ISSN 2542 - 0291

ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ 1939

ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ШГПУ 80 1939 2019

4(44) / 2019

4(44)
2019

Научный журнал

ISSN 2542-0291

ВЕСТНИК
ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Издается с декабря 2008 г.
Выходит 4 раза в год

Цена договорная

УЧРЕДИТЕЛЬ:
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
А.Р. Дзиов, ректор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент (Шадринск, Россия).

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
Н.В. Скоробогатова, проректор по научной и инновационной работе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент (Шадринск, Россия).

АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И РЕДАКЦИИ:
641870, Россия, Курганская область, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3

КОНТАКТЫ РЕДАКЦИИ:
Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ ЖУРНАЛА:
http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal

РЕГИСТРАЦИЯ В НАУКОМЕТРИЧЕСКОЙ БАЗЕ РИНЦ:
https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77 - 76229 12.07.2019.

© ШГПУ, 2019, № 4

Редакционная коллегия

Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Президент Международной академии наук педагогического образования, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», (Москва, Россия);

С.Б. Борисов, доктор культурологии, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

Н.Н. Васягина, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург, Россия);

Н.Г. Дубешко, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного образования и технологий учреждения образования, УО «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь);

Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

С.Д. Каракозов, доктор педагогических наук, профессор, проректор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Россия);

Вольфганг Кригер, доктор, профессор, доцент и уполномоченный по международной деятельности университета экономики и общества (Людвигсхафен на Рейне, Германия);

С.А. Парфенова, кандидат исторических наук, доцент ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

Н.Я. Прокопьев, доктор медицинских наук, профессор ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», (Тюмень, Россия);

В.Д. Пузанов, доктор исторических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

Ю.А. Токарева, доктор психологических наук, профессор ФГАОУ ВО «Уральский Федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», (Екатеринбург, Россия);

З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (Челябинск, Россия);

Цезарь Хендрик, доктор педагогики Высшей гуманитарной школы Общества Знаний, (Щецин, Польша);

А.Г. Шуканов, кандидат филологических наук, профессор кафедры русской филологии РГП ПХВ «Таразский государственный педагогический университет» (Тараз, Казахстан).

Выпускающий редактор

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия).

4(44)
2019

Scientific Journal

ISSN2542-0291
JOURNAL
OF SHADRINSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Published from December 2008
Published 4 times a year

Price is negotiable

FOUNDER:
"Shadrinsk State Pedagogical University"

EDITOR-IN-CHIEF
A.R. Dziov, Rector of Shadrinsk State Pedagogical University, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

ASSOCIATE EDITOR-IN-CHIEF
N.V. Skorobogatova, Vice-Rector for Scientific and Innovational Work of Shadrinsk State Pedagogical University, Ph.D. in Psychology, Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

ADDRESS OF THE FOUNDER AND EDITORIAL STAFF:
641870, Russia, Kurgan region, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3.

EDITORIAL CONTACTS:
Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

THE OFFICIAL WEBSITE OF THE JOURNAL:
http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal

REGISTRATION IN THE SCIENTOMETRIC DATABASE RSCI:
https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

THE JOURNAL IS REGISTERED:
Federal service for supervision of communications, information technology, and mass media of Russian Federation; Certificate of mass media registration ПИ № ФС 77 - 76229 12.07.2019.

© ShSPU, 2019, № 4

Editorial Staff

E.I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President of International Academy of Science of Pedagogical Education, Moscow region Moscow State Regional University (Moscow, Russia);

S.B. Borisov, Doctor of Culturology, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.N. Vasyagina, Doctor in Psychology, Professor, Department Chair of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia);

N.G. Dubeshko, Ph. D in Pedagogical Sciences, Department Chair of Preschool Education and Technologies of Establishment of Education, Baranovichi State University (Republic of Belarus);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.D. Karakozov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector of Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia);

Wolfgang Krieger, Doctor, Professor, Associate Professor and Commissioner for International Activities of the University of Economics and Society (Ludwigshafen, Germany);

S.A. Parfenova, Ph. D. in History, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.Ya. Prokopiev, Doctor of Medical Sciences, Professor of Tyumen State University (Tyumen, Russia);

V.D. Pusanov, Doctor of History, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

U.A. Tokareva, Doctor of Psychology, Professor of Ural Federal University of the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia);

Z.I. Tyumaseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Ph. D. in Biology, Professor of South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia);

Cezary Hendrik, Doctor of Pedagogical Sciences of Higher Humanitarian School of the Society of Knowledge (Szczecin, Poland);

A.G. Shchukanov, Ph. D. in Linguistics, Professor, Department of Russian Philology, Taraz State Pedagogical University (Taraz, Kazakhstan).

