которые требуют использования новых лексем, не всегда существующих в родном языке.

Выводы. Итак, одним из способов обогащения лексического состава любого языка является иноязычная лексика. Иноязычные слова на современном этапе языкового развития являются естественным и необходимым процессом, отражающим различные политические, культурные, экономические отношения между народами в определенные периоды жизни. Газетный дискурс активно фиксирует изменения в языке и влияет на разнообразные аспекты жизни. Язык газетного дискурса, с одной стороны, отражает речевую культуру и тенденции ее развития, общественные взгляды и настроения, с другой – значительно влияет на развитие языка.

Резюме. Статья посвящена исследованию особенностей использования иноязычных слов в газетном дискурсе. Отмечено, что это необходимый процесс, который обогащает язык и является одним из способов пополнения словарного богатства современного русского языка.

Summary. The article is devoted to the study of the peculiarities of the use of foreign words in the newspaper discourse. It is noted that this is a necessary process that enriches the language and is one of the ways to replenish the vocabulary of the modern Russian language.

Ключевые слова. Иноязычная лексика, текст, газетный дискурс, заимствованная лексика.

Keywords. Foreign language vocabulary, text, newspaper discourse, borrowed vocabulary.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Текст и дискурс: [учеб. пособие для магистрантов]. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 232 с.
2. Былинский К.И. Язык газеты. – М.: Издательство МГУ, 1997. – 304 с.
3. Васильев А.Д. Слово в телеэфире: Очерки новейшего словоупотребления в российском телевидении. – М.: Наука, 2003. – 224 с.
4. Крысин Л.П. О русском языке наших дней // Изменяющейся языковой мир. – Пермь, 2002. – С. 47–54.
5. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М.: Наука, 1968. – 208 с.
6. Кислюк Л.П. Словообразовательный потенциал заимствований в современном украинском литературном языке (на материале английских и немецких заимствований) : автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Украинский язык». – Киев, 2000. –

16 с.

7. Лебедев В.Б. Англицизмы в русском языке : учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 38 с.

8. Мороховский А.Н. Некоторые вопросы теории (иностранных) заимствований // Языкознание. – 1984. – №1 С. 19–25.

9. Солганик Г.Я. Толковый словарь. Язык газеты, радио, телевидения. – М.: АСТ, 2008. – 496 с.

10. Шевченко А.Н. Лексико-семантические группы иноязычных слов на обозначение оргтехники в современном дискурсе // Молодая наука: сборник научных трудов научно-практической конференции для студентов и молодых ученых / научн. ред. Н.Г. Гончарова; редкол.: Г.А. Штофер, О.В. Красникова, Д.В. Шадура. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2018. – С. 414–416.

11. Шевченко А.Н. Роль экспрессивных средств в газетном дискурсе // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 февр. 2017 г.). В 2 т. Т. 2 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 79–82.

12. Полякова Т.М. Лексичні інновації іншомовного походження в сучасній російській мові (на матеріалі мови ЗМІ останнього десятиріччя XX – початку XXI ст.): автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.02 «Російська мова». – Київ, 2004. – 22 с.

УДК 821.111.09”18/19“:81’27

МОДИФИКАЦИЯ ОБРАЗА ШЕРЛОКА ХОЛМСА В КИНОДИСКУРСЕ

Адамчук Анастасия Алексеевна¹, Каменская Ирина Борисовна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки

45.03.01 «Филология», направленность «Зарубежная филология».

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Со времени публикации первых рассказов Артура Конан Дойла о Шерлоке Холмсе в конце XIX и XX веков появилось множество адаптаций шерлокианы для кино и телевидения. Шерлок Холмс воспринимался читателями и исследователями уже не так однозначно, как Дюпен Э. По, т.е. не только как «мыслящая машина». Исследователи обращали внимание и на свойственную характеру Холмса экстравагантность, доходящую до смешного (Н. Воронова, Е. Чудинова), и на его типичность, позволяющую образу, при всей индивидуальности характерных черт, функционировать в качестве лингвокультурного типажа (Э.К. Аметова, А.В. Гвоздева, О.А. Дмитриева). Не может быть никаких сомнений в том, что Шерлок Холмс, как и любая другая фигура, которая выживает благодаря изменяющимся формам художественной воли, культурного

давления и общественных желаний, эволюционировал, чтобы продолжать оставаться в умах людей.

Цель статьи – проанализировать основные сдвиги, которые образ Шерлока Холмса претерпел на протяжении всей своей истории с точки зрения его эстетического представления и на экране.

Изложение основного материала. В своем первом вступлении в рождественском ежегоднике Битона в 1887 г. в повести А. К. Дойла «Этюд в багровых тонах» Шерлок Холмс так описал свою задачу как детектива: «In the colorless bundle of life there passes the scarlet thread of murder, and our duty is to unravel it, isolate it and uncover every inch of it» [2, с. 10]. В случае исследований модификации образа и в соответствии с постструктуралистским взглядом, моток представляет собой сложную сеть значений, полученных из источников, каждый из которых вносит вклад в то, как и почему адаптации создаются и потребляются.

Вместо того, чтобы рассматривать процесс перехода повести в сериал, мы проанализируем основные изменения, которые образ Шерлока Холмса претерпел на протяжении всей своей истории и на экране, покажем, что адаптируется именно персонаж, а не литературный текст с его повествовательными качествами.

Многие актеры уже сыграли знаменитый дуэт Холмс-Уотсон. В середине XX в. Бэзил Рэтбоун был наиболее популярен в роли Шерлока Холмса, наряду с Найджелом Брюсом в роли доктора Джона Уотсона, в американских экранизациях. В конце XX в. ВВС начало сериал с Джереми Бреттом в роли Холмса и Эдвардом Хардвиком в роли Уотсона, который формировал доминирующее представление об образе Холмса в СМИ с 1980-х по 2009 г., когда «Шерлок Холмс» Гая Ричи вышел на большой экран. Однако в 2010 г. его затмил запуск современного Холмса в сериале ВВС «Шерлок». Образ великого сыщика был показан актерами по-разному: Р. Дауни-младший сосредотачивался на своей физической форме, Джереми Бретт был таинственным, Бэзил Рэтбоун – человек мыслящий, а Холмс Б. Камбербэтча – блестяще умен, до гениальности, граничащей с безумием [3].

В сериале «Шерлок» образы Холмса и Уотсона представлены Бенедиктом Камбербэтчем и Мартин Фриман соответственно. Действие сериала происходит в XXI в. Хотя действие показано в современном британском обществе, сериал основывается на оригинальном представлении об отношениях между главными героями и опирается на них. Кроме того, викторианскую эстетику усиливает и сам образ главного героя, заставляя его всегда выглядеть вне времени –

Б. Камбербэтч носит темные костюмы и серию халатов.

Бенедикт Камбербэтч является, пожалуй, самым популярным «Холмсом» наших дней. Его образ сыщика, как и весь сериал, признается одной из наиболее успешных попыток перенести классический сюжет в современные реалии. Временами в нем захватывает даже не столько сюжет, сколько яркость и неожиданность аллюзий на оригинальную историю. Герой Б. Камбербэтча сменил курительную трубку на никотиновый пластырь и обзавелся современным смартфоном, приблизившись к современному зрителю, с одной стороны, с другой – сохранив свойство классического Холмса всегда быть в русле новейшей тенденций своего времени.

В отличие от классического образа Холмса, новый образ более агрессивен, вспыльчив, даже жесток. Его шутки над Уотсоном стали более злыми и саркастичными, он менее принципиален, необщителен. Однако он по-прежнему интеллектуален, смекалист и смел. Он скорее антигерой, чем герой, и тем удивительнее его популярность. С классическим Холмсом героя Б. Камбербэтча роднит незаурядность и сила характера. В викторианские времена верность себе, независимость суждений и экстравагантность привычек вписывались в социальный фрейм джентльмена, пусть индивидуалиста по своим воззрениям, но индивидуалиста, не находящегося в оппозиции ко всем на свете.

Современный Шерлок называет себя «высокоактивным социопатом» – он не любит людей, большинство из них кажутся ему только средством для достижения цели. Трупы привлекают его гораздо больше – Шерлок проводит много времени в морге, изучая характер человеческих повреждений. Он асексуален, однако четко знает, как флиртовать с женщинами – периодически Шерлок воздействует своими чарами на патологоанатома Молли Хупер, пускающую молодого детектива исследовать свежие трупы [8, с. 95].

Главное достоинство Шерлока Б. Камбербэтча – его потрясающий ум, позволяющий расследовать самые запутанные преступления. Однако осознание собственной гениальности наделяет его излишней самоуверенностью – он считает, что прав во всем. При первом знакомстве с Уотсоном Шерлок решил описать судьбу доктора, основываясь на внешнем виде его мобильного телефона. Ему удалось угадать многие факты из жизни Джона, кроме одного: оказалось, что Гарри Уотсон – это его сестра, а не брат. Подобная ошибка ненадолго выбила детектива из колеи, но совсем скоро он снова стал считать свои суждения истиной в последней инстанции.

Классический Холмс А. Конан Дойла кажется современному

читателю маловероятным героем. Он черствый, высокомерный, вспыльчивый, никогда не имеет любовных отношений, у него нет друзей, за исключением доктора Ватсона. Его характер – это коллаж из всех стереотипов, которые у нас когда-либо были в отношении ученых: одинокий, замкнутый, дерзкий, безрассудный, одержимый, творческий и гениальный. «Он был, – говорит Ватсон, – самым совершенным рассуждением и наблюдением, которое видел мир» [2, с. 23]. Однако писатель делает Холмса более реалистичным соперником ученого. У него есть целый набор экстравагантных личностных качеств: некоторые подчеркивают злоупотребление наркотиками, другие – игру на скрипке, некоторые – остроумие.

Телевизионная адаптация исследует образ Шерлока, который сохраняет все качества преступника, но при этом остается в оппозиции к преступному обществу, подчеркивая сходство между собой и Мориарти. Доктор Уотсон удерживает Холмса от превращения в главного преступника, такого как Мориарти [6].

В сериале «Шерлок», важную роль в развитии персонажей играет литературная критика. Авторы опираются и на оригинальный канон, и на его критику, чтобы создать успешную адаптацию классических персонажей А. Конан Дойла.

В повести «Этюд в багровых тонах» доктор Джон Уотсон дает четкое физическое описание Холмса: «His very identity and appearance were such that they struck the attention of the casual observer himself. He was over six feet tall and so thin that he seemed significantly taller. His eyes were sharp and piercing, with the exception of the intervals of torpor about which I spoke; and his thin, hawk-like nose made his expression of cheerfulness and decisiveness. His chin also had outstanding and straightforwardness, which mark a man of determination. His hands were invariably covered with ink and soiled with chemicals, but he had an extraordinary delicacy of touch...» [2, с.16].

Таков был Шерлок Холмс, которого создал А. Конан Дойл. Сериал «Шерлок» стремится представлять сыщика согласно этому описанию: рост Бенедикт Камбербэтч ровно шесть футов и он чрезвычайно худой, в отличие от других актеров. Черты лица (пронзительные глаза, выдающийся подбородок) также очень похожи на те, которые описаны в тексте. Так, в физическом лице одного актера сериалу удалось вывести персонажа А. Конан Дойла со страниц рассказов на экран.

Однако Эшли Д. Поласек утверждает, что становится трудно оживлять Холмса, поскольку с каждой новой адаптацией борьба за создание долговременного неординарного характера становится

труднее. Для Э.Д. Поласека решение состоит в том, чтобы поиграть с границей между героем и антигероем, которую предполагают характеристики сыщика; это является «ключом к поддержанию интереса требовательной и остро заинтересованной аудитории XXI века» [5]. Как утверждают Ф.М. Маринаро и К. Томас, «Шерлок» Бенедикта Камбербэтча вызывает пристальное внимание своей аудиторией, даже если он бросает вызов определенной характеристике своего литературного прототипа [4].

По мнению М. Ренн, эти формальные и контекстуальные аспекты способствуют долголетию Холмса; создание поэтапного мира, следуя за одним центральным персонажем через серию приключений, каждое из которых проходит за одну серию, воспроизводит опыт просмотра комедийных фильмов, детективных шоу и криминальных драм: «По сути, Холмс открывает лучшее время» [7]. Н. Бран соглашается: «... это был переломный момент в истории повествования, который имел решающее значение для фильмов, радио, и особенно телевидения XXI века» [1, с. 124].

Выводы. Образ Шерлока Холмса, как и любая другая значительная фигура культуры, продолжает существовать в изменяющихся формах культурной среды и общественных предпочтений, благодаря модификации, позволившей образу эволюционировать, чтобы соответствовать запросам времени. Образ сыщика претерпел значительные изменения в характере, социальной позиции и манере поведения, но безусловная популярность героя свидетельствует о том, что эти изменения не только не противоречат сути классического персонажа, но, напротив, соответствуют лингвокультурному типуажу, перенесенному в иной хронотоп и, следовательно, иной интертекст.

Резюме. В статье проанализирована модификация образа Шерлока Холмса в кинодискурсе различных лет, показаны тенденции изменения образа под влиянием изменившегося хронотопа при перенесении системных характеристик персонажа в контекст современности.

Summary. The article analyzes the modification of the image of Sherlock Holmes in the cinema discourse of various years, shows the tendencies of modifying the image affected by the changes of the chronotope while transposing the systemic properties of the personage into the context of modernity.

Ключевые слова. Шерлок Холмс, образ, персонаж, модификация.

Keywords. Sherlock Holmes, image, character, modification.

Литература

1. Bran N. Sherlock Holmes Version 2.0: Adapting Doyle in the Twenty-First Century / N. Bran // *Sherlock Holmes and Conan Doyle: Multi-Media Afterlives.* – Basingstoke: Palgrave, 2013. – P. 124-139.
2. Conan Doyle A. The Complete Sherlock Holmes / A. Conan Doyle. – London: Penguin Books. –105 p.
3. Fratz D.M. A High-Functioning Sociopath Married to His Work: On Hegemonic Masculinity in the BBC's Sherlock / D. M. Fratz // *Who is Sherlock?: Essays on Identity in Modern Holmes Adaptations* / ed. by L. Porter. – London, 2016. – P. 82-94.
4. Marinaro F.M. Don't Make People into Heroes / F.M. Marinaro, K. Thomas // *Sherlock Holmes for the 21st Century: Essays on New Adaptations.* – Jefferson, NC: McFarland, 2012. – P. 65-80.
5. Polasek D.A. Surveying the Post-Millennial Sherlock Holmes: A Case for the Great Detective as a Man of Our Times / D.A. Polasek // *Adaptation.* – 2013. – Vol. 6. – Issue 3. – P. 384-393.
6. Redmond C.A. *Sherlock Holmes Handbook* / C. Redmond. – 2nd ed. –Ontario, Canada : Dundurn, 2009. – 336 p.
7. Renn M. The Final Final Problem / M. Renn // *Sherlock Holmes and Philosophy: The Footprints of a Gigantic Mind* / ed. by J. Steiff. – Chicago : Open Court, 2015. – P. 106-349.
8. Vanacker S. Sherlock's Progress through History: Feminist Revisions of Holmes / S. Vanacker // *Sherlock Holmes and Conan Doyle: Multi-Media Afterlives* / ed. by S. Vanacker, C. Wynne – Basingstoke : Palgrave, 2013. – P. 93-138.

УДК 82.09:81"312"

ИССЛЕДОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Алексеева Валерия Юрьевна¹, Шевченко Алла Николаевна²,

*¹обучающаяся 1 курса, направления подготовки 45.04.01 «Филология»,
направленность «Филология. Русский язык и литература».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Все большее значение в развитии современного языкознания приобретает исследование природы художественного текста как речевого образования и его категорий. Исследователи текста пытаются определить наиболее общие параметры этой лингвистической единицы. В работах лингвистов текст рассматривается как одна из основ лингвистических исследований, поскольку сегодня художественный текст изучается как искусство слова и система общечеловеческих этических ценностей. Поэтому изучение различных дефиниций текста является одним из актуальных

направлений современных лингвистических исследований.

До недавнего времени в практике филологических исследований преобладала тенденция смыслового и семантико-структурного изучения текста, что нашло отражение в истории филологической науки в трудах А.А. Потебни, М.А. Пешковского, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, М.М. Бахтина, И.Р. Гальперина и т.д.

На сегодня проблема исследования текста занимает одно из центральных мест и в лингводидактике (М.Н. Кожина, Г.В. Колшанский, З.Я. Тураева, К.А. Филиппов, А.С. Штерн и т.д.).

Цель статьи – анализ научных концепций по проблеме изучения художественного текста в современной лингвистике.

Изложение основного материала. До сих пор нет общепринятого определения текста. Многогранность этого понятия позволяет языковедам выделить в нем то, что является основным, раскрывает онтологические и функциональные особенности этого лингвистического явления. «Как всякий объект исследования, текст по-разному понимается и по-разному определяется» [4, с. 18]. Текст как результат процесса созидания речи может исследоваться с точки зрения соответствия/несоответствия общим закономерностям, которые рассматриваются как инварианты текстов каждого из функциональных стилей.

Исследователи текста пытаются определить наиболее общие параметры этой лингвистической единицы, поэтому существуют различные подходы к изучению этой дефиниции: антропоцентрический — автор-текст-читатель; когнитивный — автор-текст-внетекстовая действительность; интертекстуальный — текст-другой текст; культурологический — текст-культура.

И.А. Арнольд рассматривает два подхода к художественному тексту: 1) с позиции «стилистики автора (адресанта речи, стилистика кодирования), 2) с позиции «стилистика восприятия» (стилистика адресата языка, стилистика декодирования)» [2].

Современная лингвистика текста направлена на переход от исследования текстовой интегрированной структуры к анализу текста как антропоцентрической коммуникативной системы, детерминированной языковой личностью автора в совокупности с его психологическими, ментальными, социально-культурными и когнитивными особенностями.

Лингвисты отмечают отсутствие устоявшейся системы процедур лингвистического анализа текста, а также терминологического аппарата анализа данного понятия [2].

Н. Энkvист сводит лингвистические параметры текста к трем

основным – тема, фокус и связь. Тема – это основное содержание текста, фокус служит для выделения его маркированных элементов, а связь является средством сочетания разнообразных отрезков выражения [4, с. 19].

Предметом рассмотрения в литературоведении является художественное произведение, текст как художественное целое, с учетом образной наполненности языковых единиц, в своем жанровом разнообразии. Анализ исследуемого материала показал, что учеными до сих пор не выработан общий подход к анализу литературного произведения, а соответственно и к определению понятия художественный текст.

По мнению Н. И. Головченко, «Проблема толкования художественного текста с учетом стиля требует четкого определения ряда важнейших теоретических понятий, в частности художественный стиль, структура художественного стиля, стилевая константа, стилевая доминанта, и определение основ стилевого прочтения художественного текста» [5, с. 98].

М.М. Гиршман по этому поводу пишет, что часть литературоведов включает в понятие стиля содержание и форму литературных произведений и характеризует стиль как индивидуальное своеобразие писательского творчества в целом [5, с. 98]. Подавляющее большинство литературоведов связывают понятие стиля не только с формой, но и со смыслом произведения, его идеей и проблематикой, образной системой, В.М. Жирмунский писал, что художественный стиль писателя является выражением его мировоззрения, воплощенным в образах языковыми средствами [7]. То есть, стиль как явление формы невозможно изучать без учета идейно-образного содержания произведения.

Н.Ф. Алефиренко изучает художественный текст во взаимоотношении с дискурсом и отмечает, что дискурс переводится как целая единица и обладает языковой и этноязыковой спецификой. Изначально термин «дискурс» во французской лингвистической традиции означал речь вообще и выступал синонимом термину «текст»; обозначаемые этими терминами понятия рассматривались как тождественные. Но с развитием теории коммуникации, социолингвистики, психолингвистики, становлением когнитивной парадигмы содержание этих понятий постепенно приобретает различный смысл [1]. Их отношения характеризуются причинно-следственной связью: текст является результатом дискурса, это реальные явления, они не могут слиться в одно, они нерасторжимы. Это произведения, существующие в структуре и содержании

коммуникации.

Текст характеризуется более сложными свойствами, такими как общая тематическая структура, схематическая организация, стилистические и риторические параметры. Ведущими стилевыми признаками являются логическая последовательность, тщательное членение на абзацы, краткость выражения мысли, сочетание логической аргументации и эмоциональности.

По мнению Н.Ф. Алефиренко, «Без текста в широком его понимании невозможно исследовать язык <...> текст – достаточно сложный феномен» [1, с. 9].

Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин определили основные аспекты изучения текста: лингвоцентрический, текстоцентрический, антропоцентрический и пришли к выводу, что «... в изучении текста наблюдается множественность подходов и направлений, дополняющих друг друга и способствующих более полному раскрытию его природы в лингвистическом аспекте» [3, с. 25.]

Лингвистикой текста изучаются различные проблемы. Результатом чего является возникновение в языкознании целого ряда направлений исследования текста. Основными из них являются структурно-семантический и коммуникативно-ориентированный. Первый исследует текст как изолированный единичный языковой объект, изучая его формальнограмматические категории, способы его выделения, подключения и функционирования на гиперсинтаксическом уровне [9, с. 121]. Второй подход рассматривает коммуникативную ориентацию текста, его прагматическую направленность, рассматривает текст как продукт речевой деятельности, подчиненный реализации коммуникативной интенции отправителя, что выполняет конкретные задачи общения [9, с. 121]. Таким образом, согласно второму подходу к определению текста, любое коммуникативное образование может выступать как средство передачи и получения информации. Стоит также отметить, что эти подходы являются взаимодополняющими.

Важно подчеркнуть, что одним из свойств художественного текста является внушаемость, под которой понимается способность текста воздействовать на сознание адресата. При этом с позиции адресата важны относительная объективность и относительная субъективность в восприятии текста. Без первого компонента невозможно лингвистическое изучение текста, без второго – его понимание как художественного текста [8, с. 144].

Таким образом, художественный текст имеет определенные эстетические параметры, позволяющие охарактеризовать его как

культурологическую данность. Кроме того, все уровни организации текстового пространства художественного текста содержат в себе эстетическую информацию. Наиболее полно эстетические параметры художественного текста находят воплощение в его языковом оформлении.

Выводы. Учитывая многочисленность научных позиций в отношении понятия «текст», следует отметить, что художественный текст – это сложное единство компонентов, связанных между собой в гармоничное целое. В лингвистике существуют различные подходы и направления к изучению данного понятия. Анализ понятий о художественном тексте дает право утверждать, что текст рассматривается как логико-понятийная структура, которая организует коммуникативное пространство и способствует разворачиванию коммуникативного события.

Резюме. Статья посвящена теоретическим аспектам исследования текста как лингвистической единицы с присущей ей системой категорий на основе анализа авторитетных научных источников. В статье излагаются базовые теоретические понятия к изучению художественного текста.

Summary. The article is devoted to the theoretical aspects of the study of the text as a linguistic unit with its inherent system of categories based on the analysis of authoritative scientific sources. The article presents the basic theoretical concepts for the study of literary text.

Ключевые слова. Текст, лингвистическая единица, лингвистический анализ, лингвистика, художественный текст.

Keywords. Text, linguistic unit, linguistic analysis, linguistics, literary text.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Текст и дискурс: учеб. пособие для магистрантов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 232 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования): [По спец. «Иностр. яз.».] – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
3. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
5. Головченко Н.И. Теоретико-методологические основы изучения художественного текста с учетом стиля // Информация и право. – № 2 (34). – С. 98-107.
6. Гиршман М.М. Стиль литературного произведения. – М.: Наука, 1982. – С. 257-300.
7. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – Л.: Наука, 1977. – 407 с.
8. Лукин В.А. Художественный текст: основы лингвистической теории и

элементы анализа. – М. : Ось, 1999. – 296 с.

9. Колшанский Г.В. Контекстная семантика. – М.: Наука, 1980. – 209 с.

УДК 812.161.09

ПОНЯТИЕ «АРХЕТИП» В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЕ

Асанова Динара Резаевна¹, Сигова Кристина Валерьевна²,

*¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Зарубежная филология».*

*²Научный руководитель – старший преподаватель кафедры
филологических дисциплин и методик их преподавания,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Исследование междисциплинарного понятия «архетип» представляет собой определенные сложности, тем не менее, оно является важнейшим компонентом в современной научной антропоцентрической парадигме, в целом, и литературоведении, в частности.

Изучением понятия «архетип» в современной научной парадигме занимались многие ученые, такие как А.Н. Веселовский, И.М. Есаулов, Е.М. Мелетинский, К.Г. Юнг. Однако до сих пор не существует общепринятого литературоведческого и культурологического определения архетипа, а диапазон присущих этому понятию черт, выделяемых различными исследователями, существенно варьируется.

Цель статьи – определить значение и место архетипа в современной научной парадигме.

Изложение основного материала. Архетип представляет собой заложенные в человеческой психике модели поведения или же символические типы, на базе которых закрепляются определенные, заполненные содержанием образы, которые находят свое отображение в реальной жизни, в стандартах человеческого сознания [12].

По мнению К.Г. Юнга, архетипом можно назвать все связанное с мифом, сказкой, следовательно, понятие «архетип» уточняется «... через его соотнесение с мифом, тайным учением, сказкой...» [14, с. 52]. Ученый выявляет главные характеристики архетипа, такие как: независимость, значительность и сила.

Впрочем, по мнению А.Ю. Большаковой, «художественная литература изучает архетип как сквозную модель, обладающую неизменным, «твердым» ядром-матрицей на сущностном уровне и,

одновременно, вариативностью проявлений в творчестве разных писателей разных времен» [2, с. 167]. Следовательно, архетип с литературоведческой позиции являет собой общечеловеческие символы, первообразы, которые находят свое отображение в древних мифах, фольклоре, культуре.

С точки зрения И.А. Есаулова, архетип представляется как коллективное бессознательное, то есть сформированный духовностью тип мышления, что воссоздаёт культурное наследие, в том числе и модель поведения. В этом случае под архетипами понимаются не всеобщие бессознательные модели, но такого рода исторические коллективные представления, которые формируются и обретают определенность в том или ином типе культуры [7]. Эту точку зрения разделяет Е.М. Мелетинский [10], понимая под этим термином какой-либо план, воплощающийся как самостоятельно, так и с помощью культурного соотношения.

Ряд ученых [2; 4; 7; 10] допускает существование архетипов в рамках художественного текста. На основании этого принципа, Е.Ю. Власенко делает вывод о том, что архетипы позволяют понять и изучить глубинные содержательные стороны произведений, которые неразрывно связаны с поддержанием бессознательной памяти человечества в ее разнообразных выражениях. С его точки зрения, «архетипы реализуют свои значения в виде различных элементов текста: сюжетов, образов, предметных и предикативных мотивов» [4, с. 7]. Следовательно, понятие архетипа применительно к объекту исследования, использующееся для наименования любых наиболее общих, основополагающих, общечеловеческих мотивов, повествовательных схем, заложенных в художественной структуре произведений.

О.С. Шурупова утверждает, что «в любом тексте происходит взаимодействие объективного и субъективного, индивидуально-авторского сознания и восприятия действительности, характерного для всех представителей той или иной культуры на данном этапе ее развития, цивилизации, и запечатленного в национальной языковой картине мира. Каждый текст обеспечивает собственное видение мира и отображает процесс формирования индивидуального сознания» [13, с. 213]. Таким образом, выделяется четкая взаимосвязь архетипа и литературы; культурная специфика текста отражается в его когнитивном пространстве, то есть в выборе автором темы и нарративной программы текста, которые могут совпадать у ряда различных текстов, так и в обозначающем пространстве, отражающем особенности индивидуально-авторской интерпретации понятий.

Согласно мнению П.Е. Воронковой, архетипы связаны друг с другом, а «...их стадийная последовательность <...> определяет развитие сознания» [5, с. 17]. Каждой стадийной последовательности принадлежит свой архетип, который действует как обличье неизвестного. Она называет архетипы духом произведения, прообразы которого связывают, корректируют образ «неизведанного», а те в свою очередь формируют образ своего внутреннего эго [6]. Таким образом, элементы бессознательного наряду с другими методологическими приемами, чаще всего присутствующие в современном литературоведческом исследовании как один из аспектов общей поэтики, формируют понятие литературного архетипа.

С.М. Телегин [11], в свою очередь, акцентирует внимание на ряд степеней взаимодействия архетипа и мифа. Ученый говорит о взаимодействии у мифологии сюжетов и фигур, о создании писателем своего литературного стиля, о реставрации мифологического рассудка, однако, это взаимодействие значительно ограничено.

А.Ю. Большакова [3] называет литературные архетипы сквозными образами. Благодаря их смысловому стержню они способны перемещаться в любых временных рамках. Самыми оригинальными сквозными образами в отечественной и зарубежной литературе принято считать: Дон Кихота, Дон Жуана, Евгения Онегина, Ребекку. Огромные массы литературно-художественных образов и фигур вычлняются из архетипов, тем самым обогащая их.

В.Д. Захаров отмечает, что «архетип является вечным, <...> одновременно и «темным» – архетип лишь условно доступен познанию. В этом – источник того, что всякое искусство, говорящее архетипами, содержит иррациональный остаток, тайну. Персонажу произведения естественно бежать от загадки или пытаться разумно ее решить. И только литература архетипа, <...> рождает необыкновенные, недоступные разуму творческие сновидения» [8, с. 76]. Следовательно, каждый автор стремился по-своему отобразить архетип, внедряя в него некую загадку, которую способен раскрыть только свободомыслящий читатель.

Согласно мнению А.В. Квакина, у архетипов есть «часть образа, которая свободна от содержания предмета и функции отражения материала» [9]. При этом архетип не может быть отражением именно внешнего мира, вследствие чего, это дает возможность представить часть образов и символов, независимую от внешней оценки и перцепции. Впрочем, М.П. Блинова [1] полагает, что функция архетипа с аспекта интерпретации текста состоит в открытии своих собственных смыслов, архетипический образ создает их понятными, с целью

оптимального осмысления интерпретатором.

Выводы. Под архетипом понимаются заложенные модели поведения; элементы, позволяющие понять и изучить глубинные содержательные стороны произведений; фабульный компонент. Человеческий опыт находит свое отражение в архетипах, содержащих всесторонность и воссоздающий характер, кроме того, архетипы сопоставляют временные рамки. Основными его функциями принято называть открытие собственных смыслов, доступных с помощью архетипического образа и представление образов, независимых от внешней оценки.

Резюме. В статье охарактеризована сущность понятия архетипа в современной научной парадигме. Обозначено значение архетипа с точки зрения психологии, художественной литературы, мифологии.

Summary. The article deals with the essence of archetype in the modern scientific paradigm. The meaning of archetype and its functions have been regarded from the point of view of psychology, literature, mythology.

Ключевые слова. Архетип, образ, текст, функция.

Keywords. Archetype, image, text, function.

Литература

1. Блинова М.П. Функции архетипа в интерпретационном поле текста [Электронный ресурс] / М.П. Блинова. – URL : <http://www.zar-literature.ucoz.ru>.
2. Большакова А.Ю. Гендер и архетип: «Первозданная Женщина» в современном мире / А.Ю. Большакова // *Общественные науки и современность*. – 2010. – № 2. – С. 167.
3. Большакова А.Ю. Теория архетипа на рубеже XX–XXI вв. / А.Ю. Большакова // *Вопросы филологии*. – 2003. – № 1. – С. 37-47.
4. Власенко Е.Ю. Проблема архетипов и архетипических образов в литературоведении / Е.Ю. Власенко // *Сибирский научный вестник*. – Ульяновск, 2011. – № 2. – С. 181-189.
5. Воронкова П.Е. Проявление архетипов в литературном творчестве / П.Е. Воронкова // *Научное сообщество студентов XXI столетия. –Гуманитарные науки : сб. ст. по мат. XXXIX междунар. студ. науч.-практ. конф. [Электронный ресурс]*. – № 2 (39). – 2015. – URL : [http://sibac.info/archive/guman/2\(39\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/2(39).pdf).
6. Воронкова П.Е. Развитие женской личности с участием архетипов / П.Е. Воронкова // *Исследовательская деятельность студентов: научные и прикладные аспекты общественных и гуманитарных дисциплин: сб. науч.ст.* – Москва: МИТРО, 2015. – С. 233-240.
7. Есаулов И.А. Пасхальность русской словесности / И.А. Есаулов. – Москва: Круг, 2004. – 560 с.
8. Захаров В.Д. Литература и архетипы: Архетип и искусство / В.Д. Захаров. – *Метафизика*. – 2012. – № 4 – С. 74-96.
9. Квакин А.В. Архетип и ментальность в контексте истории [Электронный ресурс] / А.В. Квакие. – URL : <http://www.kvakin.ru>.
10. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах / Е.М. Мелетинский. – Москва, 1994. – 136 с.

11. Телегин С.М. *Философия мифа: Введение в метод мифореставрации* / С.М. Телегин. – Москва : Община, 1994. – 140 с.
12. Фурс В.Н. *Философский словарь* [Электронный ресурс] / В.Н. Фурс // Архетип. – URL : <http://www.philosophydic.ru/archetip>.
13. Шурупова О.С. *Текстовая и сверткованная картина мира* // О.С. Шурупова / Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 3 (21) : в 2-х ч. – Ч. II. – С. 213-214.
14. Юнг К.Г. *«Архетип и символ»* / К.Г. Юнг. – Москва : Ренессанс, 1991 – 343 с.

УДК 82.09:81 '23

ВОЕННАЯ ЛЕКСИКА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Белокур Виктория Александровна¹, Картавая Юлия Константиновна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология», направленность «Преподавание филологических дисциплин».

²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Евпатория

Постановка проблемы. Военная тематика в литературно-художественном произведении как отражение окружающей действительности является чрезвычайно популярной среди авторов современности. В современном языкознании понятие «военная лексика» довольно узкое. Военные термины употребляются в специальных научных текстах, которые распространяются на более однородную аудиторию и характеризуются достаточной стабильностью.

Важной составляющей военной терминологии является военная лексика, которая стала объектом внимания многих российских лингвистов (А.К. Абдульманова, В.Б. Крячко, С.В. Лазаревич, Л.Д. Олядыкова, А.В. Уланов и др.). В студиях упомянутых авторов исследованы проблемы формирования и функционирования военной лексики, описаны определенные тематические группы, памятки. Однако в текстах художественных произведений военная лексика все еще малоисследована.

Целью статьи является выявление способов экспликации военной тематики в лексико-семантическом пространстве художественного текста, которая разворачивается в трех направлениях: семантическом, тематическом и ассоциативном.

Изложение основного материала. Понятие лексико-семантического пространства дает возможность структурно

представить организацию лексических единиц художественного произведения как комплексной системы. Под лексико-семантическим пространством понимаем единство лексем, структурно организованных в лексико-семантические группировки (поля, лексико-семантические группы, подгруппы). Это – упорядоченная система лексических единиц, объединенных общей тематикой (и концептуальным значением), которые репрезентируют определенную понятийную сферу [1; 6]. Лексико-семантическое пространство художественного текста состоит из совокупности лексических структур (средств, стилистических приемов, синтаксических структур), которые использует автор, и того, что они означают, какую смысловую нагрузку несут (смысл, заложенный автором и воспринимаемый читателем), с учетом соотношения лексического значения к значению в тексте (поскольку слова в тексте, художественном в частности, приобретают дополнительные лексические значения, не зафиксированные в словарях).

В целом лингвисты сосредотачиваются на изучении семантической, тематической и ассоциативной специфики развития значения лексических структур. Поэтому лексико-семантическое пространство характеризуется тремя осями развертывания – семантической, тематической и ассоциативной. Соответственно, в его структуре отчетливо очерчиваются лексико-семантические, лексико-тематические и лексико-ассоциативные поля, состоящие из меньших единиц: микрополей, групп, подгрупп, синонимических рядов. Это свидетельствует о иерархическом характере поля, в котором одни единицы подчиняются другим, единицам высшего уровня [5]. Поэтому представляется целесообразным начинать исследование лексико-семантического пространства с изучения особенностей его микросистем: лексико-семантических, лексико-тематических и лексико-ассоциативных групп.

Лексико-семантические группы военной лексики включают единицы, выражающие ключевые семантические, идейные понятия в произведении [2]: война, ее влияние на эмоции и чувства, мышление и поведение человека. Лексико-тематические группы объединяются на основе общей доминантной тематики художественного текста [3]. Лексико-тематическим и лексико-семантическим группам в художественном тексте часто присуще ассоциативное «обогащение», что является основой для объединения слов в лексико-ассоциативные группы. Ассоциации являются особой и неотъемлемой частью художественного произведения, которые придают значениям определенных слов или лексических структур ярких смысловых

нюансов.

Военная тематика в современных художественных текстах является отражением событий, происходящих в мире. Тема войны является чрезвычайно актуальной и сегодня, поэтому проникает (в большей или меньшей степени) в произведения разных жанров [4]. Это парадигма внутренней реакции на преступления против человечества, которая на ярких примерах прошлого передает нам мощное послание и глубокую идею: абсурдность войны, ее опустошительное и пагубное влияние на каждого индивида, ценность мира и необходимости его сохранения любым способом. Следовательно, всем произведениям присущи глубокий психологизм и символизм.

Примечательным является факт, что обложка или рецензия на книгу не всегда указывают на присутствие военной тематики в ней. В некоторых произведениях военная тематика является лишь сопровождением к основной теме, извечной проблемы человечества. Микровкрапления военной тематики могут казаться на первый взгляд второстепенными, однако их включение в произведение является не менее значимым в общем контексте, что создает мощное воздействие на читателя [2]. Так, особенностью художественных текстов на военную тематику является жанровая диффузность: на страницах романов поднимаются разнообразные темы и проблемы, и они демонстрируют, как война влияет на состояние общества и отдельной личности, проникает в различные сферы жизни и еще долго после завершения книги отзывается в душах персонажей. Выбор автором лексико-стилистических средств направлен на то, чтобы максимально точно передать ужасы войны и тем самым призвать человечество не повторять страшных ошибок прошлого.

В целом во всех художественных произведениях можем выделить одинаковые доминантные лексико-семантические, лексико-тематические и лексико-ассоциативные группы, однако заметны определенные различия в функционировании групп, связанных с военной тематикой. Использование лексических структур, касающихся темы войны, четче прослеживается в произведениях с макровкраплениями этой тематики. Однако их роль в произведениях с микровкраплениями является не менее значимой: детали военной среды и военных реалий служат способом приближения читателя к миру художественной действительности, упоминания о военном периоде отражаются в линии персонажей, передавая ее деструктивные последствия еще долго после завершения.

Кроме центральной в военной лексике лексико-семантической группы номинации военных реалий и номинации военных действий,

четко прослеживается лексико-семантическая группа номинации эмоционального состояния и эмоциональных реакций, поведения, мыслительных процессов, которые являются доминантными и вместе формируют основную идею художественного и довершают концепцию пагубности войны.

Выводы. Итак, лексико-семантический компонент, передающий военные реалии и действия, служит для воссоздания четкой картины военного и послевоенного времени. Особенностью художественных текстов является то, что тема войны прослеживается не только на первом плане, но и на уровне микровкраплений, и это демонстрирует силу влияния войны на внутреннее состояние и сознание человека еще долгое время после ее завершения. Изображая войну или только вспоминая о ней, авторы побуждают нас задуматься над влиянием войны на повседневную жизнь человека, предлагая также способы преодоления психологической травмы. Выбор военной тематики автором обусловлен особой интенцией – на ярких примерах прошлого передать пагубность и абсурдность войны, призвать человечество не допустить подобной катастрофы в будущем.

В свете научной мысли современных лингвистических студий в художественном тексте заложен определенный смысл, который выражается через общий план содержания. Поэтому актуальным и перспективным представляется дальнейшее изучение лексико-семантического текстового пространства, которое заключается в анализе глубинного (семантического) и поверхностного (лексического) уровней. Группировку лексических единиц и структур, которые часто выражают не только эксплицитные, но и имплицитные смыслы, целесообразно проводить на основе выделения общего семантического смысла (лексико-семантические группы), общей тематики (лексико-тематические группы) и общих особенностей развития ассоциативного значения (лексико-ассоциативные группы).

Резюме. В статье проведен интегрированный лингвистический анализ лексических структур в художественных прозаических текстах на военную тематику с опорой на прагматилистический и дискурсивный подходы. Исследование посвящено изучению лексико-семантического пространства художественных прозаических текстов, сосредотачиваясь на особенностях триединого направления его развития, что включает лексико-семантические, лексико-тематические и лексико-ассоциативные линии экспликации военной тематики.

Summary. The paper provides the integrated linguistic analysis of lexical structures in fiction prose texts on military subjects based on

pragmastylistic and discursive approaches. The research is devoted to the study of lexical-semantic space of literary prose texts, focusing on the features of the triune direction of its development including lexical-semantic, lexical-thematic and lexical-associative lines of explication of military subjects.

Ключевые слова. Лексико-семантическое пространство; лексико-семантическая группа; лексико-тематическая группа; лексико-ассоциативная группа; художественный текст.

Keywords. lexical-semantic space, lexical-semantic group, lexical-thematic group, lexical-associative group, the artistic text.

Литература

1. Антипина Е.С. Лексико-семантическое пространство дневника писателя: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иваново, 2015. – 24 с.

2. Апресян Ю.Д. Исследования по семантике и лексикографии: в 2 т. – Т. 1. Парадигматика. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 568 с.

3. Васильев Л.М. Теория семантических полей // Вопросы языкознания. – 1971. – № 5. – С. 105–113.

4. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика. Введение: монография. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 400 с.

5. Попова З.Д., Стернин И.А. и др. Введение в когнитивную лингвистику. – Кемерово: Комплекс «Графика». 2010. – 146 с.

6. Попова Н.Б. Концептуальное представление семантического пространства многозначного слова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2011. – Вып. 52. – С. 114–117.

УДК 82-14"19"

ОТРАЖЕНИЕ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА XX ВЕКА В ТВОРЧЕСТВЕ Р. И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО

*Василенко Анастасия Александровна¹, Петренко Наталья
Анатольевна²,*

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленности «Преподавание филологических дисциплин».*

*²Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В творчестве поэтов XX века, обращающихся к жанру социальной лирики, мы можем наблюдать отображение происходящих событий в жизни советского общества, раскрывающие специфику этого столетия. Общество данного периода претерпело немало событий, повлиявших на историю государства. Это были не только великие открытия: построение первого в мире

самолёта, выход в эфир первой радиопередачи, изобретение телевидения, создание компьютеров, освоение космоса, внедрение сети Интернет, выпуск первого сотового телефона, но и мировые потрясения: Первая мировая война, Великая Октябрьская социалистическая революция, Вторая мировая война, первое применение ядерного оружия, распад СССР.

К изучению жанра социальной лирики обращались многие исследователи, например, Е.А. Белых, В.К. Винькова, Э.А. Леонтьев, Т.С. Потапова, В.П. Прищепа, Е.О. Путилова, Н.Я. Сипкина и другие. Учёные рассматривают поэзию как социальное явление, отражающее процессы, происходившие в обществе. В работах литературоведов анализируются темы и мотивы поэзии Р.И. Рождественского, в которых социальная лирика имеет весомое значение, отмечается, что произведения поэта наполнены актуальными для общества проблемами, которые не утратили своей важности и во втором десятилетии XXI века. Вышесказанное обусловило выбор темы и актуальность нашего исследования. Цель статьи – изучить особенности отражения общественной жизни в поэзии Р. И. Рождественского.

Изложение основного материала. Одна из главных черт поэзии состоит в том, что она всегда была связана с актуальными проблемами общественной жизни. Во все времена истинных поэтов волновала судьба родины и народа. «Поскольку поэт существует в среде философских идей и социальных ценностей, свойственных его эпохе, и не может быть из неё удалён, он представляет модель личности в системе тех идей и ценностей, которые предлагает ему социум» [1, с. 80], – отмечают В.К. Винькова и Э.А. Леонтьев в своей статье «Роль поэзии в социальном управлении». Таким образом, поэзия является существенным компонентом развития общества в целом, а также выступает важным средством в воспитании, образовании личности и формировании её социальных коммуникаций.

Для того, чтобы преобразовать текст в социальную реалию, наиболее подробно изобразить и помочь осознать окружающую ежедневную действительность, поэт может отказаться от общепринятых эстетических категорий. В связи с чем мы наблюдаем в его произведениях то ясно передаваемое этико-социально-политическое определение современного общества, которое может быть правдиво изложено только на прямом языке и при открытом вмешательстве в происходящее (когда к тому, что происходит вокруг нельзя оставаться безразличным, и продолжать бездействовать).

«В XX веке образ философствующего поэта-«провидца» привлекает к себе внимание в политическом аспекте, поскольку поэзия

в массовом сознании наделяется социально-политической дальновидностью, тесно связанной с её взаимодействием с философией, недостающей другим формам социальной практики» [1, с. 81], – утверждают В.К. Винькова, Э.А. Леонтьев. Одним из таких поэтов является Р.И. Рождественский. Его социальная лирика представляется своеобразной. Для неё свойственна злободневность поставленных вопросов. Поэтому они сразу же находят отклик у разных слоёв населения. Поэт В.Н. Соколов упоминает о единстве стихов и их автора: «Может показаться, что это просто. Нет, это не просто. Это нелегко было в той атмосфере, которая всячески сопротивлялась этому прекрасному свойству поэта – естественности голоса и самобытности жеста. Рождественский не жаловался на давление – он побеждал его. И читатели благодарно принимали его стихи, они видели в их авторе свободного человека... или жаждущего быть свободным... то есть видели в нём своего» [4, с. 73-74].

Р. Рождественский всегда был писателем островременным, предпочитающим открыто полемизировать со своими противниками и напрямую общаться с читателями. Один из сборников Роберта Ивановича символично называется «Радар сердца». Т.е. его поэзию можно назвать таким радаром, который откликается на всё происходящее вокруг. Например, поэму «Посвящение» (1969) поэт начинает с описания полёта первого человека в космос и выражает своё отношение к этому событию в истории:

Мне нравится,
как он сказал: «Поехали!..»
А главное: он сделал,
как сказал! [3, с. 972-973].

Р.И. Рождественский – один из тех творцов, у которых внимательный и непрерывный взор на общественные события совмещён с личными душевными переживаниями, тяжёлой внутренней борьбой. К.М. Симонов так охарактеризовал эту черту поэзии Р. Рождественского: «Когда поэт рассказывает о времени и о себе, его собственные взаимоотношения со временем определяются тем, как в нём самом, в его голосе и в его личности звучит этот гул времени» [2]. Константин Михайлович точно отметил не только биографические истоки, но и принципиальную творческую позицию автора: осознавать личную ответственность за всё, что происходит на земле. В стихотворении «Мы – политики» (1965) Р.И. Рождественский пишет о небезразличных людях, принимающих участие в спорах, которые касаются проблем других:

Здесь становится близким – дальнее.
Здесь чужое становится – личным!..

«Как в Свердловске проблема питания?..»

«Как в Игарке с вопросом жилищным?..» [3, с. 237].

Эти люди некомпетентны в постановке, объяснении, решении этих вопросов: «Дипломаты мы пусть неважные», «не чета седым и прославленным...», «собираемся мы нечаянно», их «споры порой – непродуманны», «мысли порой – рискованны!» [3, с. 237-238]. Однако автор признаёт такое поведение и сам является одним из заседающих Совета Министров:

Только я это слушаю с радостью!

И рискованность такую славолю! [3, с. 238].

В конце этого произведения автор обращается к представителям общества XX века, призывая перестать оставаться в стороне:

Брось, приятель, глухим казаться!

Брось ты хмыкать: «Нас не касается...» [3, с. 239].

Лирический герой поэзии Р.И. Рождественского всецело соединяется со своим создателем. Он относится к части социума своего времени, осмысленно стараясь отразить главные духовные стремления, опыт, порыв в будущее своих сверстников. Его наполняет истинная вера в трудолюбивых людей, настоящих творцов истории, к которой поэт нередко обращается и от их имени.

В стихотворении «Ровесникам» (1959), которое посвящено писателю, киносценаристу Артуру Макарову автор, обращаясь к другу, описывает особенности жизни их «поколения рвущихся плавать» [3, с. 77], объясняет для чего они пришли в этот мир:

Мы пришли быть,

где необходимо и трудно... [3, с. 77].

Писатель говорит о том, что «век суров» [3, с. 78], о постоянном движении человека, о неминуемом и внезапном приходе смерти, но при этом о счастье жить такой жизнью, какая она есть:

Жить взахлёб!

Это здорово кто-то придумал! [3, с. 78].

Всё, что беспокоило страну, народ, всё, что обсуждалось на страницах газет, находило место в творчестве писателя. Стоит обратить внимание на обилие местоимения «мы» в стихотворениях автора: «Мы цапаемся жестко. Мы яростно молчим...»; «Ошибок не прощаем. Себя во всем виним»; [3, с. 174-175] и т. д. – это характерные фразы раннего Р.И. Рождественского, говорившего от лица всего поколения.

Время, в которое жил поэт, не могло пройти мимо него, т.к. он шёл вместе с ним. В сборнике 1986 года «Это время» мы находим стихотворение «Хочу, чтоб в пожизненной теореме...», в котором автор выражается весьма ясно:

...я жил в эту пору.

Жил в это время.

В это.

А не в какое другое [3, с. 666].

Об этом изречении важно помнить, обращаясь к произведениям Роберта Ивановича. Их нельзя воспринимать в отрыве от контекста общественной ситуации.

Вывод. Чутко сообразующийся с жизнью, готовый в любое мгновение отозваться на злобу дня, Р. И. Рождественский в своём творчестве прошёл через все периоды, которые пережило общество XX века. Он принимал участие в развитии этого общества, в решении его проблем, выявлении болевых точек. Своеобразие отображения жизни общества XX века в творчестве исследуемого нами автора заключается в его неизменном стремлении слышать биение пульса времени, участвовать во всём, что происходит вокруг, уважать работающих людей и быть убеждённым в важности их труда. Поэт не отделяет себя от времени и общества, в котором живёт, и призывает всех быть активным участником в развитии своей родины, а также любить жизнь, какой бы она не была.

Резюме. В статье рассматривается своеобразие отражения жизни общества XX века в творчестве Р. И. Рождественского.

Summary. The article discusses originality of the reflection of society XX century in the works of R. I. Rozhdestvensky.

Ключевые слова. Лирика, общество XX века, социальная поэзия.

Keywords. Lyrics, society of the XX century, social poetry.

Литература

1. Винькова В.К., Леонтьев Э.А. Роль поэзии в социальном управлении // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 35. – С. 80-83.

2. Основные мотивы поэзии Р.И. Рождественского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mylektsii.ru/5-103666.html>.

3. Рождественский Р.И. Собрание стихотворений, песен и поэм в одном томе. – М.: «Э», 2018. – 1088 с.

4. Соколов В.Н. О Роберте Рождественском // Роберт Рождественский: удостоверение личности. – М., 2002. – 718 с.

УДК 81'373.7:821.161.1.09"19"

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМОВ В
РОМАНЕ В. С. ПИКУЛЯ «ФАВОРИТ»**

*Данилина Ольга Александровна¹, Картавая Юлия
Константиновна²,*

*¹обучающаяся 1 курса, направления подготовки 45.04.01 «Филология»,
направленность «Филология. Русский язык и литература».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Исследование особенностей антропонимической лексики неразрывно связано с вопросами значения антропонимов. На данном этапе развития теории ономастической лексики, сложностью в изучении является именно семантика, т.к. до сих пор не существует совершенной классификации всех антропонимов одного языка, что дает нам определенный материал для исследования.

Изучением проблемы значения и классификации антропонимических единиц занимались многие исследователи, такие как В.В. Виноградов, В.М. Калинин, В.Н. Михайлов, В.Н. Топорова и др.

Цель статьи – исследование антропонимической системы романа для создания семантической классификации антропонимов романа В. С. Пикуля «Фаворит».

Изложение основного материала. Каждый создатель исторически достоверного, по его мнению, произведения должен осознавать свою ответственность в раскрытии как характеров персонажей, так и окружающей их действительности. Как считает Ю.К. Картавая, с точки зрения семантики антропонимы могут предоставить разного рода информацию о носителе того или иного личного имени [3, с. 292]. В. С. Пикуль проделал огромную работу с архивными материалами для создания настоящего исторического романа, как будто рассказанного нам одним из участников всех происходящих событий, раскрытых в произведении.

Ю.К. Юркенас отмечает, что онимия воспринимается как автономная подсистема языка, в которой отражаются такие социальные, исторические и культурные факторы, которые не оставили следа в обычной лексике [11, с. 3].

В.В. Виноградов считал, что «вопрос об отборе имен, фамилий, прозвищ в художественной литературе, про их структурное своеобразие в разных жанрах и стилях, про их образные и характеризующие функции – большая и сложная тема стилистики художественной литературы» [2, с. 257].

По утверждению Ю.В. Барковской, каждый писатель, в каком бы направлении он не работал, использует не только разные исторические, географические, астрономические и другие имена собственные, обозначающие как личностные, так временные и пространственные вехи, а также создает собственное художественное пространство [1, с. 106].

Так В.Н. Михайлов считает, что долгом любого писателя является «строгий отбор и типизация фактов, точность, экономность выражения, соответствие правде жизни, учет экспрессивности того или иного имени, литературной традиции» [5, с. 57].

По мнению В.А. Никонова, в художественном произведении все личные имена – это неотъемлемый элемент стиля писателя без соотнесения с которым ими не возможно воспользоваться [6, с. 138].

Наибольшую часть ономастической системы данного произведения составляют антропонимы, состоящие как из чисто фамилий, так и из полных имен и фамилий исторических личностей правления Екатерины Второй, которые используются для наиболее точного описания того времени, его истории и всех изменений в стране и мире.

Имя (или фамилия) в художественном произведении может вызывать определенные эмоции, приобретать экспрессивную окраску, максимально отображать персонажа. Семантическая нагрузка антропонимов в романе не приобретенная, а первичная. Следовательно, чтобы понять значение конкретных фамилий и их место в канве произведения нужно углубиться в историю их появления.

Литературная антропонимика является отражением истории и культуры общества, в особенности это прослеживается в исторических романах, а также в психологических и социальных аспектах развития; выражает индивидуально-авторский взгляд писателя на социальное устройство общества, ввиду того, что имя социально.

Как утверждал Н.И. Толстой, имя собственное несет некую, не для всех одинаковую информацию, «содержание», которое не следует отождествлять с «семантикой» [10, с. 185].

Так, К. Маркс считал, что название какой-либо вещи не имеет ничего общего с её природой. «Я решительно ничего не знаю о данном человеке, если только знаю, что его зовут Яковом» [4, с. 397].

По справедливому замечанию С.М. Пак, возможности имен собственных получают некое художественное преломление и обработку в литературном контексте [7, с. 124]. Антропонимические единицы в произведении могут нести ярко выраженную смысловую нагрузку и при этом обладать скрытым ассоциативным фоном.

Имя, по мнению В.Н. Топорова, – это самый краткий и точный итог, квинтэссенция изображаемого в тексте, и потому оно – главное в тексте [6, с. 131].

Имена собственные в различных классификациях имеют разное количество разделов – от общей (пять у В.Д. Бондалетова) к частной (одиннадцать у Н.А. Максимчук). Независимо от языковой классификации, в художественном тексте существует деление на реальные языковые онимы и литературную онимию.

Профессор лингвистики А.В. Суперанская, классифицируя антропонимы, делит их на индивидуальные и групповые. «Индивидуальные выделяют личность из коллектива, групповые – даются коллективам, выделяемым на основе тех или иных признаков» [9, с. 174].

Таким образом, изучив возможности имен собственных можно с уверенностью сказать, что каждый писатель, прежде чем начать свое произведение, должен изучить все факты и выработать систему персонажей, при этом не упустив важные детали.

В данной статье предлагается собственная классификация личных имен в романе В.С. Пикуля «Фаворит». По семантическому критерию мы выделяем несколько групп:

– физические характеристики человека: Ломоносов, Курносов, Долгорукый, Глазов, Могучий, Безбородко, Рылопухов, Скоропадский, Самодрыга, Малый, Пискун и др.

– черты характера (личности): Разумовский, Понятовский, Адауров, Любанов, Исчадьева, Браницкий, Державин, Почеталин и др.

– животный и растительный мир: Хмельницкий, Коровин, Соколов, Шкурин, Барсов, Воронцов, Орлов, Волков, Голубкина, Кар и др.

– вид и продукт деятельности: Чулков, Гудович, Рубан, Обрезков, Бекетов и др.

– качества и параметры: Потемкин, Чернышев, Сенявин и др.

– части ландшафта: Ангальт-Цербский, Каховские, Загряжский, Саксонский, Пущин и др. [8].

Классифицировав собственные имена людей по семантическому признаку, мы выяснили, что антропонимы, используемые в

произведении, в большинстве относятся к первой группе.

Выводы. Рассмотрев антропонимическую систему романа «Фаворит», мы пришли к выводу, что большинство использованных антропонимических единиц указывают на какое-то качество личности или физические характеристики человека, а другие единицы схожи по значению с животным или растительным миром, частью ландшафта и т.д. Также следует сказать, что антропонимам в тексте принадлежит важная роль в создании ономастического фона произведения, к тому же имена собственные содержат в себе неповторимую семантику и реализуют собой национально-культурный компонент произведения.

Резюме. В статье проанализированы антропонимические единицы романа В.С. Пикуля «Фаворит» с точки зрения их семантической значимости. В частности, обращается внимание на особенности употребления антропонимов в тексте и разделение их по различным признакам.

Summary. The article analyzes anthroponymic units in terms of their semantic significance. In particular, attention is drawn to the peculiarities of the use of anthroponyms in the text and their differentiation on various grounds.

Ключевые слова. Антропонимическая система, семантика, антропоним, собственное имя.

Keywords. Anthroponymic system, semantic, anthroponym, proper name.

Литература

1. Барковская Ю.В. Мифологические и христианские имена собственные в поздних текстах Н.С. Лескова: дисс. на соиск. науч. степ. канд. филол. наук: 10.02.01 «Русский язык». – М.: МГОУ. – 2005. – 192 с.
2. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: избр. тр. / отв. ред. [и авт. предисл.] В. Г. Костомаров; АН СССР, Отделение лит. и яз. – М.: Наука, 1977. – 310 с.
3. Картавая Ю.К., Ерастова А.В. Основные подходы к изучению семантического аспекта антропонимов // Вопросы филологии и межкультурной коммуникации: сб. науч. статей; отв. ред. Н.В. Кормилини, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары: ЧГУ им. И.Я. Яковлева, 2017. – С. 290–293.
4. Маркс К. О проблемах языка и мышления. / К. Маркс. – Л.: Изд-во ГАИМК. – 1933. – 650 с.
5. Михайлов В.Н. Экспрессивные свойства и функции собственных имен в русской литературе // Филологические науки НДВШ. – М.: Высшая школа, 1966. – № 2 (34). – С. 55–66.
6. Никонов В.А. Имя и общество. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
7. Пак С.М. Имя собственное: функционально-прагматический аспект: на материале амер. дискурса XIX-XX вв.: монография. – М.: МАКС Пресс, 2003. – 178 с.
8. Пикуль В.С. Фаворит. Роман-хроника времен Екатерины II: в 2 т. / В.С. Пикуль. – Т. 1. – Т.: Укутувчи, 1990. – 464 с.
9. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 366 с.

10. Толстой Н.И. Еще раз о «семантике» имени собственного // Актуальные проблемы лексикологии: тезисы докладов. – Минск, 1970. – С. 200-201.

11. Юркенас Ю.К. Онимизация апеллятивов и развитие индоевропейских антропонимических систем: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук: 10.02.20. «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание». – М.: 1979. – 37 с.

УДК 82-34(948)

**АРХЕТИПЫ ОБРАЗОВ В СКАЗКЕ Г. Х. АНДЕРСЕНА
«ДЮЙМОВОЧКА»**

Здорова Ананда Олеговна¹, Петренко Наталья Анатольевна²,

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Преподавание филологических дисциплин».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Сказка, как один из самых интересных жанров литературы, привлекает внимание множества писателей. Г.Х. Андерсен, датский автор начала XIX века, является одним из самых известных и читаемых сказочников в мире. В своих произведениях при создании женских и мужских образов он опирается на древнейшие устойчивые архетипы. Мы рассмотрим их на примерах из сказки «Дюймовочка».

Исследованием творчества Г.Х. Андерсена занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Например, Б. Грэнбек, Я.А. Заломов, Л.Ф. Корепина, О.М. Клецкина, Е. Лопухина, Т.В. Слепокурова, И.В. Цикушева и др. В их работах проанализированы различные мифологические образы, к которым обращается автор, рассмотрены архетипы коллективного бессознательного, исследован «архетип сезонности» в сказках писателя и др. Наше исследование актуально, т.к. архетипы женских и мужских образов в сказке «Дюймовочка» в современном литературоведении до сих пор детально не изучены.

Цель статьи – проанализировать женские и мужские образы в сказке Г.Х. Андерсена «Дюймовочка» и определить к каким архетипам они относятся.

Изложение основного материала. Женские и мужские образы чаще всего являются объектами изображения в литературе. Они рассматриваются в различных своих проявлениях: женские – это мать, дочь, сестра и т.д.; мужские – брат, отец, муж и т.д. Каждый портрет

складывается на основе каких-либо архетипических образов. По мнению А.Ю. Большаковой, архетипический образ – это «художественный образ, аккумулирующий многовековой культурный опыт, допускающий вариативность, но в то же время узнаваемый и интуитивно воспроизводимый в художественном произведении» [2, с. 170]. Следовательно, создание женских и мужских образов можно определить как художественную интерпретацию сложившихся и устоявшихся представлений о характере, поступках и т.д., которые были присущи как женщинам, так и мужчинам во все времена и собраны в одном литературном образе.

В сказке Г.Х. Андерсена «Дюймовочка» с одной стороны, мы имеем дело с национальным колоритом, сюжетом и героями, близкими скандинавскому народу, а с другой стороны, там же мы наблюдаем универсальные интернациональные сюжеты, и героев, похожих на персонажей из литературы другого народа. По мнению К.Г. Юнга, «это связано с коллективной природой, отражением коллективного бессознательного и архетипических образов» [3]. Также он отмечает, что «в мифах и сказках, как и в сновидениях, душа повествует свою собственную историю, и взаимодействие архетипов обнаруживается в своем естественном обрамлении» [3, с. 300].

Для исследования архетипических образов в сказке «Дюймовочка» обратимся к аналитической психологии К.Г. Юнга. Он выделяет такие базовые архетипы: 1) правитель (власть, статус и контроль); 2) герой (победа, профессионализм); 3) мудрец (ум, объективность); 4) искатель (поиск себя, развитие, открытие тайн); 5) ребенок (радость жизни, праздник, новые возможности); 6) любовник (привлекательность, чувственность); 7) славный малый (этичность, душевность); 8) хранитель (комфорт, расслабление, покой) [4]. Это те образы-архетипы, которые часто можно встретить в различных литературных произведениях.

Так, например, в сказке «Дюймовочка» можно выделить следующие архетипы. Первой мы встречаем колдунью, которая относится к архетипу «правитель». Ей свойственна власть и статус. Именно к ней обращается женщина в надежде иметь ребенка: «Жила-была женщина; ей страх как хотелось иметь ребеночка, да где его взять? И вот она отправилась к одной старой колдунье» [1, с. 20]. Колдунье, ведьме обычно свойственна способность ведать, знать всё и обо всех, а также уметь делать различные чудесные вещи. Поэтому именно этого персонажа вводит автор для того, чтобы создать Дюймовочку.

Мать Дюймовочки можно отнести к «искателю», так как

женщина захотела испытать новые эмоции, возможно, развиваться как личность в новом статусе: «Мне так хочется иметь ребеночка; не скажешь ли ты, где мне его взять?» [1, с. 20]. Для данного архетипа характерен поиск новых ощущений, необходимость примерить на себя новую роль, что и наблюдаем в сказке. Женщина захотела иметь ребенка, чтобы почувствовать себя в новом образе – матери, она ищет своё предназначение в мире. Для этого отправляет к той, которая может с этим помочь.

Дюймовочку можно отнести к образу-архетипу «ребенок». Девушка ещё очень молода и с ней случаются различные события. Сначала её крадёт из дома жаба: «Раз ночью, когда она лежала в своей колыбельке, через разбитое оконное стекло пролезла большущая жаба, мокрая, безобразная! ...взяла ореховую скорлупу с девочкой и выпрыгнула через окно в сад» [1, с. 21]. Далее Дюймовочка сбегает и знакомится с жуком, который забирает её к себе: «жук схватил ее и полетел с ней на дерево» [1, с. 22]. После всех этих эпизодов она попадает жить к полевой мыше: «И вот пришла бедняжка к дверям полевой мыши ...Ты можешь жить у меня всю зиму...» [1, с. 23]. Приключения девушки заканчиваются на том, что она улетает с ласточкой в теплые края и выходит замуж за короля эльфов. Такое развитие событий в жизни Дюймовочки соответствует образу-архетипу «ребенок» частой сменой событий, попаданием в различные ситуации и мимолетной радостью. Главная героиня сказки не несёт ни за что ответственности, она лишь пользуется всеми благами, которые ей уже кто-то создал.

Жабу можно отнести к архетипу «правитель», так как она стремится контролировать других и принимать за них решения. Например, она крадёт Дюймовочку из дома: «...взяла ореховую скорлупу с девочкой и выпрыгнула через окно в сад» [1, с. 21]; находит жену сыну: «Вот жена моему сынку!» [1, с. 21]. Жаба как «правитель» делает выбор и за сына, и за Дюймовочку. Её совершенно не волнуют их желания. Таким образом, похитив Дюймовочку из дома, она непосредственно влияет и изменяет её жизнь. Отметим, что такие герои практически не задумываются о последствиях своих действий и о влиянии своих поступков на других.

Следующим женским персонажем, которого встречает Дюймовочка, является мышь. Её следует отнести к архетипу «мудрец», потому что она совершает выгодную для себя сделку – оставляет крошечную девочку жить у себя взамен на помощь, которую та будет ей оказывать. В дальнейшем мышь планирует выдать Дюймовочку за своего соседа крота: «Ты можешь жить у меня всю зиму, только

убирай хорошенько мои комнаты да рассказывай мне сказки – я до них большая охотница. И Дюймовочка стала делать все, что приказывала ей мышь...» [1, с. 23]. Полевая мышь достаточно умный персонаж – расчётлива, умеет везде найти выгоду, даже из некомфортной ситуации вынести для себя что-то положительное.

Последний женский образ – ласточка. Её отнесём к образу-архетипу «хранитель». Птица спасает Дюймовочку от замужества, тем самым оберегая её от несчастного будущего: «...я улетаю далеко-далеко, в теплые края. Хочешь лететь со мной? Ты можешь сесть ко мне на спину... и мы улетим с тобой далеко от гадкого крота, далеко за синие моря, за высокие горы, в теплые края, где солнышко светит ярче, где всегда лето и цветут чудные цветы! Полетим со мной, милая крошка!» [1, с. 23]. Ласточка-хранитель заменяет Дюймовочке мать, становясь как будто её крестной, которая помогает ей и спасает от крота и мыши. Она символизирует собой счастье, добро, положительный переходный этап в жизни крошечной девочки. Не случайно для создания этого образа писатель использует именно ласточку.

Мужские образы в сказке представлены сыном жабы, жуком, кротом и королем эльфов. Сын жабы олицетворяет собой архетип «ребенка» – он нуждается в постоянной заботе, самостоятельно не может принимать решения, избалован. Этот герой считает, что все проблемы за него решит мать. Даже когда Дюймовочка убегает от них, он не пытается её догнать, вернуть, так как уверен, что его мать-жаба снова найдёт для него жену или догонит беглянку.

Проявлением архетипа «славного малого» в сказке Г.Х. Андерсена является жук. Он спасает Дюймовочку с кувшинки и забирает её с собой, намереваясь помочь: «Мимо летел майский жук, увидал девочку, обхватил ее за тонкую талию лапкой и унёс на дерево. ...Он уселся с крошкой на самый большой зеленый лист, напоил ее сладким цветочным соком и сказал, что она прелесть какая хорошенькая, хоть и совсем непохожа на майского жука» [1, с. 22].

Крота, как и жабу, отнесем к архетипу «правитель», так как ему в сказке свойственен особый статус – он богат, солиден, мышь его уважает: «Он живет куда лучше меня: у него огромные залы, а ходит он в чудесной бархатной шубе» [1, с. 23]; «...он был очень богат и учен; ...помещение у него было в двадцать раз просторнее» [1, с. 23]; «...он был такой степенный и солидный господин» [1, с. 23]. Крот почти сразу зовёт Дюймовочку замуж, не приемля отказа, так как считает, что раз уж он богат, то девушка не может ему отказать. Одним своим видом этот персонаж показывает, что он «правитель» – он уже

стар, а значит опытен, а также он большой, что показывает его превосходство над другими маленькими героями.

Последний мужской образ в сказке – король эльфов. Его также можно отнести к архетипу «славный малый». Этот герой сразу же влюбляется в Дюймовочку и берёт её в жены: «он очень обрадовался, увидав нашу крошку, – он никогда еще не видывал такой хорошенькой девочки! И он снял свою золотую корону, надел ее Дюймовочке на голову и спросил, как ее зовут и хочет ли она быть его женой, царицей цветов?» [1, с. 26]. Этот архетип выражается также в том, что король эльфов хорошо ладит с другим эльфами, он вызывает у них доверие, без этого его бы не избрали королём.

Выводы. В сказке Г.Х. Андерсена «Дюймовочка» изображены различные базовые архетипы. Писатель неосознанно наделяет разных героев определёнными ролями. Так, женские образы принадлежат к следующим архетипам: колдунья – «правитель»; мать Дюймовочки – «искатель»; Дюймовочка – «ребёнок»; жаба – «правитель»; мышь – «мудрец»; ласточка – «хранитель». Мужским образам в сказке соответствуют следующие архетипы: сын жабы – «ребенок»; жук – «славный малый»; крот-«правитель»; король эльфов – «славный малый».

Таким образом в данной сказке больше всего архетипов «правителя» – 3, далее идет архетип «ребенок» – 2, «славный малый» – 2, «искатель» – 1, «мудрец» – 1 и «хранитель» – 1.

Резюме. В статье рассматриваются архетипы женских и мужских образов в сказке Г. Х. Андерсена «Дюймовочка». Проведён анализ образов и дана их характеристика.

Summary. The article discusses the archetypes of female and male images in the fairy tale of G.H. Andersen «Thumbelina». The analysis of images was carried out and their characteristics were given.

Ключевые слова. Архетипы, архетипический образ, женский образ, мужской образ.

Keywords. Archetypes, archetypical image, female image, male image.

Литература

1. Андерсен Х.К. Сказки, рассказанные детям. Новые сказки / Х.К. Андерсен. – Москва: Наука, 1983. – 366 с.
2. Большакова А.Ю. Литературный архетип // Литературная учёба / А.Ю. Большакова. – 2001. – № 6. – С. 169-173.
3. Юнг К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг. – Москва: Ренессанс, 1991.
4. Юнг К.Г. Дух Меркурий / К.Г. Юнг. – Москва: Канон, 1996. – 382 с.

**ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФЕНОМЕНОВ БЫТА В РОМАНЕ
Т.В. УСТИНОВОЙ «СЕЛФИ С СУДЬБОЙ»**

Зуб Инна Борисовна¹, Петренко Наталья Анатольевна²,

*¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки 45.04.01 «Филология»,
направленность «Филология. Русский язык и литература».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Особое место в анализе произведения массовой литературы занимают социальные маркеры повседневности. Понятие «повседневность» является не до конца изученным, это и объясняет интерес исследователей к его изучению. Такие учёные, как К.А. Воротынцева [2], В.Д. Лелеко [5], Б. Вандельфейс [1], Е.В. Золотухина-Заболдина [3], И.Т. Касавин [4] занимались подробным анализом повседневности в контексте массовой литературы. Исследователи пришли к выводу, что повседневность является важной составляющей содержания произведения.

Т.В. Устинова является известной писательницей массовой литературы современности, выдвигающая на первый план в своих романах мотив повседневности. Повышенный интерес современных исследователей к творчеству писательницы и изучению понятия «повседневность» в контексте массовой литературы обусловил выбор нашей темы.

Цель статьи – выявить социальные феномены повседневности в произведении Т.В. Устиновой «Селфи с судьбой».

Изложение основного материала. Анализ произведения Т.В. Устиновой «Селфи с судьбой» дал возможность в отдельный пласт выделить социальные маркеры окружающих героев повседневности. В эту группу зачислены реалии быта, с помощью которых детективы и их помощники проявляют себя в обществе, общении, поведении, профессиональной деятельности.

В романе значительное внимание уделено средствам связи и массовой информации, к числу которых можно отнести телефон, газету, телевидение, Интернет. Для массовой литературы данные детали являются ведущими темами, поскольку всё общество на современном этапе своего развития не обходится без перечисленных технических и печатных средств коммуникации. В романе «Селфи с

судьбой» в разговорах второстепенных персонажей Т.В. Устинова передает такую особенность восприятия деревенскими жителями газет, телевидения и Интернета, как авторитетный источник информации: «Вот менты приехали, всех алкашей местных обошли, у Петровича из кармана финтифлюшку Лилину выудили, составили протокол, и – готово дело! Сидит Петрович в Ярославском СИЗО, как будто он и убил. Вон даже в газете пропечатано! Раскрыто по горячим следам! По каким таким следам, спрашивается...» [7, с. 11]; «Раззвонили на всю область через Интернет, да ещё по телику показали! Главное дело, можно подумать, только в Сокольничьем такое бывает! Кругом так! Куда ни ткни, везде обстановочка так себе, везде балуются...» [7, с. 15]. Автор также обращает внимание читателя на негативный оценочный подтекст высказываний, где речь идет о непроверенных действиях полиции и процветании преступного мира за пределами деревни, во всех населенных пунктах страны.

Социальная обыденность главного героя в романе «Селфи с судьбой» широко представлена техническими средствами связи. Автор делает акцент на одной из ведущих проблем современного общества – постоянном взаимодействии людей друг с другом посредством телефонов, планшетов и других гаджетов: «Молодой человек, сидевший со смешливой девушкой, выглянул из-за её плеча, кивнул Илье и опять устался в телефон, от которого не отрывался ни на минуту, ещё какой-то тип, очень лохматый, в болотного цвета свитере, тоже попросил кофе. А дама в самом углу так и не подняла глаз от планшета» [7, с. 30].

Название произведения и его сюжетная линия переплетаются в образе молодой пары, которая постоянно фотографируется и делает селфи, выкладывая при этом все в Интернет: «Ванечка обнял свою спутницу, они оба, как по команде, соорили одинаковые улыбки, и девушка сделала селфи на фоне механического пианино. Потом они перебежали к столу с музыкальными шкатулками и там сделали селфи тоже. Затем переместились к окну и ещё несколько раз запечатлелись» [7, с. 43]; «Он «сфоткал» парочку с панорамой, в объятиях друг друга, с поднятыми большими пальцами, с высунутыми языками, а также смотрящими вдаль и вверх на колокола. Ванечка отдельно проконтролировал, вошли колокола или нет» [7, с. 230]. Т.В. Устинова создает типичный образ современного читателя, который может идентифицировать как самого себя в произведении, так и знакомых ему подобных персонажам книги представителей социума.

В данном романе детализация технических средств связи выполняет аксиологическую функцию – автор путем иронического

описания непрерывного процесса фотографирования показывает обесценивание жизни человека и отсутствие ценностных ориентиров в случае его смерти. Согласно сюжету девушка в указанной молодой паре – дочь покойной Лилии Петровны, убийство которой расследуется в произведении. При этом она нисколько не грустит, не скорбит, а ждет оставшиеся после смерти матери деньги и постоянно фотографируется со своим возлюбленным, сидит в Интернете, обсуждая бессмысленные темы: «...– Слушай, давай ещё на фоне вот этой штуки щёлкнемся!.. Ты выкладываешь? – Да выкладываю, но здесь вай-фая нет! Только мобильный Интернет, и тот еле шевелится» [7, с. 45].

В романе «Селфи с судьбой» социальные маркеры повседневности «Интернет», «телефон» представлены как средства для выкладывания фотографий в Сеть, поиска необходимой информации. Именно в этом произведении Т.В. Устинова передает народную философию относительно роли Интернета в жизни человечества: «Интернет, Интернет изменил всё!.. Стив Джобс, в изобилии снабдивший планету гаджетами, умудрился сделать то, что оказалось не под силу Сталину, Гитлеру и всем камбоджийским людоедам чохом, – удалил из реальной жизни значительную часть населения планеты. И для этого не понадобилось проливать кровь!.. Всего-то – в изобилии снабдить детей весёлыми, постоянно меняющимися картинками. Загипнотизированные дети очень быстро привыкли к простеньким зрелищам и, открыв ротки, принялись следить за мелькающими персонажами, мультяшными героями, красавицами и пейзажами, без этого им скучно, они не могут себя занять и начинают плакать. Чтoб они не плакали, умные и жёсткие кукловоды из абсолютно реального и жёсткого мира придумывают для них новые завлекательные картинки, и здесь, на поверхности, остаются только самые сильные или не подверженные гипнозу. Таким образом, конкурентная среда становится менее конкурентной – живущим в Интернете оттуда не выбраться и к реальности не приспособиться, а немногочисленным оставшимся и просторней, и свободней» [7, с. 98]. В приведенном описании, представляющем собой сложную антитезу, аллюзии «Гитлер», «Сталин» выполняют функцию сравнения их общественной деятельности с инновациями Стива Джобса. В основе создания образа Интернета лежит негативный оценочный канон, закодированный в элементах интертекстуальности.

Отдельную подгруппу социального пространства повседневности составляют люди, окружающие главного героя в его обычной профессиональной деятельности. В романе «Селфи с

судьбой» Илья Субботин приезжает в деревню, в связи с чем отсутствует описание его работы в качестве доктора физико-математических наук.

Роман «Селфи с судьбой» насыщен портретными описаниями персонажей, окружающих главных героев. К этой подгруппе элементов социальной повседневности зачислены авторские интерпретации знакомых детективов, ведущих расследования. Особенность авторского стиля Т.В. Устиновой заключается в создании специфической жанровой формы детективного романа, где две разные сюжетные линии переплетаются в одну и становятся дополнением друг друга. Интимная составляющая произведения тесно связана с вектором непосредственного расследования и раскрывает чувственную сферу главных героев, обладающих уникальными интеллектуальными способностями.

В романе «Селфи с судьбой» главный герой Илья Субботин в деревне встречает свою любовь в образе поэтессы Ангела. Именно при их первой встрече автор подает детальную портретную характеристику, с помощью которой показывает социальную повседневность. Отличительными признаками обыденности в аспекте окружающих людей выступают присущие представителям современного общества внешние элементы – дреды, татуировки, цепи: «И тут же Илья столкнулся взглядом с мрачной девахой, облачённой в чёрные одежды. Деваха сидела напротив, что-то активно жевала, работала челюстями и смотрела на него, не отрываясь. На голове у неё были дреды, а голые по локоть руки все в наколках... Деваха махнула на него рукой. Зазвенели браслеты, брелоки и цепочки, намотанные на запястье. Так же колыхнулись цепи и кресты на бюсте. Бюст у неё был выдающийся, и Илья задержал на нём взгляд» [7, с. 29]. К художественным средствам, создающим женский образ, относятся эпитеты, подчёркивающие грустное душевное состояние персонажа (мрачная деваха, черные одежды, руки в наколках). Для акцентирования внимания читателя на деталях внешности героини автор использует метафоры (браслеты зазвенели, цепи и кресты на бюсте колыхнулись).

Образ поэтессы подан в контексте её негативной оценки Ильей Субботиным, поскольку она не вызывает у него особого интереса. В ходе развития сюжета именно Ангел становится помощником детектива. Автор более детально знакомит с ней читателя, рассказывая о драматических событиях из её жизни, связанных с неразделенной любовью и обманом близкого человека. В процессе расследования образ поэтессы трансформируется, изменяя социальную

повседневность героя. Из сюжета произведения становится ясным, что ее внешность была маской, что наколки ненастоящие: «Рукава чёрной толстовки с рожками и буквами были закатаны, и руки от локтей до запястий были ровного голубого цвета, тоже кое-где поцарапанные. Должно быть, Ангел смывала свои «татуировки», а они не поддавались» [7, с. 151]; «Росписи с рук смой. Краска слезает и мажется. У меня вчера все пальцы были синие. Нет у тебя никаких татуировок» [7, с. 125]. Т. В. Устинова использует один из любимых эффектов массового читателя – прием метаморфозы, с помощью которого изменяет внешний образ женщины и отношения к ней Ильи Субботина: «Без жёстких сухих косиц, вечно мотавшихся по обе стороны бледного скуластого лица, она оказалась совсем другой, а он-то был уверен, что всегда умеет видеть полотно, а не раму!.. Щёки совсем исчезли, кожа как будто расправилась, странные светлые глаза стали больше» [7, с. 205].

Выводы. В указанном романе отдельную группу занимают социальные маркеры повседневности, особенность изображения которых заключается в использовании автором сравнений, аллюзий (при детализации технических средств связи – мобильных и стационарных телефонов, Интернета), метафор (при изображении транспортных средств для передвижения персонажей – скутера, джипа, полицейских машин), метаморфозы, эпитетов, повторов (при описании портретных характеристик персонажей).

Резюме. В статье проанализированы социальные маркеры повседневности в романе Т.В. Устиновой «Селфи с судьбой». Определены функции и выделены особенности изображения автором социальных маркеров.

Summary. The article analyzes the social markers of everyday life in the novel by T.V. Ustinovoy «Selfie with fate». The functions and the features of the image by the author of social markers are defined.

Ключевые слова. Повседневность, роман, массовая литература, социальные феномены.

Keywords. Everyday life, novel, mass literature, social phenomena.

Литература

1. Вальденфельс Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности / Б. Вальденфельс // Социо Логос. – 1991. – Вып. 1. – С. 39-50.
2. Воротынцева К.А. Поэтика повседневности в аспекте действительности героя / К.А. Воротынцева // Критика и семиотика. Новосибирск: НГУ. – Вып. 14. – 2010. – С. 276 – 292.
3. Золотухина-Аболина Е.В. Повседневность: философские загадки / Е.В. Золотухина-Аболина. – Киев : Ника - Центр, 2006. – 256 с.
4. Касавин И.Т. Анализ повседневности / И.Т. Касавин, С.П. Щавелев. – Москва:

Канон +, 2004. – 432 с.

5. Кобылко Н.А. Мифологема как ключевое понятие мифокритики: современные подходы [Электронный ресурс] / Н.А. Кобылко. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/108/5817/> – Название с титул. экрана.

6. Лелеко В.Д. Пространство повседневности в европейской культуре / В.Д. Лелеко; Санкт-Петербургский гос. ун-т культуры и искусств. – Санкт-Петербург, 2002. – 320 с.

7. Устинова Т.В. Селфи с судьбой / Т.В. Устинова. – Москва: Эксмо, 2017. – 320 с.

УДК 811:392.31

ТИПОЛОГИЯ НОМЕНОВ РОДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

*Ильсова Ленаре Наримовна¹, Картавая Юлия Константиновна²,
¹обучающаяся 4 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Преподавание филологических дисциплин».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Язык является средством познания, средством овладения, трансформации и сохранения этнокультурного кода языкового общества. Связь между языком как культурным явлением и фактами реальной действительности реализуют лексические единицы для обозначения родственных отношений, которые в лингвистических исследованиях имеют название термины родства или номены родства.

Номинативную функцию для обозначения разных сущностей бытия, кроме существительных, выполняют и другие части речи, которые имеют свои специфические номинативные признаки. В современной языковедческой литературе отсутствует единая дефиниция лексики на обозначения родственных отношений.

Исследованием номенов родства как определенного социокультурного кода занимается лингвистика и смежные с ней науки: этнография (этнология), право, социальная история, социология, этнолингвистика, культурология. Поэтому комплексное исследование системы номенов родства и свойства российского общества является на сегодня актуальным как в этих отраслях, так и в лингвистике.

На современном этапе развития лингвистики анализ лексики для обозначения семейной номинации и ее роли в обществе продолжает оставаться одной из важнейших историко-философских

(С.Д. Бергезова, А.П. Пономарев, С.А. Черепанова), социокультурных (И.Ю. Крецер) и языковедческих проблем, которую отечественные лингвисты решают в этнокультурном (Т.А. Шайхуллин), семантико-функциональном (О.Ю. Николенко), лингвокультурологическом (Т.А. Салаева), собственно семантическом в разных языках и говорах (Л.С. Кара-Оол, Л.В. Утева) аспектах.

Цель статьи состоит в освещении специфики наименований родственных связей в русском языке.

Изложение основного материала. В языкознании понятие номен рассматривается рядом с терминологией, терминами, номенклатурой как частью определенной терминосистемы. Как считает Ю. К. Картавая, «номены, в отличие от терминов и номенклатуры, больше связаны с субъективным, оценочным восприятием и представлением о какой-то вещи. Для номенов как языковых единиц характерно коннотативное значение» [2, с. 85]. Кроме терминов и номенклатуры, научные понятия раскрывают такие лингвистические феномены, как номены. «Номен (лат. *nomen* – имя) – название (имя существительное), значение которого определяется достаточно четко и его место в системе подобных наименований закреплено более или менее жестко; термин в ряду себе подобных» [3].

Такое определение позволяет считать номены разновидностью терминов. По мнению А.Г. Ходаковой, номен – это единица лексики, с помощью которой мы именуем видимый предмет без установления его точного места в системе классификаций и без соотношения с другими, а термин – единица логоса, которая отражает познавательный процесс и занимает определенное место в системе [6]. Номены, в отличие от терминов и номенклатуры, больше связаны с субъективным, оценочным восприятием и представлением о какой-то вещи. Для номенов как языковых единиц характерно коннотативное значение.

В современном русском языке существуют номены, составляющие соответствующую номеносистему для обозначения родственных отношений, которая является языковым отражением этносоциокультурных особенностей современного общества. Следует отметить, что номеносистема для обозначения родственных отношений – этнокультурный феномен, который раскрывает исторические, социально-культурные и этнолингвистические особенности. Исторические и социально-культурные изменения в социуме нашли отражение в языке, в указанной номеносистеме, которая на протяжении всей истории отражает и сохраняет все изменения. Попытки систематизировать и классифицировать номеносистему как этнокультурное явление подчеркивают большое

значение этого слоя лексики для изучения социально-исторических и культурных изменений.

Лексические единицы для обозначения родственных связей являются ярким примером сочетания лингвистического и антропоцентрического в языке. Этот аспект взят за основу нашего исследования, поскольку на современном этапе в русском языке представлена развитая система номенов для обозначения родства и свойства, которые в языковедческих исследованиях имеют название «термины родства», «названия родства» или «номены родства».

Родство – термин, который имеет различные значения в зависимости от контекста его использования. В антропологии родство относится к системе общественных отношений. В биологии этот термин характеризует генетические связи или коэффициент отношений между индивидами. Это понятие может использоваться в отношении человеческих отношений, если означает кровное родство или генеалогию.

В нашем исследовании мы понимаем родство в антропологическом значении этого слова. Родственные отношения (родство) – это связь между людьми, основанная на происхождении одного лица от второго (прямое родство), или разных лиц от одного предка, основанный на брачных семейных отношениях. Кровное (полное) родство в русском языке обозначается номенами отец, мать, сын, дочь; бабушка, дедушка, внук, внучка; брат, сестра, племянник, племянница, дядя, тетя. Неполное родство – номенами отчим, мачеха, пасынок, падчерица.

Родство, которое возникает вследствие брачных отношений, называется свойством. В современном русском языке номены, обозначающие брачное родство (свойство) – это муж, зять, тесть, теща, жена, невестка, свекор, свекровь; сват, сваха (сватья) и др. К номенов родства присоединяются и кое-какие обобщающие лексемы – род, семья, родственник, родственница и т.п., а также формы множественного числа, например, родители, дети. Часть номенов родства принадлежит к древнему слою индоевропейской и доиндоевропейской лексики.

Система родства всегда является закрытой структурой и имеет эгоцентричный характер: степень родства зависит от того, кто ее осуществляет (его). Эго (от лат. ego – Я), по теории З. Фрейда, является одним из компонентов структуры личности. Относительно его существует иерархическая система номенов родства и свойства для обозначения индивида: «Системы родства – в этнографии – системы терминов для обозначения различных степеней родства, кровного и по

браку. Определяются особенностями социальной организации, формами брачных отношений, структурой основной экономической ячейки общества (родовой общины, большой, малой семьи и проч.) и трансформируются по мере их изменений. Системы родства делятся на классификационные, в которых группы родственников обозначаются одним общим термином, и описательные (дескриптивные), где родственные отношения отдельного лица обозначаются специальными терминами» [5, с. 1227].

«Большая Советская Энциклопедия» систему родства определяет так: «Сами по себе эти термины являются частью словарного состава языка и изменяются в соответствии с законами развития последнего; но принципы группирования терминов определяются особенностями социальной организации и трансформируются по мере ее изменения. Именно поэтому системы родства могут служить источником для изучения социальной структуры общества» [1, с. 479].

Терминами родства считают «слова, которые называют людей, находящихся в тех или иных родственных отношениях с другими людьми» [3].

Номены для обозначения родственных отношений являются частью словарного состава языка, но принципы группирования этих наименований в номеносистему родства определяются особенностями социальной организации конкретного общества. Номеносистема на обозначения родственных связей воспроизводит национально-культурные символы и стереотипы, что позволяет глубже проникнуть в национально-языковую картину мира этноса, создает условия для успешного общения. Этнопсихологи признают, что наряду с исследованием обычаев и традиций особую роль играет анализ народного искусства и языка. Непосредственно в процессе социализации передача черт национального характера осуществляется через язык.

Наименования родства есть в каждом языке, потому что каждый народ имеет в своем культурно-историческом развитии определенные социальные отношения – родственные отношения.

Слово семья, появившись в языке XVI – XVII в., обозначает отношения родства и свойства. Семья всегда была и есть главной ценностью общества. Традиционная семья включает мужа, жену и детей.

В толковом словаре С.И. Ожегова мы находим такое определение слова семья: «Семья, -и, мн., ж. 1. Группа живущих вместе родственников (муж и жена, родители с детьми). Дружная

семья. Глава семьи. 2. Единство, объединение, организация людей, сплоченных общими интересами (высок.)» [4, с. 656].

Система номенов родства, что существует в определенном языке, не является тем самым, что и термины родства. Система номенов родства значительно шире по своему наполнению, потому что номены, входящие в соответствующую систему, исторически и социально обусловлены. Принято считать, что отождествлять систему родства с системой терминов родства нельзя: терминология родства является гораздо более консервативна, в языке употребляются названия, которые с точки зрения систем родства являются неактуальными, архаичными.

Выводы. Таким образом, номены для обозначения родственных отношений и свойства занимают значительное место в лексическом составе современного русского языка. В лингвистической литературе определяется недостаточность изучения этого значительного пласта лексики, прежде всего, как психолингвистического и этнолингвистического феноменов. Поэтому в современном русском языкознании эта лексика требует серьезной научной проработки, углубленного анализа ее психолингвистического и этнолингвистического аспектов.

Следует отметить, что не все понятия, которые входят в состав брачных отношений свойства между родителями, между зятями и невестками, нашли отражение в соответствующих номенах. Следовательно, научное изучение наименований родственных отношений является актуальным в условиях глобализационных процессов, что существуют в современном обществе и объясняется стремлением осмыслить родственные связи и истоки родословной.

Резюме. В статье разработаны теоретико-методологические основы изучения номенов, обозначающих родственные связи и свойство, в рамках которых осуществлена психо- и этнолингвистическую квалификацию наименований родственных отношений и предложено их терминологическое и кодифицированное толкование.

Summary. In the paper there has been worked out theoretical-methodological basis of the study of nomens denoting kinship and property, within which the psycholinguistic and ethno-linguistic qualification of the names of kinship relations has been carried out and their terminological and codified interpretation has been suggested.

Ключевые слова. Номен, наименование, родственные отношения, теоретико-методологические основы.

Keywords. Nomen, name, kinship, theoretical-methodological basis.

Литература

1. Большая Советская Энциклопедия. – [3-е изд.] – М.: Советская энциклопедия, 1968 – 1979.
2. Картавая Ю.К., Ильясова Л.Н. Основные подходы к изучению номенов, обозначающих родственные отношения // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде: материалы науч.-практ. конф., 24-25 ноября 2017 г., г. Евпатория / ред. кол. Ю.К. Картавая, А.И. Каменский, М.А. Шалина; под общ. ред. И.Б. Каменской. – Симферополь: АРИАЛ, 2017. – С. 83–87.
3. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии / Ж.Ж. Варбот, А.Ф. Журавлёв. – Российская академия наук, Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, Этимология и история слов русского языка. 1998: [Электронный ресурс]. – 2011. – URL: www.etymolog.ru.
4. Словарь русского языка [сост. С.И. Ожегов]. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1953. – 848 с.
5. Советский энциклопедический словарь [ред. А.М. Прохоров]. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.
6. Ходакова А.Г. Термины и номены. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/terminy-i-nomeny>.

УДК 81:004.738.5

ПОНЯТИЕ НИКНЕЙМА В АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

Косинская Валерия Альбертовна¹, Картавая Юлия Константиновна²,

¹обучающаяся 1 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология», направленность «Филология. Русский язык и литература».

²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Исследованию антропонимов посвящены труды Ю.А. Карпенко, И.А. Королёва, Н.А. Петровского, О.Н. Трубачёва, Н.К. Фролова. Однако многие вопросы, касающиеся понятие никнейма как современного антропонима, освещены недостаточно. Необходимость рассмотреть понятие никнейма в антропонимической системе обусловила выбор темы статьи и составила её актуальность.

Цель статьи – рассмотреть понятие никнейма в антропонимической системе.

Изложение основного материала. Издревле внимание учёных привлекали собственные имена. В науке о языке существует раздел,

посвященный исследованию имён – ономастика, что в переводе с греческого *onomastike* обозначает «искусство давать имена». Изучением имен людей занимается частная наука антропонимика [5, с. 67]. По мнению Ю.К. Картавой, «с давних времен люди интересовались толкованием имени, поскольку считали, что имя – это дело не только эстетическое, но и духовное, культурное, языковое» [4, с. 94].

В настоящее время сложно представить свою жизнь без Интернета. Мы регистрируемся в социальных сетях, различных чатах, форумах для общения, новых знакомств и познания чего-то нового. Но для того, чтобы стать участником Интернет-сообщества, нам необходимо придумать сетевое имя – никнейм. Главным его отличием от нашего реального имени является то, что личное имя нам присваивают родители при рождении и, чаще всего, оно остается с нами на всю жизнь. Интернет же даёт возможность нам самим выбрать себе оригинальное и индивидуальное имя. Никнейм, в переводе с английского *nickname*, обозначает прозвище. Прозвище выступает в качестве дополнительного идентификатора личности в неофициальной сфере общения и, в отличие от никнейма, не является способом самопрезентации личности, так как оно присваивается человеку социумом за какие-либо отличительные черты [3, с. 75].

Выбор оригинального никнейма является одним из главных правил интернет-пространства. Некоторые современные исследователи понятие никнейма приравнивают к понятию логина. Однако это не совсем верно, так как логин не несёт никакой отличительной характеристики пользователя, а используется лишь для входа в систему. Никнейм, в свою очередь, всегда несет в себе смысл, возвращая «ониму его то исходное содержание, когда собственное имя рассказывает о собственнике» [3, с. 23].

Таким образом, соотнесение смежных понятий позволяет нам рассматривать понятие никнейма как современную разновидность антропонимов, используемого пользователями сети Интернет для виртуального общения. Исходя из вышеперечисленного, под никнеймом мы будем понимать «неофициальное личное имя, самостоятельно присваиваемое его носителем с целью скрытия личности, являющееся результатом креативной деятельности, используемое в различных сферах опосредованной молодежной коммуникации, осуществляемой в письменной форме» [2, с. 12]. Использование никнейма вместо реального имени позволяет нам сохранять анонимность. Пользователям Интернет-пространства не известны наша внешность и характер. Человек сам создаёт свой виртуальный образ,

который является способом отражения его состояния и мироощущения.

При создании никнейма мы реализовываем свой творческий потенциал, стремимся придумать запоминающееся сетевое имя, тем самым показывая свою неповторимость. Никнейм – это своеобразная самопрезентация, визитная карточка, которая предъявляется виртуальному обществу для идентификации и, разумеется, привлечения внимания [3, с. 48].

Также, при создании сетевого имени мы воплощаем в нём наши личностные качества, характер, поведение и настроение, жизненные принципы и так далее. Стоит помнить, что никнейм не всегда точно отражает действительную характеристику человека, так как одни пользователи смело презентуют свою личность на всеобщее обозрение, другие же предпочитают оставаться инкогнито, либо намеренно предоставляют информацию, которая не является действительной. «Соответствие такого образа реальному прототипу может быть самым непредсказуемым: пользователи «изменяют» пол, возраст, профессию, национальность, характер, а иногда называются неопределёнными именами, не позволяющими угадать какие-либо признаки своего хозяина» [1, с. 98].

Выбор никнейма напрямую зависит от мотивированности пользователя. Если человек желает добиться успеха, признания своей личности на просторах Интернета, он выбирает себе яркий, запоминающийся никнейм. Если же главной задачей является сохранение анонимности, тогда никнейм будет простым и не привлекающим внимание других участников сети.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что понятие никнейм является современной антропонимической категорией. В отличие от личного имени, виртуальное создаётся по собственным мотивам и желаниям пользователя. Таким образом, предоставляется возможность создать о себе «впечатление по выбору», которое будет существовать только в сети. Другим словами, никнейм – это самопрезентация личности в сети Интернет.

Резюме. В статье рассмотрено понятие никнейма в антропонимической системе, представляющее собой замену реального имени на виртуальное. Отличительной особенностью его является индивидуальность, так как сетевое имя является способом самопрезентации личности.

Summary. The article considers the concept of nickname in the anthroponymic system, which is a replacement of a real name with a virtual

one. Its distinctive feature is individuality, as the network name is a way of self-presentation of the personality.

Ключевые слова. Никнейм, Интернет, антропонимическая система.

Keywords. Nickname, Internet, anthroponymic system.

Литература

1. Балкунова А.С. К вопросу о социально-лингвистических особенностях никнеймов (никнов) // В мире научных открытий. – 2010. – № 4. – Красноярск: НИИЦ. – С. 98-100.

2 Балкунова А.С. Роль сетевого имени (никнейма) во взаимодействии субъектов виртуальной коммуникации: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – М., 2012. – 26 с.

3. Журавлева Е.А., Корнелиук А.А. Никнейм как разновидность антропонимов: сборник материалов международного форума студенческой и учащейся молодежи «Первый шаг в науку». – Минск, 2009. – Т. 1. – 369 с.

4. Картавая Ю.К. Ретроспектива исследования ономастики русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 7 (61): в 3-х ч. – Ч. 1. – С. 94–96.

5. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М., 1978. – 201 с.

УДК 82-1/-9

ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА ДЕТСКОГО ФЭНТЕЗИ

*Котлярова Мария Константиновна¹, Каменская Ирина Борисовна²,
¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Зарубежная филология».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

г. Евпатория

Постановка проблемы. Жанр детского фэнтези пользуется огромной популярностью у читателей, чем вызвано большое количество исследований в этой области (И.Н. Арзамасцева, В.М. Беренкова, С.А. Гоголева, Е.С. Дьяконова, Н.Е. Ковтун, О.К. Яковенко и др.). Влияние детского фэнтези на жизнь современного ребенка огромно, поскольку детская аудитория сталкивается с ним на экранах телевизоров и кинотеатров, в компьютерных играх, музыке, архитектуре и, разумеется, в литературе. Однако до сих пор не существует общепринятого определения детского фэнтези, а диапазон присущих этому жанру черт, выделяемых различными исследователями, существенно варьируется.

Цель статьи – систематизировать жанровую специфику

детского фэнтези.

Изложение основного материала. Под понятием «фэнтези» подразумевается литературный жанр, основанный на совмещении канонов фантастики, мифологии, характерной особенностью которого является наличие мира, действующего по собственным законам, нередко с элементами волшебства [15]. То, что читательская аудитория, предпочитающая фэнтези другим жанрам, складывалась в основном из лиц младшего возраста, обусловило появление нового жанра – детского фэнтези.

Исторически жанр детского фэнтези восходит к античности: произведение «Александрия» – описание жизни Александра Македонского – считают праотцом современных фэнтезийных произведений для детей [2]. Некоторые исследователи [1; 9] относят к жанру «детское фэнтези» все фантастические произведения детской литературы конца XX – начала XXI в. Другие [3; 9; 16] считают детское фэнтези узконаправленным жанром со своей спецификой, к которому относят сравнительно небольшое количество произведений. Существует мнение, что «детское фэнтези» – это литературное направление, в котором нет четких границ между мистическими, фантастическими и реальными явлениями [13]. Отдельные исследователи считают, что детское фэнтези является ответвлением жанра литературной сказки [15]. Некоторые ученые определяют жанр «детского фэнтези» как сформированное направление благодаря создаваемым в нем новым мифологическим системам [7]. Это одна из наиболее распространенных версий в определении сущности данного понятия.

Детское фэнтези обладает множеством схожих элементов с жанром волшебной сказки: отображается невозможный мир, который тяжело представить в реальности; присутствует волшебство и персонажи из мифов, фольклора, легенд и преданий; главному герою необходимо бороться со злом и приложить все усилия, чтобы победить его [5]; принцип построения сюжета по типу «квеста» [6]. Вместе с тем, детское фэнтези обладает рядом существенных отличий от жанра литературной сказки [9]:

1) мир, в котором присутствуют волшебные элементы, воспринимается и читателями, и героями как реальность. Волшебство в нем – норма, тогда как в сказке герои удивляются волшебным элементам и колдовству;

2) в сказке добро не только всегда побеждает зло, но и изначально могущественнее последнего. В детском фэнтези, как правило, силы зла либо равны силам добра, либо даже превалируют

над вторыми;

3) волшебным сказкам присущ принцип «преступления-наказания». Если один из героев совершает добрый поступок, то его вознаграждают за это. За злым поступком неминуемо следует наказание. В жанре детского фэнтези этот принцип не работает либо действует не так прямолинейно;

4) в детском фэнтези присутствуют мифологические и фольклорные элементы, но автор определяет события, персонажей и сюжет своей истории без опоры на фольклор, отводя отсылкам к мифологии незначительную роль;

5) сказки исторически предназначены для устной передачи. Детское фэнтези – жанр, предназначенный сугубо для письменной формы изложения. Если сказку можно пересказать, не запоминая второстепенных деталей и не упустив ничего важного, то детское фэнтези функционирует за счет своих деталей и характерных элементов, которые могут существовать только на бумаге;

6) в детском фэнтези на передний план выходит личность главного героя, его чувства, переживания. Детали волшебного мира здесь служат декорациями, а не самоцелью.

Проанализировав определения, данные различными авторами, можно дать понятию «детское фэнтези» собственное определение: детское фэнтези – литературный жанр, предназначенный для детской аудитории, который строится на фундаменте волшебной сказки и элементов мифологии. При этом основной целью детского фэнтези является не освещение детальных элементов магического или необычного мира, а рассказ о противостоянии добрых и злых сил, который помогает герою-ребенку вырасти в достойную личность. Волшебные элементы нужны для раскрытия поставленных автором философских вопросов в наиболее интересном и доступном юному читателю формате.

Несмотря на отсутствие общепринятого определения детского фэнтези, выделен ряд присущих этому жанру черт, которые отмечают многие исследователи:

1) существование другого мира, волшебного либо аномального, в который главный герой получает доступ в необычных обстоятельствах, с помощью помощников или артефактов [11]; главный герой взаимодействует с волшебным миром по типу квеста, неожиданно для самого героя [4]. Хронотипические закономерности отличаются некоторой цикличностью [12];

2) конфликтная ситуация между силами добра и зла, вокруг которой завязывается весь сюжет [4; 11]; Персонажам, выступающим

на стороне добра, свойственны героические качества [6];

3) главный герой – ребенок или группа детей – встает перед необходимостью спасти либо весь волшебный мир, либо какие-то его ключевые элементы [11]. Его геройские качества в процессе повествования выходят на новый уровень по сравнению с началом произведения. Эти качества одинаковы: храбрость, высокие волевые и моральные свойства, доброта, великодушные. Это позволяет реализовать произведениям детского фэнтези воспитательную функцию, способствуя появлению у читателя активной жизненной позиции, благородства, чувства справедливости [6];

4) наличие отсылок к фольклору, мифологиям разных народов, легендам, преданиям и т.д. [11].

Феномен детского фэнтези проявляется, прежде всего, в том, что, появившись относительно недавно, жанр получил широкое распространение, признание и популярность. Это происходит во многом благодаря детальной проработке изображаемой реальности и тому, что юный читатель может ассоциировать себя с главным героем, примерять на себя его качества, размышлять о том, как он бы поступил в такой ситуации. Детское фэнтези воспитывает в читателе сильную личность, могущую противостоять силам зла, несправедливости, разбираться со сложными ситуациями.

Выводы. «Детское фэнтези» – это разновидность фэнтези, особенностью которого является слияние фэнтези и детской литературы в одном жанре. Выделены жанровые признаки детского фэнтези и определены черты, отличающие его от жанра авторской волшебной сказки: а) равноправное существование реального и ирреального миров; б) большая могущественность злых сил, увеличивающая значимость борьбы главного героя; в) нивелирование принципа «преступление – наказание»; г) вторичность и второстепенность фольклорных и мифологических элементов; д) письменная форма бытования.

Резюме. В статье выделены жанровые признаки детского фэнтези и определены черты, отличающие его от жанра авторской волшебной сказки: равноправное существование реального и ирреального миров; большая могущественность злых сил, увеличивающая значимость борьбы главного героя; нивелирование принципа «преступление – наказание»; вторичность и второстепенность фольклорных и мифологических элементов; письменная форма бытования.

Summary. The article singles out the genre properties of the children

fantasy literature and defines the features, distinguishing it from the genre of the author fairy tale: co-existence of real and unreal worlds equal in their rights; greater power of evil forces, increasing the importance of the struggle of the protagonist; leveling the principle of crime and punishment; secondary nature of folklore and mythological elements; written form of existence.

Ключевые слова. Фэнтези, детское фэнтези, авторская волшебная сказка.

Keywords. Fantasy literature, children fantasy literature, author fairy tale.

Литература

1. Арзамасцева И.Н. Литература для детей и школа / И.Н. Арзамасцева // Детская литература. – 2000. – № 3. – С. 69-73.
2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе / М.М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – Москва : Худож. литература, 1975. – С. 234-407.
3. Беренкова В. М. Жанр фэнтези как объект лингвистического исследования / В.М. Беренкова // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2009. – № 4. – С. 91-93.
4. Бэггет Д. Философия Гарри Поттера: Если бы Аристотель учился в Хогвартсе / Д. Бэггет, Ш. Э. Клейн. – Санкт-Петербург: Амфора, 2005. – 42 с.
5. Веско Э. Введение в практическую магию: Краткий курс поттерологии и поттерографии / Э. Веско; [пер. с итал.] – Москва: Иностранка, 2005. – 302 с.
6. Виноградова, О. Фэнтези и подросток созданы друг для друга: Педагогические аспекты / О. Виноградова // Библиотека в школе. – 2003. – № 3. – С. 56-58.
7. Гиль О.Л. Ценностные ориентиры «Гарри Поттера» Дж. К. Роулинг / О.Л. Гиль // Дальний Восток: динамика ценностных ориентаций. – Комсомольск-на-Амуре, 2008. – С. 396-402.
8. Гоголева С.А. Другие миры: традиции и типология жанра фэнтези / С.А. Гоголева // Наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 85-88.
9. Гопман В.Л. Фэнтези. Краткая литературная энциклопедия терминов и понятий / В.Л. Гопман. – Москва: Н.П.К. Интелфак, 2008. – 1162 с.
10. Грачева Н.О. К вопросу о жанре произведения Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер» / Н.О. Грачева // Современная филология: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 78-81.
11. Дьяконова Е.С. Конструирование единого пространства художественного аномального мира в произведениях жанра фэнтези / Е.С. Дьяконова // Вестник Иркутского гос. лингвистического ун-та. – 2008. – № 1. – С. 10-16.
12. Ковтун Н.Е. Поэтика необычайного: художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа / Н.Е. Ковтун. – Москва: МГУ, 1999. – 160 с.
13. Кострова О.А. Пространственно-временная организация художественного мира в произведениях Дж. К. Роулинг / О.А. Кострова // Университетские чтения, 12-13 янв. 2009 г. – Пятигорск, 2009. – С. 28-33.
14. Мончаковская О.С. Фэнтези как разновидность игровой литературы / О.С. Мончаковская // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 3. – С. 231-237.
15. Смирнова Е.В. Мир фэнтези – вымысел или реальность? / Е.В. Смирнова // Мировая словесность для детей и о детях. – Москва, 2005. – Вып. 10. – Ч. 1. – С. 206-208.
16. Яковенко О.К. Жанровые особенности фэнтези (на основе анализа словарных дефиниций фэнтези и научной фантастики) / О.К. Яковенко // Вестник Иркутского гос. лингвист. ун-та. – 2008. – № 1. – С. 140-167.

УДК 82.081

ПОНЯТИЕ И ТИПОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ

*Лагно Кристина Григорьевна¹, Каменская Ирина Борисовна²,
¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Зарубежная филология».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

г. Евпатория

Постановка проблемы. Выявление выбранных писателем деталей или используемой им системы деталей, другими словами, выявление соответствия подобного преобразования действительности идее произведения – одна из актуальных проблем современного литературоведения. Современные писатели, как и литераторы прошлых эпох, для раскрытия образа героя произведения используют художественную деталь. Например, пейзаж как деталь необходим для того, чтобы показать изменения окружающего мира или психологическое состояние персонажа; а портрет не только предоставляет нам внешний облик героя, но и раскрывает его эмоции и характер.

Функционирование художественной детали в литературном произведении исследовали М.М. Бахтин, Р. Де Бюгранд, В. Дресслер, Е.С. Добин, Г.Н. Пospelов, В.Е. Хализев, Дж. Хартман, Л.В. Чернец, А.П. Чудаков, М.Н. Эпштейн и др. Художественная деталь рассматривается как актуализатор текстовых категорий и способствует объективному и полному интерпретированию художественного произведения. Вместе с тем, в литературоведении не существует единства мнений о содержании понятия «художественная деталь» и ее типологии.

Цель статьи – уточнить содержание понятия «художественная деталь» и типологию художественной детали.

Изложение основного материала. Парадоксальное высказывание Микеланджело Буонарроти «Внимание к мелочам рождает совершенство, а вот совершенство уже не мелочь» [7, с. 90] применимо к различным сферам человеческой деятельности, в том числе и к различным областям искусства. Для настоящего писателя такая «мелочь» – художественная деталь – играет очень важную роль при умении наполнить ее значимым ценностно-смысловым содержанием. В.Е. Хализев приводит любопытное высказывание

В.В. Набокова: «Лунный свет обобщений – вещь хорошая, но лишь после того, как любовно собраны все солнечные мелочи книги» [9, с. 79]. Очевидно, великий писатель отводит художественной детализации реальности большую роль по сравнению с художественным обобщением.

Е.С. Добин в своих работах «Герой. Сюжет. Деталь» [1] и «Сюжет и действительность. Искусство детали» [2] сформулировал несколько определений детали в зависимости от той задачи, которую она выполняет в тексте, и описал ее функционирование в конкретных текстах (В.П. Катаева, А.А. Фадеева, В.Ф. Пановой и др.). Анализируя фрагменты рассказов А.П. Чехова, литературовед дает несколько толкований художественной детали: это возможность «одной-двумя чёрточками воссоздавать явление в его целостности» [1, с. 23], «ударная точка события, средоточие драмы» [там же, с. 25], а в создании портрета – «последний, завершающий штрих, окончательно определяющий характер» [там же, с. 33].

А.Б. Есин называет художественной деталью «мельчайшую изобразительную или выразительную художественную подробность: элемент пейзажа или портрета, отдельную вещь, поступок, психологическое движение и т. п.» [3, с.75]. Л.В. Чернец понимает художественную деталь как «самую малую единицу предметного мира произведения» [10, с. 65]. В.Е. Хализев определяет деталь как «малое и неделимое звено художественной предметности, порой чётко и активно выделяемое писателями и обретающее относительно самостоятельную значимость» [9, с. 67]. В.И. Тюпа отмечает, что детализация является «авторской указкой» в произведении [8, с. 22].

Л.М. Козеняшева подчеркивает интегрированность художественной детали в целостный образ: «элемент портрета, пейзажа, вещи, комплекса форм поведения, речи, который почти всегда действует в рамках более крупного образа (портрета, пейзажа, вещи.) и хранит на себе отпечаток художественного целого» [4, с. 212].

На наш взгляд, наиболее полное толкование этому понятию дали В.Е. Хализев [9], Ф.В. Путинн [7] и А.Б. Есин [3], согласно которым под художественной деталью следует понимать малый значимый компонент произведения, несущий важную смысловую нагрузку и являющийся сильной позицией в тексте, маркером адресации. Таким компонентом может быть элемент пейзажа или портрета, отдельная вещь, поступок, психологическое движение и т.д.

Мнения исследователей расходятся по поводу тождественности / не тождественности детали и подробности. Е.С. Добин считает, что «подробность воздействует во множестве. Деталь

тяготеет к единичности. Она заменяет ряд подробностей. Деталь интенсивна. Подробность экстенсивна» [1, с. 23]. Литературовед противопоставляет деталь и подробность, утверждая, что подробности воздействуют на читателя в массе, а деталь – напротив, ведь «она стремится быть выделенной, остановить читателя, приковать на миг особое его внимание» [там же, с. 212]. При этом Е.С. Добин указывает на большую значимость детали по сравнению с подробностью, с чем не согласен А.Б. Есин: «И тот, и другой принцип использования равноценны, каждый из них хорош на своем месте» [3, с. 78]. А.Б. Есин различает детали-символы и детали-подробности, дифференцируя их так же, как Е.С. Добин дифференцирует деталь и подробность.

Л.В. Чернец указывает на некую антиномию, возникающую при наличии детали: «это некое противоречие, что совсем, казалось бы, необязательно для предмета – поэтому деталь и заметна, и не теряется во множестве подробностей» [10, с. 286]. Именно это, на наш взгляд, помогает отличить подробность от детали. Л. В. Чернец говорит о том, что обнаружить деталь нам зачастую помогают различные «композиционные приёмы: повторы, «крупный план», «монтаж», ретардация и др.» [там же, с. 287].

Деталь «включается в более широкое художественное пространство, формирует развёрнутую систему прямых и ассоциативных связей, чем и объясняются её потенциальная сюжетность и большая (по сравнению с подробностью) содержательная нагрузка» [там же, с. 288]. Иными словами, литературовед противопоставляет экстенсивное собирательство и случайность подробности интенсивному углублению и обязательности детали. Следует отметить, что деталь может стать подробностью и наоборот в зависимости от авторского замысла [1].

Итак, исследователи выделяют следующие концептуальные признаки художественной детали: а) наличие связи с авторской идеей; б) наличие диссонанса в предмете, заметность, выразительность; в) единичность представленности в тексте.

А.Б. Есин подразделяет художественные детали на внешние и психологические. В первую группу входят портретные, пейзажные и вещные детали, которые «рисуют нам внешнее, предметное бытие людей, их наружность и среду обитания» [3, с. 66]. Психологические детали отражают внутренний мир человека. Литературовед указывает на условность разделения этих двух групп: внешняя деталь может стать психологической и наоборот. Портретные, вещные, пейзажные и психологические детали разделяются на более мелкие группы.

Ряд исследователей (М.Б. Ладыгин, R. Chapman, A. Cluysenaar)

советуют рассматривать портретную деталь как статическую и динамическую, или динамическую и экспозиционную. Экспозиционные детали чаще всего присутствуют при описании портрета, пейзажа, интерьера [6]. Они, как правило, статичны, и знакомят читателя с персонажем, окружающей обстановкой, поэтому экспозиционные и статические детали следует объединить в одну группу. Динамический тип детали встречается в описаниях, «где индивидуально-неповторимое заметно преобладает над социально-типическим, и где важна вовлеченность детали в динамический процесс жизни. Подробное перечисление черт наружности, описание природы и интерьера уступает место краткой, выразительной детали, возникающей по ходу повествования» [там же, с. 89]. На наш взгляд, данное разделение на экспозиционные и динамические детали тождественно разграничению таких понятий, как собственно деталь и подробно в литературном произведении.

Классификацию художественной детали А.Б. Есина, подразделяющего детали на внешние (портретные, пейзажные и вещные) и психологические, мы посчитали наиболее полной и логичной, не допускающей пересечения позиций классификации.

Художественная деталь повышает емкость и выразительность высказывания при одновременной экономии языковых средств. Вторая, не менее значимая функция детали заключается в том, что «свойства одного явления бросают свет на другое» [4, с. 90]. В-третьих, деталь «может стягивать пружину повествования» [там же, с. 123]. Впоследствии в кинематографе подобный прием маркирования кульминации при помощи детали был назван сменой планов.

А.Б. Есин справедливо утверждает, что характерологическая «деталь становится способом характеристики человека, выражением его индивидуальности» [3, с. 23]. Хорошо подобранная деталь может очень точно передать состояние человека. Кроме того, она «обладает способностью одновременно и характеризовать человека, и выражать авторское отношение к персонажу» [Там же, с. 76].

Е.Р. Коточигова выделяет три функции вещных деталей как наиболее частотных в художественном произведении: культурологическая, характерологическая и сюжетно-композиционная [5, с. 24]. По мнению исследователя, чаще всего каждая из этих функций привязана к определённому жанру: в детективах сюжетобразующими являются детали-улики, а вещи как знак изображённой эпохи, как правило, появляются в исторических романах, физиологических очерках и научной фантастике.

Таким образом, художественная деталь реализует следующие

функции в литературном произведении: изобразительную (изображение полной картины через частность); имплицитную (называя свойства одного явления, автор обращает внимание читателя на что-либо совершенно иное или демонстрирует некий контраст, например, между обыкновенным ходом жизни и трагедией человека); сюжетно-композиционную (детали-улики в детективах, детали, отражающие кульминацию произведения); характерологическую; культурологическую (детали-признаки эпохи).

Выводы. Под художественной деталью понимается малый значимый компонент произведения, несущий важную смысловую нагрузку и являющийся сильной позицией в тексте, маркером адресации. Выделяют следующие концептуальные признаки художественной детали: а) наличие связи с авторской идеей; б) наличие диссонанса в предмете, заметность, выразительность; в) единичность представленности в тексте. Типология художественной детали включает внешние (портретные, пейзажные и вещные) и психологические детали. В литературном произведении художественная деталь реализует изобразительную, имплицитную, сюжетно-композиционную, характерологическую и культурологическую функции.

Резюме. В статье уточняется содержание понятие «художественная деталь» и определяются ее концептуальные признаки, анализируется типология художественной детали и ее функции в литературном произведении.

Summary. The paper specifies the content of the notion “artistic detail” and defines its conceptual features, analyses the typology of the artistic detail, and its functions in a work of literature.

Ключевые слова. Художественная деталь, типология художественной детали, концептуальные признаки художественной детали, функции художественной детали.

Keywords. Artistic detail, typology of artistic detail, conceptual features of artistic detail, functions of artistic detail.

Литература

1. Добин Е.С. Сюжет и действительность. Искусство детали / Е.С. Добин. – Москва: Сов. писатель, 1981. – 430 с.
2. Добин Е.С. Герой. Сюжет. Деталь / Е.С. Добин. – Москва; Ленинград: Сов. писатель [Ленингр. отд-ние], 1962. – 408 с.
3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения / А.Б. Есин. – Москва, 1998. – 248 с.
4. Козеняшева Л.М. Лингвокультурные характеристики образа слуги высшей иерархии в английском романе (на материале романа Д. дю Морье «Ребекка») / Л.М. Козеняшева // Культура XXI века : материалы науч. конф., посвящ. 35-летию

СГАКИ, г. Самара, 30-31 мая 2006 г. – Самара, 2006. – Ч. 1. – С. 212-216.

5. Коточигова Е.Р. Вещь в художественном понимании / Е.Р. Коточигова // Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины / под ред. Л.В. Чернец. – Москва, 1999. – С. 36.

6. Ладыгин М.Б. Английский «готический» роман и проблемы предромантизма: дисс. ... канд. филол. наук: спец. 10.01.05 «Литература стран Западной Европы, Америки и Австралии» / М.Б. Ладыгин. – Москва, 1978. 204 с.

7. Путнин Ф.В. Деталь художественная / Ф.В. Путнин // Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. – Т. II. – Москва, 1978. – 969 с.

8. Теория литературы. Теория художественного дискурса: учеб. пособ. для вузов: в 2 т. / Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа, С.Н. Бройтман; под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т. 1. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. – Москва: Академия, 2004. – 510 с.

9. Хализев В.Е. Теория литературы: учеб. для вузов / В.Е. Хализев – 3 е изд., испр. и доп. – Москва: Высш. шк., 2012. – 437 с.

10. Чернец Л.В. Деталь / Л.В. Чернец // Введение в литературоведение / под ред. Л. В. Чернец. – Москва: Высшая школа, 2006. – 680 с.

УДК 372.8:81

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФРАГМЕНТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

*Лежанская Виктория Викторовна¹, Бузинская Яна Михайловна²,
¹обучающаяся 4 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Преподавание филологических дисциплин».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

г. Евпатория

Постановка проблемы. Расширение разнообразия форм учебной деятельности учеников общеобразовательной школы, а также формирование и стимулирование у них умений свободного общения на иностранном языке во время уроков является одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами на современном этапе. Сегодня характерной чертой современной системы обучения иностранному языку является то, что практическое владение иностранным языком – это обязательная потребность каждого образованного человека в связи с предъявляемыми к нему требованиями общества. Коммуникативная компетенция является основой обучения иностранному языку, формирование которой невозможно без устного общения, без хорошо развитого умения говорения. Так, грамотное иноязычное общение требует знаний грамматических правил, постоянного пополнения своего лексического запаса, наличия знаний о фонетической специфике языка, а также о традициях и культуре носителей языка.

В настоящее время достичь вышеуказанную цель является возможным только при использовании в процессе обучения инновационных технологий, включающих возможность проведения аудио- и видео уроков, он-лайн уроков с носителями иностранного языка и так далее. Видеофрагменты – это одно из средств, призванное повышать активность учащихся на уроках иностранного языка, которое формирует у них желание высказать свою точку зрения по поводу увиденного, что, в свою очередь, способствует развитию навыков говорения и коммуникации на иностранном языке.

Среди зарубежных и отечественных ученых, которые исследовали применение видеофрагментов с целью развития коммуникативных навыков и умений, особое место занимают: Г.М. Андреева, Г.И. Безродных, Е.В. Ваторопина, Э.Дж. Деллимор, Н.А. Ким, М.В. Кларин, М.А. Ливенец, С.В. Малышева, В.Б. Ольшанский, Е.И. Пассов, М.Б. Платт, Е.В. Рожкина, Э.Э. Сапрыкин, Б. Томалин, Дж. Уиллис, А. Хейденбринк Бруно, Э. Эриксон и др. Тем не менее, недостаточная теоретическая и методическая разработанность вопросов обучения иноязычному говорению с помощью видеофрагментов делает эту тему открытой для последующих исследований.

Цель статьи – проанализировать основные виды видеоматериалов и определить актуальность их применения на уроках иностранного языка.

Изложение основного материала. В настоящее время к дискуссионным темам современной методики преподавания иностранного языка относится проблема поиска оптимальных технологий формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Отечественный и зарубежный опыт организации учебной деятельности показывает, что на современном этапе доминируют два подхода – традиционный и инновационный, каждый из которых наделен своими преимуществами, а их умелое комбинирование обеспечивает достижение значительных результатов в изучении иностранного языка.

С.В. Титова полагает, что применение аутентичных видеоматериалов во время обучения иностранному языку играет особую роль в учебно-воспитательном процессе, поскольку они выступают в качестве уникальной основы как для формирования коммуникативной компетенции, так и для расширения лингвистических и фоновых знаний учащихся, увеличения активного и пассивного лексического запаса и т.д. [2, с. 13]. Видео – это великолепный дополнительный материал при изучении иностранного

языка, поскольку, как полагает А.В. Филатова, оно максимально приближено к языковой реальности [3]. R.A. Berk отмечает, что видеоматериал включает в себя совокупность зрительных образов и нужного аудиоматериала, что делает процесс запоминания эффективным и легким [5, с. 5]. Кроме того, аутентичный видеоматериал может применяться на уроках иностранного языка для ознакомления и изучения нового материала, а также для повторения предыдущего.

По мнению R.A. Berk, видео является лучшим после настоящих жизненных ситуаций средством презентации иностранного языка в ситуативном контексте в аудитории, которое имеет значительный мотивирующий потенциал [5, с. 3]. С.В. Титова под восприятием видеоматериала понимает процесс, который является обратным чтению: от предмета к его осмыслению, названию и формулированию внутренней речи [2, с. 24].

Следует отметить, что использование аутентичных видеоматериалов для обучения иностранному языку имеет свои положительные и отрицательные стороны. Так, с одной стороны, видеоматериал имеет более жизненный характер, поскольку он дает возможность не только слышать, но и видеть говорящих, их мимику и жесты, а также получать информацию в широком контексте о том, что происходит – место действия, возраст участников и т.д. С другой стороны, все вышеуказанные факторы отвлекают зрителя от собственного мышления, и он может увлечься разглядыванием картинки, вместо того, чтобы сосредоточиться на аудировании [6, с. 20]. Все это обуславливает необходимость получения учащимися перед просмотром видеоматериала четко сформулированных заданий, на выполнении которых они должны будут сосредоточиться.

Существует несколько видов видеоматериалов, согласно А.В. Филатовой [3, с. 23]: 1) аутентичный (оригинальный): художественные фильмы; мультфильмы; документальное кино; новости; интервью шоу; реклама. Положительные стороны: реалистичность, интересность, оригинальность, натуральность, общедоступность. Недостатки: ориентированы большей частью на подготовленных учеников; отсутствие дополнительного материала к такому видеоматериалу (учебников и упражнений); 2) видеоматериал, предназначенный для обучения иностранному языку: курсы языка; практика аудирования; бизнес-курс. Положительные стороны: адаптированность к определенному уровню знаний; упор на определенную лексику, грамматический материал. Недостатки: неполная реалистичность; скучный характер; дорогая стоимость;

видеоматериал быстро устаревает.