Managing Editor

E.V. Osokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

ISSN 2542-0291

Редакционно-издательский совет

Е.А. Быкова, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

В.М. Гордиевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Д.М. Гордиевских, кандидат физико-математических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

О.М. Коморникова, кандидат социологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

О.В. Крежевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.Ю. Ланцевская, кандидат культурологии, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Л.А. Миловановa, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.И. Постникова, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

С.Л. Суворова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

И.А. Тютюева, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.В. Шарыпова, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия).

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина, М.В. Баженова*

Editorial-Publishing Council

E.A. Bykova Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

V.M. Gordievskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

D.M. Gordievskikh, Ph. D. in Physics and Mathematics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

O.M. Komornikova, Ph. D. in Sociology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

O.V. Krezhevskih, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.Yu. Lancevskaya, Ph. D. in Culturology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

L.A. Milovanova, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.I. Postnikova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.L. Suvorova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

I.A. Tyutyueva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.V. Sharipova, Ph. D. in Biology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

Special Editor – *M.V. Vahrameeva*

Translation - *E.P. Turbina, M.V. Bazhenova*

Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.
Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу. Рукописи рецензируются.

Reprint of materials is possible only with the written permission of the editorial Board.
The authors of published materials are responsible for the accuracy of the cited quotations, proper names, other information and correspondence of links to the original. Manuscripts are reviewed.

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ 12

Андреева Н.А. Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста 12

Антонова Н.А. Методические приемы организации изучения оптических явлений в классах химико-биологического профиля 17

Ахметгалеева Т.Ф. Педагогический взгляд на использование геометрического конструктора ТИКО в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения. Опыт создания рабочей программы 24

Бандаков М.П., Тарасова А.А. Влияние информационных дистанционных технологий на качество движений постинсультных пациентов 29

Банников И.С., Фомичев К.А. Социальные проекты как способы защиты прав и интересов детей и молодежи 33

Безкоровайный С.А. Хаккатон – как форма группового обучения в кружке робототехники 36

Блохина И.В., Блохина Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья 39

Божко В.Г. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов на основе группового взаимодействия 41

Булдакова Н.Б. Методы и приёмы работы с живыми объектами на практических занятиях по зоологии беспозвоночных 45

Васева Е.С. Реализация содержательного аспекта принципа профессиональной направленности в курсе «Информационная безопасность и защита информации» 49

Гойнаш А.В. К вопросу об использовании наглядного пособия «Список основных неправильных глаголов по чередованию гласных в корне» 53

Елизова Е.И. Профессиональные компетенции педагога в условиях межкультурного образовательного пространства 56

Есешкин К.И. Идентификация понятия неформальное образование в отечественной и зарубежной научной литературе 60

Забоева М.А. Развитие культурной идентичности у детей дошкольного возраста средствами устного народного творчества 65

Капустин А.Г., Назарова А.В. Проблемы развития координационных способностей в любительском конном спорте 67

Караваева Т.Л., Караваева О.О. Программа профессионально-прикладной физической подготовки учащихся профильных медико-биологических классов 70

Карпов В.В. Формирование культуры безопасности у студентов направления подготовки «Техносферная безопасность» 74

Касьянова Л.Г. Развитие культурной идентичности у детей дошкольного возраста посредством проведения фестиваля старинных профессий 79

Коурова С.И., Яковлева Н.И. Социокультурная деятельность как форма организации социального партнерства ДОО и семьи в современных образовательных условиях 82

Крючкова Т.А. Развитие языковой культуры будущих учителей начальных классов средствами курса «Речевой этикет и культура общения» 86

Кузнецов Р.А. Влияние воинских ритуалов на формирование социально – значимых качеств личности курсантов Росгвардии 90