Следует более детально рассмотреть возможности использования отдельных видов аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку.

Применение в работе педагога документальных, документально-публицистических и образовательных фильмов является достаточно удобным, так как они достаточно продолжительны по длительности и имеют хорошо спланированную структуру, что облегчает деление их на части в случае необходимости [2, с. 34]. Как правило, такой аутентичный видеоматериал представляет фактическую информацию либо совокупность различных мнений относительно одного предмета или явления, имея различный стиль, содержание и цели создания и воздействия.

Документальные, документально-публицистические и образовательные фильмы обычно более короткие по сравнению с художественными фильмами, а с точки зрения языка являются несложными для понимания, поскольку в них применяется незначительное количество фразеологических единиц, отсутствует сленговая и разговорная лексика, а темп речи невысокий. А.П. Щукин полагает, что такие фильмы играют важную роль в образовательном процессе, поскольку они являются дополнительным источником информации и знаний в различных сферах, которые могут интересовать учащихся (культура, история, мода и так далее) [4, с. 124].

Использование на уроках аутентичных видеозаписей ток-шоу является очень полезным, так как проблемы, которые подлежат обсуждению в таких программах, как правило, актуальны, при этом обсуждение темы предполагает спонтанность ответов, а следовательно, и особенность выбора лексических средств. А. П. Щукин отмечает, что в процессе работы с видеоматериалами ток-шоу следует учитывать ряд особенностей [4, с. 125-126]:

1) цель ток-шоу, которая состоит в привлечении внимания зрителей, что обуславливает актуальность тематики таких программ;

2) главное действующее лицо программы – это человек, который публично выражает свои взгляды, позиции, чувства относительно какой-либо предложенной актуальной проблемы. При этом, как правило, точка зрения главного героя не совпадает с мнениями, взглядами и чувствами аудитории, непосредственно присутствующей на ток-шоу, а также теле- и видеозрителей;

3) ведущий является обязательным участником ток-шоу, который умело поставленными вопросами манипулирует как главным

героем, так и аудиторией;

4) все ток-шоу построены по вопросно-ответному принципу.

Использование аутентичных новостных программ в образовательном процессе на уроках иностранного языка также является весьма эффективным средством для обучения иноязычному говорению. Главными особенностями работы с новостными программами являются: во-первых, новизна и актуальность передаваемой информации и быстрота устаревания ранее переданной информации; во-вторых, передача информации в новостных программах, как правило, осуществляется в обобщающей манере; в-третьих, в новостных программах можно услышать иностранную речь со всевозможными акцентами [1, с. 36].

Выводы. Под видеоматериалами следует понимать вид технического средства обучения, который обеспечивает функцию передачи информации, а также получение обратной связи в процессе ее восприятия и усвоения с целью последующего развития у учащихся совокупности тех или иных навыков на уроках иностранного языка.

В настоящее время в образовательном процессе применяются такие виды аутентичных видеоматериалов как документальные, документально-публицистические и образовательные фильмы, мультфильмы, новости, интервью, ток-шоу, реклама. Их применение на уроках иностранного языка способствует индивидуализации обучения и развитию мотивации речевой деятельности обучаемых.

Резюме. В статье рассмотрены понятие и виды видеоматериалов, положительные и отрицательные стороны видеоматериала в обучение иноязычному говорению, а также актуальность использования видеофрагментов на уроках иностранного языка.

Summary. This article discusses the concept and types of video fragments, the positive and negative aspects of using fragments of video in teaching foreign language speaking, as well as the relevance of using video clips in foreign language lessons.

Ключевые слова. Видеоматериалы, видеофрагменты, обучение иноязычному говорению.

Keywords. Video fragments, video clips, teaching foreign language speaking.

Литература

1. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для СПО / Л.Ф. Обухова. – Москва: Юрайт, 2016. – 466 с.
2. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. Теория и практика / С.В. Титова, А.В.Филатова. – Москва: ИКАР, 2014. –

240 с.

3. Филатова А.В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков / А.В. Филатова. – Москва: ИКАР, 2014. – 100 с.

4. Щукин А.П. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособ. / А.П. Щукин. – Москва: ИКАР, 2014. – 454 с.

5. Berk R.A. Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube and mtvU in the College Classroom / R.A. Berk // International Journal in Teaching and Learning. – 2015. – P. 1-21.

6. Cabir I. The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom / I. Cabir // Turkish Journal of Education Technology. – 2006. – Vol. 5. – P. 208-215.

УДК 81'271

СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФЛОРОНОМЕНОВ

*Липова Дарья Владимировна¹, Картавая Юлия Константиновна²,
¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки 45.04.01 «Филология»,
направленность «Филология. Русский язык и литература».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Исследование структуры народных наименований растений предусматривает определение образующей основы (образующих основ), от которых формируются названия, и словообразовательных средств, которые участвуют в создании флорономенов. Как считает Ю. К. Картавая, «традиционными признаками, которые лежат в основе номинации растений, являются следующие показатели: цвет, свойства поверхности растения, способ произрастания, место произрастания» [4, с. 78].

Структурные особенности растительных названий в славянских языках – предмет исследования Т.А. Боброва (калькированные названия растений), Н.В. Гуйванюк (украинские составные названия растений), Т.Я. Марченко (сербские названия растений), М. Младенова (диалектные болгарские названия растений) и др. Языковеды преимущественно рассматривали структуру растительного номена с точки зрения части речи, в которой он зафиксирован, определяли самые продуктивные аффиксы в простых флоронаименованиях и изучали принципы организации образующих основ в сложном номене.

Цель статьи – установить структурно-семантическую специфику народных русских флорономенов.

Изложение основного материала. Анализ русского языкового материала дает основания выделить три основные структурные группы

наименований растений по количеству образующих основ и количеству лексем, из которых состоит название.

Наименования, имеющие одну образующую основу, являются простыми. Например, арбуз, базилик, мускусник, бархатцы и тому подобное.

Флорономены, происходящие от двух образующих основ, объединенных в общую лексему, называют сложными. Например, белокопытник, горицвет, девясил, разноплодница, зимолюбка и др.

Наименование растений, состоящих из двух или более лексем, являются составными. Например, иерихонская роза (анастатика), ночная фиалка (вечерница), вороний глаз, душистый горошек, золотой корень и под.

Русские простые флорономены происходят от образующих основ имен существительных, глаголов и имен прилагательных. К образующим основам соответствующих частей речи присоединяются словообразовательные форманты. Вместе с тем следует отметить, что среди русских растительных наименований есть и те, которые образовались безаффиксным способом, а также те, для создания которых необходимы словообразовательные форманты конфиксального типа (префикс + образующая основа + суффикс + флексия).

Итак, русские простые флорономены чаще всего образуются от образующих основ таких частей речи:

– имен существительных (десубстантивные флорономены):
блоница ← блоха, бобовник ← боб, вечерница ← вечер, грушанка ← груша, икотник ← икота и др.;

– имен прилагательных (деадъективные флорономены):
горькуша ← горький, желтушник ← желтый, кислица ← кислый, колючник ← колючий, красавка ← красивый, синюха ← синий и под.;

– глаголов (девербальные флорономены): повилика ← повить (название растения по «обвивающему» характеру), обвойник ← обвивать, незабудка ← не забудь, липучка ← липнуть и т.д.

Встречаются единичные случаи образования русских флорономенов от основ имени числительного, например, одиночка (вертляница) – *Monotropa* [латиниз. греч. *monotrōpos* одиночный, холостой, по одиночному цветку, уединенному обитанию в темном лесу, или < *monos* один, единственный и *trōrē* поворот, направление – по однобокому соцветию [1, с. 66].

Самыми распространенными в русском языке являются флорономены, образованные от основ существительных. Есть два основных способа создания таких названий: семантический и

морфологический.

Семантический способ создания наименований растений. Флорономены этого типа возникают в результате переосмысления образующего слова. Новое название формально соответствует лексему-первоисточнику и не содержит дополнительных словообразовательных формантов. В таких названиях отсутствует формальный показатель принадлежности к растительным наименованиям. Такие флорономены различаются по структурным характеристикам лексемы-первоисточника:

– флорономены, образованные от лексем с эмоционально нейтральными аффиксами: манник ← из зерен растения, широко употреблявшегося славянами в древности, варили нежную мягкую кашу [5], рыжик ← рыжей, зеленый жабник, кашка, коровья трава, резь, режуха, рыжуха, резуха, резь коровья, рыжий лен; рябчик ← по сходству усыпанных разноцветными крапинками цветков с перьями лесной птицы сем. тетеревых [1, с. 257], синяк ← синий цвет, ранник синий и т.п.

– флорономены, образованные от деминутивных лексем. Под деминутивными лексемами понимаем слова, которые образованы с помощью уменьшительных морфем и означают определенную физическую деминутивность, выражают субъективное экспрессивное отношение говорящего к чему-то. При использовании таких морфем новая лексема приобретает дополнительные семантические и эмоционально-оценочные оттенки: названный предмет объективно меньшего размера, или же говорящий имеет к нему субъективное бережное отношение. Уменьшительными могут быть морфемы:

-к- – пахучка ← пахучий (клиноподиум – *Clinopodium*), зорька ← зоря;

-ц- – якорцы ← якорь (по форме плодов, состоящих из пятизвездчато расположенных плодиков с острыми шипами (крючками) [1, с. 321];

-чик – колокольчик ← колокол (цветок назван по сходству формы с колоколом), бубенчик ← бубен (по сходству формы околоцветника с маленьким бубенчиком) [1, с. 55];

-ек – горошек ← горох;

-ик – губастик ← губастый (обезьянник – т.к. венчик цветка своей формой напоминает мордочку обезьяны).

Флорономены в русском языке чаще образуются морфологическим способом. Морфологический способ словообразования характеризуется наибольшей производительностью и наиболее разнообразным в русской ботанической лексике. Суть

морфологического способа создания флорономенов заключается в конструировании новых лексических единиц по определенным моделям посредством присоединения к образующим основам специфических словообразовательных элементов. К таким флорономенам относятся, в частности, те, что образованы от мотивирующих основ других лексем суффиксацией, приставочно-суффиксальным способом (конфиксацией) или нулевой (безаффиксной) аффиксацией.

Наиболее распространены в русской фитолексике названия, образованные суффиксальным способом, т.е. с помощью специфических словообразовательных формантов по модели образующая основа + суффикс + флексия.

Большинство словообразовательных формантов, участвующих в создании русских флорономенов, имеют праславянское происхождение и возникли в результате сочетания гласных формантов с словообразовательными элементами -к-, -н-, -j, -ч-, -ц- и т.п.

Для образования растительных названий женского рода используется словообразовательный формант -к-а: манжет-к-а (переводное название; ср. франц. *manchette* манжета, рукавчик), зорька (*Lychnis*) [лат. транслит. греч. *lychnís, ídos*, назв. *Coronaria coriacea* (Moench) Schischk., < *lychnos* лампа, факел, по применению (по Плинию) волокон раст. в качестве фитиля] [3]; зорька-цветок Юпитера; смол-к-а (по липкости верхней части стебля); фиал-к-а *Viola* [др.-лат. назв., встреч. у Вергилия; *viola* – лат. (римское) назв. приятно пахнущих крестоцветных, возм., уменьш. < греч. *jon, ion (fion)*; лат. *viola* фиалка, иногда левкой, также назв. фиолетового цвета; ср. фиолетовый < нем. *violett* – тж. < франц. *violet* < *violette*, лат. *viola*] [1, с. 291]; иберий-к-а *Iberis* (по Иберийским горам, откуда он родом; Иберия (древняя Испания)); солод-к-а (солодкий сладкий, диал., южн., зап.); маргарит-к-а < греч. *margaríta* (*μαργαρίτης*); вонюч-к-а (ферула); хохлат-к-а (ряст).

Пополнение ботанического лексикона происходит и за счет названий с суффиксом -анк- /-янк-, который отражает связь с местом распространения растения или схожести частей растения: песч-анк-а (*Arenāria* [субстант. форма прил. ж.р. к лат. *arenarius* песчаный, < (*h)arĕna* песок, усыпанная песком площадка, по местообитанию]; груш-анк-а (*Rugola* [уменьш. < лат. *rugus* = *riĭus* лат. наим. рода груша (грушевое дерево), по сходству листьев с листьями груши]; ворсянка; дымянка; жирянка; зубянка; льнянка; мыльнянка (сапонария); остянка (оплисменус); очанка (эфразия); росянка (дрозера); солянка.

Довольно многочисленными являются флорономены с

суффиксами:

-ниц-: невзрач-ниц-а (адокса); блош-ниц-а; вертля-ниц-а; ветре-ниц-а; вечер-ниц-а (ночная фиалка); калуж-ниц-а; купаль-ниц-а; ложеч-ниц-а (колеария); меду-ниц-а (легоч-ниц-а); сельдерей-ниц-а (гирча); скрыт-ниц-а; суше-ниц-а;

-иц-: душ-иц-а; горч-иц-а; кисл-иц-а; метл-иц-а; овсян-иц-а; осян-иц-а (эспарцет); пшен-иц-а; суреп-иц-а; тор-иц-а; чечев-иц-а; щир-иц-а (амарант);

-атк-: головч-атк-а; звездч-атк-а (звездочка); зубч-атк-а; лапч-атк-а (могушник);

-авк-: гореч-авк-а; пуп-авк-а (антемис);

-овк- / -евк-: смол-ёвк-а (куколица); тимофе-евк-а;

-уш-: горьк-уш-а;

-ушк-: черн-ушк-а;

-ух- / -юх-: серп-ух-а (пилочка); син-юх-а (полимония);

-их-: греч-их-а; зараз-их-а;

-ик-: ежев-ик-а; землян-ик-а (фрагария); клубн-ик-а; моморд-ик-а; папр-ик-а; повил-ик-а (кускута);

-ин-: клещев-ин-а;

-ен- / -ён-: куп-ён-а (полигонатум); мар-ен-а.

Для образования растительных названий мужского рода используется наиболее частотный словообразовательный формант -ник: мускус-ник (бамия) название растения, пахнущего мускусом, по запаху раздавленных семян; бобов-ник; василис-ник (< Василисатрава, Василисова трава); журавель-ник (герань, пеларгония); шпаж-ник (гладиолус); грыж-ник (по применению в качестве наружного средства при грыже); гуляв-ник; дуд-ник (по употреблению пустого стебля на изготовление дудок); ежев-ник (пайза); жаб-ник (по употреблению в нар. медицине от «грудной жабы» (стенокардии)); золотар-ник; канарееч-ник (фалярис); клопов-ник (чешуй-ник); козлят-ник; копееч-ник; лилей-ник (красноднев) и др.

Менее частотными для образования флорономенов мужского рода являются суффиксы:

-няк / -як: жит-няк (пырей); колос-няк; коров-як; син-як (румянка, змеевик); чист-як (по прежнему выведению бородавок растением);

-ик: борщев-ик; губаст-ик (обезьянник); оvs-ик (овсяночка);

-ок / -ек: васил-ёк; вьюн-ок (скаммоний) по способности обвиваться вокруг растений; горошек; кабач-ок (уменьш.-ласк. < кабак);

-ец: бор-ец; ворон-ец (по сходству черных ягод с глазами

вороны или ворона, также потому, что ягоды воронца с квасцами дают густую, черную, как вороново крыло, краску) [2]; гор-ец (полигонум); овс-ец (овсовидка); чист-ец (< чистый, чистить);

-ей: кипр-ей (< греч. *κυπριος*, прилагат. от *Κυπρος* Кипр, назв. о-ва); пыр-ей; сельдер-ей (апиум); шалф-ей;

-ай: кур-ай; молоч-ай (< молоко: растение получило назв. из-за своего горького сока, внешне напоминающего молоко);

-ыш: кокор-ыш (производное < кокора толстая лепешка, диал. кокура свадебный пирог) [6]; спор-ыш (< спориться – отрастать ходко, спору);

-ень: копыт-ень (название по сходству листа со следом копыта);

-ун: бурк-ун;

-ан: дурм-ан (русское новообразование < дурной, одурять);

Флорономены среднего рода являются уникальными, так как представлены почти единичными случаями использования среднего рода в названиях растений в русском языке: молодило (можно полагать, что название отражает тонизирующие свойство растения; суффикс -л-о); просо (пшено) (др.-рус. (с XI в.) просо, просяный; *proso*; слово этимологически трудное; предположительно связь с лат. *premo*, перф. *pressi* давлению, выдавливаю, топчу, *pressus* давление, сжатие; старшее значение **proso* – нечто (зерно) вытолоченное [7]; сорго *Sorghum* (итал. народное название растения).

Выводы. Анализ русских народных флорономенов с точки зрения их состава установил, что по структурным признакам русскую ботаническую лексику можно разделить на три группы: простые (однолексемные) флорономены, сложные и составные названия растений. Простые наименования растений преимущественно образуются от производящих лексем морфологическим способом, который предусматривает присоединение соответствующих словообразовательных формантов к основам существительных, прилагательных или глаголов.

Резюме. В статье проанализированы структурные особенности русских флорономенов и представлены простые (однолексемные), сложные (однолексемные с двумя производящими основами) и составные наименования. Образование простых по структуре флорономенов происходит двумя основными путями – неморфологическим (перенос значения с названия другого объекта) и морфологическим (кроме метафоризации, в создании названия участвуют словообразовательные форманты). Подавляющее большинство простых флорономенов в русском языке образовано от

основ существительных, прилагательных, глаголов; единичные названия – от числительных.

Summary. The paper analyzes structural features of the Russian floronomens and presents simple (single-lexeme), complex (single-lexeme with two producing bases) and compound names. The formation of simple floronomens occurs in two main ways – non-morphological (transfer of meaning from the name of another object) and morphological (except metaphORIZATION, word-formants participate in the creation of the name). The vast majority of simple floronomens in the Russian language are formed from noun stems, adjective stems, verbal stems; limited number of names are formed from numeral stems.

Ключевые слова. Структура, флорономен, словообразовательный формант, неморфологический и морфологический способ словообразования.

Keywords. Structure, floronomens, derivational formant, non-morphological and morphological method of word formation.

Литература

1. Бугаёв И.В. Научные и народные названия растений и грибов: научно-популярное издание. – Томск: ТМЛ-Пресс, 2010. – 688 с.
2. Головкин Б.Н. О чем говорят названия растений. – 2-е изд. – М.: Колос, 1992. – 192 с.
3. Каден Н.Н., Терентьева Н.Н. Этимологический словарь латинских названий растений, встречающихся в окрестностях агробиостанции МГУ «Чашниково». – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 203 с.
4. Картавая Ю.К. К проблеме классификации фитонимической лексики // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде: материалы науч.-практ. конф. (24-25 ноября 2017 г., г. Евпатория). – Симферополь: ИТ «Ариал», 2017. – С. 77–83.
5. Меркулова В.А. Очерки по русской народной номенклатуре растений (Травы. Грибы. Ягоды). – М.: Наука, 1967. – 260 с.
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2004.
7. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. – 8-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2007.

УДК 81'371

ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ КАК ОСНОВНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬ ОЦЕНКИ

Листопад Наталья Сергеевна¹, Картавая Юлия Константиновна²,

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Преподавание филологических дисциплин».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В течении последних десятилетий наблюдается постоянный рост интереса ученых-лингвистов к изучению феномена категории оценки, которая является одной из наиболее востребованных в языковой картине мира говорящего человека в связи с тем, что семантика в себе несет систему ценностей окружающего мира, а также человеческую ценность в нем. Помимо этого наблюдается увеличение количества подходов изучения данной категории: семантико-стилистический, когнитивный, функционально-семантический, коммуникативно-прагматический, лингвокультурологический, социолингвистический и пр. Динамика оценки, которая отражает изменчивость человеческих качеств, а также качеств мира, приводит к тому, что начинается процесс преобразования языковых единиц и процессов, важность которых в речевой деятельности и лингвистическом сознании несомненна, в связи с чем они нуждаются в исследовании и описании.

К числу подобных единиц можно отнести прилагательное, которому онтологически присущ признак в виде основы качества, а типология его основывается на отличиях между объектами оценки и носителями признака. Указывает оно на конкретный признак, качество, состояние, которые приписываются или присущи объекту. Прилагательное нуждается в комплексном полном осмыслении на основе аксиологического подхода его коммуникативно-функциональных и семантико-грамматических свойств. Существенной ролью обладает также развитие прагматического потенциала в языковых единицах, в частности в прилагательных, усиление их воздействующей силы, а также потребность в системном изучении оценочной функции в виде стратегии воздействия на адресата.

Цель работы – изучить имена прилагательные как основной выразитель оценки.

Изложение основного материала. Имени прилагательному в любом научном тексте отводится особая роль, потому что акцентуация тех или иных фрагментов знания стимулирует «употребление лексических и морфологических единиц с соответствующим значением – прилагательных и наречий». Семантическое пространство любой предметной области реализуется в языке в виде функциональных стилей, то есть представляет собой отражение в языке разных сфер жизни и деятельности человека. Объектом данного исследования является имя прилагательное и особенности его функционирования в научно-популярном тексте. Разделение имен прилагательных в русском и прочих мировых языках на лексико-грамматические разряды является неоднозначным решением. На этот счет не существует единого научного мнения. В первую очередь, лексико-грамматические разряды слов выделяются на основе морфологических и семантических особенностей, которые представляют собой некие подклассы этой части речи, обладающие семантическим признаком, который влияет на способность слов выражать определенные морфологические значения, либо вступать в пределах морфологических категорий в противопоставления [2].

Оценочность выступает в качестве одной из характерных особенностей функционирования качественно-относительных прилагательных, к тому же данная особенность составляет предмет рассмотрения текущей статьи. В качестве оценочности рассматривается субъективная часть значения, чья истинность напрямую зависит от субъекта оценки [3]. Тем самым, выделяют семантическую структуру высказывания, в которой прилагательные являются именем признака, а также оценочную структуру высказывания, отражающую отношения говорящего к событию или предмету.

В ходе реализации своей функциональной направленности в коммуникативной ситуации особого оценочного типа, имена прилагательные, которые имеют оценочное значение, могут наполнить высказывание разнообразным коммуникативно-семантическим содержанием в зависимости от свойств эмоциональности, неинформативности и ненаблюдаемости, а также интонаций говорящего. Эмоциональная оценка, нежелательность, желание, предупреждение, рекомендация, совет, осуждение и похвала, в форме речевого оценочного акта, открывают богатство семантических возможностей прилагательных, которые выражают значение неодобрения – одобрения.

В основе изучаемых качественных значений располагаются

исходные относительные прилагательные. В обозначение признака посредством отношения к определенному предмету заключается семантическая специфика подобных прилагательных. Семантика производящих существительных, от которых образуются соответствующие относительные прилагательные, является значимой не только в виде способности производного прилагательного к развитию переносных качественных значений, но и по отношению к развитию оценочности у прилагательных.

Большая часть производящих существительных, на которых основываются относительные прилагательные, можно назвать многозначными и для того, чтобы изучить механизм появления оценочности прилагательного, необходимо иметь оценочность различных значений производящего существительного. Определенные прилагательные появляются за счет разнообразных лексико-семантических вариантов существительных и наследуют их оценочность [1, с. 41].

На примере данного языкового материала подтверждается гипотеза о том, что в современном языке выполнять оценочную функцию, то есть выражать одобрительное или неодобрительное, положительное или отрицательное отношение говорящего к предмету речи, способны качественные и относительные имена прилагательные во всех степенях сравнения благодаря соотношению категории качества и категории оценки, реализуемой в именах прилагательных в условиях контекста и среды. В русском языке такими свойствами обладают все категории и разряды прилагательных, например:

– качественные: Пусть я буду пошлым и смешным, пусть меня считают упрямым и тупым, но я не сдамся (А. Кабаков);

– относительные: Лицо его становилось томным, масляным (А. Чехов); Это какая-то артезианская любовь. Раз и навсегда. На всю оставшуюся жизнь (С. Есин) [2];

– притяжательные: У актрисочки, точно, голосок был хорошенький, – звонкий, соловьиный, медовый (Ф. Достоевский) – все три разряда в одном высказывании.

Выводы. На основе вышесказанного, имя прилагательное представляет собой одно из наиболее важных средств выражения оценочной семантики. Одновременно с этим можно вести речь об универсальном характере оценки в форме комплекса лингвистических, психологических, философских и логических проблем языковой картины мира. Двойственный характер природы абсолютной качественной оценки в русском языке – семантика качества (ценностного признака, приписываемого объекту) и семантика

отношения (мнения о ценности) коррелируют при репрезентации категории оценки именами прилагательными, демонстрируя неразрывное единство субъективного и объективного факторов оценочного значения. Прилагательные, имеющие оценочное значения, стремятся достичь семантико-грамматическую самостоятельность в системе разрядов имен прилагательных, которые обусловлены спецификой коммуникативно-прагматической функции.

Резюме. В данной статье рассматриваются категории оценки имен прилагательных как особой части речи для выражения оценочной функции. Так же выясняется развитие оценочности и подчеркивается субъективность оценочного значения, которое выражается качественно-относительными прилагательными.

Summary. The paper discusses the category of evaluation of adjectives as a special part of speech for expressing the evaluative function. It also reveals the development of evaluation and emphasizes the subjectivity of the evaluative meaning expressed in qualitatively-relative adjectives.

Ключевые слова. Имена прилагательные, оценочность, оценочная функция, качественные прилагательные, относительные прилагательные, оценочное значение.

Keywords. Adjectives, evaluation, evaluative function, qualitative adjectives, relative adjectives, evaluative meaning.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. – М.: Наука, 2015. – 383 с.
2. Мао Я. Оценочность качественно-относительных прилагательных в современном русском языке [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2018/1/37.html>.
3. Москвин В.П. Эпитет как предмет теоретического осмысления [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1325227875.pdf>,
4. Николенко Ю.В. Типы оценок, выражаемых с помощью имен прилагательных, обозначающих геометрическую форму объекта [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-otsenok-vyrazhaemyh-s-pomoschyu-imen-prilagatelnyh-oboznachayuschih-geometricheskuyu-formu-obekt>,

УДК [372.8:811]-053.6

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ

*Малеванная Екатерина Валерьевна¹, Каменский Александр
Иванович²,*

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Зарубежная филология».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В век технического прогресса в нескончаемом потоке информации нужно уметь быстро и эффективно выделять нужную, в том числе, информацию на иностранном языке. Чтение играет важную роль в процессе обучения иностранным языкам, являясь и целью, и средством обучения. При обучении старшеклассника чтению на иностранном языке необходимо помнить о проблемах, которые могут возникать у школьника в этом процессе. Правильный подход к данным проблемам способствует их успешному решению и прогрессу в обучении иноязычному чтению.

Цель статьи – уточнить трудности, которые возникают при обучении старшеклассника иноязычному чтению.

Изложение основного материала. Чтение – это вид речевой деятельности, с помощью которого информация извлекается через зрительный канал восприятия [2, с. 527]. Целью чтения является извлечение и переработка информации, содержащейся в тексте. В результате этого процесса возникает понимание, а это значит, что процесс чтения следует рассматривать как вид коммуникации. Процесс получения информации через чтение является декодированием смысла, который автор заложил в текст. Декодирование включает в себя анализ, сравнение, синтез и обобщение. Общение является мотивом чтения как деятельности [5, с. 574].

Конечно же, при обучении старшеклассника иноязычному чтению возникают определённые трудности. Наиболее частой является проблема мотивации обучающихся. В старшем школьном возрасте достаточно сложно заинтересовать школьника в выполнении какой-либо учебной деятельности, особенно, если она связана с чтением. Именно поэтому важно учитывать тенденции времени, возрастные и индивидуально-психологические особенности детей, а также их

познавательные потребности. Например, можно разнообразить учебные материалы (подбирать тексты на интересные для старшеклассника темы и подбирать к ним нестандартные задания). Важно давать школьникам возможность творчески подходить к процессу чтения и давать им некоторую самостоятельность при выполнении заданий.

Одна из типичных проблем, с которой сталкивается старшеклассник при освоении умений чтения, – это техника чтения. Стандартная норма скорости чтения для учеников 9-11 классов – 1300 печатных знаков за один академический час [3, с. 159]. Однако зачастую школьники в этом возрасте не владеют должным уровнем техники чтения. Наибольшую трудность при чтении текста вслух составляют слова-исключения, которые читаются не по правилам [4, с. 43]. При столкновении с этими словами школьнику требуется определённое количество времени, чтобы вспомнить нужное правило, что значительно замедляет темп чтения [1, с. 148]. Устранение этой трудности возможно путём заучивания исключений из правил, неоднократным их повторением и практическом использовании.

При недостаточной сформированности технических навыков чтения необходимо в старших классах на уроках иностранного языка выделять время для развития чтения вслух, так как это наиболее важный компонент техники чтения, обеспечивающий должную скорость не только чтения вслух, но и внутренней речи при речевосприятии и речепродукции [10].

Не менее важная проблема обучения иноязычному чтению как виду речевой деятельности – это недостаточный объём лексики, в том числе, пассивного вокабуляра, обеспечивающего понимание при чтении [6]. Единственным способом преодоления этой проблемы является экстенсивное чтение и экстенсивное аудирование, не ставящие перед собой целью детального понимания воспринятого, но планомерно погружающие обучающихся в языковую среду посредством восприятия интересной, соответствующей возрастным интересам информации, что способствует формированию внутренней наглядности (устойчивых ассоциативных связей слова), часто с опорой на эмоционально-ценностную сферу обучающегося.

При чтении восприятие слова завершается его узнаванием, соотношением его с определенным значением, что требует воссоздания его слухомоторного образа, так как в долговременной памяти слова хранятся в первую очередь как слухомоторные комплексы [10]. Для узнавания слова опытному чтецу достаточно его общей конфигурации и 3-4 отчетливо видимых букв. Остальные буквы во время остановки

глаз попадают в зону периферийного зрения [6].

Перечисленные процессы происходят одновременно, при этом воспринятый материал сразу же подвергается смысловой переработке на нескольких уровнях: значение слова соотносится со значениями других и устанавливается его связь с ними и его контекстуальное значение, слова объединяются в синтагмы, которые также соотносятся друг с другом и объединяются в предложения, последние – в единицы более крупного порядка, смысловые куски, которые объединяются в целостное законченное речевое произведение. Минимальной единицей, передающей наряду с лексическим значением и определенные смысловые отношения, является синтагма, поэтому ее принято считать единицей смысловой переработки [10].

При чтении на иностранном языке каждая из перечисленных операций по декодированию воспринятой зрительно информации представляет для неопытного чтеца достаточно большую трудность. Поэтому необходимы подготовительные упражнения, целенаправленно предупреждающие подобные трудности: упражнения в сопоставлении и контекстуальной дифференциации значений близких по смыслу и / или по форме слов (синонимов, паронимов, полных омонимов, омографов); упражнения в делении предложений на синтагмы, выделении в синтагмах ключевых слов, слов-коннекторов, обеспечивающих пространственно-временную и логическую, причинно-следственную структурированность текста.

В процессе смысловой переработки информации при чтении читающий не просто стремится осознать изложенные в тексте факты. Он выделяет среди них более существенные, обобщает их, соотносит друг с другом, организует, оценивает, интерпретирует, приходит на их основе к определенным выводам [9]. Это требует как работы памяти, так и самых разнообразных мыслительных операций: сравнения и обобщения, анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации. Другими словами, процесс понимания – сложная мыслительная деятельность, включающая и мнемическую. И если при чтении на родном языке значительная часть таких операций происходит неосознанно, то при иноязычном чтении необходимые мыслительные операции также подлежат целенаправленному формированию и развитию.

Отдельного упоминания заслуживает проблема, общая для чтения на родном и иностранном языках. Это проблема осмысления, интерпретации прочитанного, которая становится тем острее, чем полнее реализуется «... скорее разрушительный, чем гармонизирующий потенциал современных масс-медиа,

информационных и игровых технологий, направленный на ребенка» [8, с. 93]. Исследователи бьют тревогу: «До 50% младших школьников переходят в основную школу с несформированными навыками письма» [7, с. 7], что, по мнению Д. И. Фельдштейн, указывает на нарушение развития линейного мышления из-за превалирующего образного восприятия реальности. Все большее число школьников демонстрирует серьезные провалы в умениях чтения, связанных с умением понимать текст, а не просто озвучивать графический код: «Понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут их соединять, в результате не понимают текста в целом» [Там же, с. 14]. Способы преодоления и – при оптимальном варианте – предупреждения подобного клипового мышления на данный момент являются предметом серьезных исследований и дискуссий.

Выводы. Уточнены трудности, возникающие при обучении старшеклассника иноязычному чтению как виду речевой деятельности. Установлено, что одна из основных проблем обучения иноязычному чтению – это проблема мотивации обучающихся. Кроме того, зачастую техника чтения и объем пассивного вокабуляра в этом возрасте не соответствует заявленным нормам. Отдельная группа трудностей связана со смысловой переработкой воспринятой при чтении информации и обусловлена несформированностью операций смысловой обработки информации при чтении на родном языке, нарушением развития линейного мышления, так называемым клиповым мышлением современных школьников.

Резюме. В статье уточнены трудности, возникающие при обучении старшеклассника иноязычному чтению как виду речевой деятельности, которые обусловлены проблема мотивации, не соответствием техники чтения и объему пассивного вокабуляра требованиям данного этапа обучения, проблема со смысловой обработкой воспринимаемой при чтении информации.

Summary. The paper clarifies the difficulties arising when teaching a high school student to foreign language reading as a type of speech activity, which are caused by the problem of motivation, non-compliance of the reading technique and the volume of the passive vocabulary to the requirements of this stage of teaching, the problem with the semantic processing of the information perceived when reading.

Ключевые слова. Старшеклассники, обучение иноязычному чтению, типичные трудности.

Keywords. High school students, teaching foreign language reading, junior typical difficulties.

Литература

1. Бабанский Ю.Н. Методы обучения в современной общеобразовательной школе: метод. пособие / Ю.Н. Бабанский. – Москва: Дрофа, 2005. – 197 с.
2. Бутаева Д.А. Обучение чтению текстов на занятиях по иностранному языку / Д.А. Бутаева, Д.С. Уралова // Молодой ученый. – 2014. – № 10. – С. 527-529.
3. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: метод. пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – Москва: Айрис Пресс, 2004. – 427 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособ. для учителя / Н.Д. Гальскова. – Москва: АРКТИ, 2004. – 192 с.
5. Комарова Е.В. Этапы процесса обучения чтению и виды чтения на иностранном языке / Е.В. Комарова // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 574-576.
6. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – Москва: Просвещение, 1973. – 223 с.
7. Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества / Д.И. Фельдштейн // Образование и наука. – 2013. – № 9 (108). – С. 3-23.
8. Широких О.Б. Новое детство как педагогическая проблема: между прошлым и будущим / О.Б. Широких, Э.В. Широких // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 2. – С. 89-95.
9. Grellet F. Developing Reading Skills / F. Grellet. – CUP, 1981. – 398 p.
10. Kamensky A. Teaching English as a Foreign Language : a text-book / A. Kamensky. – [2nd ed.]. – Evpatoria : [EISC], 2011. – 213 с.

УДК 81'362

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТАФОР: К ПРОБЛЕМАМ ТЕОРИИ

*Маслова Виктория Владимировна¹, Шевченко Алла Николаевна²,
¹обучающаяся 1 курса, направления подготовки 45.04.01 «Филология»,
направленность «Филология. Русский язык и литература».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)*

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Метафора всегда была объектом исследования в языкознании. В основном ее рассматривали как художественное средство, стилистический прием, как источник создания новых названий для понятий. Однако исследование теории метафоры не теряет актуальности, а в некоторых аспектах – дискуссионности в современной лингвистике.

Среди исследователей первенство по изучению метафоры принадлежит Аристотелю. Его работу в этой области продолжили как зарубежные, так и отечественные исследователи, в частности: Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, В.П. Москвин, Г.Н. Складневская, В.Н. Телия и т.д.

Целью статьи является изучение опыта в вопросе теории

классификации метафоры, анализ имеющихся концепций по ее функционированию.

Изложение основного материала. На сегодня насчитывается достаточно много классификаций метафоры. Современные ученые имеют несколько взглядов касательно общей и единой классификации. Все существующие классификации метафор базируются на двух важных критериях: семантическом и структурно-грамматическом. Следовательно, можно выделить такие группы метафорических образований: по главному морфологическому компоненту: именные, глагольные и т. д. (Л.А. Андриенко [1]); по структуре: простые, сложные, многокомпонентные (Н.Д. Арутюнова [2]), по функциям: сравнение, противопоставление, загадка, номинация, базисная метафора (Н.Д. Арутюнова [2], А. Вежицкая [4], В.В. Петров [9]); по принадлежности к системе языка и речи: узуальные (стертые), авторские (образные) (В.Г. Гак [5], Н.А. Кожевникова [6], В.Н. Телия [12]); по семантике: антропометафоры, зоометафоры, ботанометафоры, сенсорные метафоры (Б.И. Болквандзе [3], О.А. Вербицкая [29], А.А. Потебня [10]), по принадлежности к определенной лексикотематической группе главного (метафоризируемого) компонента (В.П. Москвин [7], В.М. Никитин [8]).

Интересным, на наш взгляд, является исследование Г.Н. Складневской о семантических видах языковой метафоры [11, с. 48]. Так как «... символы обнаруживают большое разнообразие как по своему семантическому устройству (моносемные, полисемные), так и по характеру связи исходного значения с метафорическим» [11, с. 48], то ученая выделяет мотивированную, синкретическую и ассоциативную языковую метафору (последняя имеет две подгруппы: признаковая и психологическая) [11, с. 56]. При этом акцентирует внимание на основных направлениях метафорических переносов [11, с. 80]: предмет-предмет, предмет-человек, предмет-физический мир, предмет-психический мир, предмет-абстракция, животное-человек, человек-человек, физический мир-психический мир.

Кроме того, Г.Н. Складневская акцентирует внимание на шести семантических сферах [11, с. 67], охватывающих все объекты действительности: материальные объекты: 1) предмет, 2) человек, 3) животное, 4) физический мир и идеальные объекты: 1) психический мир, 2) абстракции. При этом замечает, что «... каждая из выделенных семантических сфер является источником метафоризации и в то же время – как бы зеркально отображенная ее объектом» [11, с. 95].

За основу своей классификации Г. Н. Складневская взяла антропоцентрическое мировосприятие, следовательно, и

обусловленный им антропоцентрический прием размежевания лексики. «Подобно тому, как семь нот создают бесконечное многообразие мелодий, так и ограниченное число признаков, воспринимаемых пятью чувствами, служит основой огромного числа метафор», – пишет Г.Н. Скляревская [11, с. 53]. Каждый тип ощущений создает множество языковых образов. Среди них ученая выделяет следующие: зрительные (мутное сознание), акустические, вкусовые, обонятельные, тактильные и температурные (холодный тон), физиологическое состояние, сфера явлений природы.

В.Н. Телия предложила несколько сложных классификаций метафор, основанных на сохранении или изменении их семантической структуры. Исходя из этого, она выделяет две группы метафор: структурно- эквивалентные и структурно-неэквивалентные [12, с. 54].

Эти классификации рассматривают метафору как языковое явление, служащее для украшения языка. Когнитивная лингвистика предлагает классификацию метафор исходя из того, что метафора не столько языковое, сколько ментальное явление, возникающее в процессе мышления.

В.П. Москвин – автор семиотической теоретической концепции метафоры, основанной на особенностях строения ее знака [7, с. 182], предложил наиболее полную классификацию метафор. Он отметил, что «... система параметров классификации метафорических наименований определяется четырьмя обстоятельствами: своеобразием планов содержания и выражения, сильной зависимостью от контекста, а также функциональной спецификой метафорического знака» [7, с. 112].

Учитывая все это, ученый дал обобщенную классификацию метафор: формальные, семантические, функциональные [7, с. 112]. За основу своей классификации В.П. Москвин взял содержание, выражение, зависимость от контекста и функциональную специфику метафорического знака [7, с. 12].

Семантическая классификация метафор (по В.П. Москвину) связана со смысловой двуплановостью [7, с. 12] метафорических наименований, поэтому эта классификация имеет несколько направлений. Первое направление – это группа метафор, объединенных по тематической принадлежности вспомогательного субъекта (например, анималистическая, пространственная). Второе направление – это группировка метафор по основному субъекту, применяющаяся «... при построении семантических полей и лексических классов» [7, с. 115]. Третье направление семантической классификации В.П. Москвина учитывает степень смысловой

удаленности основного и вспомогательного субъектов. Здесь ученый выделяет внутреннюю (внутриклассовую) метафору, осуществляющую метафорическую номинацию «... за счет внутренних резервов микросистемы» [7, с. 120], и внешнюю метафору, в которой метафорическая номинация происходит с помощью средств другого семантического поля [7, с. 121]. Четвертый тип классификации, основанный на выявлении лексических групп, «... способных принимать переносные значения по различным формулам переноса» [7, с. 126]. Речь идет о вычленении метафор по вспомогательному и основному субъектам.

Следующим направлением в классификации В.П. Москвин называет классификацию по степени целостности внутренней формы. Метафорические наименования в процессе использования постепенно теряют свою внутреннюю форму. Исходя из этого, В.П. Москвин подразделяет в этой классификации образные (оказиональные и узуальные) [7, с. 134] и мертвые метафоры. При этом автор указывает [7, с. 135] на то, что источниками мертвых метафор могут быть либо стертые метафоры, ранее полностью утратившие внутреннюю форму, либо заимствованные метафоры.

Обращая внимание на особенности формы, т.е. «... планы выражения метафоры» [7, с. 136], В.П. Москвин выделяет так называемую формальную классификацию метафор. В зависимости от уровневой принадлежности единицы, выступающей носителем метафорического образа [7, с. 135], ученый вычленяет словесные, фразовые, текстовые метафоры и метафоризированные словосочетания.

Контекстуальные типы метафор обнаружил в свое время еще Аристотель. Современная наука делает вывод о существовании контекстуальной классификации [7, с. 138]. Сюда входят замкнутые и незамкнутые метафоры. Замкнутая метафора имеет в своем контексте ключевое слово, она хорошо изучена в лингвистике. Незамкнутую метафору можно интерпретировать по-разному, она неопределенная, не имеет единого объяснения, т.к. у нее отсутствует опорное слово, подсказывающее ее смысл [7, с. 139].

В.П. Москвин научно обосновал деление метафор по цели использования их в речи, т.е. по функциональному параметру. Он называет общеизвестную номинативную метафору (служит для обозначения предметов), оценочную, декоративную (как средство украшения речи и эстетического отражения существующего мира) [7, с. 157].

Пояснительные (они же педагогические, дидактические)

метафоры служат для научного стиля в качестве соотношения незнакомого объекта с уже знакомым, т.е. является своеобразным «... инструментом трансдеривационного поиска и апперцепции» [7, с. 158]. Считается, что такие метафоры – эффективное средство для обучения новым понятиям и для облегчения понимания и познания.

Данные классификации нельзя считать полными и исчерпывающими наше знание о метафоре. Их можно расширять и дополнять в зависимости от развития наших представлений о мире.

Итак, критериями классификаций метафор являются содержание и выражение контекста, функциональные особенности этого тропа, а также сама композиция метафорического поля. Анализ метафор может происходить и по одной какой-либо характеристике, и комбинированно, т.е. совмещая различные параметры.

Выводы. Таким образом, проанализировав современные классификации и разновидности метафор, мы можем сделать вывод, что метафора – это исключительный языковой феномен, поэтому существует огромное количество различных подходов и критериев к ее изучению. Все они дополняют и конкретизируют знания об этом тропе. Существующие классификации метафоры охватываются семантическими и структурно-грамматическими критериями. При всем разнообразии оценок метафоры в ученом мире отдают предпочтение классификации В. П. Москвина, который сформировал ее на основе особенностей строения метафорического знака.

Резюме. В статье проанализированы существующие в отечественном и зарубежном языкознании подходы и теории относительно классификаций метафоры, представлен обзор теоретико-методологических основ изучения классификаций в современных научных исследованиях.

Summary. The article analyzes existing approaches and theories in native and foreign linguistics concerning the classifications of metaphor, provides an overview of the theoretical and methodological foundations of the study of classifications in modern scientific research.

Ключевые слова. Метафора, классификации метафоры, семантический критерий, структурно-грамматический критерий.

Keywords. Metaphor, the classification of metaphor, semantic criterion, structural and grammatical criterion.

Литература

1. Андриенко Л.А. Генезис и особенности структуры поэтической метафоры барокко: дис... канд. филол. наук: 10.02.01 «Русский язык». – Киев, 1997. – 200 с.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Теория метафоры: [сборник] / вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

3. Болквадзе Б.И. Олицетворение как феномен речевого художественного мышления (на материале русской и грузинской лирики XIX века): автореф. дис... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка». – Воронеж, 1995. – 26 с.
4. Вежицка А. Язык. Культура. Познание: [моногр.]. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
5. Гак В.Г. Метафора универсальная и специфическая. – Метафора в языке и тексте / отв. ред. В.Н. Телия. – М.: «Наука», 1988. – С. 11-26.
6. Кожевникова Н.А. Метафора в поэтическом тексте // Метафора в языке и тексте: сборник / Отв. ред. В.Н. Телия. – М.: Наука, 1988. – 115-165.
7. Москвин В.П. Русская метафора: очерк семиотической теории. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: URSS, 2006. – 182 с.
8. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики. – Учебное пособие. – 2-е издание, дополненное и исправленное. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 819 с.
9. Петров В.В. Научные метафоры: природа и механизм функционирования // Философские основания научной теории. – Новосибирск : Наука, 1985. – С. 196–220.
10. Потебня А.А. Теоретическая поэтика. – М.: Высшая школа, 1990. – 343 с.
11. Складаревская Г.Н. Метафора в системе языка. – Санкт-Петербург: Наука, 1993. – 152 с.
12. Телия В.Н. Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – 173 с.
13. Вербицка О.А. Ономастологічні функції синестезійної метафори в українській мові (на матеріалі прикметників відчуття) : автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.01 «Російська мова». – Харків, 1993. – 24 с.

УДК 811.161.1'374

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Нурсеитова Севиля Беляловна¹, Картавая Юлия Константиновна²,

*¹обучающаяся 1 курса, направления подготовки 45.04.01 «Филология»,
направленность «Филология. Русский язык и литература».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Исследование иноязычных слов в русском языке приобретает актуальность на фоне глобализации общества. За последнее время из-за расширения политических, экономических и культурных связей и в связи с глобализацией экономики и культуры различных стран проблема заимствований и взаимообогащения языков привлекает все большее внимание лингвистов, хотя это вопрос в целом не новый. Изучение динамических изменений словарного состава современного русского литературного языка является одним из актуальных направлений лингвистических исследований.

Проблема процессов заимствования углублена в трудах таких зарубежных языковедов, как А. Мартине, Ж. Марузо, Г. Пауль, Э. Рихтер, Э. Хауген и других. В российском языкознании различным аспектам этой проблемы посвящено исследование И.А. Бодуэна де Куртенэ, О.Э.Бондарец, Л.П. Крысина, Е.В. Мариновой, Т.Б. Новиковой, Л.В. Щербы и других.

Цель статьи – выяснить состояние изучения заимствованной лексики в русском языкознании на современном этапе и выделить теоретико-методологические основы заимствований в научных исследованиях.

Изложение основного материала. Полемику о целесообразности или нецелесообразности иноязычных лексических заимствований, их статус, специфику лексических значений и функций ученые ведут на протяжении многих лет, а начиная со второй половины XX века перед лингвистами встал ряд не только теоретических, но и практических проблем, которые требовали проработки и решения.

Выдающиеся общественные деятели, писатели и ученые по-разному относятся к иноязычным заимствованиям. Некоторые из них (Я.В. Бытковская, И.В. Лосев, Ф.А. Селигей, А.А. Стишов и др.) считают заимствования естественным процессом обогащения языка, а другие (в прошлом – Б.Д. Гринченко, Н.Ф. Сумцов, И.И. Огиенко, на современном этапе развития языкознания В.Н. Гвоздев, И.Д. Фарин и др.) высказывают противоположное мнение: выступая за чистоту языка, в основном квалифицируют иноязычные лексемы как поток слов, что нарушает стабильность и самобытность современного русского языка. В свое время Ш. Балли считал, что «заимствование всегда было нормальной функцией лингвальной жизни» [1, с. 348].

Современный ученый Ф.А. Селигей также доказывает, что, создавая термин для нового понятия, в основном нет оснований отдавать предпочтение чужим корням. Неславянский термин может быть приемлем тогда, когда он обозначает явление или понятие, которое впервые открыли и описали за рубежом. Но если понятие зародилось в славянской науке, естественнее дать ему название, используя славянский корневой фонд, потому что он не хуже латинского или английского [9, с. 6].

В общем, постепенно формировалось определенное отношение к заимствованиям, понимание их необходимости в языке-реципiente приходило медленно. Еще в конце XIX – начале XX вв. ученые вели дискуссию о целесообразности или нецелесообразности употребления слов иноязычного происхождения. Так, Ю.Ф. Карский предлагал «не

обращаться к иностранным словам, когда есть более точные и понятные слова собственные». Р.Ф. Брандт, С.И. Соболевский, М. Фасмер и др., подчеркивая необходимость в том или ином заимствовании, рассматривали их на научном уровне в свете проблемы чистоты языка [5, с. 8].

У. Вайнрайх, А. Мартине предложили употреблять научный термин «языковые контакты» как совокупность ряда социальных, психологических и лингвистических вопросов [3, с. 11]. Л.В. Щерба обращал внимание на билингвизм как основу заимствования: «Во взаимном влиянии языков следует различать два совершенно разных процесса: заимствование и смешение языков; первое построено на двуязычии, которое предложил бы называть независимым сосуществованием двух языков у одного и того же индивида, а второе основывается на смешанном языке с двумя терминами» [12, с. 52].

По мнению Ю.К. Картавой, «активное использование в современном русском языке иноязычных слов вызывает необходимость изучения различных типов заимствований, которые по-разному взаимодействуют с лексической системой русского языка» [4, с. 123]. У. Вайнрайх считал, что для заимствования слов достаточно минимального контакта между языками [3, с. 42]. Т.А. Бертагаев отмечал, что процесс заимствования происходит также и в условиях монолингвизма [2, с. 8]. Таким образом, заимствование, во-первых, возможно и в условиях монолингвизма, если имеется определенное социальное сообщество, которое владеет двумя языками, а во-вторых, в условиях билингвизма.

Ф.А. Селигей отмечает, что «нет оснований волноваться: заимствования не лишают терминологию своеобразия, ведь они упорядочиваются нормами родного языка, быстро приспособляются к ее словообразовательной и морфологической системам, не нарушая их устойчивости» [9, с. 16]. Однако нельзя забывать, что не все заимствованные лексемы подчинены нормам языка-реципиента. Так, сегодня фиксируем значительное количество часто употребительных в СМИ англицизмов, которые имеют два варианта написания.

Несмотря на вышесказанное, есть предостережение, что не существует беспрепятственного проникновения иноязычных элементов в структуру любого языка, но относительно англо-американского внедрения русский язык показывает полную открытость, заимствуя целые лексические обороты. Причиной подобных языковых явлений считается мода на слова иноязычного происхождения, употребляемые для привлечения внимания.

Известный культуролог И.В. Лосев отметил, что «не вредят

заимствования, причем не только из родственных, а даже совсем чужих культур. Но превышение меры полезного заимствования приводит к растворению одной культуры в другой, к ассимиляции, к полной потере духовного суверенитета культуры» [6, с. 23]. Итак, опираясь на изложенное выше, отметим, что в лингвистике в основном бытует мнение о целесообразности заимствований вообще, в частности социально-экономической терминологии.

Активизация лексики иноязычного происхождения вызывает разнообразные дискуссии в обществе вообще и среди лингвистов в частности. Так или нет, но проникновение заимствований в лексическую систему русского языка связано с трансформационными процессами, вызванными внешними (экстралингвальными) и внутренними (интралингвальными) факторами. Заметим, что в современном языкознании наблюдаем определенную неустойчивость в обозначении этих понятий: языковеды именуют их «экстра- и интралингвальными (лингвальными)» (Л.М. Архипенко, А.С. Ахманова, К.В. Демченко, Е.М. Сендровец), «речевыми» и «внеречевыми» (А.А. Стишов), внеязыковые иногда называют «социальными» (Е.В. Розен).

Следует, по нашему мнению, использовать термины «экстра-» и «интралингвальные факторы», которые являются общеупотребительными и точно отражают сущность понятий. К первым относятся: 1) исторические международные контакты и билингвизм; 2) новаторство нации в определенных сферах деятельности; 3) мода на иноязычные заимствования; 4) авторитетность языка-источника, связанная с политическим авторитетом государства; 5) внедрение организационных и законодательных мер, касающихся языковой политики.

А.А. Стишов отметил, что среди внеязыковых факторов, способствующих появлению заимствований, существенную роль играют мода и лингвальные и эстетические вкусы, в частности попытки говорящих использовать слова с коннотативным значением. Он считает, что стремление к новизне и свежести, эмоциональности и экспрессивности на фоне стандарта – отличительная черта языка, например, СМИ.

Некоторые лингвисты (А.А. Стишов, Ю. Шевелев) высказали мнение о том, что направление заимствований часто определяет и культурное преимущество, то есть уровень цивилизационного и интеллектуального развития народа.

Как было ранее отмечено, еще одной ярко выраженной тенденцией последних работ по проблеме заимствования является

унификация объекта исследования. Так, практически все авторы отмечают интенсификацию и интернационализацию заимствований из английского языка. Одни исследователи видят в этом следствие «языковой экспансии» или «интервенции» [11], другие – проявление моды на использование иноязычных слов. Так или иначе, но сегодня очевидна «окончательная смена доминирующего языка-источника» [7, с. 10], которым в подавляющем большинстве случаев стал английский язык или его американский вариант.

Однако следует заметить, что наличие в языково-информационном пространстве русского и английского языков стимулирует массовое проникновение иноязычных слов в повседневный и профессиональный обиход, а это, в свою очередь, вызывает беспокойство ученых и широкой общественности относительно качества родного языка. Зафиксировано позитивное отношение к заимствованиям лишь при целесообразности их вхождения в язык-реципиент, в других случаях ученые пытаются устранить заимствованные слова методом отбора классифицированных лексем, очистить родной язык от лишнего и неуместного лексического материала.

Отметим, что в XXI в. доминируют такие интралингвальные факторы:

1) недостаточное количество в языке определенных лексико-семантических групп, например, на обозначения финансовой, экономической и политической лексики: «Среди докладчиков были бренд-менеджеры, маркетинг-директора, мерчендайзеры и владельцы крупнейших розничных сетей, руководители рекламных агентств и их клиенты»;

2) «номинативный тупик». Привлечение иноязычной лексемы для замены описательного оборота на обозначение некой реалии или предмета одним словом: «с этого времени в деловом и полицейском лексиконе появилось слово скиминг (похищение информации с магнитной полосы банковской карты)»;

3) тенденция к замене двухчленного наименования одночленным (например, рекламный щит – билборд, большой магазин – супермаркет, продажа акций – трейдер);

4) потребность в семантическом ограничении уже существующей в языке лексемы во избежание полисемии, например: «Потом на корабле в последнюю ночь мероприятия состоялся сейшн». То есть в русском языке заимствованная лексическая единица сейшн вытеснила слова концерт и вечеринка.

Выводы. На протяжении всего периода развития русского языка

наблюдаются изменения в лексико-семантической системе, связанные с обновлением словаря заимствованными словами. Эти процессы и сегодня являются противоречивыми, поэтому четкой дефиниции понятия «заимствования» нет, хотя общепризнанным является мнение, что перенимание с других языков – это естественный процесс обогащения языка.

Журналистская практика поддерживает традицию заимствования лексем из других языков как новых выразительных средств, однако писатели и научные деятели нередко выступают против неоправданного заимствования. Интенсивные заимствования обуславливают интралингвальные и экстралингвальные факторы.

Резюме. В статье представлен обзор теоретико-методологических основ изучения заимствований в современных научных исследованиях, акцентировано внимание на критерии оценивания новой лексики в современном русском языке.

Summary. The paper reviews the theoretical-methodological grounds of studying borrowings in the modern scientific research. The focus is put on criteria of evaluation of new vocabulary in the modern Russian language.

Ключевые слова. Лексика, заимствование, заимствованная лексика, иноязычное слово, исследование, аспект изучения.

Keywords. Lexis, borrowing, borrowed vocabulary, loan word, research, aspect of studying.

Литература

1. Бали Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Инostr. лит., 1955. – 416 с.
2. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия: сб. ст. – М.: Наука, 1972. – С. 83–87.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: пер. с англ. и коммент. Ю. А. Жлуктенко. – К.: Высш. шк., 1979. – 263 с.
4. Картавая Ю.К. Основные функции экзотизмов в художественных произведениях // Актуальные проблемы гуманитарных наук: труды науч.-практ. конф., 20 мая 2015 г., г. Евпатория. – Симферополь, 2015. – С. 122-127.
5. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). – Москва: Наука, 1996. – С. 142–161.
6. Лосев І.В. Історія і теорія світової культури. Європейський контекст: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів. – К.: Либідь, 1995. – 224 с.
7. Маринова Е.В. Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2008. – 509 с.
8. Розен Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
9. Селігей П.О. Що нам робити із запозиченнями? // Укр. мова. – 2007. – № 3. – С. 3 – 15; № 4. – С. 16–32.
10. Сендровец Е.М. О месте экстралингвистических факторов в изучении

заимствований // Вестн. МГУ. – 1989. – № 4. – С. 16–22.

11. Тарасова М.В. Семантические изменения английских заимствований в русском и немецком языках в условиях глобализации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Белгород, 2009. – 20 с.

12. Щерба Л.В. О понятии смешения языков // Избранные труды по языкознанию и фонетике. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – Т. 1. – 282 с.

УДК 82:18

ПОНЯТИЕ «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ» В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

*Пигнастая Дарья Григорьевна¹, Петренко Наталья Анатольевна²,
¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Преподавание филологических дисциплин».*

*²Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Истоки теории образа зародились ещё в античности. Само слово «образ» употребляется в качестве термина в разных областях знания, в том числе и в литературе. Художественный образ является одной из важнейших категорий в литературоведении. Данное понятие является предметом изучения искусства и рассматривается как способ освоения и преобразования действительности.

В отечественном литературоведении понятие «художественный образ» рассматривали такие исследователи, как А.И. Ефимов, А.И. Николаев, Л.И. Тимофеев, М.Б. Храпченко, Л.В. Чернец и др. Актуальность темы исследования заключается в необходимости раскрытия понятия «художественный образ». Она также обусловлена возрастанием интереса к раскрытию «художественного образа» как многогранного явления в литературе, влияющего на развитие общей образной системы произведений.

Цель статьи – проанализировать понятие художественный образ в литературоведении и определить особенности, влияющие на формирование самого образа.

Изложение основного материала. В рамках литературоведения художественный образ рассматривается как отражение человеческим сознанием различных предметов, явлений в том виде, в котором их описывает автор. Художественным образом можно назвать любое явление, которое было творчески воссоздано автором в предмете искусства. Древнегреческий философ Аристотель писал, что «образ –

троп, который возникает как неточное преувеличенное, преуменьшенное или изменённое, преломлённое отражение подлинника природы» [1, с. 137].

Для точной трактовки понятия «художественный образ» стоит дать определение самому «образу». Так Е.Б. Борисова пишет, что «образ – это, прежде всего, категория эстетики, характеризующая особый, присущий только искусству способ освоения и преобразования действительности» [2, с. 20]. Литературовед делает акцент на том, что образ является объектом изучения искусства и служит для отражения окружающего мира.

Л.И. Тимофеев в работе «Основы теории литературы» указывает, что «образ – это конкретная и в то же время обобщённая картина человеческой жизни, созданная при помощи вымысла и имеющая эстетическое значение» [6, с. 225]. Исследователь говорит о функциональной стороне рассматриваемого понятия, которая состоит в чувственном восприятии человеком черт художественного образа.

А.И. Ефимов в работе «Образная речь художественного произведения» [3] выделяет два вида образов. Первый – это литературные образы, к которым относятся персонажи произведений. Ко второму виду относятся речевые образы, изобразительно-выразительные средства, такие, как тропы, сравнения, выражения. Стоит отметить, что между выделенными двумя разновидностями происходит синтез, т.к. речь героя напрямую зависит от самого персонажа и даёт читателю представление о нем. Для исследователей важнейшей характеристикой образа является его языковая составляющая, а именно изобразительно-выразительные средства в соединении с психотипом самого героя.

А.И. Николаев также создал собственную классификацию художественных образов и выделяет такие виды:

«1. Элементарный уровень (словесная образность – стилистические фигуры, тропы);

2. Образы-детали. Например, плюшкинская куча как образ-деталь;

3. Пейзаж, натюрморт, интерьер. В ряде случаев эти образы не носят самостоятельного характера, являясь частью образа человека;

4. Образ человека;

5. Уровень образных гиперсистем. Например, образы Москвы в художественном мире Цветаевой, образ России в творчестве Блока и так далее» [5, с. 86]. Сам литературовед указывает, что «в литературе приоритет отдаётся образу человека; все остальные образы (предметы обстановки, детали, пейзажи и т. д.) в конечном счёте играют

подчинённую роль» [5, с. 86]. Это значит, что именно образ персонажа играет важнейшую роль в иерархии образов, построенной исследователем.

В художественной литературе образ может проявлять себя только в слове. Именно язык является средством раскрытия самого образа, его черт. Выразительность помогает как автору, так и читателю осознать особенности изображения персонажей. Свойства поэтического языка обозначают понятием «образность». В исследованиях в области литературоведения понятия «образ» и «образность» рассматриваются неразрывно друг от друга, т.к. «образность – основная черта художественной литературы, ориентированная на создание художественных образов» [4, с. 397]. Функциональность образности направлена на формирование образа с помощью изобразительно-выразительных средств языка, таких, как метафоры, эпитеты, сравнения, гиперболы и т.д.

В литературе понятие «художественный образ» является одним из важнейших при анализе любого произведения. Именно на его основе строится представление читателя о происходящем в тексте. В литературном энциклопедическом словаре даётся такая трактовка художественного образа: «Образ художественный – обобщённое художественное отражение действительности в конкретной форме, картина человеческой жизни (или фрагмент такой картины), созданная при помощи творческой фантазии художника и в свете его эстетического идеала. Образ художественный помогает не только воспроизвести то или иное явление действительности, но и выразить его сущность. Двойствен по своей природе: с одной стороны, представляет собою продукт предельно индивидуализированного художественного описания, с другой – обладает функциональностью символа и несёт в себе обобщающее начало. Образ художественный создаётся с помощью типизации, обобщения, вымысла (условности) и имеет самостоятельное эстетическое значение» [4, с. 545]. Основная суть данного определения состоит в том, что в произведении художественный образ является продуктом творческой мысли писателя и основан на перенесении основных черт объекта действительности в текст.

М.Б. Храпченко в книге «Горизонты художественного образа» даёт следующее определение: «Художественный образ – это творческий синтез общезначимых, характерных свойств жизни, духовного «я» человека обобщение его представлений о существенном, важном в мире, воплощение совершенного идеала красоты» [7, с. 57]. Литературовед указывает на то, что одной из

важнейших целей рассматриваемого понятия является точное отражение объекта реальности, доведённое до образа.

Другой исследователь – Л.В. Чернец утверждает, что «художественный образ экспрессивен, т. е. выражает идейно-эмоциональное отношение автора к предмету» [8, с. 34]. Это значит, что он направлен на чувства и эмоции читателей, несёт в себе патетическую функцию.

Литературовед А.И. Николаев также рассматривал изучаемое понятие и указывал, что «художественный образ можно назвать особой моделью мира» [5, с. 91]. Сам он трактует собственное определение так: «Все мы живём в некоем «правильном» мире, то есть в мире, упорядоченном, с известными нам законами и правилами. Однако эти законы и правила никогда не охватывают всего разнообразия связей предметов и явлений. Существуют миллионы и миллиарды иных связей, о которых мы часто даже не подозреваем. И художественный образ, открывая эти другие, не увиденные никем связи, приоткрывает нам двери в бесконечное таинство жизни» [5, с. 91]. Для исследователя анализируемое понятие – возможность ощутить и понять возможные формы человеческих взаимоотношений, явлений, событий.

Из вышеприведенных определений художественного образа можно прийти к выводу, что важнейшими критериями, на которые опирались исследователи при трактовке данного понятия, были:

1. отражение через художественный образ достоверной картины мира (с элементами искажения реальности и без них);
2. художественный образ – продукт творческой мысли писателя;
3. художественный образ несёт эстетическую, патетическую, познавательную и идейно-эмоциональную функции.

Анализируя все изученные нами определения художественного образа, мы попытались привести такую формулировку: художественный образ – это способ отражения или преобразования действительности через образный язык, стиль автора, который направлен на формирование у читателя или слушателя произведения определенной картины происходящего в тексте, с целью эстетического, патетического, познавательного и идейно-эмоционального влияния на человека.

В структуре художественного образа важную роль играют механизмы идентификации и перенесения. Первый отвечает за точное определение особенностей объекта действительности, а второй за то, как и с помощью каких средств автор будет передавать в художественном тексте особенности данного объекта.

Все литературные произведения делятся на три рода, поэтому

художественные образы можно разделить на три вида: лирические, эпические и драматические. На создание образа также влияет и манера автора, тот стиль, в котором он пишет, следовательно, и художественные образы могут быть романтические, реалистические и сюрреалистические. Художественный образ может содержать в себе синтез индивидуальных качеств предмета и тех, которые дополнены автором. Авторская позиция, его видение описываемого экспрессивно воздействуют на чувства и разум читателей. Можно сказать, что художественный образ является проявлением свободы творчества, т. к. каждый писатель способен создавать такие литературные образы, на которые у него хватает фантазии и творческих сил.

Для художественного образа важно развитие, т.к. смена эпох, поколений, нравов и традиций будет отражаться на содержании самого образа. Формирование определенного типа жизни в то или иное время влияет на картину литературного произведения, следовательно, будут меняться и аспекты создания художественного образа. При помощи своей фантазии писатель может не только отражать события и явления, свойственные действительности, но также способен создавать субъективные ситуации, в которых художественный образ может принимать не привычные для читателя формы. Вымысел необходим для того, чтобы усилить обобщенное, привычное значение самого образа, придать ему новые краски.

Выводы. Рассмотрение понятия «художественный образ» показало, что данная категория является важной частью литературного пространства и отражает какие-либо объекты или явления действительности. Художественный образ может содержать в себе черты индивидуального и общего, в зависимости от того, с какой точностью автор описывает реальность. На его формирование влияют время, в которое написан текст, род литературного произведения и манера письма автора.

Резюме. В статье рассматривается содержание понятия «художественный образ» в литературоведении. Представлены различные интерпретации анализируемого понятия.

Summary. The article deals with the content of the concept of «artistic image» in literary criticism. Various interpretations of the analyzed concept are presented and a definition of the artistic image is proposed.

Ключевые слова. Образ, образность, художественный образ, категория.

Keywords. Image, imagery, artistic image, category.

Литература

1. Аристотель Риторика. Поэтика. – Москва: Лабиринт, 2000. – 224 с.
2. Борисова Е.Б. О содержании понятия «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35. – С. 20-26.
3. Ефимов А.И. Образная речь художественного произведения // Вопросы литературы. – 1959. – № 8. – С. 91-108.
4. Кожевников В.М., Николаев П.А. Литературный энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
5. Николаев А.И. Основы литературоведения. – Иваново: ЛИСТОС, 2011. 255 с.
6. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. – М.: Просвещение, 1968. 480 с.
7. Храпченко М.Б. Горизонты художественного образа. – М.: Художественная литература, 1986. – 441 с.
8. Чернец Л.В., Хализов В.И., Эсалнек А.Я. Введение в литературоведение. – М.: Высш. шк., 2004. – 680 с.

УДК 81'373.2

ПРИРОДА И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ УРБАНОНИМ

*Пятковская Анастасия Олеговна¹, Картавая Юлия
Константиновна²,*

*¹обучающаяся 1 курса, направления подготовки 45.04.01 «Филология»,
направленность «Филология. Русский язык и литература».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Исследование урбанонимов в русском языке приобретает актуальность на фоне глобализации общества. Актуальность изучения урбанонимов обусловлена также тем, что здесь учтены просветительский и педагогический аспекты. Население часто не знакомо с историей названия тех или иных улиц, площадей, районов, а необходимость наименования, переименования и возвращения исторических названий внутригородских объектов требует научно обоснованной урбанонимичной концепции.

Наше внимание сосредоточено на проблемах урбанонимики (науки, изучающей урбанонимию – совокупность урбанонимов) как одной из перспективных отраслей современных топонимических исследований в языке. Выделение урбанонимики в ономастической области стало результатом длительных научных изысканий целого ряда известных языковедов: М.В. Горбаневский, И.Б. Горланова, Ю.А. Карпенко, В.В. Лучик, А.М. Мезенко, Н.В. Подольская, Р.В. Разумов, Е.А. Сизова, А.В. Суперанская, Н.К. Фролов.

Цель статьи – выявить современные тенденции в исследовании урбанонимного пространства, проанализировав последние доработки ономастов в этой сфере, и обосновать актуальность дальнейшего изучения проблемы.

Изложение основного материала. Топонимика (от греч. *Торос* – место и *онома* – имя, название) – раздел языкознания, изучающий происхождение, значение, а также правописание географических названий [2, с. 8]. Очевидно, что эта наука также исследует развитие, современное состояние, природные и социальные условия прошлого, при которых возникли те или иные географические названия. Итак, топонимика является интегральной научной дисциплиной, которая находится на стыке трех областей знаний: географии, истории, лингвистики. Как считает Ю.К. Картавая, «особое внимание следует уделить диахронному аспекту ономастических исследований, чтобы определить вероятное время возникновения конкретного названия, выяснить его этническую принадлежность по тем языковым законам, которые в нем (названии) отражены» [3, с. 95].

Топонимы гораздо больше, чем другие классы имен собственных, связанные с историей, экономикой, культурой, этнографией народа. Таким образом, топонимы аккумулируют, кроме чисто лингвистических сведений, еще и сведения культурно-исторического характера. Поэтому актуальность исследования урбанонимов определяется также и тем, что возникает острая необходимость зафиксировать все имеющиеся в конкретный временной момент названия внутригородских объектов, раскрыть их культурный фон и информационный потенциал, сохранить их как ценный источник лингвокультурологического знания.

Базовым понятием топонимики является топонимия – совокупность географических названий (топонимов) на определенной территории. Среди топонимов выделяются различные классы: ойконимы – названия населенных пунктов, астионимы – названия городов, гидронимы – названия рек, дримонимы – названия лесов, оронимы – названия гор, урбаноним – названия внутригородских объектов, годонимы – названия улиц, агоронимы – названия площадей, дромонимы – названия путей сообщения, макротопонимы – названия больших незаселенных объектов и тому подобное. В статье мы остановимся на понятии «урбаноним».

Одним из факторов, которые обуславливают актуальность изучения имен топографических объектов, является также тот факт, что в топонимах значительно большей степени, чем в апеллятивах, отражены и сохранены диалектные черты. А это значит, что

топонимические материалы способны помочь в реконструкции диалектных лексических систем, в выявлении национальных и региональных языковых черт. В общем региональный подход к изучению топонимии позволяет создать ее целостную систему с учетом особенностей локального названия объектов, которые связаны с определенными историческими и культурными событиями на этой территории. Важно и то, что дальнейшее развитие теории ономастики (и топонимики) невозможен без постоянного накопления соответствующего языкового материала.

Урбанонимия длительное время оставалась одной из неизученных областей современной ономастики в целом, и топонимики, в частности. В ономастике этот класс онимов начали исследовать лишь в последние десятилетия, несмотря на то, что урбанонимы составляют вполне многочисленную группу онимного пространства.

Прежде всего привлекает внимание отсутствие единой трактовки языковедами урбанонимов. Впервые определение урбанонима (или урбонима) попыталась дать Н.В. Подольская: ...вид топонима [6, с. 187]. Т.П. Беценко отмечает, что урбаноним – это вид топонима; собственное наименование любого внутреннего городского топографического объекта [1, с. 53].

Широкое же понимание урбанонимии находим у белорусской исследовательницы А.М. Мезенко, которая включает в урбанонимное пространство годонимы (названия линейных объектов), агоронимы (названия городских площадей, рынков), городские хоронимы (названия частей территории города), еклезионимы (названия культовых сооружений и других мест совершения обряда), ойкодомонимы (названия архитектурных сооружений), урбаногидронимы (названия искусственных объектов водоснабжения) [5, с. 15]. Так же широко трактует урбанонимы и русский языковед А.Г. Широков, определяющий урбаноним как название, особым образом, организованного пространства. Исследователь выделяет около сорока четырех географических терминов, номинирующих различными подвидами урбанонимов и, как правило, редко подвергаются анализу во время исследования урбанонимии, поскольку основное внимание сосредоточено в основном на годонимах и агоронимах [9]. На новый подвида урбанонимов – названия жилых комплексов – обратил внимание российский исследователь Р.В. Разумов [7, с. 8]. Кроме того, в урбанонимы можно включать названия автобусных остановок. Со временем понятие «урбаноним» может все больше расширяться в связи с разрастанием населенных

пунктов и развитием их инфраструктуры.

Ученые отмечают, что как особый раздел топонимии, урбанонимия имеет ряд общих для большинства разрядов топонимов черт: обусловленность внеязыковыми факторами, системность организации, общность выполняемых функций, наличие вариантов (официальное / неофициальное название) наличие словообразовательных формантов структурно-грамматических типов, возможность быть зафиксированных в текстах художественных произведений, вследствие чего вступать в другие системные связи даже участвовать в стилистических приемах и др. [5; 7; 9].

Установлено, что кроме общих для всех топонимических единиц свойств, для урбанонимов характерны: 1) высокая степень изменчивости; 2) более низкая степень популярности; 3) слабая связь с диалектом; 4) подавляющее одноязычие; 5) семантическая мотивированность большинства урбанонимов; 6) преобладание искуственной номинации над естественной; 7) письменная закреплённость [5].

В.В. Лучик в своих трудах объясняет особенности становления урбанонимии, различая семантические типы урбанонимов в зависимости от принципов номинации, мотивационных признаков и значений образующих слов. Особенно интересными здесь представляются предложенные ученым общие и специфические черты топонимной номинации. К общим или сходных черт номинации для всех разрядов топонимии, по мнению В.В. Лучик, принадлежит: 1) традиционно высокая производительность лексико-семантического создания топонимов, особенно онимизации географических терминов и трансонимизации смежных названий; 2) любая производительность морфологического словообразования; 3) производительность морфолого-синтаксического (субстантивации с одновременной онимизации) и синтаксического (расширение грамматической структуры) способов словообразования; 4) непродуктивность заимствований; 5) непродуктивность аббревиации; 6) зависимость способов номинации и грамматической структуры топонимов от величины и важности обозначаемых объектов. Специфической чертой для урбанонимной номинации выступает, закрепляя по созданным человеком объектами как природных, так и менее устойчивых искусственно созданных названий. Именно поэтому, по мнению лингвиста, мемориальные названия являются массовыми в тех разрядах топонимов, которые называют созданные людьми объекты, но нехарактерные для номинации природных объектов [4].

Выводы. В чем же заключается актуальность подобных

исследований? Во-первых, очевидно, что необходимость изучения урбанонимов обусловливается динамичным развитием городов, увеличением их территории, постоянным появлением новых названий на картах городов. Соответственно образуются новые модели формирования урбанонимов, которые являются сегодня подвижные пластом топонимической лексики. Старые названия городских объектов исчезают со стремительной скоростью, доказательством чего служат переименования улиц, в названиях которых отражены национально-исторические, политические, культурные факторы развития города и страны в целом. Новые названия отражают ценности того периода, когда они возникли, и отношение горожан к этим наименованиям.

Резюме. В статье описаны суть и исследовательские задачи урбанонимики как раздела современной топонимики. Уточнены понятие «урбаноним» и «урбанонимия», которые являются базовыми для этой отрасли ономастики, проанализированы последние работы ономастов в исследовании урбанонимного корпуса. Доказано, что актуальность лингвистического изучения закономерностей формирования и функционирования урбанонимов обусловлена рядом факторов, среди которых стремительная урбанизация общества, динамичность номинационного процесса, культурологический и педагогический аспекты топонимики, а также важность постоянного накопления нового фактического материала.

Summary. The essence and research problems of urbanonymy as a branch of modern toponymics have been described in the article. The notions of “urbanonym” and “urbanonymy” which are the basic ones for this field of onomastics have been defined and clarified. The recent works presented by onomasticians in the study of the urban place names have been analyzed. It has been proved that the topicality and relevance of studying the patterns of formation and functioning of urbanonyms in the framework of linguistic research are derived from a number of factors, including the rapid urbanization of society, the dynamic nature of the nomination process, the cultural and pedagogical aspects of studying toponymy, and the importance of the constant accumulation of new factual material.

Ключевые слова. Топонимика, топонимия, топоним, урбанонимика, урбанонимия, урбаноним, эргоним.

Keywords. Toponymics, toponymy, toponym, urbanonymics, urbanonymy, urbanonym, ergonym.

Литература

1. Беценко Т.П. Етюди з топонімії Сумщини. – Суми: Собор, 2001. – 72 с
2. Горбаневский М.В. Русская городская топонимия: автореф. дисс. на соискание

уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык». – М., 1996. – 16 с.

3. Картавая Ю.К. Ретроспектива исследования ономастики русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 7 – 1 (61). – 2016. – С. 94–96.

4. Лучик В.В. Про особливості номінації в топонімії України // Вісник Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаника. Філологія. – Івано-Франківськ, 2011 – Вип. XXIX-XXXI. – С. 21-24.

5. Мезенко А.М. Ономастика. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2012. 152 с.

6. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1978 – 323 с.

7. Разумов Р.В. Система урбанонимов русского провинциального города конца XVIII-XX веков (на примере Костромы, Рыбинска и Ярославля): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык». – Ярославль, 2003. – 19 с.

8. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973 367 с.

9. Широков А.Г. Русская урбанонимия в диахроническом освещении: апеллятивно-онимические комплексы: [Электронный ресурс]. – Волгоград, 2002. – URL: <http://www.dissercat.com/content/russkaya-urbanonimiya-v-diachronicheskom-osveshchenii-apellyativno-onimicheskie-komplekсы>.

УДК 372.8:81

ТРЕБОВАНИЯ К СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Работникова Анастасия Викторовна¹, Каменский Александр Иванович²,

¹обучающаяся 1 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология», направленность «Зарубежная филология».

²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Особенности обучения младших школьников иноязычной диалогической речи занимались Н.Д. Гальскова, М.Я. Демьяненко, Я.М. Колкер, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Т.И. Олейник, К.И. Салматова, В.Л. Скалкин, Н.К. Скляренко, Е.И. Соловова, А.Н. Щукин, В.М. Филатов, L. Cameron, C. Fries, S. Halliwell, J. Harmer, C. Livingstone, A. Maley. При всей теоретической разработанности проблемы, наличие разногласий в требованиях к организации процесса обучения иноязычной диалогической речи младших школьников обуславливает необходимость их систематизации с целью уточнения структуры системы упражнений, предназначенной для обучения младших школьников иноязычному диалогическому общению. Вышесказанное

обусловило выбор темы исследования и составило его актуальность.

Цель статьи – уточнить требования к системе упражнений для обучения иноязычной диалогической речи обучающихся начальных классов средней школы.

Изложение основного материала. В.Л. Скалкин трактует диалог как «... объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденными двумя или более собеседниками» [6, с. 6].

К основным подходам к обучению иноязычной диалогической речи относятся: подход «сверху – вниз», или индуктивный подход, и подход «снизу – вверх», или дедуктивный. Согласно Е.И. Солововой [8], оптимальным для обучения иноязычной диалогической речи младших школьников является подход «сверху – вниз», который заключается в последовательном пути от усвоения элементов диалога к его самостоятельному ведению на основе учебно-речевой ситуации. При этом обучающимся предъявляется созданный учителем на основе возрастных интересов и имеющегося уровня иноязычной подготовки обучающихся диалог-образец.

По мнению В.М. Филатова [4 с. 218], система упражнений для обучения младших школьников иноязычному диалогическому общению носит поэтапный характер, при этом каждый из этапов нацелен на овладение постепенно укрупняющимися единицами иноязычной диалогической речи: репликой-стимулом, репликой-реакцией, диалогическим единством, микродиалогом и собственно диалогом. Исследователь считает, что овладение собственно диалогом не является реалистической задачей начального этапа обучения, на котором можно ограничиться обучением микродиалогу.

Под репликой-стимулом понимают реплику, которая открывает диалогическое единство, определяет форму и содержание следующего за ним высказывания [7]. Реплика-реакция – это реплика, в которой проявляется активность собеседника, содержится ответ на заданный вопрос, выражение согласия или несогласия, возражения, допущения, опровержения, отказа [10]. Функционально-содержательное и интонационное единство реплики-стимула и реплики-реакции получило терминологическое определение «диалогическое единство», являющееся единицей обучения иноязычной диалогической речи [6].

Микродиалог – это совокупность нескольких диалогических единств, позволяющих говорящему реализовать свое первичное коммуникативное намерение, побудившее его вступить в диалогическое общение, и добиться желательной ответной реакции

собеседника [10].

В.Л. Скалкин [6] полагает, что собственно обучение иноязычной диалогической речи начинается с овладения обучающимися диалогическими единствами различных типов, однако этому этапу должен предшествовать подготовительный этап, на котором обучающиеся овладевают репликой-реакцией и репликой-стимулом, причем именно в такой последовательности. Это особенно актуально на начальном этапе, когда языковой опыт и уровень иноязычной коммуникативной достаточности младших школьников еще ограничены уровнем элементарной иноязычной коммуникативной достаточности, определяемым «... критериями достаточности для речевосприятия и речепорождения известных ученику выражений и фраз, реализуемых при представлении себя или кого-то другого, а также в вопросах и ответах о себе и своем окружении при участии в несложной беседе» [3, с. 52].

Тем не менее, уже на начальном этапе необходимо добиваться при обучении иноязычному диалогическому общению максимальной естественности учебного общения, его максимальной приближенности к условиям реальной коммуникации. Для этого необходимо учет характерного для диалога использования экстралингвистических средств: жестов, мимики, указаний на окружающие предметы [5]. Диалог не будет естественным и может вызвать отторжение у детей младшего школьного возраста, чутких к речевой фальши, если в нем не будут соблюдаться и характерные для диалога лингвистические особенности [9]: употребление разговорной лексики, краткость, недоговоренность, преобладание синтаксически простых предложений, краткосрочное обдумывание реплик. Диалогическая речь может быть синтаксически неполной.

При создании системы упражнений для обучения младших школьников иноязычной диалогической речи необходимо учитывать и такие психолингвистические характеристики диалога как мотивированность, обращенность, эмоциональность, ситуативность, реактивность [6]. Диалогическая речь имеет двусторонний характер: обмен репликами невозможен без взаимного понимания, обмена ролей между слушающим и говорящим, взаимной заинтересованности в теме беседы.

Выводы. Система упражнений для обучения иноязычному диалогическому общению обучающихся начальных классов должна соответствовать индуктивному подходу, предполагающему последовательное усвоение элементов диалогического общения от реплики-реакции и реплики-стимула через диалогическое единство к

микродиалогу. Уровень микродиалога, содержащего несколько диалогических единств различных типов, признается достаточным для обучающихся начальной школы. Языковой и речевой материал обучения должен соответствовать не только уровню иноязычной подготовки обучающихся, но и лингвистическим особенностям реальной диалогической коммуникации. На всех этапах обучения младших школьников иноязычной диалогической речи учебная диалогическая коммуникация должна соответствовать требованиями мотивированности, обращенности, эмоциональности, ситуативности и реактивности.

Резюме. В статье уточнены требования к системе упражнений, предназначенной для обучения иноязычной младших школьников диалогической речи: поэтапность в соответствии с индуктивным подходом к обучению диалогу; соответствие лингвистическим особенностям иноязычной диалогической речи; обеспечение мотивированности, обращенности, эмоциональности, ситуативности и реактивности учебного диалогического общения.

Summary. The paper clarifies the requirements to the system of exercises aimed at teaching foreign language dialogic speech to junior schoolchildren: phasing in accordance with the inductive approach to teaching dialogue; compliance with the linguistic features of foreign language dialogical speech; ensuring motivated, personally addressed character, emotionality, situational and reactive nature of the classroom dialogic communication.

Ключевые слова. Система упражнений, обучение иноязычной диалогической речи, младшие школьники, индуктивный подход.

Keywords. System of exercises, teaching foreign language dialogic speech, junior schoolchildren, inductive approach.

Литература

1. Вайсбурд М.Л. Использование учебных ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул, 2001. – 127 с.
2. Володин Н.В. Аферентный учебный диалог / Н.В. Володин // ИЯШ. – 1971. – № 4. – С. 41-47.
3. Каменский А.И. Элементарная иноязычная коммуникативная компетенция: уровни и критерии сформированности / А.И. Каменский, С.А. Каменский // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде : материалы I Междунар. науч.–практ. конф., 22–23 ноября 2018 г., г. Евпатория / под общ. ред. И. Б. Каменской. – Симферополь, ИТ «Ариал», 2018. – С. 51-54.
4. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие для студ. пед. колледжей / под ред. В.М. Филатова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004 – 416 с.
5. Олейник Т.И. Обучение устной речи и чтению на иностранных языках / Т.И. Олейник. – Москва: Просвещение, 2012. – 246 с.

6. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи: пособ. для учителей. – Киев: Радянська школа, 1989. – 158 с.

7. Словарь лингвистических терминов / под ред. Т.В. Жеребило. – 5-е изд., испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.

8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособ. для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – Москва: Просвещение, 2007. – 164 с.

9. Якубинский Л.П. Язык и его функционирование // Якубинский Л.П. Избранные работы. – Москва, 1986. – С. 17–58.

10. Kamensky A. Teaching English as a Foreign Language : a text-book / A. Kamensky. – [2nd ed.]. – Eupatoria: [EISC], 2011. – 213 с.

УДК 81'362

ЭНТОМОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В СОСТАВЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

*Сейджелиева Сабина Шевкетовна¹, Шевченко Алла Николаевна²,
¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Преподавание филологических дисциплин».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

г. Евпатория

Постановка проблемы. Тематика русских фразеологических единиц чрезвычайно разнообразна. Ее содержание неисчерпаемо и охватывает все сферы жизнедеятельности народа: представление о мироздании, времени, о растениях, животных, о хозяйственном труде, взаимоотношениях между людьми и т.д. Употребление энтомологической лексики в составе фразеологизмов является весьма важным для дальнейшего ее изучения, поскольку данная лексика относится к «... старейшим участкам языковой картины мира» [3, с. 24].

Объектом внимания многих лингвистов являются энтомосемизмы (В.И. Максимов, О.А. Терновская, В.Н. Топоров, В.А. Плотникова-Робинсон, И.Я. Филак, Л.Н. Шуст и т.д.).

Цель статьи – изучение семантических особенностей фразеологических единиц с названиями насекомых (энтомосемизмов).

Объект данной работы – энтомологическая лексика русских фразеологизмов. Материалом исследования послужили 18 фразеологических единиц, собранных методом сплошной выборки, а так же методом компонентного анализа из фразеологических словарей русского языка [4; 5; 6].

Изложение основного материала. Роль языка в накоплении

культурных достижений значительна, так как он отражает как материальные стороны жизни народа – географическое положение, климат, быт, так и духовные стороны носителей языка – мораль, систему ценностей, менталитет, национальный характер. По мнению А.Н. Шевченко, «Данный вопрос в языкознании является весьма актуальным, поскольку именно фразеологические единицы едва ли не в наибольшей степени придают языку яркой живописной выразительности, делают его особенно гибким и сильным. Они не только обогащают и украшают язык, но и помогают достичь высот языковой культуры» [7, с. 260].

Фразеологические единицы издавна считают одним из специфических качеств речи, поскольку являются ярким проявлением изобразительных и эстетических свойств языка. По мнению К.Я. Авербух, фразеологизм – это «... устойчивое, воспроизводимое в речи сочетание слов или предложения с полностью или частично переосмысленным значением» [1, с. 10]. Широкое понимание выдвинул В.П. Жуков, который трактовал этот термин как «... воспроизводимый в речи оборот, построенный по образцу сочинительных и подчинительных словосочетаний, обладающий целостным значением и сочетающийся со словом» [2, с. 5], и выделил признаки фразеологизма – устойчивость, воспроизводимость, семантическая целостность значения, расчлененность своего состава, не замкнутость структуры [2].

Наше исследование обращено к изучению энтомосемизмов во фразеологизмах, и главная задача исследования – выявить, как функционируют во фраземике названия насекомых, проследить, чем характерны эти явления и как они связаны с определенными человеческими качествами.

По мнению Л.Н. Шуст, «Изучения энтомологической лексики спорадическое и несистемное. Однако названия насекомых – отдельная лексико-семантическая группа слов, которая отличается от других как в плане семантических связей между ее членами, так и в плане функционирования отдельных составляющих. Эта лексика представляет интерес также как источник этнолингвистических исследований» [8, с. 14].

В нашей работе за основу были взяты 3 фразеологических словаря и методом сплошной выборки определены фразеологические единицы, в составе которых встречаются название насекомых (энтомосемизмы), которые отражают как архаичные, так и более поздние процессы в лингвистике. Насекомые представляют наиболее распространенный и многочисленный класс живых существ, но, тем не

менее, фразеологических единиц с использованием их названий очень мало. В русской фразеологии встречаются такие представители энтомологической лексики, как муха, комар, божья коровка, жук, блоха, оса и моль. Их можно разделить по частоте употребления и свойствам, которые они при этом обозначают.

Наиболее распространенными являются фразеологизмы, в состав которых включено слово «муха»: «белая муха» [4, с. 256], «делать из мухи слона» [4, с.131], «мухи дохнут» [4, с. 257], «едят тебя мухи» [4, с. 256], «муху раздавить» [4, с. 256], «мрут, как мухи» [4, с. 256] и другие. Всего было насчитано 18 фразеологических единиц с этой лексемой, которые можно разделить по значению.

Изначально это насекомое воспринимается людьми негативно, как носитель болезней или вредитель, надоедливое насекомое. Соответственно с этим большая часть фразеологизмов приобрела негативное значение: «под мухой» [4, с. 257] и «муху раздавить» [4, с. 256] обозначают нетрезвое состояние; «как муха укусила» [4, с. 256] – неоправданное, непонятное поведение и т.д. Тем не менее, утверждать, что данное насекомое носит лишь негативную характеристику во фразеологии нельзя. Определенная группа единиц носит нейтральный характер: «белые мухи» [4, с. 256] (то есть снежинки), «делать из мухи слона» [4, с.131] (преувеличивать), «мрут как мухи» [4, с. 256] (много), «как сонная муха» [4, с. 256] (вяло) и другие. Самая немногочисленная группа – с положительным значением, например, «мухи не обидит» [4, с. 290], то есть кроткий, безобидный, добрый человек.

Менее обширными являются фразеологизмы с использованием слова «блоха» (всего 6), при этом они сильно отличаются в своем значении. Например, выражение «подковать блоху» [5, с. 309] носит положительный характер, так как обозначает «проявлять изобретательность» [5, с. 309]; утверждение «как блох в овечьей, собачьей шкуре» [6, с. 63] обозначает большое количество. Встречаются также фразеологизмы с негативным оттенком «какая блоха укусила» или выискивать/ловить блох» [6, с. 63], говорящие о раздражительности и нахождении недостатков другого человека.

Фразеологизмы со словом комар и жук не очень распространенные. Комар в таких сочетаниях, как «комара не зашибет» [4, с. 506] и «комар носа не подточит» [4, с. 202] имеет значение безобидного человека или то, к чему нельзя придаться и чаще всего подчеркивают скудность, незначительность какого-то явления или действия. Слово жук в чистом виде не присутствует в фразеологизмах изученных словарей, а лишь в качестве деривата:

«прожужжать все уши» [4, с. 362], «жужжать в уши» [5, с. 158]. Данные примеры обозначают скучное и постоянное повторение одного и того же.

На основе сопоставления энтомосемизмов мы определили, что нераспространенными являются фразеологические единицы с лексемами божья коровка, оса и моль. Фразеологизм «божья коровка» [5, с. 208] говорит о безобидном человеке. Остальные имеют негативный характер – «осиное гнездо» [5, с. 269] – сборище опасных людей и «съеденный молью» [6, с. 604] – в плохом состоянии.

Из проанализированных нами фразеологизмов можно сделать вывод, что выражения, в состав которых входит такие названия насекомых, как муха, жук, оса и моль, чаще всего носят отрицательный характер; блоха преобладает нейтральное значение; божья коровка носит только положительную характеристику, а комар занимает промежуточное положение между ними.

Исследуемые фразеологические единицы разделены на 9 лексико-семантических классов в соответствии с психологическими и физиологическими процессами. Наиболее характерные лексико-семантические классы: личность человека, чувства, человеческие отношения, человеческие действия, сложная ситуация. Наименее многочисленные лексико-семантические классы: вещи, места, расстояние, количество.

Выводы. Таким образом, мы пришли к выводу, энтомологическая лексика занимают важное место в устном народном творчестве. Фразеологизмы, в состав которых входят названия насекомых, немногочисленны. Чаще всего эти выражения характеризуют человеческие состояния – психические и физиологические. Образ и свойства насекомых закреплены в народных представлениях и неотделимы от характеристики человеческих качеств – как положительных, так и отрицательных. Некоторые носят нейтральный характер.

Резюме. Статья посвящена исследованию понятий фразеологической единицы. В работе определены семантические особенности фразеологических единиц с названиями насекомых, обозначены их основные лексико-семантические группы в соответствии с психологическими и физиологическими процессами, а также значением. Прослежена символика некоторых насекомых.

Summary. The article is devoted to the study of the concepts of phraseological unit. The paper defines the semantic features of phraseological units with the names of insects, identifies their main lexico-

semantic classes in accordance with psychological and physiological processes, as well as the meaning. Protegee simwalk according comas.

Ключевые слова. Фразеологизм, фразеологические единицы, энтомологическая лексика, энтомосемизмы, лексико-семантические группы, фраземика.

Keywords. Idioms, phraseological units, entomological vocabulary, entomoscelis, lexical-semantic group, framatimo.

Литература

1. Авербух К.Я. Лексические и фразеологические аспекты перевода: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 176 с.

2. Жуков В.П. Русская фразеология: учеб. пособие для филол. спец. вузов. – М.: Высшая школа, 1986. – 310 с.

3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М.: ЧеРо, 2003. — 349 с.

4. Фразеологический словарь русского языка: свыше 4000 словарных статей / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; под общ. ред. А.И. Молоткова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Русс. Яз., 1987. – 543 с.

5. Фразеологический словарь современного русского литературного языка / под ред. Проф. А. Н. Тихонова. Справочное издание: в 2 томах. Т. 1. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 832 с.

6. Фразеологический словарь современного русского языка. / Сост. Ю.А. Ларионова – М.: «Аделант», 2014. – 512 с.

7. Шевченко А.Н. Структурно-грамматические модели фразеологизмов в сказках В. И. Даля // Крымский академический вестник : научный журнал – 2019. – №9.– С. 259-263.

8. Філак І.Я. Ентомологічна лексика українських говорів району Карпат: Автореф. дис... кад. філол. наук: 10.02.01. «Українська мова». – Ужгород, 1997. – 23 с.

УДК 81'371

МОДАЛЬНОСТЬ В ПЛОСКОСТИ КОННОТАЦИИ

Трушицына Виолетта Сергеевна¹, Картавая Юлия Константиновна²,

¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология», направленность «Преподавание филологических дисциплин».

²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Модальность как лингвистическая категория касается сферы семантики, синтаксиса и прагматики. В центре внимания находится предложение (высказывание), связанное со структурой мышления, человеческой жизнью, ситуациями речи. Такая

концентрация признаков сущности модальности вызывает сложность ее дефинирования. Традиционно модальность относят к функционально-семантической категории (В.В. Виноградов), одновременно ее рассматривают в функциональной грамматике (А.В. Бондарко).

Кроме Ш. Балли и В.В. Виноградова, категорию модальности изучали Н.Д. Арутюнова, Е.М. Вольф, Н.Е. Петров, Г.Я. Солганик, В.И. Шаховский и другие исследователи.

Целью статьи является выявление модальности в плоскости коннотации для раскрытия экспрессивно-оценочного потенциала выразительных средств.

Изложение основного материала. В рамках современной антропоцентрической лингвистической парадигмы на первый план выступает прагматичный аспект с человеческими интенциями, оценками, субъективными отношениями. Однако это не снимает вопроса о сущности модальности, трудности ее изучения, способах выражения.

Одним из первых определений модальности предложил Ш. Балли, который разграничивал «диктум» как содержание (основу) сообщения и «модус» – отношение говорящего к сообщаемому [1]. Именно вторая часть высказывания составляет определенную часть содержания модальности как лингвистической категории.

Специальному исследованию модальности посвящена статья В.В. Виноградова «О категории модальности и модальных словах в русском языке», который вмещает модальность в сложную и противоречивую структуру предложения наряду с другими типами единиц речевой коммуникации [2, с. 53]. На этом фоне проводится детальный анализ средств выражения модальности как таковой, рассматриваются модальные типы предложения, морфологические способы выражения модальных отношений и др. Эти подкатегории тесно связаны между собой.

Разнообразие мнений относительно квалификации модальности и ее взаимодействия с другими лингвистическими категориями свидетельствует о сложности этого понятия, в котором переплетаются экстралингвистические и лингвистические признаки. Однако нет сомнений, что высказывание субъекта отчасти сопровождается его оценкой содержания сказанного, поскольку речь является своеобразным индикатором эмоционального состояния и отношения говорящего к явлениям.

Развитие понятия лингвистической категории модальности происходило в направлении расширения ее понимания: от модальности образа глагола до модальности предложения и от нее до модальности

текста.

Модальность как текстовая категория предполагает ее рассмотрение как языковое выражение взаимодействия человека с объективной действительностью и субъективной интерпретацией этой действительности. Последняя тесно связана с эмоциональностью как проявлением человеческих чувств. В этом контексте справедливо мнение исследователя Н.Е. Петрова, который пишет, что не только модально-оценочные значения различных форм и средств выражения модальности, но и психолингвистический механизм возникновения эмоций, эмоционального отношения, тесное сплетение эмоциональности и экспрессивности и наличие морфологических форм их выражения свидетельствует о том, что эмоциональность, которая передалась с помощью языковых средств, – это модальное явление и нет необходимости обособления ее от других разновидностей языковой модальности [4, с. 101].

Аналогично возникает вопрос: Является ли оценка самостоятельной категорией, составляет ли отдельный компонент модальности? Некоторые лингвисты разграничивают эти понятия, другие рассматривают оценку как видовое понятие субъективной модальности или ее сущность.

Оценку, по мнению Е.М. Вольф, можно квалифицировать как один из видов модальности, накладываемых на дескриптивное (описательное) содержание речевого выражения. Высказывания, включающие оценку или другие модальности, имеют описательный и модальный компоненты, при этом «первый описывает одно или несколько состояний дел, а второй высказывает нечто по их поводу» [3, с. 10].

Г.Я. Солганик выразил мнение, что в отношении к субъективной модальности оценка выступает видовым понятием. Субъективная модальность включает в себя и оценочное отношение. «Специфика же оценки заключается часто в непрямом выражении модальности, которая косвенно выявляет присутствие субъекта вещания» [6, с. 45].

Дискуссионным является вопрос связи модальности с экспрессивностью и эмоциональностью. Эмоции – важный аспект регуляции процессов познания, они обуславливают репрезентации модальности. В.В. Виноградов разграничивал различные эмоциональные формы выражения реакций на действительность и модальную оценку высказывания к действительности. Общим здесь является момент субъективности, а отличным – характер оценочного отношения, которое может быть эмоционально-экспрессивной реакцией на высказывание или рационально-взвешенной оценкой

сообщения.

Говоря о текстовой модальности как многомерной категории, можно согласиться с определением, предложенным Г.Я. Солгаником: текстовая модальность – «отношение к действительности – субъективно-объективное, прямое, оценочное, изучающее, осложненное существующими философскими, политическими, социально-идеологическими теориями» [5, с. 371]. Текстовая модальность имеет две составляющие: отношение говорящего к собственной речи, что выражается в его соотношении с субъектом речи, и отношение говорящего к миру, действительности. В лингвистике текста модальность выступает текстообразующей категорией. В художественных текстах объективная действительность в сочетании с вымыслом репрезентируется через сознание писателя и такой предстает перед адресантом. Как отмечает В.Н. Телия, «человек живет в мире текстов, в них он открывает не только объективную действительность, но и самого себя, потому что за каждым текстом стоит и мир предметов, событий, и мир идей, чувств» [7, с. 179].

Текстовая модальность – понятие значительно шире грамматической категории модальности и реализуется не только на традиционно определенных уровнях текста. Авторская оценка – обязательная категория любого художественного текста. Она связана с личностной оценкой автором предмета описания, определяется авторским «я» и отражена в речевом изложении. Понятие «образ автора» граничит с понятием текстовой модальности. В. В. Виноградов определил образ автора как основную силу, которая связывает все стилевые средства в единое художественное целое: «Образ автора – тот медиум, через посредство которого «социально-языковые категории трансформируются в категории литературно-стилистические» [2, с. 85]. Об этом писал и Л. Н. Толстой: «...цементом, который скрепляет любое художественное произведение в одно целое... выступает не единство лиц и положений, а единство самобытного нравственного отношения автора к предмету» [8, с. 264]. Это отношение автора к любому факту в произведении является авторской субъективно-оценочной характеристикой сюжета, которую можно трактовать как модальность художественного текста.

Выводы. Если воспринимать модальность как функционально-семантическую языковую категорию, которая является носителем различных видов отношений (связей, контактов) с действительностью, а также отношения говорящего к сообщаемому как к истинному / ложному, хорошему / плохому, то в словосочетаниях ироническая модальность, вопросительная модальность, юмористическая

модальность перестает быть дефиницией в первоначальном значении этого термина, синонимизируясь с понятием «стилистическая коннотация», что, на наш взгляд, является вполне приемлемым.

Следовательно, модальность как одно из наиболее сложных лингвистических понятий мы рассматриваем в кругу коннотации.

Резюме. В статье рассмотрены коннотативные возможности модальности. Коннотация как функционально-семантическая языковая категория соотносится с экспрессивно-эмоциональной или рационально-взвешенной оценкой высказывания, эквивалентной субъективной квалификации сообщения, поскольку дополняет содержание высказывания интеллектуальной информации коннотативными смыслами и дает основания рассматривать лингвистическую категорию экспрессии в системе стилистических, коннотативных отношений через ее корреляцию с понятием модальности.

Summary. The article considers connotative possibilities of modality. Connotation as a functional-semantic language category correlates with expressive-emotional or rational-weighted evaluation of the statement, equivalent to the subjective qualification of the message, as it complements the content of the statement of intellectual information with connotative meanings and gives grounds to consider the linguistic category of expression in the system of stylistic, connotative relations through its correlation with the concept of modality.

Ключевые слова. Модальность, коннотация, функционально-семантическая языковая категория, экспрессия.

Keywords. Modality, connotation, functional-semantic language category, expression.

Литература

1. Балли Ш. Французская стилистика / под ред. Е.Г. Эткинда. – М.: Иностранная литература, 1991. – 394 с.
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С. 53–87.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / отв. ред. Г.В. Степанов. – М.: Наука, 2015. – 228 с.
4. Петров Н.Е. О содержании и объеме языковой модальности. – Новосибирск: Наука, 2008. – 161 с.
5. Солганик Г.Я. О текстовой модальности как семантической основе текста // Структура и семантика художественного текста: Доклады VII Международной конференции МГОПУ. – М., 2010. – С. 364–372.
6. Солганик Г.Я. Основы лингвистики речи. – М.: Изд-во МГУ, 2010. – 128 с.
7. Телия В.Н. Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности / под ред. В.Н. Телии, Г.А. Графова и др. – М.: Наука, 1991. – 214 с.
8. Толстой Л.Н. Предисловие к сочинениям Ги де Мопассана // Полное собрание

УДК 372.8:81

**УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ**

*Ухлин Александр Александрович¹, Каменский Александр Иванович²,
¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Зарубежная филология».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Обучение иноязычному аудированию является как целью, так и одним из основных средств обучения иноязычному общению в средней школе. Вместе с тем, обучение восприятию иноязычной речи на слух сопряжено с большими трудностями по сравнению с обучением другим видам иноязычной речевой деятельности. Одной из причин невысокой эффективности обучения иноязычному аудированию на начальном этапе выступает недостаточный учет психологических особенностей младших школьников при отборе учебного материала и организации процесса обучения.

Особенности психологического развития младших школьников исследовали Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, А.А. Петровский, И.П. Подласый и др. Влиянием возрастных характеристик на результативность обучения младших школьников занимались А.И. Высоцкий, Е.Л. Горлова, Е.Г. Заверткина, В.В. Левитес, С.Д. Луцковская, А.Ю. Татаринцева. Тем не менее, проблема полноценного учета психологических особенностей развития младших школьников при обучении иноязычному аудированию решена не в полной мере.

Цель статьи – систематизировать психологические особенности развития младших школьников, учет которых является необходимым условием эффективности их обучения иноязычному аудированию.

Изложение основного материала. Согласно А.И. Каменскому, «Функционирование иноязычного аудирования в качестве средства обучения иностранному языку непосредственно зависит от возрастных особенностей обучающихся» [4, с. 146].

Одним из психических процессов, существенно влияющих на

восприятие речи на слух, выступает внимание. В среднем обучающийся начальной школы в состоянии концентрировать внимание на каком-либо одном виде деятельности в течение 15-20 минут [8], затем он начинает отвлекаться. Для компенсации этого недостатка детского внимания целесообразно максимально разнообразить виды учебной деятельности на уроке в начальной школе.

Формирование и развитие необходимых для целенаправленной, организованной деятельности свойств внимания младших школьников является весьма длительным и трудоемким процессом. Этот процесс включает специальные упражнения: игры, развивающие задания, направленные на развитие целевых свойств внимания (объема, помехоустойчивости, переключаемости, произвольности). Подобные упражнения позволяют школьникам младших классов опираться на воображение, управлять им, что трактуется как необходимая основа адекватного принятия учебной задачи и последующего поиска общих способов действий. Е.Л. Горлова [2, с. 17] отмечает, что развитие произвольного внимания как инициативного структурирования воспринимаемого эффективно при организации учебного содержания в учебной игре по предварительно оговариваемым правилам.

Большой потенциал для развития свойств внимания заложен в компьютеризированной учебной деятельности. А.Ю. Татаринцева [8, с. 67] отмечает, что внимание младших школьников в условиях компьютеризированного обучения нестабильно и имеет колебания фокусирования с частотой от 2 до 5 минут в зависимости от возраста и индивидуальных психологических различий. Характеристики внимания при работе на компьютере зависят от цветового оформления интерфейса и в целом эргономики используемой компьютерной программы и от частоты предъявления стимулов визуально и аудиально. В компьютеризированной учебной деятельности младших школьников концентрация, сосредоточенность, объем внимания оказываются ниже, чем при традиционной работе, однако существуют специальные компьютерные программы для развития внимания у обучающихся младших классов.

При условии целенаправленного развития произвольного внимания младших школьников при обучении иноязычному аудированию (использование игровых заданий при обучении восприятию на слух, рациональное применение компьютеризированных упражнений, постепенный переход от игровой к сознательной учебной деятельности), к концу младшего школьного возраста изменяется соотношение непроизвольного и произвольного

внимания в пользу последнего, значительно расширяется объем внимания (в среднем в 2 раза), совершенствуется умение распределять его, дети младшего школьного возраста приобретают способность достаточно длительно сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий.

Аудирование как вид речевой деятельности в реальной коммуникации характеризуется однократностью предъявления информации как последовательности звуковых сигналов. Для корректного декодирования такой последовательности сигналов немаловажное значение имеет развитие временных представлений детей. С.Д. Луцковская [7, с. 15] отмечает, что дети 7 лет обладают представлениями о последовательности, содержащей от трех до семи элементов; временные представления о последовательности событий формируются у младших школьников раньше остальных временных характеристик, но они противоречивы: дети одновременно оперируют как линейной, так и циклической (движение по кругу) временной последовательностью. Вместе с тем, при аудировании временные ориентиры действия выступают в качестве одной из опор восприятия. Следовательно, необходимы специальные упражнения, которые способствовали бы расширению практического опыта освоения способов построения моделей временных отношений и ориентировке во времени, более полному и точному усвоению детьми категорий времени.

Общеизвестно, что с началом школьного обучения мышление развивается наиболее интенсивно и становится катализатором общего психического развития ребенка. Именно младший школьный возраст является сенситивным для развития вербального логического мышления.

В.В. Левитес [6, с. 28] рекомендует применять следующую последовательность заданий для развития логического мышления младших школьников, организованную по принципу нарастания уровня сложности, согласно которой ребенок последовательно обучается: а) выделению признаков у одного или нескольких объектов; б) прямому распределению признаков; в) распределению признаков с использованием отрицания какого-то из признаков; г) изменению отрицаемого признака; д) выделению, распределению и изменению признаков, трансформированных в другую графическую форму (матрицы, таблицы); е) поиску недостающей информации с опорой на неполную матрицы; ж) использованию алгоритмической схемы.

По мнению Б.С. Касумовой [5], развитию творческого мышления обучающихся начальных классов способствуют:

систематическое и целенаправленное использование при обучении дивергентных задач, имеющих множество вариантов правильных ответов; создание и поддержание доброжелательной творческой атмосферы, поощрение любых творческих идей и предложений; использование инновационных средств обучения; демонстрация примеров проявления креативности мышления, в том числе, учителем.

Однократный характер предъявления информации при восприятии на слух в реальной коммуникации, сложность опоры только на аудитивный канал связи в совершении прогностических операций обуславливает большую нагрузку на память обучающихся при иноязычном аудировании в учебной коммуникации.

Память младших школьников преимущественно произвольна, поэтому детям легче всего запоминать материал, включенный в их активную деятельность, с которым они непосредственно взаимодействовали, а в особенности тот, который их заинтересовал. Е.Г. Заверкина [3, с. 85] формулирует следующие принципы развития мнемических способностей младших школьников: принцип взаимосвязи операционных механизмов и познавательных способностей; принцип включенности процесса развития мнемических способностей в общий процесс интеллектуального развития младших школьников; принцип структурной организации развивающей программы в соответствии со способами организации мнемической деятельности ее субъектом; принцип психолого-педагогического сотрудничества и совместной деятельности участников образовательного процесса.

А.Г. Воробьева [1] отмечает, что развитие логической памяти проходит в три этапа: вначале дети осваивают совершение отдельных логических операций мышления; затем отдельные операции сочетаются в осваиваемых логических приемах мышления, когда логическая память функционирует на произвольно-интуитивной основе; на третьем этапе формируются логические приемы запоминания, когда мышление произвольно используется в мнемических целях, а мыслительные действия преобразуются в мнемические навыки и умения.

Выводы. К психологическим особенностям развития младших школьников, учет которых является необходимым условием эффективности их обучения иноязычному аудированию, отнесены: преобладание произвольного внимания над произвольным; небольшой объем внимания; неумение длительно сосредоточивать и распределять внимание; неполная сформированность временных представлений; преобладание наглядно-образного мышления; начало

интенсивного формирования вербального логического мышления; преобладание произвольного запоминания; начало развития логической памяти.

Резюме. В статье систематизируются психологические особенности развития младших школьников, учет которых является необходимым условием эффективности их обучения иноязычному аудированию: преобладание произвольного внимания над произвольным; небольшой объем внимания; неумение длительно сосредоточивать и распределять внимание; неполная сформированность временных представлений; преобладание наглядно-образного мышления; начало интенсивного формирования вербального логического мышления; преобладание произвольного запоминания; начало развития логической памяти.

Summary. The paper systematizes psychophysical features of junior schoolchildren the account of which is necessary for efficiency of teaching listening in a foreign language to them: prevalence of involuntary attention over voluntary one; small volume of attention; inability to concentrate attention for a long time and distribute it; incomplete formation of temporal representations; the prevalence of visual-figurative thinking; the beginning of the intensive formation of verbal logical thinking; the prevalence of involuntary memorization; the beginning of the development of logical memory.

Ключевые слова. Младшие школьники; психологические особенности развития; обучение иноязычному аудированию.

Keywords. Thinking, perception, emotions.

Литература

1. Воробьева О.Г. Проблема развития логической памяти у младших школьников в условиях современного обучения / О.Г. Воробьева // Мериалы 38 науч.-практ. конф. студентов и аспирантов КГПУ, 12–13 апреля 1998 г., г. Комсомольск-на-Амуре. – Комсомольск-на-Амуре : Изд-во КГПУ, 1999. –С. 71-76.
2. Горлова Е.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающегося обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е.Л. Горлова. – Москва, 2002. – 178 с.
3. Заверткина Е.Г. Развитие операционных механизмов мнемических способностей детей младшего школьного возраста (на примере операции классификации): автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е.Г. Заверткина. – Ярославль: ЯГПУ, 2003. 22 с.
4. Каменский А.И. Обучения дошкольников иноязычному аудированию средствами визуальных опор / А.И. Каменский // Вопросы лингводидактики переводоведения : сб. научных статей. – Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2017. – С. 145-149.
5. Касумова Б.С. Развитие творческого мышления у младших школьников в процессе обучения решению задач / Б.С. Касумова // Вестник Поморского ун-та: серия

«Гуманитарные и социальные науки». – Архангельск: ПГУ, 2008. – С. 106–109.

6. Левитес В.В. Развитие логического мышления младших школьников на основе использования специальной системы заданий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика. История педагогики и образования» / В.В. Левитес. – Мурманск, 2006. – 20 с.

7. Луцковская С.Д. Психологические условия становления представлений о времени у младшего школьника: дис. ... канд. психол. наук.: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / С. Д. Луцковская. – Москва, 2000. – 132 с.

8. Татаринцева А.Ю. Формирование внимания детей младшего школьного возраста в процессе компьютеризированной учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А.Ю. Татаринцева. – Воронеж, 2002. – 147 с.

УДК 372.8:81:37.091.33

ВИДЫ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Цуканова Ксения Игоревна¹, Каменский Александр Иванович²

*¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Зарубежная филология».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Проблеме формирования лексического навыка при обучении иноязычной лексике посвящены исследования Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Е.С. Кузнецовой, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова и др. Тем не менее, проблема целенаправленного формирования лексического навыка при обучении младших школьников иноязычной лексике требует уточнения, поскольку начальный этап обучения иноязычной лексике младших школьников является основополагающим в изучении иностранного языка и формировании учебной деятельности обучающихся вообще. Вышесказанное обусловило выбор темы статьи и составило ее актуальность.

Цель статьи – уточнить структуру лексического навыка и основные особенности формирования лексического навыка при обучении младших школьников иноязычной лексике.

Изложение основного материала. Важным компонентом процесса обучения младших школьников иностранному языку становится обучение иноязычной лексике, поскольку владение активным и пассивным вокабуляром изучаемого языка выступает необходимым условием формирования умений школьника

разговаривать, вести дискуссии и выражать свое мнение на иностранном языке.

А.А. Леонтьев [3] указывает, что лексика представляет собой систему систем. Системность лексики проявляется в ее синтагматических и парадигматических связях: лексические единицы не могут существовать изолированно, как единицы смысла, они тесно связаны между собой в виде определенных словарных групп (семантические поля, синонимичные цепочки, лексико-семантические и тематические группы, антонимические противопоставления и т.д.).

Младший школьный возраст является сенситивным для формирования различных операций лексического навыка в силу интенсивного функционирования языковой способности детей этого возраста. На начальном этапе ученики достаточно хорошо воспринимают различные лексические конструкции на слух, имитируют, дифференцируют и воспроизводят их в аналогичных и отличающихся от исходной ситуациях общения [6]. Первоочередными задачами формирования лексического навыка при обучении иноязычной лексике на начальном этапе являются [4]:

1) овладение звуковой формой слова. Обучающийся должен уметь автоматически соотносить звуковой комплекс со значением, отличать данный звуковой комплекс от других слов, подобных ему по звучанию;

2) овладение сочетаемостью слова, как лексической, так и грамматической. Лексическое значение слова должно усваиваться обучающимся в комплексе с его грамматическим значением: ученику важно уметь правильно сочетать выбранную им лексическую единицу с другими и применять ее в различных грамматических конструкциях;

3) овладение операцией быстрого вызова нужного слова из долговременной памяти.

В процессе формирования лексического навыка необходимо учитывать его функционирование в двух аспектах: рецептивном и продуктивном [6]. Сформированность рецептивного лексического навыка является необходимым условием формирования умений иноязычного аудирования и чтения. Рецептивная сторона лексического навыка подразумевает сформированность операций установления фонемно-графемных соответствий, идентификации, дифференциации и соотнесения со смыслом звуковой и графической форм слова в его различных грамматических формах [1]. Иными словами, это весь комплекс операций, обеспечивающих понимание слова при восприятии на слух или зрительно.

Продуктивный лексический навык необходим для

формирования речевых умений говорения и письма и подразумевает под собой правильное словоупотребление в устной и письменной речи [2]. Для того чтобы корректно применять лексическую единицу в коммуникации или на письме, ученик должен не только знать ее фонетическую и грамматические формы, но и уметь соотносить ее с другими лексическими единицами в соответствии с конкретной ситуацией общения. Обучающийся должен осознавать функцию лексической единицы, что подразумевает введение и отработку новых слов в ситуативном контексте.

Лексический навык обладает такими свойствами как гибкость, автоматизированность и осознанность [4]. Гибкость навыка позволяет комбинировать лексическую единицу в разных коммуникативных контекстах с различными грамматическими конструкциями. Автоматизированность навыка достигается на более высоком уровне овладения лексическими единицами и подразумевает подсознательный характер совершения различных операций, составляющих лексический навык. Осознанность лексического навыка (большая по сравнению с навыком грамматическим) имеет отношение к осознанному выбору того или иного слова в зависимости от контекста коммуникативной ситуации.

Резюме. В статье охарактеризованы виды и структура лексического навыка, которые необходимо учитывать при обучении младших школьников иноязычной лексике. Установлено, что лексический навык подразумевает под собой выбор лексической единицы в продуктивной речи и непроизвольное восприятие и соотношение формы и значения слова в рецептивной речи. Выделяют два вида лексического навыка: в рецептивном лексическом навыке большое значение уделяется восприятию слова на слух и его графической форме. В продуктивном лексическом навыке важно учитывать способность школьника правильно использовать слова как в устной так и в письменной речи.

Summary. The paper specifies kinds and structure of the lexical speech habit that are to be taken into account while teaching foreign language lexis to primary school children. It is established that the lexical speech habit presupposes the choice of a lexical unit in the productive speech and involuntary perception and the relation of the form and meaning of a word in the receptive speech. There are distinguished two kinds of the lexical speech habit: in the receptive lexical speech habit great importance is attached to the perception of a word aurally and in its graphic form. In the productive lexical speech habit, it is important to take into account the

ability of the pupil to use words in speech and in writing.

Ключевые слова. Лексический навык, рецептивный навык, продуктивный навык, структура.

Keywords. Lexical skills, receptive skills, productive skill, structure.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам, лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 2015. – 363 с.
2. Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие / П.Б. Гурвич. – Владимир, 1982. – 76 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. Пассов Е.И. Формирование лексических навыков / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
5. Рахманов И.В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв.: колл. моногр.: в 3-х ч. / И.В. Рахманов, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, С.К. Фоломкина, А.Я. Шайкевич / под ред. И.В. Рахманова. – Ч. 1. – Москва: Педагогика, 1972. – 320 с.
6. Kamensky A. Teaching English as a Foreign Language: a text-book / A. Kamensky. – [2nd ed.]. – Evpatoria: [EISC], 2011. – 213 с.

УДК 378.14

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ)

Шевченко Мария Сергеевна,

аспирант

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

г. Севастополь

Постановка проблемы. В «Национальной доктрине образования в российской федерации до 2025 года» одной из приоритетных целей является подготовка высококвалифицированных кадров готовых и способных к профессиональному самосовершенствованию и мобильности. Совершенствование в профессиональной подготовке будущих педагогов в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования определяет необходимость формировать у будущих педагогов речевую культуру как инвариантную составляющую общей и профессиональной культуры.

Развитие речевой культуры будущих педагогов представляет собой социально значимое требование общества, именно педагог с высоким уровнем профессионализма, способный к созданию успешного коммуникативного процесса в различных сферах и

ситуациях общения.

Высокий уровень речевой культуры является приоритетным при профессиональной подготовке бакалавров, непосредственно связанных с процессом общения, в том числе и будущих педагогов.

Владение профессионально грамотной речью является обязательным требованием во всех сферах деятельности для бакалавров по направлениям подготовки 45.03.01 «Филология», 44.03.01 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки).

Будущий педагог, который трудится в педагогической деятельности, использует язык не только как средство общения, но и как инструмент своей деятельности. Педагогическая деятельность педагога является «сферой повышенной речевой ответственности». В своей будущей деятельности современному педагогу, необходимо понимать особенности и сущность речевой культуры, принимать и использовать характеристики качеств речи при соблюдении норм литературного языка и этики общения. В силу этого актуальной становится задача развития речевой культуры будущего педагога в период его профессиональной подготовки в учреждениях высшего образования[1].

Следует отметить повышенный интерес к проблеме развития речевой культуры. Особенности речевой подготовки бакалавров в вузах различной направленности рассматриваются в диссертационных исследованиях Т.С. Бочкаревой, Е.А. Дрянгиной, С.А. Киржиновой, И.А. Лисецкой, О.В. Приходько, Н.В. Поповицкой и др.

В нашей работе под речевой культурой будущего педагога мы понимаем совокупность языковых способностей и личностных свойств, отражающих состояние культуры языковой личности и позволяющих в процессе профессиональной педагогической деятельности достигать необходимого эффекта коммуникации.

Содержание профессиональной подготовки бакалавров не ограничивается лишь общегуманитарными дисциплинами, подготовка не представляется без фундаментальных знаний по специальности. Студентам предоставляется возможность приобретения глубокого комплексного знания, которое станет основой их профессии. При этом в перечне изучаемых дисциплин недостаточно дисциплин, направленных на формирование речевой культуры студентов в предстоящей деятельности.

Цель данной статьи проанализировать учебные планы и рабочие программы по направлениям подготовки филологических и

педагогических направлений подготовки с целью определения учебных дисциплин, в рамках которых формируется речевая культура будущих педагогов и предложить оптимизацию процесса речевого совершенствования будущих педагогов в рамках учебной дисциплины «Русский язык и культура речи».

Изложение основного материала. Проанализированные учебные планы и рабочие программы бакалавриата по филологическим и педагогическим направлениям подготовки показали, что возможности развития речевой культуры в большей степени созданы в дисциплине «Русский язык и культура речи». В рамках других дисциплин (Риторика, Основы теории коммуникации, Культура речи и др.) речевая культура представлена опосредованно и рассматриваться как составная часть общей и профессиональной культуры будущего педагога.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» выполняет важную роль в развитии речевой культуры, однако в содержании дисциплины слабо прослеживается связь с профессиональной направленностью будущих педагогов.

У обучающиеся в подавляющем большинстве отсутствует понимание важности сформированности речевой культуры, связи своего уровня речевой культуры с профессиональной подготовкой и значимости речевой культуры в будущей профессиональной деятельности.

Содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» необходимо ориентировать не только на формирование представление о языке и речи как об инструменте эффективного общения, но и обеспечить развитие речевых навыков, актуальных для эффективного общения в сфере профессиональной коммуникации.

В связи с этим представляется целесообразным расширение содержательной структуры дисциплины «Русский язык и культура речи» за счет введения, на наш взгляд, самостоятельного раздела «Практикум по развитию речевой культуры педагога», что наполнит содержание дисциплины профессионально ориентированным материалом, актуализирующим мотивационно-ценностное отношение к речевой культуре.

Целевая установка практикума по развитию речевой культуры состоит в повышении уровня речевой культуры будущих педагогов, развитии навыков эффективной профессионально ориентированной письменной и устной коммуникации, повышении уровня практического владения ресурсами современного русского языка как средства общения и передачи информации, особенно в

профессиональной сфере деятельности.

Задачи практикума:

– формирование представлений об аспектах речевой культуры педагога в будущей профессиональной деятельности – коммуникативном, нормативном, функционально-стилистическом, риторическом, этическом;

– формирование готовности будущего педагога к применению профессионально-речевых навыков на практике;

– формирование умений эффективного коммуникативного воздействия и взаимодействия со всеми субъектами образования с целью формирования успешной языковой личности будущего педагога для решения конкретных педагогических задач;

– развитие навыков коммуникативно целесообразного отбора языковых единиц при создании профессионально значимых первичных и вторичных текстов;

– подготовить будущих педагогов к созданию профессионально значимых устных и письменных речевых высказываний.

Изучение практикума будет способствовать формированию и развитию компетенций обучающихся[2,3,4], которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

№	Направление подготовки	ОК	ОПК	ПК
1.	45.03.01 Филология	способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)	свободным владением основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке (ОПК-5);	владением навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального (размещение в информационных сетях) представления материалов собственных исследований (ПК-4); владением базовыми навыками доработки и обработки (например, корректура, редактирование, комментирование, реферирование, информационно-словарное описание) различных типов текстов (ПК-9)

Продолж. табл. 1

2.	44.03.01 Педагогическое образование	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	ПК-формируются на основе профессиональных стандартов и определяются самостоятельно образовательными организациями
3	44.03.05 Педагогическое образование	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	ПК-формируются на основе профессиональных стандартов и определяются самостоятельно образовательными организациями

Практикум по развитию речевой культуры педагога, по нашему мнению, должен входить в содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» как самостоятельный раздел, включающий следующие темы: специфика профессиональной речи педагога, коммуникативные качества речи педагога как элемент речевой культуры, литературная норма как одно из важнейших условий совершенствования речевой культуры педагога, письменная и устная научно-профессиональная речь, речевые жанры педагогической речи как составная часть речевой культуры педагога, роль речевой коммуникации в педагогическом процессе, этический аспект речевой культуры педагога.

Разработанный нами данный практикум в процессе подготовки бакалавров педагогического и филологического направлений подготовки дает возможность познакомиться с положениями общей теории речевой культуры, необходимыми для повышения эффективности речевой деятельности во всех ее проявлениях. Практикум направлен на совершенствование навыков владения нормами современного русского литературного языка, корректирование собственной речи, формирование умений эффективного коммуникативного воздействия и взаимодействия для

решения конкретных педагогических задач.

Вовлечение бакалавров в речевые практики, посредством включения в содержание практикума профессионально ориентированного материала в виде творческих заданий и упражнений, рассчитанных на синтез различных знаний, способствует развитию речевой культуры.

Выводы. В связи с этим «Практикум по развитию речевой культуры педагога» является неотъемлемой составляющей тематического содержания учебной дисциплины «Русский язык и культура речи». Таким образом, разработанный практикум призван помочь будущим педагогам в развитии речевой культуры как основным инструментом будущей профессиональной деятельности.

Резюме. Статья посвящена одной из актуальных проблем - речевой культуре педагога. Важным составляющим успешной педагогической деятельности является совершенствование у будущих педагогов речевой культуры как инвариантной составляющей общей и профессиональной культуры. По мнению автора работы, представляется целесообразным расширение содержательной структуры дисциплины «Русский язык и культура речи» за счет введения самостоятельного раздела «Практикум по развитию речевой культуры педагога», что наполнит содержание дисциплины профессионально ориентированным материалом, актуализирующим мотивационно-ценностное отношение к речевой культуре.

Summary. The article is devoted to the matter of topical interest the teacher's speech culture. It is necessary to note that the important component of successful pedagogical activity is the improvement of speech culture of future teachers as the invariant component of general and professional culture. According to the author of the work, it seems appropriate to expand the content structure of the discipline "Russian Language and Speech Culture" by introducing an independent section "Practicum on the development of teacher's speech culture", which will fill the content of the discipline with professionally oriented material that actualizes the motivational and value attitude to speech culture.

Ключевые слова. Речевая культура, будущий педагог, русский язык и культура речи, практикум по развитию речевой культуры педагога.

Keywords. Speech culture, future teacher, Russian language and speech culture, Practicum on the development of teacher's speech culture.

Литература

1. Лисецкая И.А. Формирование речевой культуры будущих учителей-филологов в процессе профессиональной подготовки: дис. на учен.степ.канд.пед. наук:

13.00.08 / Лисецкая И.А.; Северо-Осетинский государственный университет им.Коста Левановича Хетагурова, – Владикавказ, 2016. – 258 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (утвержден приказом Минобрнауки России от 7 августа 2014 г. № 947). – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/7560>.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утвержден приказом Минобрнауки России от 22 января 2018 г. № 121). – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/21/3576>.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (утвержден приказом Минобрнауки России от 22 января 2018 г. № 121). – Режим HYPERLINK "<http://fgosvo.ru/news/21/3577>"<http://fgosvo.ru/news/21/3577>

УДК [159.922.73:81] -053.4

ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Эюпова Фериде Исаевна¹, Каменский Александр Иванович²,
¹обучающаяся 3 курса, направления подготовки 45.03.01 «Филология»,
направленность «Зарубежная филология».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

г. Евпатория

Постановка проблемы. В современном стремительно развивающемся обществе изучение иностранных языков на раннем возрастном этапе становится одним из приоритетных направлений в обучении. Дошкольный возраст является наиболее чувствительным периодом для овладения иностранными языками. В связи с этим в настоящий момент актуальными вопросами становятся изучение лингвopsихологических особенностей обучения детей дошкольного возраста иностранному языку.

Цель статьи – рассмотреть лингвopsихологические особенности обучения детей дошкольного возраста иностранным языкам.

Изложение основного материала. Период дошкольного возраста имеет характерные особые лингвopsихологические характеристики и благоприятные предпосылки для изучения

иностранных языков.

Можно отметить следующие лингвopsихологические особенности в развитии детей в период дошкольного возраста [1]: хорошо развитая вербальная память; быстрота и легкость в способности образования функционально-лингвистических обобщений; имитационные речевые способности, основанные на фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях; способность к быстрому овладению новой психолингвистической точкой зрения на предметы объективного мира при переключении с одного языка на другой; способность к формализации вербального материала.

Усвоение иностранных языков накладывает значительную печать на процессы памяти, так как при изучении учащиеся безусловно тренируют свою память при запоминании, сохранении, узнавании и воспроизведении слов и выражений. Важную роль имеет произвольная логическая память. Но не менее значимы и другие виды памяти: моторная память – при усвоении произношения, в устной и письменной речи; зрительная – в процессе обучения лексике, чтению, письму; слуховая – при аудировании, овладении произношением. Задачей учителя выступает развитие у учащихся всех видов памяти в единстве.

В освоении иностранных языков также важную роль имеет воображение, так как в процессе изучения учащимся необходимо образно представлять себе определенную действительность, изображаемую в рассказах учителя, либо данную в учебных материалах. Сложную и своеобразную роль имеет мышление в речи на иностранном языке, так как дети должны не только запоминать учебный материал, но и понимать его. В связи с этим на занятиях требуется давать возможность детям самостоятельно устанавливать связи и отношения, сравнивать и находить между предметами и явлениями черты сходства и различия, самостоятельно проводить анализ и синтез, т.е. учить детей самостоятельно и систематически мыслить. Особую роль играют при изучении иностранных языков эмоции и чувства. Проявляющиеся у детей чувства – это, скорее, интеллектуальные чувства, связанные с содержанием обучения. Инсценированные сказки, игры, праздники переживаются детьми ярко и служат ценным средством для эмоционального воспитания детей [3].

При организации содержания обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста выделяют следующие психолингвистические условия [4].

1. Учет объема и качества информации. Ребёнку дается

содержание, имеющее структуры, которые находятся за пределами его языковых знаний. Также необходимо придерживаться принципа «здесь и сейчас», в большинстве случаев говорить о том, что дети могут в действительности увидеть и понять, т.е. об их окружении.

2. Естественная последовательность при изучении грамматического материала. Овладение грамматическими структурами выстраивается в определенной последовательности одни грамматические структуры изучаются раньше, а более сложные – позже.

3. Эмоциональные факторы, содействующие более благоприятному усвоению иностранных языков. Суть заключается в необходимости присутствия мотивации, уверенности в успехе, отсутствии тревожности в личном плане или в учебной группе.

Опираясь на особенности развития детей дошкольного возраста можно выделить следующие основные лингвopsихологические принципы обучения дошкольников иностранным языкам.

1. Принцип учета возрастных особенностей либо принцип доступности. Обучение должно быть доступным для соответствующего возраста, в соотношении со способностями и уровнем развития детей. С трех лет начинается развитие речевого аппарата, фонематического слуха, происходит социализация ребенка. Память со временем объединяется с мышлением и речью в связи с чем приобретает интеллектуальный характер. Дети в данном возрасте направлены на речь, исследование окружающего мира, установление взаимодействий с ним, поэтому в основе обучения иностранным языкам стоит активизация игровой деятельности.

2. Принцип развития предполагает, что обучение протекает от простого к сложному. В первое время дети учатся слушать и выполнять требования по заданному образцу, а в последующем образец не предоставляется, и дети выполняют просьбы самостоятельно. Необходимо непрерывно пополнять словарный запас, ускорять темп речи, давать возможность ребенку проявлять инициативность, находить самостоятельно решения из образовавшихся ситуаций на занятиях.

3. Принцип психологической комфортности. Дошкольный возраст является сенситивным для развития эмоциональной сферы ребенка. На данном возрастном этапе наиболее интенсивно формируется психика, устанавливаются основные личностные образования и когнитивные характеристики, а восприятие окружающего мира имеет непосредственный эмоциональный характер [2, с. 4].

Выводы. Таким образом, дошкольный возраст является наиболее сенситивным периодом для усвоения иностранных языков, так как дети имеют особую способность к усвоению языка, которая ослабевает с возрастом. В данном возрасте преобладают механизмы долговременной памяти, которые обеспечивают быстроту и прочность запоминания иноязычного материала. Построение содержания обучения детей дошкольного возраста с учетом специфических условий и лингвopsихологических особенностей осуществления этой деятельности предоставляют большие возможности в усвоении иностранных языков.

Резюме. В статье рассматриваются особенности возрастного периода дошкольного детства, лингвopsихологические особенности и принципы усвоения иностранных языков в дошкольном возрасте.

Summary. This article discusses the features of the age period of preschool children, lingua-psychological features and principles of mastering foreign language in preschool age.

Ключевые слова. Дошкольный возраст, лингвopsихологические особенности и принципы, психолингвистические гипотезы усвоения иностранного языка.

Keywords. Preschool age, lingua-psychological features and principles, psycholinguistic hypotheses of mastering a foreign language.

Литература

1. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А.А. Лернтъев // ИЯШ. – 1985. – № 5. – С. 24-29.
2. Максимова Л.А. Педагогические условия создания эмоционально-развивающей среды в группах детей раннего возраста: дис. ... канд. пед. наук.: спец. 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» / Л.А. Максимова. – Екатеринбург, 2007. – 178 с.
3. Сазонова И.Н. Зачем изучать английский язык с дошкольниками? / И.Н. Сазонова, Е.А. Коненко // Молодой ученый. – 2016. – № 13. – С. 846-849.
4. Утехина А.Н. Иностраный язык в дошкольном возрасте: теория и практика : учеб. пособ. / А.Н. Утехина. – 3-е изд., испр. – Москва: Флинта: Наука, 2013. – 192 с.

СЕКЦИЯ № 4
«ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

УДК 37.035.6:37.025(470-13)

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ
ВОСПИТАНИЕ В КРЫМУ: В АСПЕКТЕ ФИЛОСОФИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Ануфриенко Александр Анатольевич,
кандидат юридических наук, доцент кафедры истории и правоведения
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория

Постановка проблемы. Процесс возрождения традиционных форм воздействия на практические процессы патриотического и духовно-нравственного воспитания, прежде всего в аспекте философии образования, связано с возвращением Крыма в состав Российской Федерации. Актуальность проблемы определения оптимального воздействия естественного права на современное патриотическое и духовно-нравственное воспитание в Республике Крым, не вызывает сомнения. Зачастую решение этой проблемы связывают с системой общепризнанных (в современном информационном мире) рациональных, основанных на материализме, методов и подходов, которые как показывает практика, обычно малоэффективны. В тоже время явно, уделяется недостаточно внимания традиционным, основанным на идеализме мировоззренческим идеям. Именно вышеизложенное, указывает на важность рассмотрения практического аспекта современного патриотического и духовно-нравственного воспитания в республике Крым в ракурсе философии образования.

Целью нашего исследования является определение практического аспекта в ракурсе философии образования современного патриотического и духовно-нравственного воспитания в Республике Крым.

Изложение основного материала. В процессе исследования использовалась традиционная философско-педагогическая методология, основанная на идеалистическом естественно-научном мировоззрении.

Важным направлением развития Республики Крым, в соответствии с Конституцией Республики Крым, принятой 11 апреля 2014 г., являются построение социального государства. Этот процесс, в указанном документе связывается с сохранением многообразия и

самобытности национальных культур, исторически сложившихся на территории Республики Крым. Обеспечение равноправного развития и взаимообогащения вышеуказанных культур возможно только на осознании значения многовековой общей истории с народами Российской Федерации [1, с. 3].

Известно, что к элементам права в теоретико-правовом измерении относят естественное и позитивное право. С другой стороны, В. Гуляихин небезосновательно утверждает, что если естественное право выступает преимущественно как внутренняя духовно-нравственная необходимость человека и является идеальным критерием оценки существующего правопорядка, то позитивное право есть по отношению к личности внешняя необходимость, нуждающаяся в непрерывном улучшении [2, с. 222]. Важность вышеизложенного не вызывает сомнения и для современных воспитательных процессов в Крыму.

Возможно, что процесс духовной и физической деградации части современного молодого поколения в Республике Крым может быть остановлен путем оптимизации патриотического и духовно-нравственного воспитания на основе философско-педагогических категорий, связанных прежде всего, с естественным правом. Естественное право одна из главных парадигм теоретико-идеалистического мышления, опирается на идею единых нормативно-ценностных принципов, которые господствуют в космосе, природе и обществе и способны быть мерилom справедливости законоположений, установленных государством. Следует обратить внимание на тот факт, что практическое применение этой парадигмы позволяет оптимально регулировать общественные отношения, в том числе и в процессе воспитания. Вышеуказанная категория теории воспитания понимается как передача и организация усвоения накопленного человечеством социально-исторического опыта, его духовной культуры. Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что, в ракурсе нашего исследования, естественное право – идеальная, неизменная, вечная нормативная система, оптимально регулирующая существование Вселенной в целом и человеческого общества в частности. Его идеи способны служить возрождению процесса традиционного воспитания, в том числе и в сфере современного патриотического и духовно-нравственного формирования гражданина Российской Федерации, проживающего на территории Республики Крым.

Практическими действиями вышеупомянутой оптимизации в естественно-педагогическом ракурсе может быть ознакомление учащейся молодежи со следующими основополагающими

традиционными естественно-педагогическими категориями.

Счастье – удовлетворение тем, что есть в процессе творчества. С точки зрения философии именно счастье является главной целью каждого человека. Можно предположить, что достижение вышеупомянутой цели возможно на основе традиционного идеалистического мировоззрения.

Любовь – самопожертвование. Любовь, в естественно-педагогическом ракурсе, можно сравнить с воздействием на мир Солнца. Солнце любит весь мир абсолютной любовью – жертвуя миру свой свет и тепло, пока не погаснет. Так и настоящий Человек, пока жив, должен любить всех – независимо от того как к нему относятся окружающие.

Дух – начало бытия. Является основой традиционной педагогики, имеет метафизическую (надчувственную, трансцендентную) природу и выступает в двух основных формах – сверхличной и антропологической (личностной). В религиозном аспекте под этим термином понимают слово Бог. Дух можно представить в виде вымышленного Слона. К Слону подходят слепые люди: один касается хобота, другой хвоста, иной клыка – каждый представляет Слона по-своему. Аналогично и разные народы воспринимают Дух по-своему, поэтому существуют различия в вере, обычаях, одежде и т.д. Но Слон, как и Дух один. В тоже время у каждого народа свой образ Слона (свое восприятие начала бытия). Как показывает история, народ, потерявший свое представление «Слона» (свои традиции) – обречен на вымирание. Это важнейшая идея утверждающая важность патриотического воспитания.

Душа – нематериальная бессмертная основа у человека, которая, с точки зрения философии образования, определяет сущность его жизни, и отделяет от животного мира. Допустим, что жизнь Человека в отдельных аспектах можно сравнить с жизнью Гусеницы – в конце – «кокон». Кажется, что все кончено, но из кокона весной вылетает радостная Бабочка. А вдруг и с нами с людьми произойдет что-то подобное? Наука ведь доказала бесконечность Вселенной, значит знания человечества – это только капелька мирового океана.

Совесь, в философско-педагогическом ракурсе – внутренний суд человека. Эмоционально-психологический механизм нравственного самоконтроля. Способствует правомерному поведению человека. Совесь «сигнализирует»: «Человек – остановись, не греш...», потом «утихает», и как следствие, происходит гибель духовная, а затем и физическая Человека.

Грех – вред, который Человек наносит сам себе. Грех можно

сравнить с «хождением по гвоздям». При этом болезненном процессе наносится вред, прежде всего самому Человеку. Так и в случае нарушения Человеком традиционных народных правил поведения наносится вред, прежде всего на духовном уровне самому Человеку, что неминуемо приведет к отрицательным последствиям (бесплодие, преждевременная смерть, болезнь, безумие и т.п.).

Стыд – страх внешнего осуждения. Отрицательно окрашенное чувство, объектом которого является какой-либо поступок или качество субъекта. Стыд связан с ощущением социальной неприемлемости того, за что стыдно.

Патриотизм – любовь к своей семье, соседям по дому, улице, селу, городу, ко всем согражданам в целом и государству. Именно патриотизм в процессе государственного строительства способен содействовать сплочению граждан в процессе творчества. Следует отметить, что жители Республики Крым зачастую понимают патриотизм в материалистическом аспекте и продолжают находиться под деструктивным воздействием борьбы с традиционной религиозной культурой. Формирование патриотизма в естественно-правовом аспекте, возможно, прежде всего, под воздействием положительной информации о своих близких, согражданах, о государстве в целом. Положительную информацию о своей семье, например, можно получить, составив генеалогическое древо, в котором могут быть отражены творческие семейные традиции, в том числе и в правовой сфере, профессиональные предпочтения и т.д.

Выводы. Итак, учитывая вышеизложенное можно предположить, что к практическим аспектам патриотического и духовно-нравственного воспитания в Республике Крым в естественно-педагогическом ракурсе можно отнести:

1) оптимизацию семейного воспитания на основе соответствующих традиционных естественно-правовых норм.

2) оптимальную организацию преподавания школьного курса «Основы религиозных культур и светской этики», как основополагающего учебного предмета формирующего традиционное мировоззрение;

3) включение в содержание гуманитарных учебных курсов высшей школы таких фундаментальных категорий антропологии в естественно-педагогическом ракурсе как счастье, любовь, дух, душа, патриотизм, стыд, совесть, грех.

4) проведение выездных патриотических духовно-нравственных семинаров на основе основополагающих естественно-педагогических принципов.

Резюме. В статье предлагается отнести к практическому аспекту современного патриотического и духовно-нравственного воспитания в Республике Крым в философско-педагогическом ракурсе: организацию семейного воспитания на основе традиционных естественно-правовых норм; оптимальную организацию преподавания школьного курса «Основы религиозных культур и светской этики»; включение в учебные курсы высшей школы в естественно-правовом ракурсе категорий: счастье, любовь, дух, душа, патриотизм, стыд, совесть.

Summary. The article proposes to relate to the practical aspect of modern patriotic and spiritual and moral education in the Republic of Crimea in the philosophical and pedagogical perspective: the organization of family education based on traditional natural law; optimal organization of teaching the school course "Fundamentals of religious cultures and secular ethics"; inclusion in the courses of higher education in the natural-law perspective of the categories: happiness, love, spirit, soul, patriotism, shame, conscience.

Ключевые слова. Патриотическое и духовно-нравственное воспитание, Республика Крым, философия образования, естественное право, религиозная этика.

Keywords. Patriotic and spiritual-moral education, Republic of Crimea, philosophy of education, natural law, religious ethics.

Литература

1. Конституция Республики Крым. – Симферополь: К65 издательство «Крым», 2014. – 32 с.

2. Гуляихин В.Н. Диалектика естественного и позитивного права как источник общественно-правового прогресса / В.Н. Гуляихин// Юридические исследования. 2016. – № 4. – С. 221-238.

3. Александрова Р.И., Белкин А.И. Философия образования Российского зарубежья: духовно-нравственные искания // Российское зарубежье: образование, педагогика, культура, 20-50-е годы XX века. – Саранск, 2018. – С. 42-51.

УДК 378.147.88.

О ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ

Болкунов Игорь Алексеевич,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры истории и правоведения

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Метод проектов основан на организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся для решения задач, значимых для участника. Знания

становятся практически применимы к реальной жизни обучающегося, к его интересам. Появляется интерес к учению. Вопросам практической реализации метода учебных проектов уделяется много внимания. Процедуре оценивания учебных проектов уделяется недостаточно внимания, хотя известно, что неверная оценка способна дискредитировать самую прекрасную идею.

Цель статьи – выявление и уточнение проблем, связанных с оцениванием учебных проектов.

Изложение основного материала. В настоящее время наблюдается устойчивый интерес к методу учебных проектов, который широко используются и в школьном обучении, и в практике высшего образования. Совершенствуется и развивается метод проектов благодаря работам Н.В. Матяш [3], Н.Ю. Пахомовой [5], Е.С. Полат [6] и других педагогов исследователей и практических педагогических работников. Накопленный практический опыт реализации проектов в обучении подвергается теоретическому осмыслению, что способствует развитию метода и освещению его в литературе. Считается, что это полезный инструмент организации учебной деятельности обучающихся, который при определенных условиях может обеспечить высокую эффективность учебно-познавательной деятельности. Особенно важно то, что в процессе такой деятельности у обучающихся формируются определенные качества личности и навыки, которые в впоследствии позволяют осуществлять проектный подход в любых видах деятельности.

Практически все авторы в структуре учебной проектной деятельности выделяют этапы проектной деятельности, связанные с оцениванием проекта. Под оцениванием можно понимать обычное выставление отметок педагогом, т.е. субъективное установление количественных (численных) аналогов, столь же субъективных оценочных суждений. Если же под оцениванием проектной деятельности понимать объективное количественное сопоставление свойства обучающегося (его учебного проекта) с эталоном, то здесь важно определиться (1) для чего оценивать, (2) что оценивать и по каким параметрам, (3) кто выполнит оценку и (4) как это оценить [2].

1. Для чего оценивать? Если оценивание выполняется для решения диагностических задач, то основная цель заключается в установлении обратной связи между преподавателем и обучающимся для контроля и коррекции процесса реализации учебного проекта. Если оцениваются достижения обучающихся, результаты реализации учебного проекта, то оцениванию подлежат позитивные изменения личности обучающегося, приобретенные им в процессе реализации

учебного проекта.

Результаты оценивания учебных проектов могут быть использованы для решения разных задач. Предварительное оценивание может быть полезно для сравнения и отбора проектов, подлежащих реализации, с учетом ограниченных возможностей, например учебного времени, финансовых ресурсов и т.д. Завершающее оценивание учебных проектов позволит определить степень успешности проектной деятельности, сравнить результаты реализации нескольких учебных проектов, включая разнородные проектные продукты, для установления лучшего, выявить резервы и т.д.

2. Очевидно, что организовать учебно-познавательную деятельность обучающихся без оценок невозможно. До настоящего времени оценка учебных достижений является одним из важнейших элементов учебного процесса, его регулятором, показателем качества и результативности.

Педагогу для определения уровня учебных достижений необходимо иметь шкалу показателей развития знаний, умений, навыков, и систему критериев, по которым можно оценивать сформированность компетенций. Шкала достижений и критерии оценок достижений помогут педагогу и обучающимся проследить за формированием и развитием у обучающихся необходимых компетенций, в результате проектной деятельности.

Любая педагогическая деятельность, в том числе и реализация учебных проектов ориентирована на увеличение уровня знаний, приобретение умений, навыков, формирование компетенций. Следовательно, знания, умения, навыки, степень сформированности компетенций и являются целью контроля. Необходимо отметить, что конкретные свойства и качества личности обучающегося как правило не подвергаются непосредственному оцениванию, а оцениваются опосредованно, через различные аспекты проектной деятельности, через параметры оценивания учебного проекта.

Е.С. Полат к параметрам оценивания учебного проекта относит: значимость и актуальность выдвинутых проблем; корректность методов исследования и обработки результатов; активность участников проекта; коллективность и взаимопомощь участников; глубина проникновения в проблему и привлечение знаний из других областей; аргументированность выводов; оформление результатов проектной деятельности; лаконичность и аргументированность ответов [6, с. 79].

Н.Ю. Пахомова предлагает такие параметры оценки как: степень активности работы учащихся, креативность, качество и объем использования источников, потенциал продолжения работы, качество

отчета [5, с. 109].

Согласимся с А.Н. Корниенко, которая считает, что выбор параметров определяется предметным содержанием конкретного проекта, способом презентации, его организационной формой (индивидуальная, групповая). Оптимальное количество параметров, которое, с одной стороны, дает возможность оценить различные стороны проектной деятельности обучающихся, а с другой – не затрудняет процедуру оценивания, варьируется от 8 до 10 [4, с. 130].

Следовательно, универсального набора параметров оценивания учебной проектной деятельности, пригодного для практического оценивания проектов любого типа, по-видимому, не существует.

3. Оценивание выполняет, в первую очередь, сам преподаватель, использующий метод учебных проектов. Считается, что оценка, выставленная опытным и признанным преподавателем, является объективной. Однако, даже сами обучающиеся часто с этим не согласны. Преподаватель может «не любить» или наоборот «любить» некоторые разделы дисциплины и не задавать или наоборот, задавать вопросы из этих разделов. Обучающиеся успешно пользуются этими слабостями. Для оценки «оценки объективности оценки» преподавателя возможно и полезно привлечение его коллег в качестве экспертов. В случае учебных проектов оценить степень объективности могут обучающиеся старших курсов (классов), ранее выполнивших такое учебное проектирование. Интересной представляется технология пирингового оценивания успешности и результатов обучения. Такая технология уже применяется в дистанционном обучении, в массовых онлайн курсах, но может быть использована и для оценивания индивидуальных учебных проектов, выполняемых в одной учебной группе [1].

Для этих же целей интересно приглашение внешних по отношению к образовательному учреждению экспертов. Независимые эксперты оценивают степень достижения результата, который предполагается при использовании метода учебных проектов.

4. При оценивании проектов необходимо учитывать, что достижение цели при применении метода учебных проектов зависит от ряда факторов: организационных, экономических, квалификационных характеристик педагога, возможности привлечения тьюторов, консультантов и т.д. Очевидно, что один и тот же учебный проект, реализуемый в разных условиях, даст соответственно различные результаты и должен быть по-разному оценен.

Добавляет сложности в оценивании и широкий спектр возможных проектных продуктов. Например, проектным продуктом

могут быть материалы научного или учебного характера, публицистические или социологические материалы, творческий продукт, мероприятие и т.д.

При разработке показателей оценки учебных проектов важно учесть в оценивании разные компоненты проектной деятельности и определить для каждой свои критерии и показатели. Во-первых, выделяется проектный продукт, как компонент проектной деятельности. Не менее важным компонентом проектной деятельности являются навыки представления собственных результатов обучающихся. Т.е. второй стороной оценивания являются оформленные результаты проекта: материалы проекта и публичная защита проекта. Оценивая только проектный продукт, мы упускаем из виду саму проектную деятельность. А именно в рамках этой деятельности учащийся приобретает опыт, который в будущем поможет реализовать проект в любой сфере человеческой деятельности. Таким образом, третьей составляющей оценивания является сама работа обучающегося по реализации проекта. В процессе учебной проектной деятельности изменяется роль педагога. Педагог становится организатором проектной деятельности обучающихся и выполняет роль консультанта, руководителя, координатора и т.д. Четвертым компонентом оценивания учебного проекта является оценивание педагога и качество организации им проектной деятельности.

Выводы. Для различных типов проектов, с учетом вида проектного продукта должны разрабатываться свои параметры оценивания проектной деятельности. Такой набор параметров оценивания должен учитывать все компоненты учебной проектной деятельности. К процедуре оценивания следует привлекать разных участников образовательного процесса.

Резюме. В статье рассмотрены некоторые проблемы оценивания учебных проектов. Показана необходимость определения параметров оценивания с учетом всех компонент проектной деятельности и привлечения к оцениванию разных участников образовательного процесса.

Summary. The paper considers some problems of teaching project assessment. The necessity of determining the parameters of evaluation taking into account all the components of the project activities, and the involvement of different participants in the educational process is shown.

Ключевые слова. Учебные проекты, оценивание учебных проектов.

Keywords. Teaching project, teaching project assessment.

Литература

1. Болкунов И.А. Дистанционные образовательные технологии: проблемы учебного контроля / И.А. Болкунов. // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. № 58-1. – С. 33-36.
2. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
3. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н.В. Матяш. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 160 с.
4. Корниенко А.Н. Оценка учебного проекта в процессе обучения будущего бакалавра экономики иностранному языку / А.Н. Корниенко // Проблемы, перспективы и направления инновационного развития науки сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 128-131.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров [под ред. Е. С. Полат] – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

УДК 94(470+571)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕНЗУРНОЙ ПОЛИТИКИ И ЦЕНЗУРНОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Долецкая Светлана Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и правоведения,

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Цензура на современном этапе является закономерным явлением даже в наиболее развитых государствах мира и составляет неотъемлемую часть государственной политики. Особенно актуальна данная тема в связи с проблемой контроля над интернет-ресурсами, а также проблемой качества издаваемой печатной продукции. Поэтому изучение механизма цензуры, опыта и достижений прошлого, позволит избежать крайностей и ошибок в настоящем; особенно важным в этой связи представляется период формирования институтов цензуры в Российской империи.

Цензура в дореволюционный период в России стала предметом исследования большого количества авторов. Среди них представляется возможным выделить исследователей Л. Добровольского, Г. Жиркова,

И. Левченко, М. Лемке, Н. Патрушеву. Несмотря на значительное количество трудов в данной сфере.

Цель данной статьи – выделить особенности формирования цензурной политики и цензурного процесса в России в период XVIII – начала XX вв.

Изложение основного материала. Цензура – общее название контроля власти за содержанием и распространением информации, печатной продукции, музыкальных и сценических произведений, произведений изобразительного искусства, кино- и фотографических произведений, передач радио и телевидения, веб-сайтов и порталов, в некоторых случаях также частной переписки, с целью ограничения либо недопущения распространения идей и сведений, признаваемых этой властью вредными или нежелательными [2, с. 35].

В эпоху Древнего Рима словом «ценз» обозначали определенный имущественный и податный разряд, от которого напрямую зависели права и возможности населения. Цензором же назывался магистрат, имевший широкий круг полномочий, и среди них – право пересматривать и корректировать список сенаторов, а также осуществлять контроль за исполнением нравственных норм. Уже в античности наблюдались факты сожжения книг, гонения со стороны правителей за высказывание тех или иных идей. Действия властей в таких случаях рассматривались как необходимый инструмент для поддержания существующего порядка в обществе. В последующие эпохи, наряду с государством, функцию цензуры выполняла церковь, преимущественно, в форме гонений и репрессий, а также контроля за перепиской рукописей.

В России церковь не имела возможности единоличного контроля, особенно после реформ Петра I, подчинившего церковную организацию светской власти в лице государственного должностного лица.

При Екатерине II в сентябре 1796 г. появляется официальный светский орган цензуры, но политику в данной сфере трудно назвать последовательной, поскольку к концу правления императрица отменила те установления, которые ввела в его начале. Согласно «Указу о вольных типографиях» 1783 г. желающие могли заводить свои типографии, что повлекло за собой необходимость контроля над ними, а по указу 1796 г. частные издательства и типографии должны были учреждаться цензурными комитетами.

Павел I, во многих сферах уничтоживший деяния своей матери, в этой области политику продолжил, запретив в 1800 г. ввоз всех печатных изданий, даже музыкальных. С приходом к власти

Александра I наступает некоторая либерализация, по закону 1804 г. цензура перешла в ведение министерства просвещения, что не исключало надзор со стороны полиции. В министерствах проходили цензурный контроль книги, имеющие отношение к этому же ведомству, т. е. начала действовать ведомственная цензура.

При Николае I правила цензуры стали более жесткими, начал действовать «чугунный устав», который по установлению 1826 г. ужесточил контроль над прессой и ограничил ее сферу применения. Цензоры теперь должны были искать в текстах двойкий смысл, да и сами цензурные органы получили более конкретное оформление (устав 1828 г.).

Новая цензурная реформа прошла в апреле 1865 г. по инициативе министра внутренних дел П. Валуева и получила название «Временные правила о печати». Основная мысль – замена предварительной цензуры судебной, т.е. переход цензуры в ведение Министерства внутренних дел. Кроме того, расширился круг запретных тем, касательно уважительного отношения к царской семье, власти, основным законам, вере и пр. Любое нарушение влекло за собой приостановку издания на срок до восьми месяцев. Такая практика применялась в отношении известных журналов, таких как «Современник», «Русское слово» и пр. Руководство цензурой осуществлялось Главным управлением по делам печати, состоявшим в системе Министерства внутренних дел. Утвержденные «Временные правила о печати» существовали до 1905 г., хотя в 1879-1881 гг. были введены новые «Временные правила», которые расширяли круг ограничений деятельности прессы

Новый закон о печати должна была разработать специальная комиссия, созданная в 1904 г., однако ее работу прервали забастовки работников типографии и журналистов, начинающаяся революция.

Царский Манифест от 17 октября 1905 г. даровал населению ряд демократических свобод: слова, собраний и союзов. Вслед за ним появились в ноябре 1905 «Временные правила о печати», по которым был восстановлен прежний порядок разрешения судом преступлений в области печати. Манифест вызвал чрезвычайную активность населения в политической сфере, но на очень короткое время. Революция не победила, затем началась Первая мировая война, плавно перешедшая в новую революцию, повлекшую за собой смену властей и правительств.

Цензуру принято делить на предварительную и последующую с учетом способа ее осуществления. Предварительная цензура предполагает определенную процедуру, в ходе которой в цензурный орган предоставляются тексты, эскизы, сценарии и пр. для того, чтобы

получить разрешение на выпуск конкретного произведения в свет.

Последующая цензура, в отличие от предварительной, предполагает работу с уже обнародованными изданиями, пьесами и т. д. Здесь речь идет о возможности ограничительных и запретительных мер; не только изъятия его из обращения, но и применения наказаний для отдельных лиц, имеющих отношение к данному продукту.

В России в 1865-1917 гг. сложилась карательная цензура как особый вид государственного контроля в сфере печати. Она проверяла уже напечатанные книги и журналы до их обнародования. В случае обнаружения нарушений на издание налагался арест, а виновные привлекались к суду.

После того, как в 1865 г. были приняты «Временные правила о печати» в нескольких столичных изданиях карательная цензура заменила предварительную. Ликвидирована карательная цензура была в 1872 г. по причине возобновления административной ответственности органов печати [3, с. 58].

Имела место также самоцензура (внутренняя цензура), т.е. извлечение из произведения автором тех частей, которые он сам считает по различным причинам неподходящими к публичной демонстрации. Действует самоцензура на основе этических и эстетических норм, норм права и административных правил.

Правовые основы царской цензуры отражены в уставах цензуры и печати, которые дополнялись позднейшими узаконениями, законодательными мотивами, разъяснениями сената и административными распоряжениями. Так, в уставе, опубликованном В. П. Ширковым в 1900 г. правила руководства цензурой (пункты 93-96) гласят: «Во всех вообще произведениях печати следует не допускать нарушения должного уважения к учению и обрядам христианских исповеданий, охранять неприкосновенность верховной власти и ее атрибутов, уважение к особам царствующего дома, непоколебимость основных законов, народную нравственность, честь и домашнюю жизнь каждого. Цензура обязана отличать благонамеренные суждения и умозрения, основанные на познании Бога, человека и природы, от дерзких и буйственных мудрствований, равно противных истинной вере и истинному любомудрию. Она должна притом различать творения дидактические и ученые, назначаемые для употребления одних ученых, с книгами, издаваемыми для общенародного употребления. Не следует допускать к печати сочинений и статей, излагающих вредные учения социализма и коммунизма, клонящиеся к потрясению или ниспровержению существующего порядка и к водворению анархии. Не допускаются к

печати статьи: 1) в которых возбуждается неприязнь и ненависть одного сословия к другому; 2) в которых заключаются оскорбительные насмешки над целыми сословиями или должностями государственной и общественной службы» [4, с. 49].

К работе в цензурных комитетах все чаще привлекались компетентные в своих сферах специалисты, известные литераторы, профессионалы.

После передачи цензуры в ведение Министерства внутренних дел, количество профессоров и преподавателей среди цензоров уменьшилось, хотя они по-прежнему выполняли эти функции. Цензору необходимо было быть благонадежным, иметь знания в сфере гуманитарных дисциплин и языков, как иностранных, так и национальных.

В царской России постепенно сформировались следующие виды цензуры – общая и ведомственная, которым соответствовали самостоятельные цензурные ведомства. Общая состояла из внутренней и иностранной, а ведомственная подразделялась на духовную, театральную военную и пр.

Одной из неотъемлемых функций цензуры, получившей в дальнейшем существенное развитие, была перлюстрация. В первую очередь проверялись письма неблагонадежных лиц, но и корреспонденция рядовых граждан не оставалась без внимания. Перлюстрации подлежала даже переписка царской фамилии, но к результатам ее допускался узкий круг заинтересованных лиц [1, с. 56]. Функция эта исполнялась общими усилиями государственных органов цензуры, связи и политического сыска. Наблюдение велось за всеми дипломатами, эмигрантами; для чего при Главном почтамте во второй половине XVIII в. был образован так называемый «Черный кабинет».

Выводы. О значимости цензуры и ее важном месте в системе государственного управления Российской империи свидетельствовал тот факт, что по ряду вопросов решения принимал непосредственно император.

Сформировалось и приобрело легитимный характер законодательство, на основе которого действовала цензура, оно распространилось на всю территорию империи. Усложнилась структура органов цензуры, она приобрела строго профессиональный характер, что не исключало недочетов и контроля со стороны властей. Цели и задачи цензуры носили в данный период преимущественно политический, охранительный характер.

Таким образом, на протяжении периода XVIII – начала XX в. шел процесс формирования цензурной политики и цензурных

институтов, в котором периоды усиленного цензурного контроля сменялись периодами временного ослабления цензуры.

Резюме. В статье рассмотрен процесс формирования цензурной политики и цензурных институтов в Российской империи, выделены его особенности.

Summary. The article considers the process of formation of censorship policy and censorship institutions in the Russian Empire, highlights its features.

Ключевые слова. Цензура, цензор, самоцензура, предварительная цензура, последующая цензура, карательная цензура.

Keyword. Censorship, censor, self-censorship, pre-censorship, post-censorship, punitive censorship.

Литература

1. Добровольский Л. Запрещенная книга в России. 1825–1902 / Л. Добровольский. – М.: Книга, 1962. – 118 с.
2. Левченко И. Цензура как общественное явление / И. Левченко. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1995. – 311 с.
3. Лемке М. Эпоха цензурных реформ (1859–1865 гг.) / М. Лемке. – СПб.: типо-лит. «Герольд», 1904. – 109 с.
4. Устав о цензуре и печати: сборник официальных документов / Сост. В. Широков. – СПб.: типо-лит. инж. И.Г. Гершуна, 1904. – 280 с.

УДК 378.4:94(570-13)

ИЗ ИСТОРИИ ЕВПАТОРИЙСКОГО ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ НАУК КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО В XX В.

Ивлева Яна Анатольевна,

*кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и
правоведения*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» является ведущим высшим учебным заведением на территории Северо-Западного Крыма. В его стенах ведется подготовка бакалавров и магистров по многим направлениям науки, в частности педагогике, психологии, истории и филологии. Институт уже много лет успешно выполняет задачу подготовки специалистов с высшим образованием и выполняет важную общественную функцию – формирование личности с высоким уровнем

гражданской и духовно-нравственной культуры. Именно с таких позиций в Евпаторийском институте активно ведется научная и учебно-воспитательная работа. Она имеет длительную и устойчивую историю. Само здание института было построено еще в конце XIX в., с самого начала и по сей день в нем продолжают традиции обучения и воспитания подрастающего поколения.

История Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» изучалась студентами и преподавателями института [2-3], а также отдельные аспекты темы освещены в периодической печати [1, 4-5] и др.

Цель статьи – рассмотреть основные вехи истории Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского в XX в.

Изложение основного материала. События 1917 г. внесли большие изменения в имперскую систему образования. Старые нормы перестали действовать, на смену им пришли новые цели, определявшие общую тенденцию развития государства и общества. Так, было объявлено о необходимости всеобщей грамотности населения, бесплатности и обязательности образования. Формировалась новая структура школ, они провозглашались светскими, обучавшими преимущественно на родном (русском) языке. Важным принципом обучения провозглашалось соединение его с производительным трудом. Советская система обучения включала начальные школы – четырехлетки, семилетние школы и школы-девятилетки, а также ряд учреждений профессиональной направленности.

Результатом преобразований стало распространение в образовании идеологической работы, основные задачи которой возлагались на учителей. Была расширена сеть учреждений для их подготовки, проводились собрания и съезды педагогов. Таким образом, после ряда нововведений к 1930-м гг. выработалась в общих чертах новая школьная система, характеризовавшаяся жесткой политизацией и идеологизацией.

С установлением в Крыму советской власти началось реформирование области образования на полуострове. Все учебные заведения перешли в собственность республики, лишив прежних собственников всех прав.

В здании современного Евпаторийского института социальных наук, в начале 1920-х гг. находившегося на углу Пролетной и Воронцовской улиц в Евпатории размещалась 1 Советская школа 1 ступени. До какого времени школа существовала под таким названием

и номером не известно. Уже в 1936 г. в помещении на ул. Пролетной, 6 находилась неполная средняя школа № 6.

Предвоенные годы были для евпаторийских школ непростыми. Сохранившиеся документы освещают многие сложности и трудности, связанные с осуществлением образовательного процесса. Они касались материально-технической базы, кадрового состава, укомплектованности классов и качества подготовки, недостаточного контроля со стороны руководства. Все это отразилось и на жизни школы № 6 г. Евпатория.

Накануне войны школа по-прежнему размещалась на ул. Пролетной, 6; значилась неполной средней с русским языком обучения. В 1939-1940 учебном году в школе было 12 классов, в которых училось 453 человека, работало 18 учителей [2, с. 55].

В начале 1940-1941 учебного года в неполной средней школе № 6 закончили ремонт, завезли дрова и уголь. Школа была укомплектована учителями, обновилось руководство. Всего было 12 классов (460 учащихся) и 17 учителей. За две недели до Великой Отечественной войны из школы выпустились 326 учеников, многие из которых ушли потом на фронт [2, с. 57-61].

Несмотря на начало боевых действий в июне 1941 г., образовательные учреждения города продолжали работать, однако ряд школ был закрыт. Неполная средняя школа № 6 г. Евпатория продолжила работать в 1941-1942 учебном году, приняв 5 класс из школы № 18. Однако уже в 1943-1944 году 6 школа не работала. Однако документы свидетельствуют, что в период оккупации в здании по ул. Пролетной, 6, работала татарская средняя школа в 8 классов. Во время войны каменное здание школы хорошо сохранилось.

После оккупации жизнь школы стала налаживаться. В ней был произведен ремонт, обучалось много детей, был сформирован педагогический штат, укомплектована библиотека, имелось питание. Огромную помощь в данной подготовке оказали родители детей и предприятия города [1].

Далее школы города вступили в длительный период послевоенного восстановления. Улучшилась материальная база 6 школы, повысились успеваемость учеников и качество труда учителей. Велась активная воспитательная работа.

В 1947-1948 учебном году шло дальнейшее развитие и укрепление школьной сети. Успеваемость повысилась по сравнению с 1946-1947 учебным годом равномерно во всех классах. Особые успехи теперь уже семилетняя школа № 6 показывала в области математики. По-прежнему велась работа по устранению недостатков и ошибок.

Большое внимание уделяли повышению уровня и качества контроля над работой школ и учителей.

В результате введения единой нумерации образовательных учреждений в 1948-1949 учебном году школа № 6 становится семилетней школой № 53 и располагается в небольшом помещении школы по ул. Пролетной, 6. В это время в ней обучалось больше всего учеников, в каждом классе их было более 40. Своеобразной компенсацией за тесноту выступала электрификация школы [2, с. 68].

В начале 1950-х гг. школы города продолжали развиваться. Семилетняя школа № 53 работала в хороших материальных условиях, имела учебно-наглядные пособия, спортивный инвентарь и др. Источники свидетельствуют, что в 1954 г. школа еще была с № 53. А из материалов более позднего времени известно, что к началу 1955-1956 учебного года евпаторийской школе по ул. Пролетной, 6 снова вернули № 6. Примерно в то же время к школе № 6 было пристроено здание общей площадью 100 кв.м., что дало возможность организовать две мастерские, была открыта столовая. Это позволило еще больше улучшить успехи школы.

С 1958 г. общее обязательное семилетнее образование заменялось восьмилетним. В Крыму переход школ на восьмилетнее обучение был довольно быстрым. Школа № 6 стала восьмилетней в 1959-1960 учебном году, к тому времени число обучающихся в ней достигало почти 600.

В начале 1960-х гг. перед школьной сетью встали новые задачи. Требовалось повысить качество обучения и уровень методики преподавания, улучшить материально-техническую базу, показатели производственного обучения и трудового воспитания и др. Школа № 6 г. Евпатория активно выполняла поставленные задачи. Материальная база школы была достаточно хорошей, она была единственной в городе, которая не имела проблем с отдельными мастерскими, одной из двух школ в Евпатории, имевших спортивный зал. Однако имелся и ряд недостатков: плохо был организован внутришкольный контроль и руководство, некоторые педагоги недобросовестно работали.

В 1966-1967 учебном году школа была локализована по новому адресу: ул. Просмушкиных, 6, т.е. в то время произошло переименование улицы. Школа по-прежнему была одной из самых больших в городе, в ней в две смены обучалось примерно четыре сотни детей [2, с. 80-81]. Такая же ситуация сохранялась и в начале 1970-х гг. Однако уже к 1975 г. общее число учащихся значительно сократилось и насчитывало чуть больше 300. Этот же год стал для 6 школы последним. В связи с малой численностью учеников 6 школа,

располагавшаяся по адресу: ул. Просмушкиных, 6, стала невостребованной и была закрыта.

В приспособленном к нуждам образования здании уже в 1976 г. работала вечерняя сменная школа с очной формой обучения. Тогда в ней обучалось 650 человек, через год – на 100 человек больше. В 1977-1978 учебном году Евпаторийская вечерняя сменная школа с очной формой обучения стала средней очно-заочной школой № 2, которая по-прежнему располагалась по ул. Просмушкиных, 6. Также известно, что в этом здании располагалась Сакская средняя заочная школа № 2. В школе был высокий показатель неуспеваемости. Учебно-материальная база Евпаторийской очно-заочной школы № 2 существенно улучшилась, увеличился и книжный фонд. Работало более 30 учителей.

В 1980-х гг. число учеников еще более увеличилось. Так, к началу 1979-1980 учебного года в Евпаторийской очно-заочной школе оно составило 800 человек, а в Сакской заочной школе – более 1000. Успеваемость несколько повысилась.

1980-1981 учебный год в здании по ул. Просмушкиных, 6 был последним для Сакской заочной средней школы № 2. Евпаторийская же продолжила свое функционирование. К началу 1982-1983 учебного года в Евпаторийской очно-заочной школе обучалось 583 человека. В последующие годы контингент обучающихся увеличивался (например, в 1984-1985 учебном году их было более 1000), а со второй половины 1980-х гг. – стал сокращаться, уменьшалась также учебно-материальная база школы. К началу 1990-х гг. в ней числилось около 400 учеников. В 1993 г. Евпаторийская вечерняя (сменная) общеобразовательная средняя школа с очно-заочной формой обучения была закрыта [2, с. 108].

Таким образом, практически весь XX век в здании по ул. Просмушкиных, 6 находились образовательные учреждения. Они сумели обеспечить регион квалифицированными работниками. Активно развивалась и материальная база школы, и ее кадровый состав.

После закрытия вечерней школы в здании современного института социальных наук стало функционировать отделение Симферопольского педагогического училища. Обучение велось по дневной и вечерней форме. Дневное обучение продолжалось два года, вечернее, совмещавшее учебу с работой, – три. В первый год на конкурсной основе было принято 50 человек, а всего было подано 80 заявлений [4]. Первоначально в стенах отделения предполагалось готовить воспитателей дошкольных учреждений, а позднее к ним добавились и учителя начальных классов.

Успеваемость в училище была достаточно высокой. Зачеты и экзамены демонстрировали хорошее усвоение знаний и высокую степень взаимопонимания участниками учебного процесса. Также была активной внеклассная жизнь обучающихся: в Евпаторийском отделении проводили вечера отдыха, концерты, экскурсии.

В 1997 г. Симферопольское педагогическое училище перешло под юрисдикцию Крымского государственного индустриально-педагогического института. Официально структура именовала следующим образом: Симферопольское педагогическое училище Крымского государственного индустриально-педагогического института, имеющее филиал в г. Евпатория. Смена статуса училища существенно не отразилась на жизни евпаторийских обучающихся. В городе оно продолжило работать в том же виде, обучая педагогические кадры.

Таким образом, училище существовало на протяжении практически всех 1990-х гг., подхватив эстафету образовательной деятельности. Его функционирование позволило решить проблему недостатка педагогических кадров в Евпатории и окрестностях. Выпускники училища плодотворно трудились в дошкольных и общеобразовательных учреждениях города и за его пределами.

Дальнейшая история насчитывает еще несколько этапов деятельности, связанных с образованием и воспитанием подрастающего поколения [3]. Так, в 1998 г. Евпаторийский филиал Симферопольского педагогического училища Крымского государственного индустриально-педагогического института и Ялтинский педагогический колледж объединились в Крымский государственный гуманитарный институт. Евпаторийский педагогический факультет КГИ продолжал подготовку учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, позднее были открыты новые специальности [5].

В 2000-х гг. институт и, соответственно, факультет пережили ряд изменений. Самым значимым событием стала реорганизация с 1 января 2009 г. Евпаторийского педагогического факультета в Евпаторийский институт социальных наук. Процесс реорганизации должен был закончиться до 1 января 2010 г.

Новый этап истории Евпаторийского института социальных наук начался в 2014 г., после вхождения Крыма в состав Российской Федерации. Евпаторийский институт социальных наук стал филиалом Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. В таком статусе он функционирует до сих пор.

Выводы. Таким образом, Евпаторийский институт социальных

наук активно развивается в новых условиях, достойно продолжая традиции своего прошлого. На протяжении всего XX в. В жизни учреждения не изменялось его главное назначение – растить, обучать и воспитывать подрастающее поколение.

Резюме. В статье рассмотрены основные этапы истории Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в контексте общего развития советской системы образования и постсоветских преобразований; доказана преемственность образовательных традиций.

Summary. The article deals with the main stages of the history of the Evpatoria Institute of social Sciences (branch) of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky in the context of the General development of the Soviet education system and post-Soviet transformations; the continuity of educational traditions is proved.

Ключевые слова. История, обучение, институт, Евпатория.

Keywords. History, education, Institute, Evpatoria.

Литература

1. Булатова А. Добро пожаловать, ребята! / А. Булатова // Знамя победы. – 1945. – 1 сентября. – С. 1.
2. Ивлева Я.А., Габриелян И.И., Меджитова Р.И. Пролетная, 6: история одного дома (из истории образования в Евпатории). – Симферополь : ИТ АРИАЛ, 2017. – 164 с.
3. Ивлева Я.А. История Евпаторийского института социальных наук в составе Крымского гуманитарного университета (1998-2014 гг.) / Я.А. Ивлева // Проблемы современного педагогического образования. – № 58-1. – 2018. – С. 101-105.
4. Марков Г.С. Днем рождения, педучилище! / Г. Марков // Евпаторийская здравница. – 1992. – 18 августа. – С. 2.
5. Факультет с местной пропиской // Евпаторийская здравница. – 1998. – 18 ноября. – С. 1.

УДК 94:32:272(470+571)”19”

ИМПЕРСКАЯ КОНФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ПО ОТНОШЕНИЮ КАТОЛИЧЕСКОЙ ЦЕРКВИ В ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ

*Мурадасылова Шевкие Менситовна,
старший преподаватель кафедры истории и правоведения,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория*

Постановка проблемы. Сегодня, наше государство переживает новый этап исторического развития – этап построения национальной государственности. Особенное значение для такого государства

приобрел в последнее время религиозный фактор. Его влияние на разные области общественной и политической жизни усиливается ежегодно.

Цель исследования заключается в том, чтобы на основе анализа привлеченных к работе исторических источников, достижений историографии, достижений современной методологии, осуществить комплексное освещение и обобщение вопроса государственно-церковных отношений в Российской империи в исследуемый период.

Методологическая основа исследования – универсальные научные принципы историзма, объективности, познания, многофакторности и всесторонности. Ввиду специфики исследуемого вопроса, конкретно проблемными становятся методы периодизации (при рассмотрении вероисповедной политики) и анализа правовых норм (во время работы со значительным количеством документов актового характера). Таким образом, указанные методы исследования дают возможность воспроизвести целостную картину государственно-церковных отношений исследуемого периода.

Изложение основного материала. Таврическая губерния занимает особое место в Российской империи по количеству этносов проживающих на ее территории и по количеству конфессий развивающихся в ее пределах.

Особое место в религиозной иерархии, в Таврической губернии, занимали православная вера и ислам. Исследование истории их развития и деятельности позволяет изучить процессы формирования духовности общества в Таврической губернии. Без изучения других, не менее значимых для развития общества губернии вероисповеданий невозможно проследить формирование государственно-конфессиональных отношений.

Полиэтничность региона предполагала влияние «инославных» народов на православных людей, которые яро защищались со стороны государства. Народы входили в процесс взаимодействия. Что не исключало влияние друг на друга.

Епархиальные миссионерские комитеты по делам раскола и сектанства постоянно отмечали в своих отчетах о том что «... в Крыму, преобладает население иноверное и инославное, влияющее, без всякого сомнения, в той или иной степени, на православных, которые в силу жизненных условий и обстановки, должны входить с ним в постоянное общение. Нередко замечается, что оседлые русские люди, вращаясь среди татар и немцев, теряют свой природный облик, разучиваются говорить по-русски, так что ни по костюму, ни по речи нельзя отличить их от природных немцев и татар. Знакомясь с религиозными

воззрениями своих соседей, отрицательными по отношению к православной вере, слыша постоянные похуления на св. Церковь с ея установлениями, православное население легко и почти незаметно для себя проникается духом религиозного скептицизма. А на такой почве свободно могут прivityться и произрастать плевелы всякаго лжеучения и даже неверия» [3, с. 1].

Так, например, в Евпаторийском, Перекопском, Феодисийском уездах существуют деревни, находящиеся от своих приходов на 30-40 верст. В таких условиях, по мнению Комитета, у священнослужителей нет возможности влиять на прихожан, которые в последствии отпадают от веры, или живут вне церкви, вне веры.

Сложившаяся в регионе непростая этноконфессиональная ситуация для государственной церкви осложнялась ещё рядом факторов, свидетельствовавших о слабости её позиций там. И, соответственно, для управления этими процессами государству требовалось более сильное влияние православной церкви на этой территории.

В Крыму население за период второй половины XIX в. увеличилось на 348 тыс. чел. преимущественно за счёт переселенцев. Количество русских и украинцев составляло 245 468 чел., крымских татар – 194 625 чел. Численность собственно русских значительно возросла в силу развития административных центров в городах, расширения портов для потребностей армии и флота. Именно в это время произошли коренные изменения в этнонациональном составе населения региона, что в дальнейшем стало предопределяющим фактором его развития [2, с. 90–91].

Таким образом, неправославное население Таврической губернии составляло $\frac{1}{4}$ часть её жителей. Без учёта же всех «регулярных и иррегулярных войск, матросов и бессрочно-отпускных воинских чинов», которые в своём большинстве были православными, его доля была ещё больше [2, с. 91].

В связи с господствующим положением православия и Русской православной церкви в Таврической губернии, и в империи в целом, необходимо определить особенности взаимоотношений государства и церковных институтов в XIX в.

Во второй половине XIX в. в связи с развитием буржуазных отношений происходят крупные изменения внутри общества и государства, что повлияло на государственную вероисповедную политику и на отношение общества к религии. Особенно интенсивно изменялась вероисповедная ситуация в начале XX в. с введением нового религиозного законодательства, которое при сохранении

привилегированного положения государственной Русской православной церкви (РПЦ) очень медленно, но тем не менее продвигалось в сторону введения в Российской империи веротерпимости и свободы вероисповедания.

В этот период происходят и глубокие изменения в религиозной жизни общества, всё более остро встаёт вопрос о необходимости внутрицерковных реформ, всё чаще говорится о кризисном состоянии православия, о порочности системы государственного управления церковью. В обществе происходит активное создание протестантских общин (евангельских христиан, баптистов и штундистов, адвентистов седьмого дня, свидетелей Иеговы). Отношения между государством и конфессиями оказывают благотворное влияние на развитие духовной культуры общества. Сегодня, в Конституции Российской Федерации закреплён принцип свободы совести, в связи с чем, важно определить место религии в государстве. Как писал философ И.А. Ильин «... церковь и государство взаимно инородны – по установлению, по духу, по достоинству, по цели и способу действия» [1, с. 40].

В XIX в. в государственно-церковных отношениях выделяли две стадии:

- государство, «ставшее из конфессионального неконфессиональным», «невероисповедным»;
- культурное государство, где проявлялось господство свободы совести.

Значительное внимание государственно-конфессиональным взаимоотношениям уделяли русские консерваторы XIX – начала XX вв. – К.П. Победоносцев и Л.А. Тихомиров. Они считали, что в Российской империи были особые отношения между государством и конфессиями, называя эти отношения – «симфонией властей», т.е. обоюдном согласии и государства и церкви, при том, что каждый из них независим друг от друга.

Так, например, К.П. Победоносцев утверждал, что разделение государства и церкви не возможно. Он отмечал: «Политическая наука построила строго выработанное учение о решительном разделении Церкви и государства, учение, вследствие коего, по закону, не допускающему двойственного разделения центральных сил, Церковь непременно оказывается на деле учреждением, подчинённым государству... Этой теории, сочинённой в кабинете министра и учёного, народное верование не примет. Во всем, что относится до верования, сознание народное успокаивается только на простом и цельном представлении, объемлющем душу, и отвращается от искусственно составленных понятий, когда чувствует в них ложь или разлад

с истиною» [4, с. 401].

Другой русский консерватор, Л.А. Тихомиров считал, что государству необходимы «правильные отношения с церковью и конфессиями». Он утверждал, что государство и церковь должны существовать не независимо друг от друга, должны быть отделены друг от друга. Л.А. Тихомиров писал – «При нормальном состоянии Церкви и государства порабощения ни с той, ни с другой стороны быть не может... Сфера действия церковной власти есть духовный мир человека, человеческая душа... Возрождающая сила Церкви оказывает помощь душе в её борьбе с греховными стремлениями. К этому назначению призвана церковная власть. Мир, с его политическими, экономическими и т.д. стремлениями, не её область: здесь действует государство» [6, с. 479].

Учитывая выше сказанное, государство, в лице царской власти частично подтверждало принцип веротерпимости при абсолютном главенстве православной веры. Так, в ст. 62, гл. 7 «О вере» «Основных государственных законов» сказано, что «Первенствующая и господствующая в Российской Империи вера есть Христианская Православная Кафолическая Восточного Исповедания. Император, яко Христианский Государь, есть верховный защитник и хранитель догматов господствующей веры, и блюститель правотверия и всякого в Церкви святой благочиния» [4, с. 6], что подтверждает господство православной веры в империи. В ст. 66 говорилось о предоставлении религиозных прав подданным Российской империи – «Все не принадлежащие к господствующей Церкви подданные Российского Государства, природные (а) и в подданство принятые (б), также иностранцы, состоящие в Российской службе, или временно в России пребывающие (в), пользуются каждый повсеместно свободным отправлением их веры и богослужения по обрядам оной. Свобода веры присвоается не токмо христианам иностранных исповеданий, но и евреям, магометанам и язычникам: да все народы, в России пребывающие, славят Бога Всемогущего разными языки по закону и исповеданию праотцев своих, благословляя царствование Российских Монархов и моля Творца вселенной об умножении благоденствия и укреплении силы Империи» [5, с. 7].

Выводы. Таким образом, можно выстроить иерархию религий в Российской империи – господствующим являлось православие, вслед за ним стояли католичество, протестантизм, армяно-григорианская, армяно-католическая церкви, и только после христианский конфессий следовали – ислам и караимизм. Внеисповедное состояние государством не признавалось. Относительно управления делами этих

конфессий в ст. 68 «Основных законов» было сказано: «Дела церковные христиан иностранных исповеданий и иноверцев в Империи Российской ведаются их духовными властями и особенными правительствами, Верховной Властью к сему предназначенными» [6, с. 7]. Это свидетельствовало об отсутствии в Российской империи отлаженного механизма правового регулирования межконфессиональных и государственно-конфессиональных отношений.

В поликонфессиональном государстве, каковым являлась Российская империя, система государственной церковности не могла быть органичной, поскольку предполагала зависимость прав граждан от их вероисповедания.

Резюме. Статья посвящена проблеме выявления особенностей становления учреждений церковной власти в Таврической губернии во второй половине XIX в. Представлен анализ развития православия в Крыму, как господствующей религии в Таврической губернии во второй половине XIX в. и исследование влияния православия на социальную и духовную жизнь общества в XIX – начале XX вв. Проведен анализ причин создания Таврической епархии и Духовной консистории, которая являлась административно-распорядительным органом Таврической епархии.

Summary. The article deals with the identification of features of formation of institutions of church authority in the Tauride province the second half of XIX century. The analysis of the development of Orthodoxy in Crimea, as the dominant religion in Tauride province during the second half of XIX century. and the study of the influence of Orthodoxy on the social and spiritual life of society in XIX – early XX centuries. The analysis of the reasons for the creation of the Diocese of Taurian and spiritual consistory, which is the administrative and administrative body Tauris diocese.

Ключевые слова. Русская православная церковь, Таврическая губерния, Таврическая епархия, Таврическая духовная консистория.

Keywords. Russian Orthodox Church, Taurian province, Taurian diocese, Taurian spiritual consistory, The Holy Synod, Orthodoxy, confession.

Литература

1. Ильин И.А. О государственной форме / И.А. Ильин // Советское государство и право. – 1991. – №11. – С. 40.
2. Мурадасылова Ш.М. Создание учреждений церковной власти в Таврической губернии / Ш.М. Мурадасылова // Научно-практический журнал «Гуманитарные науки». – 2015. – № 1 (29). – С. 89–96.
3. Отчет о состоянии расколосектантства в Таврической епархии за 1910 год, о

деятельности миссии и о приходе и расходе сумм Епархиального Миссионерского Комитета по делам раскола и сектантства за тот же год / Симферополь: Таврическая губернская типография, 1911. – 56 с.

4. Победоносцев К.П. Церковь и государство / Победоносцев К.П. – М.: АНО «Развитие духовности, культуры и науки», 2004. – С. 386–419.

5. Полный свод законов Российской империи в 2-х кн. / Под ред. А.А. Добровольского. – Кн. 1 (Т. 1. Ч. 1). – 1906. – С. 6–7.

6. Тихомиров Л.А. О вере и Церкви в государстве / Тихомиров Л.А. – М.: «Москва», 2003. – С. 478–480.

УДК 94(470-13):551.312.46”19”

КРАТКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ СОЛЕДОБЫЧИ НА ОЗЕРЕ САСЫК-СИВАШ В XX ВЕКЕ

Скрябина Татьяна Олеговна,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и
правоведения*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. С Евпаторийскими озерами связана история развития соляной, химической промышленности и бальнеологии. Здесь впервые в России были построены бассейны для испарения рассолов и добычи «солнечной» поваренной соли. Мы привыкли к соли, как к пищевой добавке и консервирующему средству, для этих целей используется около половины мировой добычи галита. Остальное ее количество применяется преимущественно в химической промышленности. Соль является исходным материалом для получения соды, хлора, соляной кислоты и насчитывает более 1500 применений в металлургии, текстильной, нефтяной и других отраслях промышленности. Из крымской соли был получен первый отечественный металлический магний. Из всех крымских озер Евпаторийская группа издавна славится своими соляными богатствами и целебными грязями.

Природные кладовые крымской соли сыграли важную роль в развитии отечественной науки. В разное время солевые ресурсы полуострова изучали академики Н.С. Курнаков, И.А. Каблуков, профессор П.Т. Данильченко и др. Научная литература по соляным озерам Крыма и озерам Евпаторийской группы в частности, охватывает период более 150 лет, несмотря на это, она чрезвычайно скудна и противоречива. На современном этапе историю соледобычи на озере Сасык-Сиваш изучают: Л. Дубинина, Е. Любимова, В. Огарков, П. Хорощко, Е. Шастун и др.

Цель статьи – осуществить краткий экскурс в историю соледобычи на озере Сасык-Сиваш в XX в.

Изложение основного материала. В конце XIX века полуостров Крым был освоен, здесь растут города, развивается промышленность, в том числе и соляной промысел. Соляные источники Таврической губернии, Евпаторийского уезда делились на казенные и частновладельческие. Соль, добытая на Евпаторийских соляных озерах, вывозилась через порт в Одессу, в 1900 г. вывоз соли из Евпаторийского порта составил 3,5 млн. пудов [5].

И.П. Балашов с 1883 г. стал хозяином озера Сасык-Сиваш и платил годовую аренду в размере 112 тыс. рублей, он внес коренные изменения в технологию соледобычи, перестроив ее по самому передовому в то время южно-французскому образцу. Для решения этой задачи были приглашены известный инженер-гидротехник Конради и инженер химик А. Русте. В короткое время озеро превратилось в сложный комплекс гидротехнических сооружений, построены капитальные дамбы, существующие и ныне, и каналы для усиления запаса солей из озера Сасык-Сиваш и Черного моря.

Вдоль территории промысла проведена конно-железная узкоколейная дорога длиной в 9 км., по которой ходили 100 вагонеток, общей грузовой мощностью более 50 тыс. пудов в день. Общая добыча промысла достигала от 3 до 5 млн. пудов высококачественной соли в год. Полученные немалые доходы Балашов расходовал на расширение и модернизацию производства, а также благоустройство сакского поселения.

С начала первой мировой войны Балашов задумал на сырьевой базе соляных озер организовать производство жидкого брома, уже в 1916 году появилась первая опытно-промышленная установка. В течение осени 1916 весны 1917 года было выработано около 15 тонн первого российского чистого брома.

Дальнейшие разрушительные события прервали начатые работы, солепромысел и химзавод были разворованы и разрушены. Как сложилась судьба И.П. Балашова доподлинно не известно. Право аренды Сакского озера, унаследовали Воронцовы, но события 1917 г. поставили точку и на этих договорах.

После 1917 г., в годы интервенции и гражданской войны, добыча соли значительно снизилась, в период 1920 г. солепромысел вообще не работал, т.к. оборудование солемельницы и рапокачек было демонтировано и вывезено владельцем. Бассейновое хозяйство было почти полностью разрушено, промысел пришел в упадок.

По описанию А. Зотиева сырьевые источники Крыма стали

использоваться только в 1920 году по указанию В.И. Ленина. Автор пишет, «сейчас на многочисленных промыслах полуострова работает сотни машин и механизмов, в корне изменивших тягостный труд солеваров. С приходом советской власти промыслы были национализированы, принимались все меры для добычи соли, крайне необходимой разоренной стране. Придавая огромное значение соли, В.И. Ленин направил в мае 1921 г. на имя М.В. Фрунзе телеграмму. В ней, в частности, говорилось: «Для этого главное – соль. Все забрать, обставить тройным кордоном войска все места добычи, ни фунта не пропускать, не давать раскрасить. Тогда же было постановлено выделить уполномоченному Совету Труда и Оборона т. Фрунзе 100 000 000 р. на экстренные расходы по вывозу соли из Украины и Крыма» [2, с. 3].

В 1921 г. молодое Советское государство получило из освобожденного Крыма 88 тыс. т. соли. После 1924 года солепромысел начал возрождаться, были построены морские причалы, соль отгружалась навалом – зерновая и помола №1. В 1925 г. в результате принятых мер, эта цифра утроилась, в 1926-1927 гг. возросла почти в 5 раз и составила около 10% всей добываемой в стране соли.

В 1927 году солепромысел получил задание на поставку молотой соли в Англию. Так как большие морские суда не могли подойти к причалу из-за малых глубин, то их погрузка осуществлялась с перевалкой малыми судами. В этот период солепромысел получил еще большее развитие, была увеличена площадь подготовительных бассейнов, в производственные процессы стали внедрять средства механизации. Была построена узкоколейная железная дорога для доставки соли с участка добычи на новую высокопроизводительную мельницу, на рапокачках стали применять нефтяные двигатели.

В сборе урожая во времена графа И.П. Балашова участвовало до 12000 человек. Сейчас их труд заменил солеуборочный комбайн 1934 года выпуска. Возраст комбайна сегодня составляет более 80 лет, а вес около 25 тонн, аналогов этой машины нет. Рабочие постоянно лагают и главную трубу диаметром в полметра и протяженностью в километр. Сделанная из мореного дуба в 1917 году, труба служит и сегодня. Трубу хотели заменить, на металлическую, но под действием рапы она быстро выйдет из строя, утверждают специалисты. Кстати, ограждения бассейнов, подпорки – деревянные, железные быстро съедает ржавчина [4, с. 6].

Во времена СССР добычу соли решили поднять на новый уровень и возвели здесь целый производственный комплекс, названный «Сольпром». Дальнейшему развитию солепромысла

помешала Великая Отечественная война, 1941-1942 году солепромысел не работал. В Великую Отечественную войну Евпатория была в оккупации, немцы здесь добывали соль для отправки в Германию. В 1943 г. немецкие оккупационные власти передали промысел в эксплуатацию фирме «братья Маннусман». Этой фирмой на солепромысел были доставлены передвижные ленточные конвейеры и электростанции, построено здание солемельницы. Однако, этой фирме не удалось пустить добычу соли на полную мощность. В апреле 1944 Крым был в руках Красной Армии. Фирма «братья Маннусман» заранее вывозит оборудование и подрывает здание солефабрики.

В 1949 году впервые после войны частично восстановленный солепромысел отгрузил потребителям 3900 тонн соли. Соль в тот период поставлялась заводам Азовсталь и рыбной промышленности Крыма.

В период 60-80-х годов на Сольпроме кипела жизнь, однако она замерла после того, как из-за сильных подтоплений домов людей отселили. Раньше здесь был целый поселок, на производстве трудились две сотни человек [5]. Во времена перестройки часть былой мощи, конечно, была утеряна, из 8 работавших соляных бассейнов в строю остались лишь 4.

В 1989 году был образован производственный кооператив «Галит», по заготовке и добыче соли «Галит». Цех по помолу, расфасовке соли остался у химзавода. Таким образом, у сольпрома стало два хозяина. Наследство кооперативу досталось далеко не первоклассное. Однако за дело взялись старые производственники В. Бадула, Ф. Троц, П. Бабич, А. Стецюк и др. во главе с инженером химзавода Н. Собко. Привели технику в надлежащее состояние, занялись ремонтом бассейнов. В первый год работы добыли двадцать пять тысяч тонн соли, выполнив договорные обязательства. Второй год был еще успешнее: на двенадцать тысяч тонн больше.

На основании Акта на землю у производственного кооператива «Галит» в постоянном пользовании находятся 360 га земли (Сакский район, станция Прибрежная, 50 км). Данный земельный участок используется для выращивания морской садовой соли. Указанная организационно-правовая форма сохранена в связи с тем, что именно производственному кооперативу выдан Акт постоянного пользования земельным участком.

Выпадение различных минералов из природных рассолов подчиняется строгим физико-химическим закономерностям и зависит преимущественно от химического состава рапы и температурных условий. Садке галита предшествует образование кальцита и гипса.

Дальнейшая кристаллизация происходит в последовательности: галит – эпсомит – бишофит.

Минерал галит (хлористый натрий, или поваренная соль) кристаллизуется из рассолов в наибольшем количестве. Название его происходит от греческого слова, означающего собственно соль. Галит кристаллизуется в виде правильных кубиков, которые нередко срastaются в великолепные друзы. Из мельчайших кубических кристалликов состоят и зернистые массы – самая обычная форма выделения минерала. Мелкими кубиками, их обломками и осколками сложена зернистая столовая соль [1, с. 8].

Размеры кристалликов галита чаще не превышают нескольких миллиметров, иногда достигают 1-2 см. В других районах в месторождениях каменной соли известны кубы с ребром до 15 см. и более.

Кто интересуется минералами, будет интересно узнать, что существует минерал, названный в честь Сакского озера. Это сакиит (гексагидрит) – шестиводный сульфат магния. Впервые он обнаружен в природных условиях в 1927 году на Сакском озере. Образуется минерал при увеличении концентрации рапы, когда эпсомит (минерал класса сульфатов) переходит в шестиводную соль – гексагидрит. Для этого минерала характерны копьевидные кристаллы, длина «копий» до десяти сантиметров. На воздухе сакиит быстро мутнеет и рассыпается в порошок. Минерал эпсомит всем известен под названием горькой (английской слабительной соли). Неприятный вкус поваренной соли бывает вызван именно этим минералом, его имя происходит от названия минеральных источников Эпсом в Англии. Это семиводный сульфат магния. При хранении на воздухе он обезвоживается и мутнеет (чтобы удалить его из пищевой соли, соль около года выдерживают на воздухе). Горькая соль издавна применяется в медицине. Раньше эпсомит получали на крымских промыслах из остаточных рассолов. На Сакском озере в 1924 году его добыли более 800 тонн. Конечно, сакиит обнаружить в настоящее время вряд ли будет возможно, но наблюдать кристаллизацию солей в естественных условиях водоема можно, кристаллы солей и гипса хорошо видны на высохших участках озера [6].

Технологический процесс производства соли длится весь год, начинается в зимний период с заполнения специальных подготовительных бассейнов с морской водой. Он включает сушку бассейнов, подготовку рапы (насыщенного раствора соляных озер), которая проходит путь испарения там же, где выпадают соли тяжелых металлов, гипс и прочие нерастворимые примеси. В конце мая, начале

июня рапу перекачивают в садовые бассейны. Вода выпаривается и в результате на дне образуется тот самый красноватый слой соли, толщиной от 4 до 12 сантиметров, содержащий почти все полезные элементы таблицы Менделеева. После того как соль «созрела», а происходит это, как правило, в конце августа, на работу выходит солеуборочный комбайн. На современном этапе урожай составляет 15000 т. розовой соли в год. Всего на производстве задействовано 50 человек.

Морская соль из озера Сасык-Сиваш имеет розовый цвет, благодаря удивительной микроводоросли Дуналиелла солонотворная (*Dunaliella Sallina*), которая приспособилась к жизни в рапе – морской воде с чрезвычайно высокой концентрацией соли. В результате испарения воды с поверхности солёного озера повышается концентрация соляного раствора (рапы) озера, и увеличивается содержание в воде бета-каротина, выделяемого микроводорослями *Dunaliella Sallina*. Сильное солнечное облучение, летняя жара, высокая концентрация соли в воде, недостаток питательных веществ в таких экстремальных условиях микроводоросли *Dunaliella Sallina* приспособились выживать, вырабатывая более 30 различных каротиноидов, среди которых большую часть занимает бета-каротин.

С точки зрения способа производства это садовый продукт – образуется после испарения морской воды под действием солнца и ветра. В результате соль получается более полезной – хлорида натрия в ней несколько меньше, чем в поваренной пищевой натриевой соли марки экстра, которая добывается шахтовым методом, однако есть естественные примеси йода, калия, магния, кальция и сульфатов. Натуральная морская пищевая соль содержит 97% NaCl (хлорид натрия) и до 3% других минералов: все вместе свыше 100 минералов, состоящих из 80 химических элементов [3, с. 44].

Выпускают в кооперативе «Галит» и соляные «кирпичи» весом 4,3 кг., для галокамер, пребывание в которых благотворно влияет на дыхательную систему. Основная же продукция, пищевая соль, которая небольшими порциями расфасовывается в бумажную, пластиковую тару и распространяется по торговым сетям полуострова Крым и РФ.

Выводы. В прошлом столетии на озерах Крыма были построены первые в России искусственные бассейны для добычи соли. В начале XX века здесь зародилась новая для страны отрасль промышленности галургия. Соляной промысел на озере Сасык-Сиваш начал интенсивно развиваться, расширилась площадь садовых бассейнов, изменилась в целом и технология выращивания соли, увеличилась производительность.

Резюме. В статье осуществлен краткий экскурс в историю соледобычи на озере Сасык-Сиваш в XX в. Раскрыты этапы становления и развития Сакского соляного промысла.

Summary. The article provides a brief excursion of the history of salt mining on Sasyk-Sivash lake in the end of XVIII and the beginning of XX centuries. The stages of formation and development of Saka salt farming are reviewed.

Ключевые слова. Озеро, соль, промыслы, бета-каротин, Сасык-Сиваш.

Keywords. Lake, salt, crafts, beta-carotene, Sasyk-Sivash.

Литература

1. Гулов О. Экоцид Крымских соляных озер / О. Гулов // ЭкоМир. – №1 (9). – 2008. – С. 3-9.
2. Зотиев А. Соли Крыма / А. Зотиев // Советская здравница. – №136 (5823). – 11.11.1956. – С. 3.
3. Каблуков И.А. Крымскія солёныя озера. – М.: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнеревъ и К, 1915. – 107 с.
4. Любимова Е. Так рождался соляной промысел / Е. Любимова // Крымские известия. – № 140 (4100). – 02.08.2008. – С. 6.
5. Огарков В.И. Саки, краткий путеводитель, карманный гид / Севастополь «Библикс» 2007. – 90 с.
6. Шастун Е. Соль земли Крымской / Е. Шастун // Крымские известия. – № 40 (5949). – 10.03.2016. – С. 4.

УДК 372.8:94:528.9

РАЗВИТИЕ КАРТОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Аблаева Эльмаз Назимовна¹, Скрябина Татьяна Олеговна²,
¹обучающаяся 5 курса, направления подготовки 46.03.01 «История»,
направленность «Историческое краеведение».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры истории и правоведения,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Современного образованного человека трудно представить без знаний о пространстве и владения элементарными умениями и навыками, в основном эти умения и навыки формируются у учащихся на уроках географии. В связи с тем, что в школьных курсах истории факты, события и явления рассматриваются в соответствии с общеметодологическими принципами историзма (историческом пространстве и время), соответственно при изучении истории им должно уделяться

достаточно внимания.

В изучении истории формирование пространственных знаний и картографических умений и навыков имеет несколько иную цель, чем в географии, а именно: объяснить, как географическое положение и природная среда влияют на исторический процесс. Исторические карты при условии правильного подхода к содержанию и организации учебно-воспитательного процесса способны обеспечить выполнение данной задачи, поскольку передают не только местоположение и пространственные отношения между объектами и явлениями, но и их важные качественные и количественные характеристики.

Методике работы с картой на уроках истории посвящено много исследований, в советское время изучением этой проблемы занимались Г. Годе, Ф. Коровкин, А. Стражев. На современном этапе развития методической науки в России отдельные аспекты формирования пространственной компетентности учащихся на уроках истории исследуют: Т. Скрябина [1; 2], О. Стрелова [3], В. Шоган [6] и др.

Цель статьи – проанализировать пути развития картографических знаний на уроках истории.

Изложение основного материала. Картографические умения и навыки условно могут быть подразделены на картоописательные, картометрические и картоаналитические. К первой группе целесообразно отнести материалы, которые обеспечивают получение исторической информации с помощью карты: использовать легенду, находить географические объекты, определять их расположение относительно друг друга, описывать природно-географические особенности объекта и т.п. Картоописательные умения и навыки направлены на то, чтобы видеть за условно-плоскостными изображениями карты факты, события и явления [3, с. 80].

Описание объекта будет неполным без статистических данных, которые можно обнаружить с помощью карты. Элементарные расчеты по определению площадей, расстояний и других цифровых данных осуществляются с помощью картометрических умений и навыков. Они позволяют снять с карты количественную информацию, которую можно использовать для объяснения хода исторических событий, возникновения определенных исторических явлений или интенсивности их проявления. Цифровая (статистическая) информация передается не только условными знаками карты, но и такими дополнениями к ней, как графики, таблицы, диаграммы и т.п. Соответственно, картометрические умения и навыки должны включать такие действия, как работа с ними.

На основе научного описания происходит аналитическая

деятельность, т.е. решение проблемы установления причинно-следственных связей, поиск закономерностей и открытие законов исторического развития на основе карты, привлечение географического фактора для объяснения исторического процесса. Для этого учащиеся должны овладеть третьей группой умений – картоаналитическими умениями. Они имеют в своей основе интеллектуальные (умственные) действия, позволяющие учащимся интерпретировать и объяснять исторический процесс, с привлечением географического фактора.

Рассмотрим эти группы картографических умений и навыков.

1. Картоописательные умения и навыки. Цель чтения карты заключается в том, чтобы выявить наличие на карте изучаемых явлений, особенностей их размещения и взаимосвязи. Чтение карты отмечает Т. Скрябина, состоит из подготовительного и основного этапов. Подготовительный этап («представления карты») знакомит учащихся с конкретной картой и включает в себя изучение ее названия, легенды, масштаба [2, с. 9]. То есть, на этом этапе проводится элементарный анализ самой карты, а не ее содержания. Цель этого этапа работы заключается в том, чтобы установить:

1) или отражает (содержит) карта явление, которые изучаются (это следует из названия карты);

2) оценить карту (установить элементы ее математические основы: вид проекции, характер картографических искажений, вид масштаба и т.п.);

3) ознакомление с тем, какими средствами переданы явления, изображенные на карте (знакомство с легендой карты).

Со второго пункта оценки карты для учителей истории, исходя из задач, стоящих перед ними, важен лишь определение масштаба, то есть знание того, сколько километров на местности соответствует одному сантиметру на карте.

Основной этап включает способ определения географического положения объектов (определение географических координат, показ границ объектов, ориентация по параллелям и меридианам, ориентация по сторонам света). Измерительные приемы (определение протяженности, определение расстояний по масштабу и градусной сетке, площадей, высот, глубин); приемы описаний рельефа и его отдельных компонентов, выделение существенных особенностей природных объектов, умение давать их развернутую характеристику [5].

Подготовительные навыки. Знакомство с названием карты, ученик должен усвоить, что название карты отражает тему и ее

основное содержание. Он должен автоматически, т.е. на уровне навыка, отбирать по названию те карты, которые способны предоставить ему материал для выполнения поставленной перед ним задачи.

Знакомство с легендой карты. В связи с тем, что значительная часть знаков исторической карты, передающие не ее географическую основу, а исторические события и явления, не являются универсальными, ученик на уровне автоматизма должен выработать в себе навык после отбора необходимой карты прочитать ее легенду. Это означает, что прежде чем ознакомиться с элементами содержания карты, ученик должен понять, какой значок что значит.

Ознакомление с масштабом карты. Площади государств, расстояния походов, протяженность торговых путей и т.п. могут привлекаться для установления причин отдельных исторических событий, поэтому ученики обязательно должны владеть навыками их вычисления. В отличие от географии на уроках истории не нужны знания о видах масштабов, об измерении расстояний с помощью картографической сетки или измерения углов и азимутов. Для работы с картой ученик должен уметь с помощью масштаба и линейки измерять площади и расстояния.

Локализация (определение географического положения объекта). Локализация – ограничение места или действия чего-либо, связь с определенным местом [6]. «Локализовать» означает показать объект, определить его пространственное расположение или, как говорят географы, физико-географическое положение. Положение объекта – это его место на земной поверхности (или его условное изображение на карте) в отношении других объектов, которые в него не входят. В курсах школьной географии такими объектами являются, как правило, горы, реки, моря, города и т.д. их перечень называется номенклатурой. Учащиеся должны локализовать их в отношении математических точек или линий (параллелей и меридианов). Локализация в школьной географии выполняет две задачи: а) определения местоположения (адреса) объекта, б) выявление тех особенностей размещения, которые больше всего влияют на природу данной территории.

В курсах школьной истории ученик должен знать местоположения определенных географических (горы, моря, города) и историко-географических (территория распространения исторического явления) объектов в соответствии с номенклатурой, приведенной в приложении. Результатом локализации объекта является его показ на карте, а в отдельных случаях (как правило, на этапе обучения

учащихся приема) показ сопровождается словесным описанием его местонахождение. Локализация объекта означает просто его показ на карте. Учитель должен стремиться к тому, чтобы показ обязательной номенклатуры выполнялся учащимися на уровне автоматизма, то есть как навык [1, с. 14].

На уровне навыка ученик должен усвоить и правила показа объектов на карте. В методической литературе достаточно полно освещены основные правила показа объектов. В. Шоган [6, с. 67] дает следующие рекомендации:

- стойте справа от карты, указку держите в правой руке;
- показывая на карте населенный пункт, коснитесь концом указки к соответствующей точке и назовите ориентиры;
- показывая государство, проводите по карте указкой соответствующую линию и называйте ориентиры;
- в качестве ориентиров используйте знакомые географические объекты (горы, реки, моря), а также историко-географические обозначения (города, государства);
- реки показывайте от истоков к устьям;
- показывая на карте объекты, говорите «севернее», «южнее», «на запад», «на восток». Избегайте слов «выше», «ниже», «справа», «слева».

Итак, к основным подготовительным навыкам, отнесены:

- 1) ознакомление с названием карты;
- 2) распознавать общие и тематические карты;
- 3) пользоваться легендой карты (устанавливать, какие элементы содержания раскрывают тему карты, каким способом изображен каждый элемент содержания);
- 4) определять масштаб карты (знать, сколько километров на местности изображены в 1 сантиметре карты);
- 5) локализовать положение объекта (определять его географическое положение).

Основные (картоописательные) умения и навыки.

Картоописательные умения в своей основе объединяют практические и умственные (вербально-интеллектуальные) действия, которые не могут автоматизироваться и поэтому в навыки не переходят.

Методика формирования картоописательных умений имеет свою специфику, общая схема их формирования должна включать в себя основных этапы, а именно: 1) осмысление значения, состав, практических и умственных действий, состоящих умения, 2) первичное выполнение умение, 3) выполнение тренировочных упражнений на

исполнительском уровне, 4) приобретение опыта использования приема в новых условиях [4].

Итак, к основным картоописательным умениям, которые формируются у учащихся на уроках истории, условно могут быть отнесены такие:

1) описание географического положения исторического события или явления;

2) описание рельефа (форм земной поверхности);

3) описание природно-климатических условий).

Картометрические умения и навыки. Чтобы описание было полным, ученик должен владеть такими измерительными приемами:

1) определять протяженности и расстояния по масштабу;

2) измерять площадь;

3) сравнивать размеры площадей;

4) сравнивать расстояния;

5) определять изменения в размерах территории;

6) получать цифровую информацию из таблиц, графиков, диаграмм и т.п.

Картоаналитические умения. Хотя задание научить учащихся картоописательным умениям и навыкам является само по себе достаточно важным, но оно выступает лишь как подготовительным этап формирования картоаналитических умений. Это объясняется тем, что для установления влияния географических (пространственных) факторов на исторический процесс факты необходимо не перечислять и описывать, а отбирать, систематизировать, классифицировать и объяснять, устанавливать причинно-следственные связи и закономерности исторических событий.

Этапы формирования картографических навыков и умений:

5 класс. Сформировать элементарные умения считывать историческую информацию с картосхемы.

6 класс. 1) научиться читать карту, показывать на ней исторические места, определять географическое положение страны, рельеф местности, знать легенду карты;

2) выполнять задания по контурной карте.

7 класс. 1) работать с картой, уметь читать ее;

2) используя карту, находить причины и следствия исторических событий.

8 класс. Во время работы с картой уметь выделять информацию, которая бы помогла разобраться в международных отношениях, политических интересах той или иной страны.

9 класс. Свободно читать карту, пользоваться ею как одним из

источников информации, устанавливая характеристику исторических событий, явлений, процессов.

10 класс. Анализировать информацию на карте как источник знаний о геополитических интересах государств, в конкретный исторический период.

11 класс. Анализировать карту как источник информации о тенденциях развития международных отношений и определять место России в них.

Выводы. Таким образом, картографические знания и умения являются составной частью исторических знаний учащихся. Выделяют три уровня использования карт на уроках истории, наивысшим из которых является постоянное сопровождение излагаемого материала работой школьников с исторической картой, что позволяет развивать познавательные возможности учащихся, а также их интерес к предмету. Сложный процесс формирования картографических знаний требует от учителя качественной предметной подготовки, творческого отношения к организации обучения истории.

Резюме. В статье описаны пути развития картографических знаний на уроках истории в средней школе. Раскрыты особенности картоописательных, картометрических и картоаналитических навыков и умений.

Summary. The article describes the ways of development of cartographic knowledge in history lessons in high school. The features orthopedically, cantometrics and certainties skills.

Ключевые слова. История, пространство, компетенция, навык, умение, карта, масштаб, локализация.

Keywords. History, space, competence, skill, ability, map, scale, localization.

Литература

1. Скрыбина Т.О. Методические аспекты формирования исследовательской компетенции у студентов-историков // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Part D. Conference newsletter. – 2014. – September-October. – Volume 17. – Issue 10. – P. 14.

2. Скрыбина Т.О. Новые подходы в методике обучения истории // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2015. – november. – Volume 26. – Issue 08. – P. 09–10.

3. Стрелова О.Ю. Историческая карта как образ «своего» и «чужого» // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – №7. – С. 79-81.

4. Шапарина О.Н. Игровые элементы на уроках отечественной истории как способ реализации системно-деятельностного подхода в обучении // Преподавание истории в школе. – №4. – 2016. – С. 34–40.

5. Шарманова Т.В. Научно-исследовательская деятельность по истории как способ формирования ключевых компетенций в соответствии с ФГОС // Преподавание истории в школе. – №1. – 2016. – С. 41–48.

УДК 94:141(34)

НАУЧНЫЕ ЗНАНИЯ ДРЕВНЕЙ ИНДИИ

Белявская Юлия Владимировна¹, Ивлева Яна Анатольевна²,

*¹обучающаяся 1 курса, направления подготовки 46.03.01 «История»,
направленность «Историческое краеведение».*

*²Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент
кафедры истории и права, доцент*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Древняя Индия является родиной многих научных открытий, некоторые из которых востребованы и в наши дни. В первую очередь это десятичная система исчисления в математике, которой пользуются во всех странах мира. Кроме того, в XVIII в. европейцами была позаимствована одна из медицинских операций по исправлению деформации носа и ушей, которую назвали «индийской». Таким образом, именно в Индии в древности был сосредоточен один из центров развития науки, многие положения которой могут быть полезны и современному обществу.

Отдельные аспекты развития научных знаний в Древней Индии XXIII в. до н. э. – V в. н. э. изучались современными авторами: Воскресенская [1], Маркова [2], Николаева [3], Торосян [4] и Эдвардс [5].

Цель статьи – рассмотреть науку Древней Индии и тенденции её развития в XXIII в. до н.э. – V в. н.э.

Изложение основного материала. Большинство достижений древнеиндийской науки были связаны с выполнением практических задач, а не с направленностью на рациональное положение мира, что характерно для европейской мысли. Почитание знаний было одной особенностей индийской культуры. Науки в Индии зародились ещё в древности и интенсивно развивались в последующие исторические эпохи. Основными дисциплинами в тот период являлись математика, астрономия, химия и медицина.

Самыми ранними памятниками математической культуры индийцев являются религиозные книги: сутры и веды. Их происхождение относят к VIII-VI вв. до н.э. На санскрите были записаны тексты, согласно которым для записи чисел использовались слова: единица – «луна», «земля»; двойка – «глаза», «губы» [6]. Также

на санскрите были записаны геометрические построения, первые способы квадрирования кругов, применение теоремы Пифагора [3, с. 37].

В Индии была создана десятичная система исчисления без позиционных обозначений [1, с. 85]. Данная система была позаимствована ближневосточными народами. В Европе их называли арабскими, несмотря на то, что арабы называли данные числа индийскими [2, с. 84]. Индийские математики умели извлекать квадратные и кубические корни, рассчитывать арифметические и геометрические прогрессии [4, с. 195].

В «Сулвасутрах» (VI-V вв. до н.э.) содержатся способы построения квадрата, прямоугольника, встречаются частные случаи теоремы Пифагора. Математические тексты часто писались в стихотворной форме [1, с. 85].

Самым популярным математиком в Древней Индии был Арьябхата (476-550). Именно он систематизировал десятичную позиционную систему счисления, изложил правила извлечения квадратного и кубического корней, решения линейных, квадратных и неопределённых уравнений, задач на сложные проценты, составил простое и сложное тройное правило. Также он приравнял значение числа «пи» к 3,1416 [6].

Индийские астрономы знали о шарообразности Земли и вращении планеты вокруг своей оси [4, с. 196]. Индийские астрономы выделяли в году 12 месяцев, в каждом из которых было 30 дней, и через 5 лет добавляли дополнительный тринадцатый месяц [1, с. 85]. Год складывался из 6 сезонов, в каждом из которых было 2 месяца. Астрономы в Древней Индии знали, что продолжительность дня и ночи для разных широт будет отличаться [2, с. 84].

Арьябхата помимо математики занимался изучением астрономии. Именно он утверждал, что Земля движется вокруг своей оси, правильно объяснил причины, из-за которых возникают лунные и солнечные затмения, при этом вызвал резкую критику от жрецов и других научных деятелей того времени. От гупской эпохи сохранилось некоторые астрономические трактаты, в которых сохранились труды по астрономии из Греции, включая труды Птолемея [6].

У химии и медицины был исключительно религиозно-практический характер. Химики в Древней Индии знали про термическую обработку металлов, кальцинирование и дистилляцию, а также производили парфюмерию и препараты из ртути [2, с. 84]. В Индии умели изготавливать кислоты, краски, духи, цемент [4, с. 196]. Но основным направлением в химии Древней Индии было создание

лекарств. Наиболее сильно были заинтересованы в приготовлении ядов и их противоядий. С данным направлением они были знакомы значительно лучше, чем с металлургией. Технологические процессы в металлургии осуществлялись методом проб и ошибок, который использовали многие мастера, даже несмотря на то, что порой это было небезопасно [5, с. 221]. В своих философских и научных трактатах древнеиндийские научные деятели упоминают про «анну» (наименование атомов) [6].

Медицина была на достаточно высоком уровне, несмотря на религиозные предрассудки, согласно которым болезнь являлась наказанием за грехи. А выдающиеся древнеиндийские медики Джавака (V-IV вв. до н.э.) и Чарака научились диагностировать и излечивать различные болезни [2, с. 84]. Как и во многих других культурах, врачи Древней Индии были плохо знакомы с анатомией, но они знали про существование нервной системы. Однако у них не было точного представления о работе мозга. Они считали, что центром ума и интеллекта является сердце. Несмотря на отсутствие анатомических знаний, индийская хирургия находилась на достаточно высоком уровне, в основном за счёт практики [5, с. 222]. Хирурги проводили операции с использованием до 200 инструментов [4, с. 196].

В Древней Индии была хорошо разработана врачебная этика. Она включала требования соблюдения врачебной тайны, запрет рассказывать о состоянии больного, о том, что было у него в доме. Во многих городах Индии были свои больницы, которые в основном были открыты на денежные средства раджи либо же богатого населения [6]. В Древней Индии была создана медицинская школа, известная как «аюрведа», которая буквально обозначает «наука о долголетии».

В трактатах врачей Чараки и Сушруты (IV в.) было описано лечение при помощи растительных и минеральных лекарств, диеты и гигиенических процедур множества заболеваний, включая и те, которые в Европе лечили «изгнанием бесов» [6].

Выводы. Таким образом, на протяжении XXIII в. до н.э. – V в. н.э. научные знания интенсивно развивались и накапливались на территории Древней Индии. Математика и астрономия носила практический характер, что было связано с интенсивным развитием ирригационного земледелия. Десятичная система была разработана именно в Индии, и она стала основой современных чисел. Химия была развита относительно слабо на фоне остальных дисциплин. А медицина, несмотря на религиозные предрассудки, получила сильное развитие. Индийские медики научились диагностировать многие заболевания и использовали различные инструменты для проведения

операций.

Резюме. В статье анализируется становление и развитие научных знаний в Древней Индии с XXIII в. до н.э. до V в. н.э. на основе письменных источников рассматривается развитие математики, астрономии, химии и медицины; прослеживаются основные тенденции развития и особенности научных знаний в Древней Индии.

Summary. The article analyzes the formation and development of scientific knowledge in Ancient India XXIII century BC to V century ad on the basis of written sources, examines the development of mathematics, astronomy, chemistry and medicine; the basic trends of development and characteristics of scientific knowledge in Ancient India.

Ключевые слова. Древняя Индия, математика, астрономия, химия, медицина.

Keywords. Ancient India, mathematics, astronomy, chemistry, medicine.

Литература

1. Воскресенская Н.О. Культурология. История мировой культуры / Н.О. Воскресенская. – М.: Юнити-дана, 2015. – 759 с.
2. Маркова А.Н. Культурология: история мировой культуры / А.Н. Маркова. – М.: Юнити-Дана, 2015. – 598 с.
3. Николаева Е.А. История математики от древнейших времён до XVIII века / Е.А. Николаева. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2012. – 112 с.
4. Горосян В.Г. Культурология: история мировой и отечественной культуры / В.Г. Горосян. – М.: Директ-Медиа, 2015. – 960 с.
5. Эдвардс М. Древняя Индия. Быт, религия, культура / М. Эдвардс. – М.: Центрполиграф, 2005. – 224 с.
6. Ванина Е. Научные достижения Древней Индии. Журнал «Наука и жизнь». – № 11. – 2008. – Режим доступа: <https://www.nkj.ru/archive/articles/14930>.

УДК 372.8:908

МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ И ФОРМЫ ФАКУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ ПО «КРЫМОВЕДЕНИЮ» В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Валеева Мария Сергеевна¹, Скрябина Татьяна Олеговна²,

*¹обучающаяся 5 курса, направления подготовки 46.03.01 «История»,
направленность «Историческое краеведение».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры истории и правоведения,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. В современном мире для успешного взаимодействия в политическом, экономическом и культурном

пространстве необходимо не только знание языков, но и истории, географии, особенностей культуры развития разных народов. Именно поэтому факультативный курс «Крымоведение» (5-9 кл.) в основной школе позволит стать посредником в обучении и воспитании личности, которая характеризуется высокой культурой и служит интересам общества и государства.

Главные задачи факультативной работы в средней школе: реализация государственной политики в области образования средствами краеведения, создание условий для удовлетворения потребностей учащихся, внедрение разноплановых форм и методов краеведческой работы в практику учебно-воспитательной работы.

Весомый вклад в теорию и практику подготовки будущих учителей истории к краеведческой работе с учащимися внесли: Е.Е. Вяземский, Д.В. Григорьев, Б.А. Колобова, Т.О. Скрыбина, С.О. Шмидт и др. [1; 2; 4; 5; 6].

Цель статьи – осуществить теоретический анализ содержания, форм, методов и приемов факультативной работы по курсу «Крымоведение» в основной школе.

Изложение основного материала. Одной из важнейших задач в обучении на факультативных занятиях, является формирование и развитие у школьников умений и навыков самостоятельной познавательной работы. Данная работа, по мнению Е. Вяземского определяется в методике обучения истории как качество, что позволяет ученикам самостоятельно путем творческого применения имеющихся у них знаний и приемов исторического анализа понимать историю родного края, правильно интерпритировать факты, события, процессы [1, с. 53].

В современной дидактике выделяют три уровня сформированности познавательной самостоятельности: уровень воспроизведения, частично-поисковый, исследовательский.

На уровне воспроизводства преимущественно применяется репродуктивный метод, предусматривающий информативный характер передачи знаний учащимся факультатива. Приемы этого метода – пересказ, комментируемое чтение, прослушивание радиопередач, просмотр кинофильмов, телепередач. На высшей степени, по мнению Б. Колобовой репродуктивная деятельность учащихся может частично включать преобразование и умственную проработку учебного материала. Она реализуется с помощью таких приемов: составление плана рассказа учителя, выявление главной мысли, сопоставление, сравнение, обобщение полученных знаний [4, с. 49].

На частично-поисковом уровне преимущественно используется

эвристический метод. Приемы метода – эвристическая беседа, система вопросов и задач, формулировка выводов, обобщений, синтеза.

Наиболее высокий уровень развития творческой самостоятельности учащихся, обеспечивает исследовательский метод, который предполагает самостоятельный поиск учащимися поставленных проблем и путей их решения. На этом информационные функции учителя незначительны, однако растет его руководящая роль, направленная на организацию разноплановой деятельности по осознанию учебной проблемы, самостоятельному выдвижению ими гипотезы, определению путей и решению, обобщению полученных результатов. Основная форма использования исследовательского метода – практические и семинарские занятия.

По описанию Б. Колобовой, «факультатив» как правило, объединяет группу учащихся, основываясь на добровольном выборе изучаемого предмета. На факультативе учащиеся имеют возможность углубленно изучать темы по какому-либо курсу или темам. Такая форма обучения направлена на повышение у учеников развития познавательной деятельности, повышению интереса к изучаемым темам, также умению самостоятельно делать целенаправленный выбор, активизации интеллектуального и духовного развития [4, с. 82].

Факультатив по курсу «Крымоведение» отличается от других форм деятельности:

- наличием программ факультативных курсов средней школы;
- конкретностью конечной цели и образовательных задач;
- тесной связью с основными курсами истории, географии, литературы, биологии;
- систематичностью проведения, стабильностью методов, приемов и форм обучения;
- единой системой руководства.

Таким образом, факультативные занятия дополняют основные общеобразовательные уроки, имеют строго образовательную направленность, предусматривая систему знаний, определенных учебной программой, углубляют и расширяют эти знания. В отличие от внеклассной работы, факультативные занятия соответствуют учебному плану, имеют структуру и содержание, проводятся в средней и старшей школе.

На всех этапах краеведческой деятельности в средней школе, применяют различные традиционные методы факультативной работы, а именно:

- литературный;
- статистический;

- визуальный;
- картографический;
- анкетный;
- описательный;
- экспедиционный.

Кроме этих традиционных методов существуют и другие новые (современные), к которым можно отнести такие:

- краеведческий метод, является специфическим и формируется, как «триединый» подход в исследовании, что обуславливает соблюдение территориальности, комплексности, конкретности. Применение этого метода невозможно без одновременного использования картографического метода, который является, по сути, особой формой идеально-пространственного моделирования;

- моделирование как общенаучный метод, применение которого позволяет изучать объект не непосредственно, а с помощью идеальной (воображаемой) или материальной модели;

- научные методы, которые позволяют изучать исследуемый объект с использованием математического аппарата. Основными из них являются статистический, факторный, кластерный, регрессионный анализ.

- экономический, метод комплексного изучения экономических явлений и процессов в пределах выбранной территории, выявление взаимосвязи и взаимозависимости между экономическими показателями, характеризующими состояние развития туристической отрасли в крае, изучение хозяйственных явлений и процессов в динамике и т.п.

- социологический, метод комплексного изучения общественных явлений и процессов в пределах выбранной территории, потребительско-туристических предпочтений и рекреационных потребностей населения, его возрастной и социальной структуры и т.п.

Т. Скрыбина, исходя из учебно-воспитательных целей внеклассных занятий, методов и приемов обучения, выделяет следующие типы факультативных занятий: информационно-вступительные, консультативно-подготовительные, углубленного анализа текста, семинары, занятия творчески-итогового типа [5, с. 177].

Более подробно раскроем тип консультативно-подготовительных занятий: Занятия консультативно-подготовительного типа. Цель этого типа занятий выявить интересы слушателей факультатива, уровень их развития и подготовки. Второй круг задач – формирование умений и навыков пользования библиотечным фондом. Особое внимание уделяется формированию

умений составлять тезисы, подготовке докладов, рефератов, обзорных периодических изданий, написанию рецензий или отзывов на самостоятельно прочитанную книгу, просмотренный кинофильм, спектакль. С этой целью опытные учителя вооружают слушателей факультативных курсов схемами-алгоритмами, памятками и тому подобное. Так, например, для работы над докладом ученикам можно предложить такую схему:

1. Сведения об авторе.

2. Короткий пересказ фабулы или кульминационного эпизода.

3. Определение его проблематики.

4. Краткий анализ элементов структуры, художественных особенностей текста.

5. Оценка произведения критикой.

В круг задач, которые решаются на занятии консультативно-подготовительного типа, входит также создание необходимых условий для усиления мотивационной стороны процесса обучения на факультативе. С этой целью учитель истории может применять методические приемы, способствующие развитию интереса и стремлений учащихся.

Среди них можно выделить главные (по С. Шмидт) [6, с. 13]:

– живой, интересный рассказ;

– высказывание несколькими учащимися своих мыслей;

– использование учителем своих впечатлений;

На этих занятиях ученики могут получить консультации относительно углубленного анализа текста и задания для самостоятельной работы.

Учебный процесс на занятиях консультативно-подготовительного типа носит учебно-формирующий характер, ведущими методами являются репродуктивный и эвристический.

Выводы. Таким образом, факультативные занятия по курсу «Крымоведение» являются действенным средством углубления знаний, исторического образования учащихся, развития научных, творческих способностей, самостоятельного мышления. На факультативах используется те же методы, приемы и средства, что и на основных занятиях. Главной особенностью факультативов – является более углубленное изучения выбранной темы, а также большое разнообразие методов и форм работы. Разнообразие методов и форм учебной работы – качество, которое является необходимым для более глубокого развития познавательных интересов учащихся.

Резюме. В статье дана характеристика методов, приемов и форм

факультативной работы, необходимых для более глубокого развития познавательного интереса учащихся по курсу «Крымоведение» в основной школе.

Summary. The article describes the methods, techniques and forms of optional work necessary for the deeper development of cognitive interest of students in the course of "Crimean Studies" in primary school.

Ключевые слова. Факультатив, метод, прием, форма, методика, обучение, познавательный интерес.

Keywords. Elective, method, reception, form, technique, training, cognitive interest.

Литература

1. Вяземский Е.Е. Методические рекомендации учителю истории: Основы профессионального мастерства. Практическое пособие / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: Владос, 2000. – 160 с.

2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников: метод. пособие для учителей / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 193 с.

3. Демакова И.Д. Перспективы развития внеурочной деятельности в контексте построения новой модели образования // Методист. – 2008. – №7. – С. 14–19.

4. Колобова Б.А. Краеведение. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. – 194 с.

5. Скрыбина Т.О. Особенности факультативной работы по Крымоведению // Актуальные проблемы гуманитарных наук: труды IV Всероссийской научно-практической конференции. – Симферополь: ИТ «Ариал», 2018. – С. 176-180.

6. Шмидт С.О. Краеведение – наука о прошлом и путь в будущее // Ярославская старина. – 1997. – №4. – С. 13.

УДК 94(5) + 94(=411.16)

ЕВРЕЙСКАЯ ОБЩИНА ИРАНА В ГОДЫ ИСЛАМСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1978-1979 ГГ.: ОПЫТ ИСТОРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Вишнякова Ирина Андреевна,

*обучающаяся 4 курса специальности «История Ирана и Афганистана»
кафедры истории стран Ближнего Востока*

Факультета Востоковедения и Африканистики

*ФГБУ ВО «Санкт-Петербургский Государственный Университет»
г. Санкт-Петербург*

Постановка проблемы. В 1999 г. специалистами Центра устной истории иранских евреев (Center for Iranian Jewish Oral History, Beverly Hills, CA) был издан сборник «The History of Contemporary Iranian Jews», посвященный, в том числе, судьбе еврейской общины Ирана в период Исламской революции 1978-1979 гг. В качестве одного из примеров религиозной нетерпимости и репрессивной политики революционных властей по отношению к еврейскому населению

авторы сборника приводят судебный процесс над известным иранским бизнесменом иудейского вероисповедания Хабибом Элганианом (1912-1979), который был приговорен революционным судом к смертной казни за шпионаж в пользу Израиля. Тем не менее, при проведении исторического исследования и работе с материалами данного судебного процесса становится очевидно, что толковать дело Элганиана исключительно как проявление антисемитизма и религиозной ненависти иранских властей не представляется возможным.

Помимо сборника «The History of Contemporary Iranian Jews» информация по делу Х. Элганиана встречается также в посвященной ему статье энциклопедии «Iranica». Упоминается о его судьбе и в книге В. И. Месамеда «Иран-Израиль: от партнерства к конфликту». Однако при написании данной статьи основной упор делался на привлечение источников на персидском языке, в частности материалов судебного процесса, публикация которых началась еще в 1979 г.

Цель данной статьи – продемонстрировать на примере исторического исследования материалов судебного процесса против Хабиба Элганиана ошибочность одностороннего подхода к оценке политики иранских властей по отношению к еврейской общине страны в период Исламской революции.

Изложение основного материала. Рост революционных настроений в Иране не остался незамеченным для Израиля, чьи спецслужбы в силу многолетнего сотрудничества с иранской службой государственной безопасности САВАК обладали более обширными и точными сведениями о ситуации в Иране, чем их коллеги со всего мира [11, р. 215]. Израильские власти были обеспокоены широкой поддержкой, которую иранское население демонстрировало духовному лидеру революционеров-исламистов аятолле Рухолле Хомейни (1902-1989), известному своей непримиримой позицией и агрессивной риторикой в адрес Израиля [1, с. 120].

Весной 1978 г. израильские власти начали эвакуацию из Ирана своих граждан, количество которых на тот момент составляло свыше 1500 семей [Ibid, р. 270]. Израильтяне активно призывали покинуть Иран и местное еврейское население, которое насчитывало около 80 тыс. человек [9]. Тем не менее, большинство иранских евреев отказалось покинуть свою родину [7, р. 22], полагая, что им ничего не грозит [Ibid, р. 11]. Примечательно, что небольшая часть прогрессивной еврейской молодежи Ирана восприняла революцию с энтузиазмом, принимая участие в антишахских демонстрациях [5, р. 12]

11 февраля 1979 г. в Иране была провозглашена победа

Исламской революции, и уже 18 февраля 1979 г. глава нового коалиционного правительства страны Мехди Базарган (1908-1995), назначенный на эту должность имамом Хомейни, разорвал дипломатические и торговые отношения с Израилем [8, р. 82]. Казалось, этот факт ничего не поменял в жизни иранского еврейского населения, которое продолжало чувствовать себя в полной безопасности. Ситуация изменилась после начала сенсационного судебного процесса над Хабибом Элганианом.

Господин Элганиан, один из богатейших людей шахского Ирана, сколотил свое состояние на производстве и торговле пластиковыми изделиями [7, р. 23]. Он стал первым членом Национальной торговой палаты еврейского происхождения и «своим человеком» в иранских бизнес-кругах того времени [Ibid, р. 18].

Находясь на посту председателя Ассоциации евреев Ирана Элганиан активно сотрудничал с организацией евреев Америки «Джойнт» (American Jewish Joint Distribution Committee), при поддержке которой им были осуществлены многие благотворительные проекты в сфере образования и просвещения еврейской молодежи Ирана [Ibid, р. 23]. Кроме того, по словам его хорошего знакомого Арийе Левина (род. 1930), известного израильского дипломата, руководителя дипломатического представительства Израиля в Тегеране в 1973-1977 гг., Хабиб Элганиан, как и большинство иранских евреев, был тесно связан с государством Израиль [Ibid].

Впервые Элганиан посетил Палестину незадолго до (или во время) Второй мировой войны (1939-1945), а после образования государства Израиль регулярно посещал Святую землю как в составе делегации со стороны Ассоциации евреев Ирана, так и по вопросам, связанным с его бизнес-проектами [6]. Именно под руководством Элганиана Ассоциация иранских евреев выкупила и отреставрировала старинный особняк на Дворцовом проспекте Тегерана (Хиуābān-i Kāх, в настоящее время Хиуābān-i Filisṭīn), а затем передала его в аренду израильскому дипломатическому представительству [Ibid].

Во время событий 1978 г. Элганиан находился в Нью-Йорке [Ibid], однако несмотря на многочисленные предостережения друзей и родственников вернулся в Иран, опасаясь за сохранность своего имущества и предприятий [7, р. 20]. 18 марта 1979 г., спустя месяц после победы Исламской революции, он был арестован и после 53 дней тюремного заключения предстал перед судом по обвинению в шпионаже в пользу Израиля и международного сионизма [6].

Обвинительное заключение по этому уголовному делу и последнее слово подсудимого были опубликованы 9 мая 1979 г. в

тегеранской газете «Этelaат» (Itilā'āt) [4]. Прокуратура Исламской Республики Иран обвиняла Элганиана в «оказании колоссальной материальной помощи Израилю для подавления палестинского сопротивления». Обвинение строилось на захваченных документах службы государственной безопасности САВАК, согласно которым Элганиан переводил в Израиль значительные денежные средства, владел апартаментами в Тель-Авиве и неоднократно встречался с руководством израильского государства [Ibid]. Примечательно, что часть этих документов была опубликована в иранской прессе сразу после оглашения приговора суда [2]. Кроме того, ряд документов по делу Элганиана впоследствии был выложен в открытый доступ Центром документов Исламской революции (Markaz-i asnād-i inqilāb-i islāmī).

Так, например, согласно опубликованной этой организацией докладной записке № ۲۰/۶۰۵۱۲۵۲۱ от 3 апреля 1974 г. в феврале того же года Элганиан в составе делегации лидеров еврейской общины Ирана посетил Израиль, в том числе осмотрел Голанские высоты (оккупированные израильскими войсками в ходе арабо-израильской войны 1973 г.) и израильские поселения на приграничных с Сирией территориях. После этого встретился с министром обороны и министром иностранных дел Израиля, на которой заявил, что по возвращении в Иран приложит все усилия, чтобы поощрить иранских евреев к дальнейшему сотрудничеству с израильским государством и увеличению инвестиций в экономику Израиля [10].

В ответ на предъявленные обвинения господин Элганиан заявил, что, будучи противником государства Израиль и мирового сионизма, он никогда не оказывал им материальную помощь. Свои частые поездки в Израиль он объяснил тем, что лечил там заболевание глаз. Кроме того, Элганиан категорически отрицал наличие у него какой-либо собственности в Израиле[4].

В свою очередь, государственный обвинитель отметил: если допустить, что господин Элганиан действительно испытывал ненависть к сионистам, то крайне странным выглядит тот факт, что он никогда публично не протестовал против политики государства Израиль и вообще воздерживался от какой-либо критики сионизма. Помимо этого, к уголовному делу было прикреплено несколько докладов САВАК (в частности, докладная записка № ۲۱۹۹۶ от 24 июня 1970 г.), в которых сообщалось о покупке Элганианом нескольких земельных участков на сумму более 1 млн. долларов и поощрении им иранских евреев к переезду в Израиль [4].

На основании этих доказательств Элганиан был признан

виновным в «дружбе с врагами Бога и вражде с друзьями Бога, шпионаже в пользу сионистского государства Израиль, сборе помощи и пожертвований для Израиля и вооруженных сил этой страны с целью бомбардировок палестинцев и арабов-мусульман, эксплуатации народа [Ирана] и траты полученной [прибыли] антиисламским и антинародным образом... и пособничестве в безжалостных ежедневных убийствах сражающихся братьев-палестинцев» [4]. 9 мая 1979 г. он был приговорен к смертной казни. Приговор был приведен в исполнение в этот же день.

По мнению Арийе Левина, именно убийство Элганиана, признанного лидера еврейской общины Ирана, подтолкнуло иранских евреев к массовой эмиграции [7, р. 18]. По некоторым данным, за 1979-1980 гг. численность еврейского населения Исламской республики снизилась с 80 до 55-60 тыс. [9]. Тем не менее, согласиться с утверждением господина Левина о том, что Элганиан стал «жертвой на алтаре Исламской революции», а его казнь послужила демонстрацией отказа новых властей Ирана от проводимой шахами династии Пехлеви политики веротерпимости и покровительства над религиозными меньшинствами [7, р. 18], не представляется возможным по целому ряду причин.

Во-первых, одновременно с делом Хабиба Элганиана проходил ряд резонансных судебных процессов над другими одиозными фигурами дореволюционного Ирана. 9 мая 1979 г. вместе с ним были казнены еще 5 человек, в том числе бывший министр информации и заместитель главы САВАК Абульхасан Саадатабади (1919-1979) [4]. Всего же в период с февраля 1979 по июнь 1981 революционные суды приговорили к смертной казни 497 политических и военных деятелей шахского режима [3, р. 181], из которых лишь 10 человек принадлежали к еврейской общине [1, с. 120].

Во-вторых, в свете рассуждений о том, что основной причиной казни господина Элганиана была расовая ненависть и религиозная нетерпимость исламских революционеров, практически без внимания остается тот факт, что впервые он подвергся преследованию со стороны властей еще в 1976 г., когда был обвинен в искусственном завышении цен на свою продукцию и приговорен к ссылке в провинциальный город Сенендедж. После того, как Элганиан самовольно вернулся из ссылки в Тегеран, он был арестован и провел два месяца в тюрьме [4].

Кроме того, в ответ на все обвинения в притеснении иранских евреев, поступающие со стороны Израиля, власти Исламской республики заявили, что не собираются наносить удар по

национальным и религиозным меньшинствам, и что все они, в том числе евреи-иудеи, имеют право выразить свое мнение при определении будущего страны [11, р. 266-267, 271]. Данной позиции Иран придерживается и по сей день.

Выводы. Дело Хабиба Элганиана действительно является примером репрессивной политики иранских революционеров, но политика эта была направлена не против еврейской общины Ирана, а против деятелей шахского режима, скомпрометировавших себя в глазах иранского народа. Связи Элганиана с правительством Израиля и сионистской организацией «Джойнт» вызвали широкое осуждение исламского духовенства и простых иранцев, которые на протяжении многих лет поддерживали палестинское сопротивление. Несомненно, Хабиб Элганиан является одной из жертв Иранской революции, но назвать его жертвой антисемитизма властей Исламской республики не представляется возможным.

Резюме. При работе с материалами, посвященными судебному процессу над одним из лидеров еврейского сообщества Ирана в 1979 г., автор статьи приходит к выводу о несостоятельности обвинений в антисемитизме и национальной и религиозной ненависти в адрес властей Исламской республики Иран.

Summary. The main result of this research, based on the case of Habib Elghanian, is the thesis about the insufficiency of the accusations of antisemitism and religious hatred against authorities of the Islamic Republic of Iran.

Ключевые слова. Иран, Израиль, Исламская революция, антисемитизм.

Keywords. Iran, Israel, Islamic revolution, antisemitism

Литература

1. Месамед В.И. Иран-Израиль: от партнерства к конфликту / В.И. Месамед. – Москва: АСТИ-Издат, 2009. – 376 с.
2. 2 sand dar bārah-yi hamkārt-yi Ilqāniyān bā shihyūnism [2 Papers concerning Elghanian's Cooperation with Zionism] // Iṭilā'āt. - 19 Urdībihīšt 1395 (May 9 1979). – P. 2.
3. Abrahamian E.A History of Modern Iran / E. Abrahamian. – New-York: Cambridge University Press, 2008. – 228 p.
4. Asrār-i jāsusī-yi Ilqāniyān bah naf'-i Isrā'īl [Secrets of the Elghanian's Espionage for Israel] // Iṭilā'āt. — 19 Urdībihīšt 1395 (May 9 1979). – P. 1.
5. Baer L. R. Continuity and Change: New Opportunities in a Traditional Setting// The History of Contemporary Iranian Jews. Vol. 3 / Ed. H. Sarshar, D. Adhami. – Beverly Hills, CA: Center for Iranian Jewish Oral History, 1999. – P. 3-14.
6. Bakhsh Sh. Elqāniān, Ḥabīb // Encyclopædia Iranica, online edition, 2013. URL: <http://www.iranicaonline.org/articles/elqanian-habib> (дата обращения 07.04.2019)
7. Levin A. Habib Elghanian and the Iranian Jewish Community
8. Parsi T. Treacherous Alliance: The Secret Dealings of Israel, Iran, and the United States / T. Parsi. – New Haven: Yale University Press, 2007. – 384 p.

9. Price M. A Brief History of Iranian Jews. URL: http://www.cultureofiran.com/judaism_02.html (дата обращения 07.04.2019)

10. Sand-i kumak-i māī-yi Habīb-i Iqāniyān mālik-i yahūdī-yi Plāskū bah rižīm-i sihyūnism // Markaz-i asnād-i inqilāb-i islāmī, January 31 2017. URL: <http://www.irdc.ir/fa/news/540> (дата обращения 07.04.2019)

11. Vilāyatī ‘A. A. Irān va taḥavvulāt-i Filistīn: 1939-1979 [Iran and Evolution of the Palestinian [Problem]] / ‘A. A. Vilāyatī. – Tihṙān: Vizārat-i umūr-i xārijah, markaz-i čāp va intišārāt, 1380 (2001/2). – 293 p.

УДК 930:37.015

**РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА В
СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА**

*Габриелян Исаак Исаакович¹, Аджиева Ленара Сейдаметовна²,
¹обучающийся I курса, направления подготовки 46.04.01 «История»,
направленность «История культура регионов России».*

*²Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент
кафедры истории и правоведения,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Противопоставление объективного и субъективного является одной из наиболее сложных и противоречивых проблем современной исторической науки. Главная причина субъективности научно-познавательного процесса историка, иначе говоря, искажение исторической реальности в его сознании, связана с тем, что он не является современником исторических событий, а знания о прошлом получает посредством анализа исторических источников, выполняя миссию их ретранслятора. Посему возникает вопрос о роли источника (как проводника к прошлому) в субъективизации научно-познавательного процесса.

В статье Н.С. Гусевой [1] освещаются изменения, которые претерпела историческая мысль на протяжении XX – начала XXI в., в частности, анализируются проблемы объективности и достоверности исторической науки, а также роли личности историка в историческом познании.

В статье Г.М. Ипполитова [2] в ключе дискуссионных рассуждений излагаются некоторые позиции автора по проблеме объективности исторических исследований.

Достаточное внимание этим процессам в своих работах уделит Н.Е. Копосов [3], в свою очередь, рассматривающий историю как процесс, «существующий лишь в нашем воображении».

Придерживаясь мнения о том, что история пишется историками, он уже во введении к своей книге «Как думают историки» отмечал, что «историк не есть вместилище абсолютного разума, и он не настолько возвышен над человеческим несовершенством, чтобы судить о пребывающем во времени с точки зрения вечности». Немаловажной для исторической науки считает эту проблему Б.Г. Могильницкий, посвящая в труде «Введение в методологию истории» [5] отдельную главу вопросу объективности исторического познания и роли историка в этом процессе.

Целью данной статьи является рассмотреть объективную и субъективную природу источника; выявить причины субъективизации научно-познавательного процесса; показать, что категория «объективность» является не принципом, а целью исследования.

Изложение основного материала. В отличие от марксистской парадигмы, которая рассматривала исторический источник только как хранилище фактов, необходимых историку для реконструкции инвариантного прошлого, в данном исследовании автор придерживается концепции А. С. Лаппо-Данилевского, которая рассматривает исторический источник как продукт интеллектуальной деятельности человека [4, с. 18]. При этом А.С. Лаппо-Данилевский подчёркивал понимание психологической и социальной природы исторического источника, которая и обеспечивала его пригодность «для изучения фактов с историческим значением» [4, с. 14]. Действительно, историк получает информацию об истории со «вторых и третьих рук», то есть через посредников. Но люди несовершенны, не всё помнят, не всё знают и не все точно воспроизводят или даже сознательно, или бессознательно искажают события. Человеческое сознание, психика, культура являются обязательными элементами создания источника. Часто информация источника неизбежно искажается как неполными знаниями посредников о событиях, так и их домыслами, симпатиями и предпочтениями [3, с. 34], т. е. исследования исторических событий происходят способом анализа продукта человеческой деятельности – источников, субъективно отражающих историческую действительность.

Задумываясь над достоверностью исследовательских выводов, залогом которых должны стать обработки полного комплекса источников и получение из него совокупности научных фактов, историк строит собственные предположения, опираясь на суждения, что построенное им прошлое раньше было чьим-то настоящим. Нынешнее настоящее также станет прошлым. А возможно ли утверждать, что наше настоящее целостно фиксировано в документах?

Что документы, которые пока ещё на доисточниковом уровне воспроизводят настоящее, являются объективными носителями информации о нём, а не субъективными показаниями их авторов? Очевидно, что уверенного положительного ответа быть не может.

Субъективизация научно-исследовательского процесса происходит в ходе привлечения историком к исследованию специальных научных методов. Главные черты научного метода включают: восприятие проблемы, творческое прозрение, выдвижение новой гипотезы, экспериментальную или документальную проверку на совместимость с другими известными фактами, моделирование исследования, стремление к точности [5, с. 26]. А это неограниченное пространство для субъективного воспроизведения прошлого.

Так, субъективность подстерегает исследователя во время обращения к исторической герменевтике, что обусловлено необходимостью воспроизводить взгляды на основании косвенных упоминаний и случайных оговорок источника. Субъективными являются и результаты обращения к нарративам. Описывая прошлое как смену упорядоченных во времени событий, нарративный метод позволяет структурировать прошлое, выборочно сортировать существенную информацию, интерпретируя её рассмотрение через призму настоящего и будущего [6, с. 131]. Используя нарратив, историк не просто строит реальные события в конкретной последовательности, он переосмысливает их основу, заставляя факты предстать перед читателем «сюжетно-осмысленным» способом, т. е. он не только описывает, но и рассказывает. Как и о чём – по его субъективному усмотрению. Deskриптивный метод обычно используют при описании отдельных исторических явлений, объектов. С его помощью делается попытка изучить реальность такой, какой она есть «на самом деле». Методы социальной психологии историк использует тогда, когда приходится изучать и учитывать настроения людей в осуществлении определенных исторических событий [7, с. 37]. Однако нужно осознавать, что историк не является психоаналитиком – он имеет дело не с живыми людьми, а с текстами, а это вероятный путь к неточностям и произвольным интерпретациям.

Признание или непризнание объективности как принципа исторического исследования позволяет определиться с вопросом: исследователь реконструирует или конструирует историческую реальность? Пытаясь ответить на этот вопрос, стоит отметить, что, во-первых, посредниками в получении нового знания есть два субъекта исторического познания – историк и автор источника, а во-вторых, историческую реальность воспроизводят знания об этой реальности.

Логическим выводом будет утверждение, что в ходе исследования исторической реальности историк не воспроизводит (не реконструирует), а строит своё видение исторического прошлого (то есть конструирует его).

Выводы. Таким образом, не хватает оснований для определения категории «объективность» принципом исторического исследования: обычно историк оперирует информацией, которая лишь частично и ограничено правдиво представляет прошлое. К тому же, те источники, которые сохранились и пригодились ему, находятся для его понимания на расстоянии (через временные, ментальные, социальные, возрастные, гендерные и другие факторы). Также стоит отметить, что объективность может быть не принципом, а целью исследования, к достижению которой обязаны стремиться все исследователи.

Резюме. В статье в ходе исследования рассмотрена объективная и субъективная природа исторического источника и выявлены причины субъективизации научно-познавательного процесса.

Summary. This article was tasked with identifying the reasons for the subjectivization of the scientific and cognitive process. The study examined the objective and subjective nature of the historical source and identified the reasons for the subjectivization of the scientific and cognitive process.

Ключевые слова. Исторический источник, субъективизация, научно-познавательный процесс, объективность.

Keywords. Historical source, subjectivization, scientific and cognitive process, objectivity.

Литература

1. Гусева Н.С. Проблема объективности и достоверности исторического познания // Вестник ИГПИ. – 2012. – № 1. – С. 8-16.
2. Ипполитов Г.М. Объективность исторических исследований. Достижима ли она? Дискуссионные заметки // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2006. – Т. 8. – №3. – С. 3-15.
3. Копосов Н.Е. Как думают историки. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 326 с.
4. Лаппо-Данилевский А.С. Методология истории: В 2-х т. – Т. 1 / [подгот. текста: Р.Б. Казаков, О.М. Медушевская, М.Ф. Румянцева]. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2010. – 408 с.
5. Могильницкий Б.Г. Введение в методологию истории. – М.: Высшая школа, 1989. – 174 с.
6. Сидорцов В.Н. Методологические проблемы истории: учеб. пособие. – Мн.: ТеатраСистемс, 2006. – 352 с.
7. Смоленский Н.И. Проблемы объективности исторического познания: взгляды И.Д. Ковальченко и современность // Проблемы методологии и источниковедения. Материалы III Научных чтений памяти академика И.Д. Ковальченко. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – С. 34-43.

УДК 902/904 (470-13)

**ИСТОРИКО-АРХЕОЛОГИЧЕСКИЙ ЗАПОВЕДНИК КАЛОС
ЛИМЕН: ПРОБЛЕМЫ ОХРАНЫ И РАЗВИТИЯ**

*Засядедова Юлиана Александровна¹, Долецкая Светлана
Валентиновна²,*

*¹обучающаяся 1 курса, направления подготовки 46.03.01 «История»,
направленность «Историческое краеведение».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры истории и правоведения,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Античное городище Калос Лимен на современном этапе – это объект историко-культурного наследия. За 170 лет изучения Калос Лимена памятник обрёл широкую известность среди научной общественности и населения, он включён во все известные справочники по мировым городам [6, с. 34].

Тем не менее, существует ряд проблем, затрудняющих археологические работы, применение охранных мер на территории городища, исследование памятника в целом. В настоящее время существует необходимость более активного исследования памятника, использования его культурно-исторического потенциала, популяризации как объекта археологического туризма в данном регионе, богатом в большей степени природными объектами, нежели историческими достопримечательностями.

В этой связи выявление перспектив развития историко-археологического музея-заповедника Калос Лимен как научного и культурного центра и стали целью данной статьи.

Первые исследования Ак-Мечетского городища провёл А.И. Шмаков, дальнейшим изучением занимались известные исследователи Л.А. Моисеев и П.Н. Шульц. В 50-х гг. XX в. активную деятельность по изучению городища вёл Евпаторийский отряд Тавро-Скифской экспедиции, руководителями которого являлись М.А. Наливкина и Г.Д. Смирнов. С 80-х гг. XX в. на городище и некрополе Калос Лимен ведутся широкомасштабные работы, проводимые Западно-Крымской экспедицией под руководством В.А. Кутайсова.

Изложение основного материала. Поселение было основано в IV в. до н.э. Херсонесом как опорный пункт для освоения земель северо-западной части полуострова. Выгодное стратегическое

положение города, плодородные земли в его округе и удобная гавань привлекали более сильных соседей – скифов. Их набеги вынудили греков усилить уже существующие укрепления и возвести новую линию обороны – многобашенную цитадель у самой бухты [5, с. 82].

Однако эти меры только отсрочили падение Калос Лимена, который уже во II в. до н. э. захватили скифы. В конце этого столетия, в период Диофантовых войн, город ненадолго перешел в руки греков.

В конце I – начале II вв. н. э. время Калос Лимен, как и большинство других скифских поселений северо-западного Крыма, прекратил свое существование. Искаженное название полиса, привязанное к Ак-Мечетской бухте, встречается на итальянских компасных картах XIII–XVI вв. [4, с. 179–180].

В настоящее время заповедная территория городища Калос Лимен и его некрополя представляет собой участок археологического ландшафта с раскопанными и музеефицированными или ещё неисследованными и покрытыми почвой руинами древнего города. Территория имеет заповедный статус и абсолютную юридическую защищённость, поскольку выведена из собственности местных органов управления и передана в собственность государства как земля историко-культурного назначения.

На территории античного городища располагается, основанный в 1997 г. республиканский историко-археологический заповедник «Калос Лимен». В пгт. Черноморское (поселок находится на расстоянии 1 км от заповедника) функционирует историко-краеведческий музей «Калос Лимен», основанный в 1987 г. [2].

Черноморский историко-краеведческий музей открыт в ноябре 1987 г. на основании Постановления Совета Министров УССР от 1987 г. №416 «О создании историко-краеведческого музея филиала Евпаторийского краеведческого музея филиала Евпаторийского краеведческого музея в пгт. Черноморское Крымской области». С 01.01.1988 г. по 23.02.1992 г. музей функционировал как филиал Евпаторийского краеведческого музея.

Решением Черноморского районного совета народных депутатов №27 от 24.02.1992 г. музею присвоен статус «Районного».

Приказом №210 от 07.12.2000 г. Министерства культуры Автономной Республики Крым, Черноморский районный историко-краеведческий музей был включён в структуру Республиканского историко-археологического заповедника «Калос Лимен» на правах отдела.

Заповедник, в свою очередь, был создан на базе памятника археологии местного значения в 1997 г. Постановлением Совета

Министров Автономной Республики Крым №124 от 22.04.1997 г. «О создании Республиканского «Историко-археологического заповедника Калос Лимен».

Современное Государственное бюджетное учреждение Республики Крым «Историко-археологический музей-заповедник Калос Лимен» (ГБУРК ИАМЗ «Калос Лимен») номинально стало преемником своего предшественника и образовано Распоряжением Совета Министров Республики Крым «О ликвидации и создании государственных бюджетных учреждений» от 22 октября 2014 г. №1095-р. Таким образом сформировался единый, логически завершённый историко-археологический комплекс, включающий в себя территорию античного памятника, с раскрытыми архитектурно-археологическими объектами под открытым небом и музеем со стационарной экспозицией. На протяжении многочисленных и продуктивных лет работы заповедник занимается изучением, сохранением и популяризацией историко-культурного наследия региона.

На современном этапе городище испытывает довольно серьёзные проблемы: слабое привлечение общественности к уникальному античному памятнику, что сказывается на результатах его популяризации; совершение туристами и местными жителями действий, запрещённых на территории заповедника Калос Лимен; отсутствие возможности организации надлежащего надзора за состоянием памятника, так как исследования проводятся всего несколько месяцев в году, всё остальное время памятник не охраняется и не имеет ограждения.

Для преодоления подобных проблем Научно-методическим советом ГБУРК ИАМЗ «Калос Лимен» была разработана Концепция развития ГБУРК ИАМЗ «Калос Лимен» на 2017–2022 гг., которая стала основой составления программы развития данного учреждения на ближайшие пять лет. Ряд мероприятий, которые могут быть включены в Федеральную целевую программу «Культура России», являются ключевыми для обеспечения успешного развития музея-заповедника «Калос Лимен».

Концепция предусматривает реализацию по ряду направлений.

Во-первых, это исполнение функций заповедника в области культурно-просветительской работы, частью которой является функционирование программ «Музей – школе», «Музей детскому саду»: воспитание патриотизма, привлечение к научно-исследовательской деятельности школьников в рамках краеведческой, экспедиционной работы по Черноморскому району, организация

краеведческих кружков с целью пополнения фондов, оказание помощи в разработке учебных экскурсий [3].

Во-вторых, это создание системы рекламного обеспечения. Она даст возможность заинтересовать приезжих, увеличить количество посетителей музея-заповедника Калос Лимен. Кроме того, фильмы, видеозаписи, открытки и другие информационные материалы, отправленные во все регионы Российской Федерации, помогут популяризации музея-заповедника на уровне всего государства, что немаловажно.

В-третьих, что касается охраны памятника, – это включение в состав ГБУРК ИАМЗ «Калос Лимен» различных археологических памятников с целью их сохранения. Кроме того, это расширит возможности для новых экскурсионных маршрутов, создаст новые объекты показа, что необходимо для развития археологического туризма в данном регионе [1, с. 28–30].

Более активное включение историко-культурного наследия в социальную среду возможно при выполнении ряда условий.

Прежде всего, в связи с отсутствием должного финансирования со стороны государства, является необходимым привлечение историко-культурного потенциала в туристическую отрасль.

Создание комплексного заповедника в Северо-Западном Крыму, реализацией которого занимается Концепция развития ГБУРК ИАМЗ «Калос Лимен», может быть ключевым фактором в деле сохранения природного и культурного наследия с помощью генерирования финансовых ресурсов – поступлений от платы за вход и обслуживание, а также за счёт других поступлений. Эти финансовые ресурсы могут непосредственно использоваться для возмещения расходов на охрану природных и исторических памятников и их поддержку.

Концепция развития ГБУРК ИАМЗ «Калос Лимен» позволит решить вышеперечисленные проблемы, а также осуществить и выполнить задачи, поставленные перед учреждениями культуры, а именно: сохранение, дальнейшее научное исследование и популяризацию одного из перспективных объектов Северо-Западного Крыма; обеспечение сбора, использования и расширения информации о материальной и культурной ценности музея-заповедника.

Выводы. Калос Лимен является уникальным по своему значению историческим памятником, который продолжает сохранять свою значимость на современном этапе. В связи с этим, необходимо усилить меры по популяризации античного городища, привлекать внимание общественности, создавать новые туристические маршруты с участием уникального памятника. В настоящее время реализуется

Концепция развития ГБУРК ИАМЗ «Калос Лимен» на 2017–2022 гг., которая предусматривает разрешение основных проблем как с помощью государственной поддержки, так и с активным участием коллектива заповедника, региональных властей, общественных организаций.

Резюме. В статье представлен краткий обзор истории уникального памятника Северо-Западного Крыма – античного городища Калос Лимен. Отражено современное состояние памятника, а также ряд проблем заповедника и способы их решения на современном этапе. Отмечены основные шаги по реализации Концепции развития Государственного Бюджетного Учреждения Республики Крым «Историко-археологический музей-заповедник «Калос Лимен» и перспективы его развития.

Summary. The article presents a brief overview of the history of the unique monument of the North-Western Crimea – the ancient city of Kalos Limen. It reflects the current state of the monument, as well as a number of problems of the reserve and ways to solve them at the present stage. The main steps to implement the Development Concept of the State Budgetary Institution of the Republic of Crimea "Historical and Archaeological Museum-Reserve "Kalos Limen" and the prospects for its development are noted.

Ключевые слова. Заповедник, охранный зона, видовой зона, городище, концепция развития, музеефикация.

Keywords. Reserve, protection zone, species zone, castle mound, development concept, museum certification.

Литература

1. Денисенко Ю.А. Концепция развития государственного бюджетного учреждения Республики Крым «Историко-археологический музей-заповедник «Калос Лимен», 2017 – 37 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://kaloslimen.org/ru/dokument.html>.
2. Денисенко Ю.А. События заповедника Калос Лимен [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://kaloslimen.org/ru/novosti.html>.
3. Долецкая С. В. Экскурсия как одна из форм образовательной деятельности // Актуальные проблемы гуманитарных наук: труды IV научно-практической конференции (г. Евпатория, 25 мая 2018 г.). – Симферополь: ИТ «Ариал», 2018. – С. 168–171.
4. Кутайсов В.А. Археологические исследования Калос Лимена / В. А. Кутайсов, В. Б. Уженцев // Археологические исследования в Крыму в 1993 г. – Симферополь: Таврия, 1994. – 320 с.
5. Щеглов А.Н. Полис и хора / А.Н. Щеглов. – Симферополь.: Таврия, 1976. – 176 с.
6. Щеглов, А. Н. Северо-Западный Крым в античную эпоху / А.Н. Щеглов. – Л.: Наука, 1978. – 158 с.

УДК 94:32:33 (470-13)

**ПОЛИТИКА «ОТТЕПЕЛИ» НА ТЕРРИТОРИИ КРЫМА:
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Зекиряева Оксана Федоровна¹, Ивлева Яна Анатольевна²,
¹обучающаяся 5 курса, направления подготовки 46.03.01 «История»,
направленность «Историческое краеведение».*

*²Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент
кафедры истории и правоведения,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Проводимые в начале второй половине XX в. в Крыму реформы соответствовали тем изменениям, которые проводились на всей территории СССР. Эти изменения являлись общими для всех республик, распространялись на все места хозяйственной деятельности в соответствии с намеченной программой. Но для Крыма требовался особый подход, что было обусловлено индивидуальностью Крымской области, особенностями экономического развития полуострова.

Экономические и социальные реформы Хрущева претворялись в жизнь, в первую очередь, с учетом климатической специфики полуострова. Кроме того, изменения могли произойти только с изменением политического настроения в высших эшелонах власти, которое в истории получило название – период «оттепели».

Экономическое развитие Крыма в разных аспектах реформ, проводимых Н.С. Хрущевым, привлекло внимание крымского историка А.А. Непомнящего [6]. Личность Хрущева анализировали Н. Лавриненко [3], Р. Медведев [4] и другие исследователи. Отдельные аспекты темы раскрыты в крымской периодической печати [1-2; 5; 7].

Цель статьи – выявить особенности в проводимых экономических реформах Крыма в период 1953-1964 гг.

Изложение основного материала. Никита Сергеевич Хрущев, став генсеком СССР, начал проводить реформы по своим собственным взглядам. Эта реорганизация имела огромное значение для всей экономической структуры Крыма, как и всей территории Советских Республик.

Разрабатывая различные пути выхода из послевоенного кризиса, требовалось принимать неординарные решения, многие из них действительно принесли результаты. Крымское население воочию наблюдало за развитием хозяйственной части полуострова, которая

благотворно влияла на всю его жизнедеятельность.

Все те изменения, которые происходили в других регионах в рамках общих реформ в Советских Республиках, проводились в жизнь на территории полуострова. Так жители сёл смогли получить паспорта, стали получать зарплату, о первых выплатах сообщалось в крымских газетах: «В колхозе им. Горького ежемесячно на выработанные колхозниками трудодни выдается денежный аванс. На каждый трудодень члены артели получают по три рубля...» [7, с. 2]. Это был большой прорыв, в первую очередь для рабочих появилась возможность повысить свое благосостояние, работа на государство теперь имела свой денежный эквивалент.

Экономический рост и соответственно благосостояние жителей СССР дало возможность развиваться такой забытой отрасли, как туризм. Конечно, Никита Сергеевич любил отдыхать в Крыму, в отличие от Сталина, который предпочитал Грузию, Хрущеву ближе был юг Украины, еще со времен, когда он работал в Киеве. Р. Медведев в своей работе отмечает: «В конце июля 1960 года Хрущёв отправился на отдых в Ялту и пробыл там до конца августа. Ещё со времён Сталина большинство государственных дач в Крыму размещалось в бывших царских Дворцах или дворцах придворной аристократии. Это не нравилось Хрущёву и противоречило известному ленинскому декрету о передаче всех крымских имений царской семьи народу для организации санаториев и домов отдыха трудящихся. По предложению Хрущёва все бывшие дворцы превратились вскоре в музеи, открытые для посещения отдыхающими» [4, с. 97]. Именно Никита Сергеевич ввел «моду» среди правящей верхушки не заселяться в чьи-то имения, а строить свои дачи для отдыха. Благодаря новым хозяевам элитных дач улучшалась инфраструктура курортной зоны.

Открытость политики Н.С. Хрущева в отношении зарубежных стран позволила приоткрыть границы и позволить иностранным гражданам побывать в СССР и в Крыму. Крымские газеты писали: «Ялта. Здесь побывал норвежский теплоход «Метеор». На южный берег он доставил около ста туристов из Англии, Скандинавских стран и США. Зарубежные гости побывали в Никитском саду, Алушкинском музее, Ливадии, на вечере отдыха в санатории «Украина». Выйдя в море, судно взяло курс на Стамбул...» [1, с. 3]. Эта политика открытого курорта – Крым, поддерживаемая Хрущевым, дала свои результаты, кроме советских людей, сюда стали приезжать и жители дружественных стран: Чехословакия, Польша, Болгария и т.д. Это сделало полуостров известным в различных уголках мира, как

территорию быстро развивающейся экономики и отдыха. Стали открываться восстановленные после ВОВ дома отдыха, лагеря для детей, пансионаты, клинические санатории и горные турбазы, в газетах писали: «В этом году в шести базах Крымского туристско-экскурсионного управления ВЦСПС побывало около 10 тысяч трудящихся Украины, Российской Федерации, Белоруссии и других республик нашей страны. В книги отзывов и предложений занесено много восторженных записей об отдыхе в Крыму» [2, с. 4].

Развитие курорта Крыма как одной из сторон экономики полуострова, все же оставило решенной еще целую плеяду проблем.

Другим важным направлением экономики этого периода было развитие сельскохозяйственной отрасли. Хрущев был разочарован хозяйственными итогами, что показал отчет начала 1961 г. По свидетельству Р. Медведева, валовое производство сельского хозяйства в 1961 г. возросло только на 2,5 %, а товарная продукция – на 0,7 %. Мяса страна получила меньше, чем в 1959 г. Хрущев был разочарован и решил отправиться в большую поездку по стране [4, с. 111]. Никита Сергеевич посетил различные регионы Советского Союза, в первую очередь те места, в которые были вложены государственные средства для развития экономики. В том числе генсек посетил территории УССР и входящую в нее Крымскую область.

Во время поездки Хрущев посетил колхозы и совхозы, конечно, все было подстроено так, чтобы не возникало лишних вопросов. Однако было ясно, что аграрная и сельскохозяйственная реформа терпит крах, внедрение новых технологий, замена овощных культур посевами кукурузы, которая была повсеместно и в Крыму тоже, не приносила достойных результатов. Газеты выполняли идеологическую задачу и писали об обратном: «Поездка товарища Н. С. Хрущева по южным районам Украины, его встречи с тружениками колхозов и совхозов, специалистами и учеными руководителями партийных и советских организаций позволили полнее выявить резервы роста производства зерна и других продуктов. Работники сельского хозяйства горячо поддерживают и одобряют намечаемых партией мероприятия по широкому применению удобрений, ирригационному строительству, повышению урожайности на богарных и поливных землях, всемерному увеличению валовых сборов зерна» [5, с. 4]. Близость генсека к народу, личное внимание к мельчайшим деталям делало Хрущева популярным среди простого народа, но этого было мало для решения проблем в сельском хозяйстве.

Однако не все отрасли сельского хозяйства Крыма имели слабое развитие. На полуострове быстро развивалось виноградарство, а с

появлением днепровской воды, даже самые удаленные от горных рек районы получили возможность посадить виноградники. Как отмечает А.А. Непомнящий в своей работе: «На самом полуострове активно принимались меры по развитию сельского хозяйства. Особое внимание уделялось садоводству и виноградарству. С 1956 по 1958 год общие площади виноградников увеличились в два с половиной раза, а к 1960-му – почти в четыре раза. Каждый десятый гектар крымской земли был засажен виноградной лозой. Винодельческая промышленность развивалась не только в традиционных регионах, но и в местностях, где ранее никогда не было винодельческих предприятий, – в засушливых степных Черноморском и Краснопереконском районах. Начинается активное строительство заводов первичного виноделия – уже к 1958 году было введено в строй двенадцать колхозных винзаводов, а спустя год – еще семнадцать» [6, с. 416]. Виноградарство, пережив многочисленные этапы в своем развитии, вместе с различными историческими эпохами полуострова, не только не утратило свою популярность, а приобрело еще большую. Еще с 1921 г. все винокурни были национализированы, руководство Крыма поняло выгоду окультуривания виноградной лозы. Особенно это было выгодно в южнобережной зоне полуострова, где практически отсутствовала плодородная земля и единственно приемлемая культура для высадки этого винограда, который произрастал на склонах гор и приносил неплохой урожай. Это была единственная отрасль, которая особо не претерпела изменений в период хозяйственных изменений при Хрущеве.

За период с 1953 по 1964 г. также развивались и другие отрасли, как отмечает А.А. Непомнящий: «Традиционно в Крыму разводились также эфиромасличные культуры – роза, лаванда, шалфей. Важную роль в сельском хозяйстве Крыма играло табаководство. Табачные плантации размещались, в основном, на южном берегу Крыма и в предгорных районах. В Симферополе и Ялте были построены фабрики искусственной ферментации табака. Предгорная и степная части полуострова обеспечивали сырьем Симферопольскую табачную фабрику, а южнобережные плантации, где было сосредоточено около половины занятой табаком площади, поставляли табак в Ялту и на другие табачные предприятия Крыма. Продукция табачной промышленности полуострова составляла значительный удельный вес в данной отрасли экономики СССР, особенно по высшим сортам табака, а крымские сорта папирос «Ялта» и сигареты «Золотой пляж» были широко известны далеко за пределами полуострова» [6, с. 417-418]. Все культуры, которые были приспособлены к непростым

погодным условиям южного засушливого Крыма, развивались достаточно интенсивно, принося стабильный доход от своей продукции. В совхозах того времени, которые профилировались на посадке табака, опытными специалистами разрабатывались новые технологии по посадке, сбору, сушке табачных листов. Появлялись специальные экспериментальные поля, на которых выращивались новые сорта табачной культуры.

На экономическую политику сельского хозяйства повлияло принятие решение о создании совнархозов, когда контроль над деятельностью аграриев происходил изнутри, что помогало решать насущные вопросы сразу на местах. Чтобы помочь решить существующие проблемы, решено было на правительственном уровне поднять закупочные цены на колхозно-совхозную продукцию. Для способствования развития и упрочнения статуса ячеек коллективного хозяйствования была увеличена ставка финансирования каждого отдельного хозяйства. Менялся и технический потенциал, в аграрных хозяйствах появлялись новые трактора, сеялки, комбайны, на территории крупных совхозов и колхозов: машинные парки, строй цеха и консервные цеха с механизированными линиями. С появлением нового оборудования приглашались специалисты из разных уголков СССР для работы в Крыму, при этом, одновременно, решая проблему заселения территории полуострова.

Выводы. Таким образом, развитие экономической системы Крыма в период реформ Н.С. Хрущева принесло положительные сдвиги в сторону улучшения жизни жителей полуострова. Рассматривая проведённые реформы, можно отметить, что они соответствовали тем изменениям, которые проводились абсолютно на всей территории СССР и являлись общими для всех республик. Большое влияние на решение проводимых в жизнь реформы оказал сам Хрущёв, разрабатывал грамотные подходы к развитию всей инфраструктуры, выделяя отдельные районы и области, которые требовали индивидуального подхода. Из изученного материала можно сделать вывод в целом о благотворном влиянии политики Хрущева на развитие полуострова.

Резюме. В статье прослежены изменения социально-экономической политики Крыма 1953-1964 гг. под влиянием реформ Н.С. Хрущева. Дана характеристика некоторым отраслям хозяйствования на полуострове. Выведены итоги реорганизации областей экономики Крыма под влиянием общей политики «оттепели» СССР.

Summary. The article traces the changes in the socio-economic policy of the Crimea in 1953-1964 under the influence of reforms N. S. Khrushchev. The characteristic of some branches of economy on the Peninsula is given. Displayed results of reorganization of sectors of the economy of the Crimea under the influence of the General policy of the «thaw» of the Soviet Union.

Ключевые слова. Реформа, реорганизация, экономика, политика «оттепели».

Keywords. Reform, reorganization, economy, politics «thaw».

Литература

1. Константинов Г. Новые турбазы в Крыму / Г. Константинов // Крымская правда. – № 229. – 1958. – С. 4.
2. Константинов Г. Книги о религии / Г. Константинов // Крымская правда. – № 229. – 1958. – С. 4.
3. Лавриненко Н. Никита Хрущёв / Н. Лавриненко – Харьков: Фолио, 2010. – 130 с.
4. Медведев Р. А. Н. С. Хрущёв: Политическая биография / Рой Медведев. – М.: Книга, 1990. – 268 с.
5. Мостов Б. Светлой дороги / Б. Мостов // Крымская правда. – № 226. – 1961. – С. 4.
6. Непомнящий Е.Е. История Крыма / Е.Е. Непомнящий. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2015. – 464 с.
7. Степин С. Выдача денежных авансов / С. Степин // Крымская правда. – № 128. – 1954. – С. 2.

УДК 94(33) ”10“:

ПРАВЛЕНИЕ ГОТФРИДА БУЛЬОНСКОГО В ИЕРУСАЛИМЕ

Новик Михаил Юрьевич¹, Ивлева Яна Анатольевна²,

*¹обучающийся 2 курса, направления подготовки 46.03.01 «История»,
направленность «Историческое краеведение».*

*²Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент
кафедры истории и правоведения,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Одним из самых важных событий в христианском мире являются крестовые походы, среди которых самым главным и успешным считается Первый крестовый поход. Именно с ним связано образование христианских государств на Ближнем Востоке. Данная ситуация сложилась благодаря сильным личностям, которые смогли установить данный порядок. Важное место среди таких личностей занимает Готфрид Бульонский. На сегодняшний день существует множество мнений о том, что это был за человек, как он

добился уважения всего Ближнего Востока и каким был правителем. За долгое время было создано много трудов, содержащих противоречивые мнения о данной персоне. Наиболее достоверными и точными можно считать сведения жизнеописаний Готфрида и его современника Гильома Тирского, чьи труды легли в основу данной статьи. Восстановление исторической достоверности о личности и правлении короля Иерусалима Готфрида Бульонского в период с 1099 по 1100 гг. являются важными историческими задачами, что и обусловило написание статьи.

Среди исследователей данной темы наиболее выделяется М.М. Стасюлевич [3], который подробно описывает крестовые походы. Также значительный пласт ценной информации содержат источники, написанные Г. Тирским [4].

Цель статьи – рассмотреть правление Готфрида Бульонского в Иерусалиме.

Изложение основного материала стоит начать с того, что вся информация известная нам о Готфриде, делится на два больших содержательных блока: описание самой личности и черт характера; политическая деятельность и его роль в управлении Иерусалимским княжеством.

Первые годы жизни Готфрида, как и его двух братьев, представляют интерес из-за образа их матери. Она представлялась духовным идеалом для любого христианина. Христианские труды описывали мать герцога Бульонского как «праведную и чистую», указывая, что именно она послужила главным катализатором стремления Готфрида участвовать в крестовом походе во имя распространения «истинной веры». Не менее важным является и описание Гильомом Тирским её дара предвидения. Так, автор утверждал о том, что герцогство и великая судьба Готфрида была известна матери с самого его рождения [4, гл. 8].

Последующее повествование целиком уделено участию Готфрида в Первом крестовом походе. Автор подчёркивает его величие и мужество, которое было присуще герцогу с самого начала этой миссии. Но стоит помнить о том, что Гильом Тирский состоял при дворе Балдуина I, также короля Иерусалима, что в свою очередь подразумевало несколько предвзятое мнение в данном контексте. Современные исследования говорят о том, что образ Готфрида остался бы незамеченным, если бы не театр военных действий, сложившихся возле Антиохии. Исследователи, говоря о ключевом сражении у стен Никеи, утверждают о том, что «доблестный герцог», как и простые рядовые воины ничем не выделялся [2].

Последующие события, описываемые автором, происходят у стен Антиохии – переломного момента в жизни Готфрида. Именно тогда, благодаря проявлению силы и веры в цель похода, его имя и доблесть, прогремели на все военные ряды крестового похода, и на землях Ближнего Востока появился истинный идеал христианского воителя. В скором времени ему было суждено стать правителем всей Святой земли и главным «защитником Гроба Господня».

Второй содержательный блок опирается не только на труды Гильома Тирского, но и на труды Раймунда Анжильского, который наиболее основательно делал упор на франкских герцогов, которым покорились Иерусалим, каковым и был Готфрид Бульонский – первый князь Иерусалима.

После кровавой резни мусульман и молитвы у Гроба Господнего у всех последователей веры христианской возникла нужда в выборе «защитника Святой Земли». Множество герцогов с европейскими землями и папских легатов хотели получить себе во владение данную землю. Специальная комиссия из десяти человек отправилась избирать правителя. Опрашивая герцогов и их прислугу, они выбрали Готфрида, который предстал для них идеалом, согласно церковным канонам. Все высказанные недостатки герцога Бульонского говорили о нём как об истинном верующем и, как следствие, единственном достойном кандидате на роль князя Святой Земли [4, гл. 2]. Так и начался период правления Готфрида Бульонского, который не считал себя королем Иерусалима.

Политические интриги, ссоры с папскими легатами, конфликты с влиятельными герцогами, которые хотели свергнуть его с трона – всё это способствовало прославлению Готфрида. Его любили простые люди, для них он был примером благочестия, а его строгий отказ от ношения короны [1, гл. 2] говорил о его ответном доверии и любви к своим поданным.

Что касается политических событий, то они были сосредоточены исключительно на внешней политике, обороне и обеспечении благоустройства Иерусалима. Первым значимым событием в этой сфере было сражение с египтянами под Аскалоне, которое увенчалось успехом. Умелая оборона и хитрость на поле боя доказали всем притязателям Готфрида, что он является лучшим кандидатом на эту должность и решили удалиться из Иерусалима. Впоследствии вокруг герцога Бульонского остались только самые доверенные ему люди и церковные служители, с которыми назревал скорый конфликт.

В 1100 г. в Иерусалиме возникло несогласие между государем

патриархом и государем герцогом. Заранее подстроенное притязание патриарха на владения Готфрида должно было свести на нет его правление, но герцог, как человек кроткий и смиренный, уважающий слово Божье, уступил в день Сретения Господня в присутствии духовенства и всего народа четвертую часть Иоппе храму св. Воскресения. Позднее, в праздник Пасхи, он передал город Иерусалим вместе с башней Давида и со всем, что тому принадлежало, в руки государя патриарха, с парой условий. Условия были таковы: патриарх будет лично владеть этими землями до тех пор, пока Готфрид не назначит приемника, в противном случае после смерти герцога патриарх становился главой этих земель.

После этого, несмотря на все нестабильности в политической жизни Иерусалима, Готфрид устремляется расширять государство, здесь можно выделить два ключевых события: осада Иоппе (современный Арсур) и поход на сарацинов. Осада окончилась ничем, а поход принёс территории, пропитание и золото [3, с. 361-369]. Интересен тот факт, что во время этих событий произошли ситуации, в которых Готфрид в который раз подтвердил своё благородство.

Во время осады Иоппе послы, прибывшие с дарами, не поверили, что герцог может сидеть под простым навесом на мешке с сеном в окружении обычных воинов, но после общения с герцогом они остались в восторге. Они гордо говорили, что герцог Бульонский – самый доблестный правитель, которого они видели и предрекали ему правление не только своими землями, но и всего оставшегося мира [4, гл. 20]. А последующие события были связаны со встречей правителя сарацин и Готфрида, который в доказательство своей мощи, по просьбе сарацина, отрубил двумя разными мечами головы верблюдам без особого труда.

Правление Готфрида правление обещало быть великим и долгим, но лихорадка, полученная во время осады Иоппе, давала о себе знать. В конце концов 13 июля 1100 г. Готфрид Бульонский умер, оставив княжество на судьбу патриарху, поскольку он не оставил наследника. Готфрида Бульонского как великого воина и истинного христианина похоронили в храме Св. Гроба [4, гл. 22], в дань уважения всем его деяниям во славу христианской веры.

Выводы. Таким образом, правление Готфрида, герцога Бульонского в Иерусалиме, является основополагающим для всей политики будущих князей. К его заслугам следует отнести расширение и отстаивание территории, появление искреннего доверия церкви и др. Именно благодаря своей силе духа и веры он смог получить уважение и доверие всего народа Иерусалима.

Резюме. В статье на основе анализа письменных источников описана личность и основные заслуги Готфрида Бульонского на посту главы Иерусалима с 1099 по 1100 гг.

Summary. In the article, based on the analysis of written sources, the personality and main merits of Gottfried of Bouillon as head of Jerusalem from 1099 to 1100 are described.

Ключевые слова. Правление, Готфрид, Иерусалим, Первый крестовый поход.

Keywords. Government, Gottfried, Jerusalem, First Crusade.

Литература

1. Ажилский Р. История франков, которые взяли Иерусалим / Раймунд Ажилский. – М.: Директ-Медиа, 2009. – 240 с.

2. Венедиктов А., Басовская Н. Готфрид Бульонский – защитник Гроба Господня / А. Венедиктов, Н. Басовская // Вып. радио «Эхо Москвы» «Всё так», 21.09.2008.

3. Стасюлевич М.М. История Средних веков: Крестовые походы (1096-1291 гг.) / М.М. Стасюлевич. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Полигон; М.: АСТ, 2001. – 592 с.

4. Тирский Г. История деяний в заморских землях / Гильом Тирский // Записки о Средневековье. – М.: Эксмо, 1970. – 753 с.

УДК 94: 355/359(470-13) ”652“:

ВОЕННОЕ ДЕЛО ТАВРОВ

*Педько Анастасия Владимировна¹, Ивлева Яна Анатольевна²,
¹обучающаяся I курса, направления подготовки 46.03.01 «История»,
направленность «Историческое краеведение».*

*²Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент
кафедры истории и правоведения,*

*Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

г. Евпатория

Постановка проблемы. Культура древнего народа тавры, населявшего Крым в конце позднего бронзового – начале железного века, имеет весьма противоречивый характер, так как сохранилось недостаточно сведений о них. Особый интерес представляет военная культура и военный быт тавров. Археологические находки для изучения военного искусства незначительны на сегодняшний день. Гипотезы и мифы о народе, которые нашли свое отражение еще с времен Геродота, античных греческих и римских писателей, позволяют сформировать представление о нравственном духе, способе мышления, неповторимых отличиях в образе жизни и культуре бытия, в том числе, особенностях и приоритетах военного дела.

У каждого народа свое военное искусство – это средства

борьбы, вооружение, оснащение, одяние воинов, методика непосредственного формирования войск и особенности обучения военному делу. Для анализа всех особенностей военного искусства таврской культуры весьма недостаточно археологических раскопок, имеющих на сегодняшний день.

Цель статьи – рассмотреть особенности военной культуры и военного дела тавров в Крыму.

Изложение основного материала. Современными исследователями данной темы являются И.Н. Храпунов [3; 5; 6], В.В. Марков [4], Д.А. Прохоров [5] и др.

Сохранившиеся легенды описывают миролюбивый и трудолюбивый нрав тавров. Однако письменные источники Греции и Рима свидетельствуют, что тавры были очень гордым и воинственным народом, они не принимали чужаков, которые представляли опасность для их хозяйства. Они характеризуют их разбойнические пиратские нападения и свирепый образ жизни, упоминая о месте проживания – в горах, откуда исследователи выводят версию происхождения этнонима народа тавры.

Геродот писал, что тавры были довольно жестокими по отношению к захваченным эллинам и потерпевшим крушение мореходцам. Сначала они поражали обреченных дубиной по голове, затем тело жертвы сбрасывали с утеса в море, голову прибавляли к столбу. Некоторые исследователи утверждали, что тело тавры не сбрасывали со скалы, а предавали земле. С захваченными в плен врагами тавры поступали не менее жестоко: отрубленные головы пленников относили в дом, а затем воткнув их в длинный шест, выставляли высоко над домом, обычно над дымоходом. Эти висячие над домом головы являлись стражами всего дома [5, с. 39].

Страбон упоминал, что у тавров была гавань с узким входом, где они обычно собирали свои разбойничьи отряды, нападая на тех, кто спасался туда бегством. У этой гавани есть название – Симболон Лимен (греческое название современной Балаклавской бухты, расположенной вблизи Севастополя). Римский историк Тацит рассказывал, что однажды несколько кораблей выбросило к берегу тавров, их окружили варвары, убившие префекта когорты и множество воинов из вспомогательного отряда [1, с. 45-46].

В особенностях военного дела любого народа есть свой определенный порядок и отличия военного искусства. В военном деле важны приоритеты, представляющие собой определенные цели и задачи, которые ставит перед собой народ. Принцип приоритетов является основным принципом мышления воинов, который

вырабатывает определенную тактику и стратегию в военном деле. Стратегия показывает определенный замысел, поставленные задачи в ходе военных операций. Тактика показывает, какими приемами и определенными особенностями ведения боя воины достигают поставленных задач и главной стратегии.

Предметы вооружения тавров включали в себя мечи и кинжалы, топоры и копья, луки и наконечники стрел. Материалы археологических исследований позволяют датировать мечи и кинжалы с брусковидным навершием и почковидным перекрестием второй половиной VI в. до н.э. Находки топоров и копьев составляют самую малочисленную группу. Железные топоры представлены двумя экземплярами, один из них найден на могильнике Мал-Муз, другой – в хозяйственной яме Симферопольского поселения. Оба имеют клиновидную форму и круглую проушину. В 2010 г. единичные находки топоров, сделанных в каменных ящиках таврского типа, дополнились еще одним поистине уникальным экземпляром – каменный сверленный топор [4, с. 65].

О формировании и становлении у тавров предметов вооружения дистанционного боя, таких как лук и стрелы, можно доподлинно говорить с периода IX в. до н.э. Это время характеризуется наличием костяных наконечников стрел, имеющих в сечении ромбическую, квадратную, овальную и круглую формы. О находках в таврских погребениях луков, горитов, колчанов либо их составляющих частей на сегодняшний день информации нет. Потому вывод об их форме и конструктивных характеристиках, как в доскифский, так и в более поздний период, может иметь лишь гипотетический характер. Опираясь на результаты археологических исследований скифской культуры, исследователи выдвигают предположение, что наряду с бронзовыми наконечниками стрел тавры заимствовали от кочевых племен и своеобразный тип лука, названный скифским [4, с. 66].

Значительно реже в каменных ящиках находят оружие и детали конской упряжи. Это бронзовые наконечники стрел, а также железные мечи-акинаки и удила, такие же, какими пользовались степняки-скифы [6, с. 19].

Сведения об использовании таврами защитных систем, включающих шлем, панцирь и щит на данный момент археологическими исследованиями не подтверждаются. Однако это не может являться фактом, опровергающим их наличие. На рубеже развития и становления таврского оружейного комплекса широкое распространение получили доспехи и шлемы, выполненные из кожи. Также имеется информация о изготовлении деревянных щитов,

оббитых кожей. Очевидно, эти предметы воинской атрибутики не сохранились до наших дней даже фрагментарно. Предметы конской сбруи из таврских каменных ящиков представлены удилами, псалиями, ворварками, пронизями и бляшками, выполненными из кости, железа и бронзы. Элементы конского снаряжения, изготовленные из железа, встречаются достаточно редко. Преимущественное количество составляют костяные стержневидные псалии с тремя овальными отверстиями и бронзовые стремячковидные удила [4, с. 66].

Особенный колорит воинской культуре тавров придавали их языческие обряды жертвоприношения богине кровожадной Деве, о храме которой (храм не найден по сей день) писал и А.С. Пушкин: «К чему холодные сомненья? Я верю: здесь был грозный храм, Где крови жаждающим богам Дымились жертвоприношенья...» [5, с. 40].

Воинский образ тавров характеризует их как морских разбойников, пиратов, которые грабили корабли, а пленных приносили в жертву таврской богине. Встречается у древних писателей и упоминание своеобразного хитрого разбойничьего приема, которым пользовались тавры: на скалистых возвышениях, ночью, они разжигали костры. Греческие корабли, принимая эти костры за огонь маяка, устремлялись к берегу... и разбивались о каменистые уступы, либо садились на мель, где становились легкой добычей [4, с. 67].

Редкость греческих находок на таврских памятниках говорит о замкнутости тавров, не желавших контактировать с эллинами. Тем не менее, иногда тавры жили в античных городах. Кизил-кобинские сосуды найдены при раскопках боспорских городов в Восточном Крыму, а также в Керкинитиде и Херсонесе на западе и юго-западе полуострова [3, с. 41].

Писатель македонского происхождения Полиен (II в. н.э.) говорил, что тавры, предприняв войну, всегда перекапывали дороги в тылу, делая их непроходимыми, и вступали в бой; делали они это для того, чтобы, не имея возможности бежать, победить или умереть [4, с. 69].

Учитывая воинственный характер тавров, нельзя не принимать во внимание и войны, которые велись на полуострове. Так, Диодор Сицилийский, восхваляя боспорского царя Евмела (конец IV века до н.э.) говорил о его успешных действиях против таврских пиратов. В херсонесском декрете в честь Диофанта (II в. до н.э.) среди прочего говорится, что этот полководец «подчинил себе окрестных тавров».

Боспорский царь Аспург в I в. до н.э., как свидетельствуют данные эпиграфики, тоже «подчинил скифов и тавров». Следует предположить, что в ходе этих войн определенная часть тавров была

истреблена. Другая часть, вероятно, ассимилировалась в рамках позднескифской культуры. На этот процесс наглядно указывают памятники археологии – парные погребения мужчин-скифов и таврских женщин. В этой связи уместно вспомнить, что с рубежа эр варварское население Крыма известно в источниках под именем «тавров-скифов» [2, с. 19].

Следует отметить, что активное становление военного дела тавров приходится на период появления кочевых племен – киммерийцев. Многие источники о таврах, авторы которых прослеживают определенную взаимосвязь между оседлыми горцами – таврами и кочевниками – киммерийцами. Однако влияние этнокультурных процессов киммерийской культуры на военное дело тавров не могло быть продолжительным, что обусловлено именно кочевым образом жизни киммерийцев – постоянным переселением на новые земли. Далее определенное влияние на таврскую культуру, в частности и на военное дело, имели скифские племена, пришедшие на территорию Тавриды. Однако, одним из принципов таврской культуры является оседлый образ жизни, что оказало свое влияние и на вооружение, а именно, они не меняли формы элементов вооружения, которые имели место в использовании в таврской военной культуре, которые были заимствованы от кочевых племен. Воинская культура практически была заимствована у кочевых племен киммерийцев, а позже скифов. Отсюда и смешанный характер военной культуры киммерийцев, тавров и скифов. Однако нравственный и свирепый образ жизни тавров отличает военное дело таврской культуры как самобытной и не похожей на ту или иную культуру кочевых племен, населявших Тавриду.

Появление на территории Крыма первых сооружений, которые имели признаки фортификационной направленности, вполне закономерно также связывается с таврами. В своей статье «О некоторых вопросах истории тавров» П.Н. Шульц выдвигает гипотезу о том, что многие средневековые крепости и замки были возведены непосредственно на местах бывших укрепленными таврскими убежищами. Он также отмечает, что средневековые архитекторы унаследовали от тавров и некоторые строительные приемы. О многочисленности фортификационных укреплений тавров упоминают и античные авторы. Наиболее известные названия таких крепостей даже сохранились в письменных источниках: Криуметопон, Плакия и Ламбат. На сегодняшний день остатки таких укреплений можно наблюдать на г. Кошка близ Симеиза, мысе Ай-Тодор, неподалеку от римской крепости Харакс и северно-восточном отроге горной гряды

Караби-яйла вблизи Белогорска [4, с. 66].

Сложившаяся ситуация, в результате которой культурные взаимоотношения между таврами и киммерийцами, а впоследствии и скифами, привела к консолидации разных племенных групп. Она явилась решающим фактором, в связи с которым у тавров не сложились обстоятельства для формирования оружейного производства отличного от типов вооружения привнесенных кочевниками, т.е. тавры являлись «потребителями» оружейных форм, в связи с отсутствием собственных. Эту одностороннюю позицию, возникшую в результате культурного обмена, также безоговорочно подтверждает и имеющийся в наличии археологический материал [4, с. 67].

Как полагают современные исследователи, окончательное исчезновение тавров произошло к III веку нашей эры.

Выводы. Согласно вышеизложенного, народ тавры – это оседлый народ, занимающийся скотоводством и земледелием. Можно полагать, что приоритетом в военном деле тавров была защита своей земли от чужаков. Военная тактика носила больше защитный характер с отличительной зверской свирепостью. Их пиратские разбойнические нападения на корабли носили не только доходный характер для существования, но и определенный культовый обряд, а именно жертвоприношение богине Деве чужаков-пленников.

Резюме. В статье рассматривается древний народ тавры, населявший Крым в конце позднего бронзового – начале железного века, раскрываются особенности таврской культуры, в частности военное дело. Доказано, что военная культура тавров заимствована от кочевых племен, населявших Тавриду, отличалась свирепостью нападений и зверством жертвоприношений, а также уникальна своей загадочной самобытностью.

Summary. The article discusses the ancient people of the Taurus who inhabited the Crimea at the end of the Late Bronze – the beginning of the Iron Age, reveals the peculiarities of the Taurus culture, in particular military art. It is proved that the military culture of the Taurians was borrowed from the nomadic tribes that inhabited Tauris, distinguished by the ferocity of attacks and the atrocities of sacrifices, as well as being unique in its mysterious originality.

Ключевые слова. тавры, Таврида, древние племена, военное дело.

Keywords. Tauris, Taurida, ancient tribes, warfare.

Литература

1. Дюличев В.П. Древняя и средневековая Таврика / В.П. Дюличев. – Симферополь: Доля, 2010. – 600 с.
2. История Крыма / Российское военно-историческое общество. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2015. – 464 с.
3. Книга для чтения по истории Крыма / Под. ред. Храпунова И.Н. – Симферополь: Феникс, 2010. – 328 с.
4. Марков В.В. Вооружение и военное дело тавров Крыма (900-500 гг. до н.э.) // Научное творчество крымских исследователей. Сборник основных научных докладов 2-го и 3-го симпозиумов молодых ученых. Орджоникидзе – Феодосия, 2013г. – Симферополь: ДИАИПИ, 2013. – С. 63-70.
5. Прохоров Д.А., Храпунов Н.И. Краткая история Крыма / Д.А. Прохоров, Н.И. Храпунов. – Симферополь: Доля, 2013. – 400 с.
6. Храпунов И.Н., Герцен А.Г. От киммерийцев до крымчаков (народы Крыма с древнейших времен до конца XVIII в.) / И.Н. Храпунов, А.Г. Герцен. – 4-е изд., стер. – Симферополь: Доля, 2007. – 288 с.

УДК 008(8)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУР ЦЕНТРАЛЬНЫХ АНД И ПОБЕРЕЖЬЯ ПЕРУ

*Пономарев Глеб Олегович¹, Мурадасылова Шевки Менситовна²,
¹обучающийся I курса, направления подготовки 46.03.01 «История»,
направленность «Историческое краеведение».*

*²Научный руководитель – старший преподаватель кафедры истории и
правоведения*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Первые культуры и цивилизации в Южной Америке начали формироваться приблизительно в I тыс. до н. э. в районе Центральных Анд и побережья Перу. В период I тыс. н. э. эти культуры переживали многочисленные изменения: одни возвышались, образуя первые прото-государства и племена, а другие же – наоборот не выдерживали конкуренции и распались или ассимилировались другими, а уже во второй четверти II тыс. н. э. сформировалось первое государство Чимор, которое стало самым развитым в регионе и в последствии сыграло ключевую роль во время прихода инкских завоевателей.

Изучением древних культур Центральных Анд и побережья Перу занимались советские учёные, среди них следует выделить В.А. Башилова [1], который дал обширную характеристику археологических культур Южной Америки и систематизировал эти данные. Также следует отметить деятельность И.Р. Григулевича [5],

который в своих статьях уделил огромное внимание истории развития данных регионов. Ю.Е. Березкин [3] дал наиболее точное описание истории Древнего Перу, активно занимался исследованием в данном регионе.

Целью данной статьи является выделение особенностей развития культур Центральных Анд и побережья Перу.

Изложение основного материала. В Южной Америке древнейшие культуры и цивилизации возникли в областях Андского нагорья и побережья Тихого океана. В первой половине I тыс. до н. э. на обширной территории Северных Анд получила распространение культура Чавин. Одна из самых древних и хорошо исследованных культур, существовавшая в северных нагорьях Анд и на территории Перу примерно с IX по II века до н. э. и оказавшая огромное влияние на последующее развитие региона [1, с. 17–22].

Одной из древних, хорошо изученных культур является культура Куписнике, существовавшая на территории тихоокеанского побережья Перу по разным данным 1000 – 1500 гг. до н. э. Многие историки находят взаимосвязь между Куписнике и Чавином. Однако она ещё пока однозначно не понята, в некоторых исторических работах названия культур Чавин и Куписнике являются взаимозаменяемыми [3, с. 37]. Но всё же, культура Куписнике имеет и свои особенности, связанные в первую очередь с керамическими изделиями.

Культура Салинар стала наследницей Чавинской культуры. Причины упадка культуры Чавин нам не известны, но следует отметить, что племена упразднённой культуры продолжили своё существование и в V веке до н. э. объединились, создав собой новую культуру – Салинар. Такой вывод можно сделать исходя из схожести археологических находок обеих культур. Могильники с материалом культуры Салинар также сосредоточены в долине р. Чикама, хотя отдельные вещи этой культуры попадаются и южнее, в долине р. Виру [1, с. 100]. О степени развития общества у носителей культуры Салинар нет никаких данных [1, с. 101-102].

Самой известной и исследованной древней культурой Перу является Культура Мочика, а также, её наследница – культура Чиму. Мочика или Моче существовала с I века по VIII век на побережье Перу [1, с. 120-124]. Исходя из археологических находок основным типом хозяйства у этой культуры было ирригационное земледелие. Оно дополнялось собиранием диких растений и охотой, которая, судя по изображениям, была в большей степени развлечением знати, нежели реальным источником добычи пищи. Носители культуры Мочика хорошо были знакомы и с различными металлами. Они плавил медь,

золото, серебро, так же было развито ювелирное дело [1, с. 121]. Сосредоточение в долине р. Моче пирамид и храмов предполагает существование здесь прото-городского центра этой культуры, к которому тяготели памятники других долин. Это обстоятельство в связи с тезисом о классовом обществе позволяет предполагать о существовании государства, хотя это нельзя считать сколько-нибудь доказанным.

Таким образом, для второй половины I тыс. до н. э. следует отметить три относительно изолированные области, внутри которых культуры развиваются более или менее взаимосвязано. Это Северные горы вместе с Северным и Центральным побережьем, Южное побережье и Центральные и Южные горы.

В I тыс. н. э. На Севере побережья особую роль играла протогородская цивилизация Мочика, создатели которой, вероятно, достигли такого высокого уровня развития раньше других племён центральных Анд. Скорее всего ко времени Мочика относится расцвет ирригационной системы долины Чикама, на которой, вероятно, основывалось высокопродуктивное земледелие [1, с. 193]. В соседних долинах в этот период тоже развивается ирригация. Их обитатели, носители культуры Гальинасо, также идут к созданию раннеклассового общества. Во всяком случае имущественная дифференциация здесь становится уже значительной. Но в третьей четверти I тыс. н. э. долины Виру, Санта и Непенья попадают под власть мочика, у которых к этому времени, возможно, уже сложилось раннегосударственное образование с центром долине р. Моче.

В этот период медленно развивается, общество у жителей Боливийского Альтиплано. Чтобы пройти путь от зачатков классового общества до его установления, им понадобилось около тысячи лет. Примерно теми же темпами шло общественное развитие и на Юге побережья.

Как представляется по имеющимся данным, наименее развитым было общество у племен Центрального берега. Правда, к концу I тыс. н. э. и здесь складывается какое-то объединение, центром которого, вероятно, был Пачакамак. Но мы не имеем пока никаких данных, чтобы говорить о сложении здесь социально структурированного общества и тем более какого-либо государственного образования.

Конец I и рубеж I–II тысячелетий н. э. – время крупных исторических катаклизмов в Центральных Андах. Их предвестником была экспансия создателей цивилизации Мочика в соседние долины. Но около VIII в. н. э. эта цивилизация совершенно исчезает. Ее место заняла культура Томавал, принадлежавшая племенам, генетически

связанным с коренным населением долины р. Виру, и просуществовавшая здесь недолго. На сегодняшний день мы имеем две исторические интерпретации гибели цивилизации Мочика. Первая: государство Мочика, возможно, ослабленное внутренними противоречиями, рухнуло в результате борьбы с подчиненными, но не покорившимися племенами смежных долин. Вторая: государство Мочика пало в результате военного столкновения с племенами Центрального побережья, которое, однако, не привело к подчинению Северного берега создателям культуры Лима. Вполне возможно также, что оба этих фактора во взаимодействии явились причиной гибели древней цивилизации Севера перуанского побережья [1, с. 97].

Несколько позже, на рубеже I–II тыс. н. э., а может быть, и в самом начале II тысячелетия исчезают культуры Лима, Наска, Уари и др. Очевидно, в это время происходит смена населения на Южном побережье Перу. Вторгшиеся сюда племена уничтожили многовековую культуру местного населения и либо истребили, либо ассимилировали его. Письменные источники дают еще одно интересное свидетельство, подтверждающее это предположение. Инка Гарсилъесо де ла Вега пишет: «Известно, что индейцы этой прекрасной долины Чинча обладали знаменитым идолом, которому они поклонялись как богу и называли ЧинчаКамак. Они воздвигали это божество в подражание Пачакамаку..., потому что знали, что жители другой большой долины, находящейся перед долиной Чинча..., считали своим божеством Пачакамака, которому они воздвигли знаменитый храм» [2, с. 43-44].

Первое крупное территориальное образование в Андской области сложилось во второй четверти II тыс. н. э. Это государство Чимор, известное по легендам в письменных источниках и археологически выраженное культурой Чиму. Историк, профессор-археолог Джон Хоуленд Роу на основании вычислений по легендарному династическому списку правителей этого государства считает, что его начало восходит к XIV в. Создателями государства Чимор были потомки носителей культуры Мочика, которых в предшествующий период, по-видимому, оттеснили к северу. Легенды сообщают [4, с. 50-70], что основатель династии правителей (в одном случае носивший имя Наймлап, в другом – Тайканамо) происходил с севера, из районов, пограничных с Эквадором. Его преемники расширили пределы государства до Тумбеса на севере и Лимы на юге. Присоединение южных областей (от долины Форталеса до долины Чильон) произошло, вероятно, незадолго до инкского завоевания, поскольку на материальной культуре этих районов оно не отразилось. Население Центрального побережья, создавшее культуру Чанкай, было

подчинено северной цивилизации, а не вытеснено или истреблено, т.к. были найдены весьма обособленные археологические элементы керамики данной культуры, того времени [1, с. 195-196].

Создатели Чимора использовали все достижения своих предшественников, унаследовав в хозяйстве, материальной культуре и, судя по изображениям на керамике, в идеологии традиции цивилизации Мочика. По-видимому, теми же причинами, что и у мочика, была вызвана и экспансионистская политика правителей Чимора, подчинивших себе население соседних районов.

Вначале II тыс. н. э. в северной части бассейна озера Титикака жили четыре родственных племени. К северу от Айявири обитали индейцы кана. Северо-западное побережье озера – бассейны рек Пукара и Рамис– занимали колья, а южнее, от Пуно до р. Десагуадеро, жило племя лупака. Восточное побережье, от устья р. Рамис и южнее, занимала группа омасуйю. К моменту инкского завоевания у этих племён уже произошло выделение племенной знати. В источниках упоминаются Сапана и Кари – вожди, возглавлявшие племена колья и лупака, между которыми и разгорелась борьба исход которой остаётся неясным [5, с. 211-213].

Выводы. Таким образом, в период, непосредственно предшествующий инкскому завоеванию, резко усилилась неравномерность развития различных областей Центральных Анд. На побережье высокоразвитое государство Чимор соседствует с племенами, которые, по всей вероятности, находились только на подступах к созданию классового общества. В горах древние цивилизации сменились группами разрозненных, враждующих или объединяющихся в союзы племен. Но именно из их среды вышли завоеватели, подчинившие своей власти весь этот этнически и социальноразнородный мир Центральных Анд. Однако, несмотря на всю твердость чрезвычайно централизованной власти, Инкская империя, объединившая Андскую область политически, не имела глубоких корней. Это очень хорошо прослеживается в материальной культуре. Нигде после завоевания она не подверглась существенному изменению. Инкский компонент в культуре сосуществует с местным, оказывая лишь слабое влияние на аборигенные культуры побережья и горных районов.

Резюме. В данной статье представлен краткий обзор истории культур центральных Анд и побережья Перу до инкского вторжения. Выделены и освещены основные этапы их развития, от самых ранних культур, до образования первых протогосударств. Отражены

культурно-бытовые особенности основных археологических культур данных регионов.

Summary. This article provides a brief overview of the history of the cultures of the central Andes and the coast of Peru before the Inca invasion. The main stages of their development, from the earliest cultures to the formation of the first proto-states, are highlighted and highlighted. The cultural and everyday characteristics of the main archaeological cultures of these regions are reflected.

Ключевые слова. Древние культуры, Центральные Анды и побережье Перу, протогосударства, Чавин, Инки.

Keywords. Ancient cultures, the Central Andes and the coast of Peru, proto-state, Chavin, Inca.

Литература

1. Башилов В.А. Древние цивилизации Перу и Боливии. – М.: Наука, 1972. – 212 с.
2. Инка Гарсиласо де ла Вега. История государства инков / перевод со староисп. В.А. Кузьмищев; отв. ред. Ю.В. Кнорозов. – Л.: Наука, 1974. – 264 с.
3. Березкин Ю.Е. Древнее Перу. – Л.: Знание, 1991. – 64 с.
4. Тишков В.А. Исторические судьбы американских индейцев. Проблемы индеанистики. – М.: Наука, 1985. – 360с.
5. Григулевич И.Р. От Аляски до Огненной Земли. История и этнография стран Америки. Сборник статей. – М.: Наука, 1967. – 372 с.

УДК 94:002”1941/1945“(470)

ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ В СФЕРЕ ПЕЧАТИ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

*Рожков Сергей Михайлович¹, Долецкая Светлана Валентиновна²,
¹обучающийся 2 курса, направления подготовки 46.04.01 «История»,
направленность «История культура регионов России».*

*²Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент
кафедры истории и права*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Актуальность темы определяется тем, что Россия как государство с молодой и недостаточно развитой демократией, нуждается в разрешении острейших социально-политических противоречий в сфере информационной политики, в частности – противоречия между интересами государства и конституционными правами граждан на получение информации, между стремлением различных политических сил вести пропаганду своих идей и безопасностью государства и общества, которому

распространение определённых идеологий может существенный ущерб. В этой связи необходимо изучение организации государственного контроля, особенно в такие сложные периоды в истории государства, как период Великой Отечественной войны.

Вопросы государственного контроля в сфере печати рассматривали Г. Жирков, И. Левченко [2; 4], проблему обоснования актуальности С. Долецкая [1]. Специфику осуществления цензуры в годы Великой Отечественной войны исследовали А. Винокуров, М. Зеленов, Н. Кононыхин [3].

Цель данной статьи – выявить особенности государственного контроля в сфере печати в период Великой Отечественной войны.

Изложение основного материала. В конце 1930-х гг. СССР начинает подготовку к войне, на повышение обороноспособности страны направлена третья пятилетка, военные символы и атрибуты пронизывали всю массовую культуру. Начиная с 1940 г. появляются новые военные отделы в сфере радиовещания, действующие органы цензуры структурируются, появляется должность главного военного цензора при Совнаркоме СССР. Разрабатывались меры по увеличению числа цензоров для осуществления контроля писем и телеграмм как внешних, так и внутренних. Согласно Положению 1940 г. о главном военном цензоре при СНК СССР на цензуру возлагалась охрана государственных тайн, контроль в сфере культуры и над всеми видами переписки [3, с. 91].

Большинство направлений деятельности не были новыми, они уже осуществлялись Главлитом (главное управление по делам литературы и издательств): организация цензуры предварительной (разрешительной) и последующей (контрольно-карательной), контроль за работой полиграфических организаций, подготовка и издание нормативов и пр. Многие из уже имеющихся направлений предполагалось усилить, например, подготовку кадров; ряд направлений, такие как жесткое наказание нарушителей, появляется впервые.

Как и ранее, цензура должна была пресекать распространение сведений, взглядов и идей, направленных против основ социализма, партии, марксизма-ленинизма, основ законодательства. Больше доверия было к официальной политической литературе, партийные издания ожидал только предварительный просмотр на предмет сохранения государственных тайн.

Великая Отечественная война изменила порядки в военной и мирной жизни, внесла коррективы в государственную и партийную структуру управления.

Главлит был перестроен на военный лад, на 80% изменился состав цензоров за счет ушедших на фронт. Приказами уполномоченного СНК СССР по охране военных тайн в печати и начальника Главлита № 700 от 7 октября 1941 г. и № 184 от 17 апреля 1942 г. в Главлите были созданы и укомплектованы группа самозащиты, звено связи и охраны порядка, пожарное и восстановительно-аварийное звено, санитарное звено и другие подразделения, необходимые для организации противовоздушной обороны [7, с. 49].

Изменился и «Перечень сведений, составляющих военную и государственную тайну», он был принят в первый день войны и затем дополнялся. В условиях военного времени требования стали жестче, но они объяснялись серьезными причинами и были более понятны. Любое отступление от перечня сопровождалось наказанием. Недопустимы стали разночтения, намеки, двусмысленности.

В приказе № 270 уполномоченного СНК СССР по охране военных тайн в печати и начальника Главлита от 26 мая 1942 г., отмечается: «нередки случаи, когда наши товарищи допускают разглашение военных и государственных тайн в печати, а также политико-идеологические ошибки» некоторые сотрудники, «они слабо знают перечни и дополнения к ним; не изучают инструкции и информационные письма, недостаточно повышают свой идейно-политический и общекультурный уровень». Были обозначены меры для исправления ситуации: «систематически бывать на местах, оказывать конкретную помощь слабым и неопытным работникам»; «создать постоянный резерв способных в любое время заменить того или иного райуполномоченного, цензора»; «проводить своевременный инструктаж и систематические семинары с вновь назначенными товарищами в органы цензуры» [3, с. 128].

Увеличился объем работы, на смену опытным кадрам пришли новички, но ошибок работники цензуры стали допускать гораздо меньше. В условиях военного времени усилились патриотические настроения, желание приблизить победу мобилизовало все силы и возможности; при этом больше стал страх допустить нарушение дисциплины военного времени. По сравнению с 1940 г. ошибок в печати стало в 15–18 раз меньше [2, с. 137]. Довоенная норма составляла 30–35 названий в течении рабочего дня, во время войны она возросла до 60–70. Значительно увеличился рабочий день, зачастую отсутствовали выходные дни, особенно у цензоров, связанных с радиовещанием [6, с. 83].

Цензорский контроль осуществлялся также Народным

комиссариатом внутренних дел (НКВД) и его функции в годы войны также возрастают.

Управление особых отделов НКВД, сформированное с началом войны, во главе с комиссаром госбезопасности В. Абакумовым, занималось сбором и проверкой донесений и докладов из особых отделов армий и фронтов, собиравших информацию в своих структурах. Борьба шла со шпионажем и предательством в Рабоче-крестьянской Красной Армии, дезертирством в прифронтовой зоне. Особые отделы собирали сведения о недочетах и ошибках командиров, организовывали разведочные действия в тылу противника. Они имели широкие права, могли не только арестовывать, но и расстреливать провинившихся на месте. Сведения, полученные особыми отделами, переправлялись высшему руководству и лично И. Сталину, который стремился получать информацию из первых рук [3, с. 109]. Руководство интересовало настроения рядового состава и командиров, их реакции на издаваемые приказы, состояние умов населения прифронтовой полосы. Источниками подобной информации стали донесения и разведсводки особых отделов, письма и дневники, захваченные в результате разведывательных операций и военных действий. Особое место занимали перлюстрированные письма военнослужащих. Знаменитые солдатские «треугольники» попадали к адресатам с печатью: «просмотрено военной цензурой». Подобное состояние дел было очевидно для адресатов и отправителей, все знали о необходимости соблюдения военной тайны, красноармейцы информированы о многочисленных запретах. Приводятся данные о результатах проверки писем военнослужащих 62-й армии за период с 15 июля по 1 августа 1942 г.: из 67 тыс. писем только 9 было изъято. Основанием для изъятия послужили обнаруженные в них неофициальные сведения о смертях, нецензурные выражения, отсутствие адреса, а также тот материал, который использовался для писем: немецкие открытки, портреты вождя партии и правительства, топографические карты и пр. подавляющее же большинство писем демонстрировало «здоровое политико-моральное состояние личного состава частей армии, высокий дух патриотизма» [3, с. 117].

По инициативе Главлита осуществлялись изъятия целых пластов литературы, что сказывалось на состоянии фондов библиотек и не давало возможности создать объективную картину истории этого периода [5, с. 79].

С другой стороны, предпринимались усилия по сбору и сохранению изданий военного времени, особенно с 1943 г., что послужило основой для будущих трудов по истории Великой

Отечественной войны.

По мере освобождения территории Советского Союза от немецких войск идет процесс восстановления разрушенного хозяйства, начинает налаживаться мирная жизнь, возникают новые потребности и задачи. Наиболее характерны в этой связи циркуляры Главлита 1944 г. о порядке издания религиозной литературы (№ 2 Главлита от 8 февраля 1944 г.), о контроле за публичными лекциями (циркуляр № 11 Главлита от 21 сентября 1944 г.), о порядке публикации материалов о партизанском движении [8, с. 91]. Все документы предусматривают осуществление контроля в соответствующих областях, а циркуляр о порядке публикации материалов о партизанском движении подробно регламентирует процедуру согласования материалов.

Ряд преобразований в связи с начавшейся войной претерпел и НКВД, часть функций которого тоже предполагала осуществление цензуры. В 1942 г. было образовано 4-е управление НКВД СССР, отвечающее за разведку, террор и диверсии в тылу противника. Возглавил управление П. Судоплатов, осуществивший на тот момент несколько удачных спецопераций. Затем Указом Президиума Верховного Совета СССР от 14 апреля 1943 г. был создан НКГБ СССР. Центральный аппарат НКГБ состоял из семи управлений, в составе 6-го управления был организован отдел «В», занимающийся военной цензурой и перлюстрацией корреспонденции [4, с. 149].

Безусловно, численное увеличение аппарата было связано с ростом объема работы и расширением функций цензоров.

Выводы. В период Великой Отечественной войны произошло некоторое смещение функций цензуры, из них выделилось две главные: неразглашение государственных тайн во всех сферах и жесткий, с применением репрессивных мер, политико-идеологический контроль.

Рамки запретов стали более четкими, хотя и расширились. Распространилась «самоцензура», требования военного времени воспринимались с пониманием и поддерживались широкими массами, что упрощало работу цензоров.

Возросла численность работников цензуры, разросся контролирующий аппарат, расширились их функции.

Все изменения были зафиксированы и закреплены соответствующим законодательством.

Резюме. В статье рассмотрен процесс организации государственного контроля в сфере печати в годы Великой Отечественной войны, выделены его особенности.

Summary. The article considers the process of organization of state control in the sphere of press during the great Patriotic war, highlights its features. The article considers the process of organization of state control in the sphere of press during the great Patriotic war, highlights its features.

Ключевые слова. Цензура, государственный контроль, перлюстрация, государственная тайна.

Keyword. Censorship, state control, perlustration, state secret.

Литература

1. Долецкая С.В. Проблема выбора темы научного исследования обучающихся направления подготовки «История». // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов научно-практической конференции, 12–13 апреля 2018 г., г. Евпатория. – Симферополь: ИТ АРИАЛ, 2018. – С. 293-295.

2. Жирков Г. История советской цензуры / Г. Жирков. – СПб.: СПГУ, 1994. – 296 с.

3. Кононыхин Н. Партийная и советская печать в период Великой Отечественной войны / Н. Кононыхин. – М.: Политиздат, 1960. – 272 с.

4. Левченко И. Цензура как общественное явление / И. Левченко. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1995. – 311 с.

5. На подступах к спецхрану. Труды межрегиональной научно-практической конференции «Свобода научной информации и охрана государственной тайны: прошлое, настоящее, будущее» (24–26 сентября 1991 г., Санкт-Петербург). – СПб., 1995. – 258 с.

6. Средства массовой информации и пропаганды. – М.: Политиздат, 1984. – 394 с.

7. Цензура в России: история и современность // Сборник статей конференции (20–22 сентября 1995 г., Санкт-Петербург). – СПб., 1995. – 252 с.

8. Цензура в царской России и Советском Союзе // Материалы конференции (24–27 мая 1993 г., Москва). – М.: Рудомино, 1995. – 230 с.

УДК 93/94

ОСОБЕННОСТИ УСТРОЙСТВА ИМПЕРИИ ДУРРАНИ (1747 – 1823)

Смирнова Анастасия Михайловна¹, Воднева Оксана Анатольевна²,

¹обучающаяся 4 курса, специальности «История Ирана и Афганистана», кафедры истории стран Ближнего востока факультета востоковедения и африканистики.

*²Научный руководитель – кандидат исторических наук
ФГБУ ВО «Санкт-Петербургского Государственного Университета»
г. Санкт-Петербург*

Постановка проблемы. При изучении современной истории Исламской Республики Афганистан, причины большого количества событий остаются непонятными в силу того, что корни этих событий кроются в природе устройства государства, основы которого утвердились еще в XVIII веке.

Данная тема детально изучалась Ю.В. Ганковским [1-2], который раскрыл историю независимого афганского государства Дуррани и историю Афганистана в целом; М.Г.М. Губаром, описавшим личность основателя Афганского государства [3]; а также зарубежными исследователями [4].

Цель статьи – изучение административного устройства первого государства у афганцев.

Изложение основного материала. Историю Афганистана как государственного объединения принято начинать с 1747 г., когда после гибели Надир-шаха Афшара афганские территории отделились от Империи Надира, а в октябре 1747 г. в возрасте 25 лет Ахмад-хан Садозай стал шахом Империи Дуррани. Ему предстояло устранить межплеменные разногласия и завоевать доверие народа. Страна состояла из мелких земель, которыми управляли тиранические вожди, часто воевавшие друг с другом [3, р. 367]. В этой ситуации Ахмад-шах сделал все возможное для того, чтобы укрепить положение своего государства и облегчить жизнь его населения.

В целях объединения многонационального Афганистана Ахмад-шах учредил в столице (Кандагаре) постоянное совещательное собрание – джиргу – из вождей афганских племен. Так он мог одновременно получить поддержку вождей и согласие населения со своими действиями. Шах лично выбирал членов совещательного собрания, и выбранные им люди, как правило, сохраняли эти должности пожизненно. Членами собрания они были по совместительству.

Административный аппарат державы Дуррани мало отличался от других мусульманских государств того периода и во многом был заимствован из Ирана и Индии. Шах принимал и отправлял послов, руководил всеми вооруженными силами страны, утверждал и смещал правителей провинций, назначал должностных лиц на все важные административные, военные, придворные посты, как при своем дворе, так и в областях, обладал исключительным правом на суд и помилование, от его имени издавались все указы.

Ахмад-шах, будучи правоверным суннитом, отличался большой веротерпимостью. На территории его государства проживали представители различных верований.

Согласно Мир Гулам Мухаммаду Губару, в Афганистане существовало 4 министерства: визарат-и диван (главное министерство), визарат-и азр (военное министерство), визарат-и рисалат (управление шахской канцелярией) и визарат-и вакалат (соответствует министерству двора) [3, с. 203-204]. Во главе первого

министерства стоял сам великий вазир, военным министерством управлял главнокомандующий войсками.

Сбором различных налогов и управлением государственной казной занимался государственный совет или высокий диван (диван-и ала) во главе с диван-беги (глава совета) (позднее – мустауфи (казначей; управляющий финансами)). В его ведомстве находились монетный двор, казна наличных денег, склады продовольствия, ирригационные и общественные работы, государственное строительство.

Административный аппарат Дуррани включал также ведомство шахской канцелярии, ведомство осведомления и ведомство конфискации. Существовали такие должности, как великий конюший, главный докладчик, начальник дворцовой прислуги, главный глашатай, начальник протокольной части, ответственный за прием послов и гостей, начальник шахского обоза, начальник дворцовой прислуги, ответственный за исполнение приговоров. Должности ведомств шахского двора наследовались ханами абдали. Канцелярией заведовал клан исхакзаев.

Система судопроизводства была основана на шариате (шариатский суд – махкама-и шарие). Юрисдикция принадлежала судьям – казиям, исполнением приговора занимались местные правители. М.Г. Губар пишет, что суд казиев в эпоху дуррани не подчинялся шаху [3, с. 207]. Согласно Ю.В. Ганковскому, шахи стремились сузить сферу деятельности обычного права, ограничить кровную месть [1, с. 172]. В целях укрепления власти проводились попытки создать единый свод законов.

Государство делилось на вилайаты, границами которых являлись границы исторических областей, вошедших в его состав. По способу управления вилайаты делились на три группы:

1. Те, которые находились под властью шаха. Шах сам назначал правителей этих территорий. Как правило, это были завоеванные шахом земли или местности, где проживало не афганское население.

2. Вассальные ханства и эмираты. Они управлялись собственными государями – наместниками шаха, которых он не имел права смещать.

3. Области племен афганцев. Это были практически самостоятельные территории, которые управлялись собственными племенными ханами.

Администрация в провинциях выглядела так: существовала должность командующего войсками (амир-е лашкар), которая

назначалась самим шахом. На местах были свои финансовые чиновники, помощники правителя по гражданским делам, начальники таможен, крепостей, полиции, контроллеры ирригационной системы, казии. Областные ведомства были слабо связаны с центром, однако были обязаны предоставлять отчеты по сбору налогов министерству финансов. Местные правители поставляли людей в армию шаха.

В целом, во внутренних вопросах территориальные единицы были совершенно самостоятельны. Укреплению власти и влияния ханов способствовала передача им права взимания налогов, набора солдат в армию шаха. На них также лежала ответственность за безопасность дорог, вывод населения из опасных зон в случае военных действий.

Экономической основой державы Дуррани была формальная собственность государства на землю: государство взимало налог со всех территорий, находившихся под его суверенитетом. Население было обязано вносить в государственную казну поземельный налог и различные сборы и подати (налог со скота, мельниц, сборы натурой на содержание армии, чиновников, ведавших оросительной системой, старост, судей и др.) [2, с. 132].

Ханам афганских племён, помимо сбора налогов, были переданы функции административной, военной и судебной власти на тех территориях, где проживало их племя.

Что касается армии, то у Ахмад-шаха она представляла собой сочетание регулярных отрядов личной гвардии шаха с ханской кавалерией и ополчениями племен. Регулярная часть набиралась из гулямов и состояла из корпуса мушкетеров (туфангчи или джазаирчи), отряда шахских телохранителей (кашикчи), полевой жандармерии (насакчи). Гвардия гулямов была личным оружием шаха в покорении новых земель.

Поступление на службу в регулярную армию был добровольным. Воин получал обмундирование, коня и денежное правительственное содержание. Кормить лошадей и содержать себя они должны были сами. 3/4 армии составляла конница, вооруженная ружьями и саблями. Кроме кавалерии, имелись отряды всадников, передвигавшихся на верблюдах: эти отряды, как правило, были задействованы во время переправ через реки. Пехота составляла 1/4 регулярной армии.

В нерегулярные части входили отряды ханской кавалерии, родоплеменные ополчения, отряды из жителей специальных военных зон, отряды эмиратов и ханств и составляли 70% армии. Воины нерегулярных частей, призываемые из определенных районов,

являлись в армию уже вооруженными, а по возвращению в свои земли они освобождались от уплаты налогов за текущий год. Племенные отряды приходили под командованием племенных вождей, и их жалование входило в ежегодные инвестиции, получаемые вождями от правительства. Третьей частью нерегулярных войск были отряды ханской конницы, которая, как и регулярная армия, всегда находилась в боевой готовности. В мирное время эти отряды занимались охраной границ, дорог, обеспечивали внутреннюю безопасность, выполняя полицейские функции. В качестве жалования после окончания военного похода они освобождались от уплаты налогов за текущий год.

Главкомандующим (сипах-саларом) всех войск являлся сам шах. Военной канцелярией (дафтар-и низам) заведовал лашкар-невис (секретарь по делам армии). Это учреждение контролировало расходы армии, выплачивало жалование рядовым и офицерам, формированием войск. Интендантство занималось заготовкой провианта, возглавлял его специальный чиновник – союзатчи-баши, на котором лежала большая ответственность по ведению отчетности изъятого у населения провианта на нужды армии и выдачи населению расписок. Арсеналом (кур-хана) ведал курчи-баши (командир шахской гвардии).

Численность армии была непостоянной, и части армии были плохо связаны между собой. Родоплеменные связи обеспечивали внутреннюю сплоченность объединений, но в масштабах армии войска оставались разобщенными.

Афганские наука, литература и искусство переживали тяжелые времена – страна постоянно подвергалась завоевательным походам иноземцев и внутренним народным восстаниям. Не было библиотек, высших учебных заведений, высших духовных школ, научных и технических учреждений. Занимаясь объединением страны и борьбой с завоевателями, правитель не мог уделять должного внимания науке и культуре, однако строительством Ахмад-шах все же занимался. Им был заново отстроен Кандагар, разрушенный Надир-шахом в 1738 г. Новый, существующий и сейчас, город был тщательно и удобно спланирован: была построена крепость с помещениями для казарм и складов оружия, базар и соборная мечеть. Кроме того, шах укрепил оборонительные рубежи Кабула, выстроив высокие стены. При Ахмад-шахе были заложены города Ташкурган в провинции Балх, Хайдарабад в Синде. Он так же приказал построить в Мекке здание для размещения афганских паломников.

Герб Афганистана был учрежден Ахмад-шахом сразу же после избрания его на престол. Первым и главным символом, изображенным

на гербе, являются колосья пшеницы. Считается, что после того, как члены джирги объявили Ахмад-хана Садозая Шахом, вместо традиционного шахского венца ему на голову возложили венок из пшеничных колосьев – знак счастья. Пшеничные колосья соответствовали земледельческому характеру экономики страны и остаются на гербе уже современного Афганистана. К этому символу Ахмад-шах добавил саблю – знак мужества, присущего его народу, и звезду. Как пишет М. Г. Губар, данные о том, что на гербе Ахмад-шаха сочетались колосья пшеницы, сабля и звезда, нуждаются в более явном подтверждении, в чем исследователям могут помочь отчеканенные при этом шахе монеты [3, с. 272-274].

Выводы. Процесс формирования государственности у афганцев занял длительное время. Ему предшествовало и сопутствовало много событий, удачное сочетание которых помогло многочисленным народам Афганистана осознать себя как относительно единое целое. Первое независимое государство Ахмад-шаха Дуррани просуществовало недолго (1747-1823 гг.), однако появление этого государственного объединения на карте мира внесло огромный вклад в дальнейшую судьбу Афганистана. Большая часть территорий империи Дуррани находится в границах современной Исламской Республики Афганистан, а Ахмад-шах является одним из самых важных, известных и уважаемых героев афганской истории, часто именуемый, даже в исторических трудах «Отцом афганцев».

Резюме. В статье представлена информация по вопросу образования первого государства у афганцев, приведен подробный анализ устройства этого государственного объединения, а также приведено объяснение важности изучения данного вопроса в контексте современной истории Афганистана.

Summary. The article provides information on the formation of the first state among Afghans, provides a detailed analysis of the structure of this state association, and also explains the importance of studying this issue in the context of the modern history of Afghanistan.

Ключевые слова. Афганистан, империя, устройство, государство, XVIII век.

Keywords. Afghanistan, empire, device, state, XVIII century.

Литература

1. Ганковский, Ю.В. Независимое афганское государство Ахмад-шаха Дуррани и его преемников (1747-1819) / Ю.В. Ганковский // Независимый Афганистан. 40 лет независимости / Ю.В. Ганковский. – М.: ИВЛ, 1958. – С. 164-179.

2. Ганковский, Ю.В. История Афганистана с древнейших времен до наших дней / Ю.В. Ганковский. – М.: Мысль, 1982. – 368 с.

3. Губар, М.Г.М. Ахмад-шах основатель Афганского государства / М.Г.М. Губар. – М.: ИВЛ, 1959. – 387 с.

4. Sykes, P. A History of Afghanistan / P. Sykes. – London: Macmillan And Company Limited, 1940. – V. 1. – 468 p.

УДК 94:28(470-13)

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТАВРИЧЕСКОЙ ЕПАРХИИ

Соловарь Екатерина Олеговна¹, Долецкая Светлана Валентиновна²,

*¹обучающаяся I курса, направления подготовки 46.04.01 «История»,
направленность «История культура регионов России».*

*²Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры истории и правоведения,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Крым – многоконфессиональный регион, в котором мирно сосуществуют представители крупнейших мировых религий. Большой интерес представляет развитие православной епархии и ее роль в культурно-исторических процессах полуострова.

Важной предпосылкой для расцвета православия в Крыму стало создание в 1859 г. Таврической епархии. В этот период продолжилось восстановление древних крымских святынь, были открыты новые приходы, сформированы благочиннические округа, создана обширная сеть духовных учебных заведений. Положительный опыт прошлого требует тщательного изучения на современном этапе, что и определяет актуальность темы исследования [2, с. 294].

Различные аспекты исследуемой проблемы рассматривались дореволюционными, советскими и современными исследователями. Так, положение православной конфессии на территории губернии подробно, с проимперских позиций, раскрывает епископ Гермоген [1].

В советское время вопросам положения православной церкви на территории Таврической губернии начали уделять внимание ближе к концу 1980-х гг., когда стали уходить от атеизма. В контексте религиозной истории Русской православной церкви в целом, к данной проблематике обращался А.И. Клибанов [4]. Среди современных исследований можно выделить монографию Ю.А. Катунина [3], А.И. Раздорского [5].

Цель данной статьи – выделить основные этапы формирования и развития Таврической епархии.

Изложение основного материала. После присоединения Крыма к Российской империи в 1783 г. правительство начинает активно заселять Таврические земли. Переселенцев направляли в Днепропетровский, Мелитопольский, Бердянский уезды, а также в Таврическую губернию. По сравнению с остальными территориями Крым был многонациональным регионом, что способствовало возникновению сложной духовно-культурной ситуации. Несмотря на многовековую историю развития христианства на полуострове, к XVII – началу XVIII вв. оно практически полностью оказалось вытеснено мусульманством. В 1778 г. по указу императрицы произошло переселение христианского населения в Новороссийскую и Азовскую губернии, после чего численность христиан разных концессий составила 27 тыс. По данным статистической ведомости 1783 г. по всему полуострову насчитывалось 80 церквей из них только 33 были целыми.

Став частью Российской империи, Крым включался в состав разных епархий: с 1775 года – в Славяно-Херсонскую епархию с кафедрой в Полтаве; с 1795 года – в Новороссийскую и Днепропетровскую с кафедрой в Новомиргороде. С 1837 года создается новая Херсоно-Таврическая епархия с кафедрой в Одессе. Церковными делами Крымского полуострова до учреждения самостоятельной Таврической епархии, заведовали преемственно: 10 иерархов и 5 vicариев.

Таврическая епархия, как самостоятельная территория Русской Православной Церкви была образована в 1859 г. Еще в 1853 г. св. Иннокентий в отчете св. Синоду писал о необходимости учреждения vicариянства в Крыму, как это было прежде. Однако, после Крымской войны архиепископ рассматривал создание отдельной епархии.

В ноябре 1859 г. императору был направлен доклад Святейшего Синода с ходатайством от жителей Крыма об открытии в Таврии новой епархии Русской православной церкви. Это прошение было поддержано генерал-губернатором Новороссии графом А.Г. Строгановым.

В ходатайстве Св. Синода об учреждении Таврической епархии в адрес царя вносились предложения:

1. Выделить из состава Херсонской епархии Таврическую губернию с учреждением в неё самостоятельной Таврической епархии.
2. Основать новую кафедру в г. Симферополе с наименованием епископа «Таврический и Симферопольский».
3. Херсонскому епархиальному архиерею вместо титула «Херсонский и Таврический» именоваться «Херсонским и Одесским»,

а викарию Херсонскому и Одесскому именоваться епископом «Новомиргородским».

4. Присвоить Таврической епархии второй класс и степень после Херсонской епархии с выделением суммы для содержания архиерея, его Дома, кафедрального собора и консистории по штату западных второклассных епархий.

5. Отвести Таврическому архиерейскому Дому положенное количество земли с угодьями, рыбной ловлей и мельницами.

6. Для пребывания архиерея, до постройки нового дома, снять в аренду приличное помещение с оплатой из государственной казны.

7. До открытия в Симферополе семинарии свободные вакансии Таврической епархии замещать воспитанниками Одесской семинарии.

8. Кафедральным собором утвердить Симферопольский Александро- Невский собор, с выделением ему необходимого количества утвари и облачения.

9. Все суммы, необходимые для учреждения епархии, включить в смету расходов Св. Синода с 1 января 1860 г. [1, с. 58].

16 ноября 1869 г. был утвержден доклад св. Синода об открытии епархии с назначением архиерейской кафедры в Симферополе и с присвоением епархии 2 класса после херсонской. Также был опубликован указ о выделении ежегодно новой епархии по 14800 руб. и 1475 руб. на содержание служителей, 2955 руб. на ремонт и содержание кафедрального собора, а также 1570 руб. на содержание хора, церковные потребности и ремонт архиерейского дома. 4800 руб. выделялось на содержание консистории.

В первые годы своего существования епархия испытывала значительную нехватку священнослужителей. Также ощущалась острая нехватка образования духовной семинарии. Спустя 10 лет после учреждения Таврической епархии, в 1869 г. из 266 протоиереев и священников только 171 имел академическое и семинарское образование, а многие из них не обучались даже в училищах. Из 99 диаконов ни один не имел богословского образования, тогда как по уровню грамотности население Таврической губернии занимало одно из первых мест в империи. Например, в уездах Полтавской губернии в 80-х годах XIX в. грамотность колебалась от 3,1 до 5,6%, в уездах Рязанской губернии она составляла 6,2-9,9%, а в некоторых уездах Черниговской губернии она не превышала и 2%, в тоже время в Таврической губернии грамотное население составляло более 16%. В этом во многом была заслуга этноконфессиональных учебных заведений. Так, из 930 начальных школ, существовавших в Крыму в 1882 г., 592 принадлежало национальным и религиозным

меньшинствам. В их числе было: крымскотатарских – 314, немецких – 186, еврейских – 31, болгарских – 30, греческих – 8, караимских – 7, старообрядческих – 6, армянских – 5, чешских – 2, польско-литовских – 2, эстонских – 1. Уже в 90-х годах численность многих из них увеличилась в 2-3 раза [1, с. 102].

Согласно уставам 1867 г., на средства Синода содержались только семинарии, для которых вводились соответствующие штаты, а также должностные лица в мужских духовных училищах. Остальные расходы по содержанию мужских и женских духовных училищ, а также затраты, связанные с введением в семинариях параллельных отделений, включением в их учебную программу дополнительных предметов, созданием там сверхштатных, ложились на плечи местного духовенства. Для разрешения этих вопросов, с конца 1860-х гг. в епархиях ежегодно стали собираться съезды депутатов от духовенства. Члены от духовенства включались также в состав правлений и советов духовно-учебных заведений [1, с. 135].

Первый съезд депутатов таврического духовенства состоялся в сентябре 1868 г. Начиная с этого времени, съезды стали собираться раз в году. Обычно это происходило в конце августа или в начале сентября, когда депутаты привозили своих детей в Симферополь на учебу.

Одним приоритетных направлений деятельности епархии становится развитие сети образовательных учреждений, которые содержались исключительно на средства епархии. Управленческим центром всей епархии была духовная консистория, которая занималась сбором и обработкой информации о всех приходах, монастырях и благочиниях, решением спорных вопросов, выделением средств и кадровыми перестановками. Консистория напрямую подчинялась епархиальному архиерею [1, с. 210].

В истории Таврической епархии заметную роль играли духовные учебные заведения, активно ведшие свою работу во второй половине XIX – начале XX вв. В 2016 г. исполнилось 150 лет со времени создания Таврического епархиального женского училища. История его существования насчитывает более 50 лет, с 1866 по 1920 гг. За это время женское училище выпустило немало образованных педагогов, преподававших впоследствии в различных духовных и светских учебных заведениях. С 1866 г. училище из небольшого женского воспитательного заведения переросло в полное образовательное семиклассное училище для девочек духовного звания, по уровню знаний и воспитанию не уступавшее женскому гимназическому образованию.

Периоду становления первого в Крыму женского духовного образовательного учреждения посвящена статья епархиального священника Федора Синицина «Мои воспоминания». По поводу исполнившегося 25-летия существования Таврического Духовного женского училища 2 февраля 1891 года», опубликованная в газете «Таврические епархиальные ведомости» в № 9 за 1891 г. Воспоминания относятся к 1866–1869 гг., периоду преподавания в учебном заведении и заведывания экономической частью в нем молодого священника Федора Синицина. После окончания Одесской духовной семинарии он был в 1865 году рукоположен в иерея Владыкой Алексием и занял место при женском духовном училище для воспитания детей таврического духовенства. Во время написания «Моих воспоминаний...» в 1891 году он являлся настоятелем Успенской церкви и благочинным Больше-Токмакского округа. Интересна публикация тем, что автор много места уделяет в ней описанию личности Преосвященного епископа Алексия (Ржаницина), первого Таврического архиерея (по факту присутствия и деятельности в новоустроенной епархии) [4, с. 115].

Воспоминания повествуют о деятельности и характере Владыки, возглавлявшего кафедру с 29 августа 1860 по 28 августа 1867 гг. В течение семи лет он открыл свыше ста новых приходов, значительно активизировал деятельность монастырей, смог добиться учреждения Симферопольского духовного (мужского) и первого в Крыму женского духовного училищ. За усердные труды в Таврической епархии в апреле 1866 года был награжден орденом Св. Владимира 2-ой степени. В своих воспоминаниях отец Феодор характеризует епископа как человека сердобольного и очень хорошего хозяйственника. Владыка почти каждый день посещал училище и входил во все подробности ведения хозяйства. Он не любил спора и оправданий, надо было слушать и не возражать. Строго не допускались в училище посторонние люди. Епископ Алексей имел доброе сердце, но скудные средства училища заставляли его беречь каждую копейку. С детьми он обращался как с родными, привозил им сладости и подарки. Много Владыка пристроил сиротских девиц духовного звания, выдав их замуж за священников, дьяконов по взаимному согласию. Сам отец Феодор в начале своего служения жил в доме у архиерея и имел возможность близко общаться с Владыкой и участвовать в его делах [5, с. 96].

Первой начальницей училища стала А.Ф. Воинова, смотревшая за порядком и преподававшая детям рукоделие. В истории печатного наследия архиепископа Гурия осталось немало опубликованных его

речей, посвященных выпускникам епархиального училища. В своих напутственных словах архиерей поучал своих духовных детей: как усвоенные ими полезные в жизни сведения нести в мир, словом и делом распространять свет веры и знания [3, с. 48].

В Таврическом женском училище преподавалось более 10-ти различных предметов. Всемирную и отечественную историю воспитанницы изучали с четвертого класса по учебникам Д. Иловайского, С. Рождественского и С.Соловьева, причем изучение более важных исторических событий рассматривалось по дополнительным пособиям, выдававшимся из училищной библиотеки. При училище размещалась прекрасная библиотека. К 1895 г. она располагала 1000 различными наименованиями книг и пособий, в общей сложности составлявших более 3000 тыс. единиц. Помимо этого, каждая ученица получала набор учебников к годовому изучению всех дисциплин. Из периодических изданий библиотека выписывала 15 богословских, 8 педагогических и 6 детских журналов и газет. Среди них популярными изданиями считались: «Богословский вестник», «Русский паломник», «Церковные ведомости», «Странник», «Русский вестник», «Русское обозрение», местная газета «Таврические епархиальные ведомости» [1, с. 147].

Возглавив Таврическую епархию, Иннокентий постепенно объехал весь Крым. Искренне полюбив эту землю, привязавшись душой к этому поэтическому краю, Иннокентий с ревностью и большим усердием стал собирать различные сведения о разрушенных церквях и существовавших некогда в большом количестве монастырях в горном Крыму. Он издал указание отыскивать в архивах упоминания о святых, издавна покоившихся в Крыму (мошах св. Климента в Херсоне, св. Стефана близ Феодосии и др.). На месте наиболее почитаемых памятников христианской религии Иннокентий создавал новые монастыри. Итогом всей своей деятельности он видел создание Русского Афона в Крыму – сосредоточение здесь главнейших христианских святынь. Обосновывая этот проект, Иннокентий составил «Записку о восстановлении древних святых мест по горам Крымским», которая была опубликована в 1861 г., одобрена Святейшим Синодом и утверждена императором. Это был род проекта с указанием цели и средств для восстановления крымских памятников древнего христианства. Первым шагом в выполнении этого замысла стало обновление Успенского скита в Бахчисарайском ущелье; затем иерарх занялся надлежащим устройством возобновленного святилища в Херсонесе, церкви Иоанна Предтечи в генуэзской крепости; сооружением и украшением храма в честь св. Владимира в

Симферополе. При вновь создаваемых и действующих церквях архиепископ открывал библиотеки, для чего выписывал из Петербурга не только богословскую, но и историческую литературу на русском и европейских языках. Представляют интерес публикации Иннокентия, связанные с историей христианства в Крыму, в частности, о появлении в Херсонесе первых христианских просветителей, истории Готфийской епархии в Таврике [4, с. 119].

Руководство Иннокентия епархией пришлось на трагические годы Восточной (Крымской) войны (1853–1856 гг.). Являясь пламенным патриотом, Иннокентий объезжал поля сражений в Севастополе, Евпатории, где выступал с проповедями. В них поражает сила мысли, отточенность фраз, нравственная чистота и проникновенная доброта. Незаурядный ораторский талант архиепископ сочетал с глубокими историческими знаниями. Его речи и напутствия были необыкновенно популярны среди населения, переписывались и перепечатывались во многих изданиях, а затем вышли и отдельным сборником. Представляют несомненный интерес и оставшиеся в рукописи выступления Иннокентия, где богословские рассуждения перемешаны с историческими справками и мыслями о возрождении христианских святынь в Крыму: «Слово, произнесенное в Перекопе по случаю военных обстоятельств 19 июня 1855 г.». В многочисленных воспоминаниях современников о поездках Иннокентия по Крыму отмечается личное мужество иерарха, посещавшего лазареты, где был тиф, умевшего унять страх и постоянная забота, напоминания верующим о сохранении христианских археологических памятников. Во время своей последней поездки в Крым в 1857 г. Иннокентий распоряжался об устройстве оград и часовен на военных кладбищах, щедро жертвовал собственные средства на работы по восстановлению христианских святынь [4, с. 126].

Переписка иерарха, сохранившаяся в личных архивных фондах Иннокентия, хранящихся в Одесской государственной научной библиотеке и Российской Национальной библиотеке, существенно расширяет наше представление о его участии в развитии историко-краеведческих исследований в Крыму в это время. В письмах бывшего Таврического губернатора, известного общественного деятеля Александра Ивановича Казначеева к Иннокентию обсуждались не только вопросы личного характера между двумя друзьями, но и ход восстановления древних скитов в горах Крыма, где «от большого света далеко, от неба... близко» [4, с. 130]. Встречи в Крыму А.И. Казначеева и Иннокентия, как правило, проходили в горных монастырях.

Иннокентий принял живейшее участие в судьбе директора Керченского музея древностей, выдающегося исследователя Крыма Антона Балтазаровича Ашика (1801–1854 гг.), который обратился к нему с просьбой о денежной субсидии для издания своих трудов. С секретарем Одесского общества истории и древностей Николаем Никифоровичем Мурзакевичем Иннокентий обсуждал план украшения фасадов будущей церкви в Херсонесе. Н.Н. Мурзакевич сообщил в письме к Иннокентию от 27 ноября 1852 г. исторические данные о церкви, существовавшей в Херсонесе в V–XI вв. Краеведы обсуждали планы по ее восстановлению. В письме к Иннокентию от 6 декабря 1853 г. председатель Московского археологического общества Алексей Сергеевич Уваров (1824–1884 гг.) представил отчет о ходе раскопок церкви в Херсонесе на северной стороне города. Переписка с Николаем Христофоровичем Палаузовым (1854 г.), Михаилом Александровичем Максимовичем (1854 г.), Б.А. Корфом, содержит этнографические собрания фольклора годов Крымской войны. Деятельность архиепископа по восстановлению древних памятников в Крыму вызвала восхищение у генерал-губернатора Новороссийского края М.С. Воронцова, который писал Иннокентию 16 июня 1853 г.: «Вы вызываете к новой жизни драгоценные памятники древнего там христианства и устраиваете приюты монашествующим в местах, где впервые воссиял луч веры» [3, с. 143]. М.С. Воронцов отметил и личное участие Иннокентия в организации изучения этих памятников.

Также велика роль в организации исследований древних христианских святынь Крыма архиепископа Херсонского и Таврического (с февраля 1868 г.) Гурия (1818-1882). Современники высоко оценивали его деятельность по охране памятников. Гурий, так же, как и его предшественники, поддерживал научные контакты с Н.Н. Мурзакевичем и Д.М. Струковым, с которыми обсуждал проекты реставрации алтаря Инкерманской кинонии, Бахчисарайского Успенского собора. Неоднократно (в 1872 и 1876 гг.) Гурий предлагал Д.М. Струкову опубликовать материалы об исследовании им христианских святынь в Крыму в «Таврических епархиальных ведомостях», которые начали издаваться именно при Гурии в сентябре 1869 г. По указанию Гурия были сделаны копии редчайших памятников средневековой культуры Крыма – древнего греческого Евангелия, написанного на пергаменте XII в., и Апостола, хранящегося в керченской церкви Иоанна Предтечи [5, с. 76].

Выдающейся для своего времени работой стала «Справочная книжка о приходах и храмах Таврической епархии», составленная епископом Таврическим и Симферопольским Гермогеном. В издании

приводятся историко-краеведческие сведения по каждому уезду и городу губернии: основные события от основания города до его нынешнего состояния. Подробно представлено описание культовых сооружений, приведены очерки истории того или иного здания с указанием его архитектурных особенностей. В 1887 г. свет увидела фундаментальная работа Гермогена «Таврическая епархия». В трех ее главах последовательно представлено географическое положение Таврической губернии и общее понятие о ней, исторические сведения о Крыме с древнейших времен до присоединения к России и очерк истории православной церкви на территории епархии. Бесценный фактический материал обо всех существовавших в Крыму храмах и приходах, помещенный в книге Гермогена, сегодня является важным историческим источником. Статистические данные, которыми изобилует книга, опираются на архивный материал, сведения периодической печати [5, с. 423].

Важно также, что очерки снабжены обстоятельным научно-справочным аппаратом, который демонстрирует хорошее знание церковным иерархом последних научных исследований по истории края.

Выводы. Данная статья раскрывает вопрос возникновения и развития самостоятельной Таврической епархии. Процесс выделения новой епархии совпал с присоединением Крымского полуострова к Российской империи. К 1850-м гг. с обострением внешнеполитической ситуации возникла угроза потери приобретенного региона, а вместе с ней и необходимость исторического обоснования права владения христианского государства Таврическими землями. С помощью этнической принадлежности это сделать было невозможно, поэтому таким фактором стала религия.

Историю развития епархии условно можно разделить на определенные этапы, в которые происходило формирование разных отделов.

На этапе возникновения епархии (1859 г.) сформировалась и укрепилась духовная консистория – управленческий отдел, распоряжающийся экономическими, социальными, организационно-распределительными, кадровыми и коммуникационными вопросами. Деятельность консистории подчинялась епархиальному архиерею, который непосредственно поддерживал связь со св. Синодом.

Следующим этапом в развитии епархии стало укрепление образовательной системы в Крыму. Были открыты Таврическая Духовная семинария, Таврическое женское училище. Отдельным направлением выделяется исследовательская деятельность иерархов

епархии.

Деятельность епархии была прервана волнениями, которые возникли в следствие революционных событий 1917 г.

Резюме. В статье раскрыт вопрос возникновения и развития самостоятельной Таврической епархии, проанализирована деятельность епархии, определен вклад в формирование образовательной системы и сохранение культурного наследия полуострова.

Summary. The article reveals the question of the emergence and development of an independent Tauride Diocese, analyzes the activity of the Diocese, defines the contribution to the formation of the educational system and the preservation of the cultural heritage of the peninsula.

Ключевые слова. Таврическая епархия, этапы развития, консистория, викарианство, культурно-религиозное развитие.

Keywords. Tauride Diocese, consistory, vicarism, cultural and religious development.

Литература

1. Гермоген, епископ. Таврическая епархия Псковского и Покровского, бывшего Таврического и Симферопольского / Гермоген. – Псков: Типография губернского правления, 1887. – 520 с.

2. Долецкая С. В. Проблема выбора темы научного исследования обучающихся направления подготовки «История». // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов научно-практической конференции, 12-13 апреля 2018 г., г. Евпатория. – Симферополь: ИТ АРИАЛ, 2018. – С. 293–295.

3. Катунин Ю.А. Из истории христианства в Крыму: Таврическая епархия (вторая половина XIX – начало XX в.) / Ю.А. Катунин. – Симферополь: Таврия, 1995. – 111 с.

4. Клибанов А.И. Русское православие: веки истории / А.И. Калибанов. – М.: Политиздат, 1989. – 719 с.

5. Раздорский А.И. Справочные издания епархий Русской православной церкви (1861–1915) : Сводный каталог и указатель содержания / А.И. Раздорский. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2002. – 611 с.

УДК 94(=19)94 (470-13) ”17/18“:

**АРМЯНСКИЕ ОБЩИНЫ В КРЫМУ (КОНЕЦ XVIII – ПЕРВАЯ
ПОЛОВИНА XIX ВВ.): ВОССТАНОВЛЕНИЕ ИЛИ
ОБРАЗОВАНИЕ**

**Туманян Наталья Владимировна¹, Долецкая Светлана
Валентиновна²,**

¹*обучающаяся 3 курса, направления подготовки 46.03.01 «История»,
направленность «Историческое краеведение».*

²*Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры истории и правоведения,*

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатория

Постановка проблемы. Последние два десятилетия значительно возрос интерес к этнической истории и культуре народов, населявших и населяющих Крым. Региональная история стала в последнее время равноправной частью исторической науки, она предоставляет возможность более глубокого погружения в проблему, изучения общего на примере частного [3, с. 47].

Проблема происхождения народов Крыма стала занимать не только историков и краеведов, но и некоторых политиков, пытающихся доказать, что только один народ имеет право называть Крым своей Родиной. Существует тезис о том, что армяне и греки, жившие в Крыму в XIX – начале XX вв., являются «поздними переселенцами» и в связи с этим не имеют права считать себя старожильческими этносами нашего полуострова. В связи с этим необходимо обратиться к событиям конца XVIII в. и попытаться проследить, процесс формирования новой армянской общины, история которой на полуострове была прервана насильственным выселением 1944 г.

Литература по проблеме носит разноплановый характер и включает работы по культурологии, истории культуры, отечественной истории.

Работа В.Е. Григорьянца. «Возрождение армянской общины Крыма: достижения и проблемы» содержит сведения о русско-армянских отношениях [2]. Г.Н. Надинский в «Очерках по истории Крыма», приводит свидетельства о религиозных особенностях армян [6]. Ж.А. Ананян, В.А. Микаелян, описывают процесс возвращения армян в Крым, освещают историю армянских колоний на новых территориях [1; 5]. В.М. Кабузан, в своем труде анализирует

официальную политику государства в отношении армян [4].

Цель данной статьи – исследовать проблему преемственности между средневековой общиной армян Крыма, переселенной в 1778–1779 гг. в Северное Приазовье, и новой армянской общиной.

Изложение основного материала. Документы, свидетельствующие о пребывании представителей армян в Крыму, датируются VII–XI вв., а в XI–XIV вв., по всей видимости, происходили также локальные миграции армян из Византийской империи. Однако возникновение крупной колонии связывают с приходом в 1330 году в Каффу (по договору с генуэзскими властями) нескольких тысяч армян, потомков, переселившихся в 1262 году в Аксарай беженцев из города Ани. Постепенно армяне расселились в селах Восточного Крыма – Топты, Салы, Султан-салы, Камышлык, Орталан, Нахичеван. Поскольку в основном армяне занимались ремеслом и торговлей, их общины существовали почти во всех городах полуострова [4, с. 281].

В конце XV в. численность армян на полуострове значительно уменьшилась: часть погибла, часть была насильственно переселена в Османскую империю, некоторые добровольно обосновались в Западной Украине, где составили сильные купеческие общины в городах Львове и Каменец-Подольске. К концу XVIII в., накануне переселения из Крыма, община была неоднородна по своему конфессиональному составу и языковой принадлежности: часть являлась приверженцами армянской церкви – «григорианства», а другая часть исповедовала католицизм [1, с. 128].

Переселение греков и армян из Крымского ханства в пределы Азовской губернии известно, как «добровольный выход христиан, желавших избавиться от притеснений со стороны крымских татар» [6, с. 98]. Однако это событие точнее можно назвать «вынужденной эмиграцией», инициированной П. Румянцевым-Задунайским, который считал, что в силу политических и экономических реалий того времени, оно будет очень выгодно для Российской империи.

В результате предпринятых мер в июле-сентябре 1778 года 18395 греков и 12598 армян, а также грузины и валахи покинули Крым. На полуострове остались лишь несколько десятков семей в Каффе и Бахчисарае, а также в Керчи (16 греческих и 8 армянских) и Еникале (30 армянских семей), откуда христиане не переселялись вообще, поскольку по мирному договору 1774 года эти две крепости стали русскими территориями. Армяне по конфессиональному признаку разделились на 2 группы: католиков и христиан-григориан. Первые, во главе с патером Яковым, поселились в Новом Екатеринославле (позже

– Новомосковск), вторые – основали г. Нор-Нахичеван (ныне слился с г. Ростовом-на-Дону) и пять сел: Султан-Салы, Салы, Топти или Топлу, Чалтырь, Несвисай [2, с. 56].

Реэмиграция на полуостров наблюдалась уже в первые годы после переселения. В основном это были единичные случаи возвращения в Крым за оставленным имуществом. Так, например, из Нового Нахичевана в Бахчисарай еще в 1781 году возвратились и открыли свои лавки армяне Самуэл Касатанов и Карабет Дерсувадулов, в Феодосию – Рапел Капрелов, в Старый Крым – Агоп Шамлы, Минас Чиграчи, Хачерес Максимаджи, Ованес Байрактар.

К моменту присоединения Крыма к России в Каффе уже проживало 87 греков и 143 армянина, большая часть которых или не выселялись вообще, или стихийно возвратились из Приазовья, причем они составляли 43% от всего населения города того периода (532 человека, не считая 339 татар, живших на форштадте). Уже к 1784 году правительство, чтобы регулировать процесс передачи собственности, было вынуждено издать указ «О возвращении во владение некоторым выехавшим из Крыма грекам и армянам домов, лавок и ханов» [5, с. 159].

По ордеру Г. Потемкина с 1787 г. Феодосию заселяли преимущественно христиане – армяне, греки, болгары, русские. В то же время в Старом Крыму было разрешено обосноваться лишь одним армянам, что подтверждалось Высочайшей грамотой от 28 октября 1799 года. В начале XIX века в городе поселилось несколько купеческих купцов, на что армянский архимандрит Хазар подал жалобу в Акмечетский земский суд. По итогам этой тяжбы был издан специальный приказ от 1 марта 1801 года, запрещавший грекам впредь «заводиться поселением» в Старом Крыму. Эта монополия сохранялась вплоть до 1807 г. Тогда армянская община составляла 50% от всего населения города (1500 человек) и насчитывала 190 семей (399 мужчин и 355 женщин, в том числе 7 монахов, живших в монастыре Сурб Хач).

Выводы. Таким образом, существует ряд доводов, позволяющих считать ядром крымской армянской общины армян-старожилов полуострова, выселенных в Приазовье в 1778–1779 гг. и вернувшихся оттуда на родину в 1781–1811 гг. Процесс переселения и формирования общины продолжался вплоть до середины XIX в. Официальное разрешение проживать в Крыму получили только армяне-католики. Остальные переселенцы – армянские купцы и ремесленники, которые исповедовали григорианство, возвращались на полуостров лишь после 1811 г.

Резюме. В статье рассмотрен процесс реэмиграции армян в Крым в период конца XVIII – начала XIX в., приведены фактические данные о численности населения, затронута политика правительства по отношению к прибывшим армянам.

Summary. The article describes the process of re-immigration of Armenians to the Crimea during of the end of the XVIII – beginning of the XIX century. facts are given about population, government policy affected regarding the Armenians who arrived.

Ключевые слова. Армяне, эмиграция, реэмиграция, армянская община.

Keyword. Armenians, emigration, reemigration, Armenian community.

Литература

1. Ананян Ж.А. , Бархударян В.Б. Возникновение армянских поселений в Северном Причерноморье и армянское освободительное движение в последней трети XVIII в. / Ж.А. Ананян, В.Б. Бархударян. – Ереван: ПРИНТ, 1989. – 382 с.
2. Григорьянц В.Е. Возрождение армянской общины Крыма: достижения и проблемы / В.Е. Григорьянц. – М.: Престиж-люкс, 2004. – 168 с.
3. Долецкая С.В. Проблема методологии исторического исследования провинциального города / С.В. Долецкая // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2015. – February – March. – Volume 120. – Issue 02. – P. 46-49.
4. Кабузан В.М. Заселение Новороссии в XVIII – первой половине XIX вв. / В.М. Кабузан. – М.: Миф, 1976. – 493 с.
5. Микаелян В.А. История крымских армян / В.А. Микаелян. – Киев: Энергия-плюс, 2004. – 224 с.
6. Надинский Г.Н. Очерки по истории Крыма / Г.Н. Надинский. – Симферополь: Крымиздат, 1951. – 231 с.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРАВОВОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</i>	
Андреева Екатерина Евгеньевна	3
<i>РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</i>	
Антипина Ирина Олеговна	9
<i>ПОДХОДЫ К ЛИТЕРАТУРНОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ</i>	
Бариленко Алина Александровна	13
<i>ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</i>	
Глузман Неля Анатольевна.....	23
<i>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МАРКЕТИНГ – ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ</i>	
Давкуш Наталия Валериевна.....	33
<i>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РАКУРСЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА</i>	
Ежкова Нина Сергеевна	37
<i>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</i>	
Колосова Наталия Николаевна.....	41
<i>ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ</i>	
Митрохина Светлана Васильевна, Репкина Светлана Игоревна.....	45
<i>РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ</i>	
Митрохина Светлана Васильевна, Соломахина Кристина Эдуардовна.....	51
<i>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА</i>	
Мурованая Нонна Николаевна	55
<i>ПОИСК ИННОВАЦИОННЫХ ПУТЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ СОБСТВЕННОГО УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ</i>	
Никифоров Арсений Евгеньевич, Никифорова Елена Владимировна ..	60

<i>ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	
Общая Наталья Александровна.....	67
<i>МОЯ СИСТЕМА ОЗДОРОВЛЕНИЯ, ПРОФИЛАКТИКИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ</i>	
Пашенко Виктор Гаврилович.....	74
<i>ПРОИЗВЕДЕНИЯ Л.Н. ТОЛСТОГО 1900-Х ГГ. КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА</i>	
Печурова Елена Анатольевна.....	77
<i>МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТРУДА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ</i>	
Плотникова Елена Николаевна.....	84
<i>КОМПЛЕКСНЫЙ ЭКЗАМЕН КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	
Пожидаева Татьяна Викторовна.....	89
<i>ВЫБОР МОДЕЛИ, ОТРАЖАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЕГО ПОДГОТОВКУ В ВУЗЕ</i>	
Романов Владимир Алексеевич.....	93
<i>КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ»</i>	
Сорвачева Ирина Дмитриевна.....	99
<i>ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ СОЗДАВАТЬ ВЗАИМОСВЯЗАННЫЕ УСТНЫЕ И ПИСЬМЕННЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ</i>	
Шпиталевская Галина Романовна.....	105
<i>СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ</i>	
Адылова Арзу Рустамовна, Шихматова Эльмира Самвеловна.....	111
<i>ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕГО ВИДЫ</i>	
Боронина Алина Олеговна, Плотникова Елена Николаевна.....	116
<i>УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ</i>	
Бутюгина Наталья Олеговна, Пожидаева Татьяна Викторовна.....	120

*СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Лейбюк Елена Дмитриевна, Сорвачева Ирина Дмитриевна..... 127
СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Лейбюк Елена Дмитриевна, Шихматова Эльмира Самвеловна 132
*ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Мандрыга Любовь Александровна, Колосова Наталия Николаевна .. 138
*ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ КАК
ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА*

Менаджиева Эвелина Зенуровна, Шихматова Эльмира Самвеловна . 140
*КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА*

Глузман Неля Анатольевна, Мягченкова Алина Евгеньевна 147
*ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА РОДИТЕЛЯМИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Савосина Алина Юрьевна, Шихматова Эльмира Самвеловна, 151
*ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ*

Овчинникова Дарья Дмитриевна 156
*МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ*

Давкуш Наталия Валериевна, Павловская Надежда Константиновна 162
*ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ
МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Суюнова Фериде Энверовна, Колосова Наталия Николаевна..... 171
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ДОО

Давкуш Наталия Валериевна, Федоренко Ольга Олеговна 174
*МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА
«ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»*

Халимоненко Александра Николаевна, Пожидаева Татьяна
Викторовна 177
*ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР В
ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ*

Харитоновна Карина Максимовна, Плотникова Елена Николаевна..... 182

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ, ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ

Харитоновна Карина Максимовна, Сорвачева Ирина Дмитриевна..... 186
ТРАДИЦИИ И ОБЫЧАИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ОСНОВА УКРЕПЛЕНИЯ СЕМЬИ И СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Харитоновна Карина Максимовна, Шихматова Эльмира Самвеловна 191
ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Цверкун Татьяна Витальевна, Плотникова Елена Николаевна..... 195
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Цверкун Татьяна Витальевна, Сорвачева Ирина Дмитриевна 200
ИГРА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Чуба Валерия Анатольевна, Пожидаева Татьяна Викторовна 205
ФОРМИРОВАНИЕ ДРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Юхимчук Анастасия Сергеевна, Сорвачева Ирина Дмитриевна 210
ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ягьяева Фатиме Керимовна, Плотникова Елена Николаевна 215
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Безносюк Екатерина Владимировна 220
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Красникова Татьяна Викторовна..... 226
ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ»

Раскалинос Валерия Николаевна 232
ПОНЯТИЕ «ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ» В ВОЗРАСТНОЙ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Фадеев Владислав Иванович 237
СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Фадеева Мария Владимировна..... 252

<i>СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ</i>	
Костенко Ольга Вадимовна, Хитрова Анна Викторовна.....	261
<i>ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ)</i>	
Шихматова Эльмира Самвеловна	265
<i>СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	
Бодюл Анна Владимировна, Хитрова Анна Викторовна.....	272
<i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРУДНОВОСПИТУЕМЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</i>	
Гудак Валерия Дмитриевна, Безносюк Екатерина Владимировна	275
<i>ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ</i>	
Ильницкая Валерия Геннадьевна, Безносюк Екатерина Владимировна	280
<i>ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ</i>	
Кавлюгина Светлана Анатольевна, Безносюк Екатерина Владимировна	286
<i>ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ</i>	
Казаченко Анастасия Анатольевна, Красникова Татьяна Викторовна	291
<i>ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО РАЗВИТИЮ ВНИМАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА</i>	
Кардапольцева Людмила Вячеславовна, Красникова Татьяна Викторовна.....	296
<i>ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ПЕРИОДАХ</i>	
Мамутова Динара Мустафаевна, Шихматова Эльмира Самвеловна ..	302
<i>НЕБЛАГОПРИЯТНЫЕ ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ</i>	
Цверкун Татьяна Витальевна, Шихматова Эльмира Самвеловна.....	306

*СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙНОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ*

Шведун Анастасия Константиновна, Безносюк Екатерина
Владимировна..... 311

*СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ
ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ*

Шкуратько Ксения Васильевна, Безносюк Екатерина Владимировна.....316

*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-
ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ*

Шокот Марина Алексеевна, Безносюк Екатерина Владимировна..... 323

*СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА
СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ*

Яковченко Виктория Евгеньевна, Безносюк Екатерина
Владимировна.....331

*СВОЕОБРАЗИЕ ХАРАКТЕРОЛОГИИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ДЖЕКА
ЛОНДОНА «МАРТИН ИДЕН»*

Аветисян Лусине Мкртычевна, Кузнецова Юлия Леонидовна..... 333

*ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОЙ
КАРТИНЫ МИРА*

Аджигеряева Сильвия Эскендеровна, Корниенко Екатерина Сергеевна
..... 340

*ПРИРОДА КАК ИДЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗ В ТВОРЧЕСТВЕ
Ф.И. ТЮТЧЕВА*

Дудинова Наталья Алексеевна, Авдюхина Ванда Сергеевна..... 343

*ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РОМАНА
А. МЕРДОК «ЧЕРНЫЙ ПРИНЦ»*

Каменская Ирина Борисовна, Помогайло Виктория Дмитриевна 348

*АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ КАТЕГОРИИ
«КОМИЧЕСКОЕ»*

Каменский Александр Иванович..... 353

*ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА (НА
МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМЫ Г. ЕВПАТОРИИ)*

Картавая Юлия Константиновна..... 356

ОСОБЕННОСТИ ПРОЗЫ СЕРГЕЯ ДОВЛАТОВА

Петренко Наталья Анатольевна, Кузнецова Виктория Леонидовна... 362

*ФЕНОМЕН ЖЕНСКОЙ ПРОЗЫ В КРИТИКЕ И
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ*

Петренко Наталья Анатольевна, Лазариди Анна Евгеньевна 367

<i>ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОЕКТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФИОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА</i>	
Петрова Мария Владимировна	375
<i>СОВРЕМЕННЫЕ АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ</i>	
Савина Елена Олеговна.....	378
<i>ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ ЛЕКСИКЕ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ПРАКТИКЕ</i>	
Самойленко Наталия Борисовна	381
<i>ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ</i>	
Тяллева Ирина Алексеевна.....	387
<i>РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ДРАМАТИЧЕСКИХ ПОРТРЕТОВ В ТВОРЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ Б.Л. ВАСИЛЬЕВА</i>	
Шалацкая Татьяна Петровна, Голованева Юлия Семеновна	394
<i>ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ</i>	
Шевченко Алла Николаевна.....	402
<i>МОДИФИКАЦИЯ ОБРАЗА ШЕРЛОКА ХОЛМСА В КИНОДИСКУРСЕ</i>	
Адамчук Анастасия Алексеевна, Каменская Ирина Борисовна.....	407
<i>ИССЛЕДОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ</i>	
Алексеева Валерия Юрьевна, Шевченко Алла Николаевна.....	412
<i>ПОНЯТИЕ «АРХЕТИП» В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЕ</i>	
Асанова Динара Резаевна, Сигова Кристина Валерьевна.....	417
<i>ВОЕННАЯ ЛЕКСИКА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ</i>	
Белокур Виктория Александровна, Картавая Юлия Константиновна	421
<i>ОТРАЖЕНИЕ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА XX ВЕКА В ТВОРЧЕСТВЕ Р. И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО</i>	
Василенко Анастасия Александровна, Петренко Наталья Анатольевна	425
<i>СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМОВ В РОМАНЕ В. С. ПИКУЛЯ «ФАВОРИТ»</i>	
Данилина Ольга Александровна, Картавая Юлия Константиновна ...	430
<i>АРХЕТИПЫ ОБРАЗОВ В СКАЗКЕ Г.Х. АНДЕРСЕНА «ДЮЙМОВОЧКА»</i>	
Здорова Ананда Олеговна, Петренко Наталья Анатольевна	434

<i>ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФЕНОМЕНОВ БЫТА В РОМАНЕ Т.В. УСТИНОВОЙ «СЕЛФИ С СУДЬБОЙ»</i>	
Зуб Инна Борисовна, Петренко Наталья Анатольевна.....	439
<i>ТИПОЛОГИЯ НОМЕНОВ РОДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ</i>	
	444
<i>ПОНЯТИЕ НИКНЕЙМА В АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ</i>	
Косинская Валерия Альбертовна, Картавая Юлия Константиновна..	449
<i>ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА ДЕТСКОГО ФЭНТЕЗИ</i>	
Котлярова Мария Константиновна, Каменская Ирина Борисовна	452
<i>ПОНЯТИЕ И ТИПОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ</i>	
Лагно Кристина Григорьевна, Каменская Ирина Борисовна	457
<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФРАГМЕНТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ</i>	
Лежанская Виктория Викторовна, Бузинская Яна Михайловна	462
<i>СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФЛОРОНОМЕНОВ</i>	
Липова Дарья Владимировна, Картавая Юлия Константиновна	467
<i>ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ КАК ОСНОВНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬ ОЦЕНКИ</i>	
Листопад Наталья Сергеевна, Картавая Юлия Константиновна.....	474
<i>ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ</i>	
Малеванная Екатерина Валерьевна, Каменский Александр Иванович	478
<i>КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТАФОР: К ПРОБЛЕМАМ ТЕОРИИ</i>	
Маслова Виктория Владимировна, Шевченко Алла Николаевна	482
<i>СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ</i>	
Нурсеитова Севиля Беляловна, Картавая Юлия Константиновна	487
<i>ПОНЯТИЕ «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ» В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ</i>	
Пигнастая Дарья Григорьевна, Петренко Наталья Анатольевна	493
<i>ПРИРОДА И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ УРБАНОНИМ</i>	
Пятковская Анастасия Олеговна, Картавая Юлия Константиновна...	498
<i>ТРЕБОВАНИЯ К СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</i>	
Работникова Анастасия Викторовна, Каменский Александр Иванович	503
<i>ЭНТОМОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В СОСТАВЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ</i>	
Сейджелиева Сабина Шевкетовна, Шевченко Алла Николаевна	507
<i>МОДАЛЬНОСТЬ В ПЛОСКОСТИ КОННОТАЦИИ</i>	
Трущицына Виолетта Сергеевна, Картавая Юлия Константиновна...	511

*УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ
АУДИРОВАНИЮ*

Ухлин Александр Александрович, Каменский Александр Иванович 516
*ВИДЫ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ*

Цуканова Ксения Игоревна, Каменский Александр Иванович 521
*РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В
РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ
РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ)*

Шевченко Мария Сергеевна 524
*ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ*

Эюпова Фериде Исаевна, Каменский Александр Иванович 530
*ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ
В КРЫМУ: В АСПЕКТЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ*

Ануфриенко Александр Анатольевич 534
О ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ

Болкунов Игорь Алексеевич 538
*ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕНЗУРНОЙ ПОЛИТИКИ И
ЦЕНЗУРНОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ*

Долецкая Светлана Валентиновна 543
*ИЗ ИСТОРИИ ЕВПАТОРИЙСКОГО ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ
НАУК КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. В.И.
ВЕРНАДСКОГО В XX в.*

Ивлева Яна Анатольевна 548
*ИМПЕРСКАЯ КОНФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ПО
ОТНОШЕНИЮ КАТОЛИЧЕСКОЙ ЦЕРКВИ В ТАВРИЧЕСКОЙ
ГУБЕРНИИ*

Мурадасылова Шевкие Менситовна 554
*КРАТКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ СОЛЕДОБЫЧИ НА ОЗЕРЕ
САСЫК-СИВАШ В XX ВЕКЕ*

Скрябина Татьяна Олеговна 560
*РАЗВИТИЕ КАРТОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ
НА УРОКАХ ИСТОРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ*

Аблаева Эльмаз Назимовна, Скрябина Татьяна Олеговна 566
НАУЧНЫЕ ЗНАНИЯ ДРЕВНЕЙ ИНДИИ

Белявская Юлия Владимировна, Ивлева Яна Анатольевна 573
*МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ И ФОРМЫ ФАКУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ ПО
«КРЫМОВЕДЕНИЮ» В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ*

Валеева Мария Сергеевна, Скрябина Татьяна Олеговна 576

<i>ЕВРЕЙСКАЯ ОБЩИНА ИРАНА В ГОДЫ ИСЛАМСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1978-1979 ГГ.: ОПЫТ ИСТОРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ</i>	
Вишнякова Ирина Андреевна.....	581
<i>РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА В СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА</i>	
Габриелян Исаак Исаакович, Аджиева Ленара Сейдаметовна.....	587
<i>ИСТОРИКО-АРХЕОЛОГИЧЕСКИЙ ЗАПОВЕДНИК КАЛОС ЛИМЕН: ПРОБЛЕМЫ ОХРАНЫ И РАЗВИТИЯ</i>	
Засядевова Юлиана Александровна, Долецкая Светлана Валентиновна	591
<i>ПОЛИТИКА «ОТТЕПЕЛИ» НА ТЕРРИТОРИИ КРЫМА: ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</i>	
Зекиряева Оксана Федоровна, Ивлева Яна Анатольевна.....	596
<i>ПРАВЛЕНИЕ ГОТФРИДА БУЛЬОНСКОГО В ИЕРУСАЛИМЕ</i>	
Новик Михаил Юрьевич, Ивлева Яна Анатольевна.....	601
<i>ВОЕННОЕ ДЕЛО ТАВРОВ</i>	
Педько Анастасия Владимировна, Ивлева Яна Анатольевна.....	605
<i>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУР ЦЕНТРАЛЬНЫХ АНД И ПОБЕРЕЖЬЯ ПЕРУ</i>	
Пономарев Глеб Олегович, Мурадасылова Шевкие Менситовна.....	611
<i>ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ В СФЕРЕ ПЕЧАТИ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ</i>	
Рожков Сергей Михайлович, Долецкая Светлана Валентиновна	616
<i>ОСОБЕННОСТИ УСТРОЙСТВА ИМПЕРИИ ДУРРАНИ (1747 – 1823)</i>	
Смирнова Анастасия Михайловна, Воднева Оксана Анатольевна.....	621
<i>ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТАВРИЧЕСКОЙ ЕПАРХИИ</i>	
Соловарь Екатерина Олеговна, Долецкая Светлана Валентиновна.....	627
<i>АРМЯНСКИЕ ОБЩИНЫ В КРЫМУ (КОНЕЦ XVIII – ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XIX ВВ.): ВОССТАНОВЛЕНИЕ ИЛИ ОБРАЗОВАНИЕ</i>	
Туманян Наталья Владимировна, Долецкая Светлана Валентиновна	637

Научное издание

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 36,8. Тираж 100 экз.

ИЗДАТЕЛЬСТВО ТИПОГРАФИЯ «АРИАЛ».
295034, Республика Крым, г. Симферополь,
ул. Севастопольская, 31-а/2,
тел.: +7 978 71 72 901,
e-mail: it.arial@yandex.ru, www.arial.3652.ru

Отпечатано с оригинал-макета в типографии ИП Бражникова Д.А.
295053, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Оленчука, 63,
тел. +7 978 71 72 902, e-mail: braznikov@mail.ru