CONTENT

Кучур Ж.Н., Новаш Т.С. Эффективное взаимодействие семьи и педагогов как фактор успешной социализации учащихся с особенностями психофизического развития 93

Манкевич Ж.Б. Психолого-педагогические особенности организации управляемой самостоятельной работы студентов-первокурсников 101

Маслов Ю.В. Русскоязычный педагогический дискурс: на пути в терминологическую трясину 104

Овсянникова Е.Ю., Брагина В.А. О существующих методиках развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью 109

Овсянникова Е.Ю., Чувашева А.Г. Анализ существующих методик дыхательной гимнастики для детей дошкольного возраста с хроническими заболеваниями органов дыхания 113

Оларь Ю.В. Современные тенденции формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя 116

Павлов И.В. Геймификация и опыт применения настольных научных игр в преподавании психологии 119

Парфина Т.Э., Анфилатова О.В. Развитие гибкости гимнасток 9-10 лет с применением внешнего отягощения 123

Погодина Е.К. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей учащихся 130

Подъянова С.М. Опорные сигналы – средство развития умений смыслового чтения текстов на уроках окружающего мира 133

Прихода И.В. Научно-методический подход к решениям актуальных проблем профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре 137

Пучинская Т.М. Межпредметная связь уроков белорусской и русской литератур в старших классах 143

Расковалова О.С. Рефлексивный подход в учебной деятельности 148

Рашевская Н.Н. Проектирование учебных занятий по истории в вузе на основе системно-деятельностного подхода 150

Роман С.В. Теоретическое обоснование педагогической системы профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников 155

Руднева К.В., Шереметьева Е.В. Особенности звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией 160

Рябова О.В. Организация педагогического взаимодействия при формировании познавательно-аналитических умений у младшего школьника средствами исследовательской деятельности 163

Семенова И.Н. К вопросу о сущности развития методов обучения студентов педагогических вузов в глобальной информационно-коммуникационной образовательной парадигме 166

Скоробренко И.А., Ворожейкина А.В. Роль самостоятельной работы студентов педагогического вуза в процессе формирования информационно-аналитической компетенции будущих учителей 169

Слепухин А.В. Алгоритм построения дидактически значимых методов мобильного обучения для системы школьного образования 175

Сорокина Е.А. Требования к личности учителя до и после февральской революции 1917 года 181

Старцева М.А. Использование вариативного подхода для разработки проблемно-творческих заданий в условиях профессиональной подготовки 185

Сущенко О.Г. Теоретико-методологический анализ категории педагогического сознания (историко-педагогический аспект) 189

Турбина Е.П., Осокина Е.В. Продвижение научного журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» в научном сообществе 195

Усольцева О.А., Ган Н.Ю. Интеграция образовательных областей в процессе реализации программы «Вдохновение» 199

Фанталов А.Н., Малязина М.А. Работа с трудными детьми и педагогическая система А.С. Макаренко 201

Фанталов А.Н., Малязина М.А. Вариативность роли женщины и женского образования в семейном укладе различных цивилизационных типов культур 205

Федулова С.В., Курило Ю.А. Опыт по формированию IT-компетенции студентов в процессе обучения профессиональным дисциплинам 209

Филимонова Н.И. Влияние скоростно-силовых упражнений на уровень физической подготовленности юных волейболисток 9-10 лет 214

Чепарухина Е.А. Дидактическая адаптация студентов колледжа как социально-педагогическая проблема 217

Шлякова Е.В. Развитие творческого мышления обучающихся военных вузов с использованием невычислительных химических задач 222

Шумейко Т.С. Подготовка учителей художественного труда и проектирования в условиях инноваций образования в Казахстане 225

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ 231

Андреева Г.В. Коррекция агрессивного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями средствами арт-терапии 231

Былинская Н.В., Дубина А.М. Особенности мотивационной сферы личности студентов-психологов 235

Гурская С.П., Лубягина А.Ф. Взаимосвязь между мотивами профессионального выбора и удовлетворённостью карьерой среди молодых специалистов 243

Егункова А.С., Конева О.Б. Взаимосвязь жизнестойкости личности с факторами суицидального риска 248

Зубарева Н.С., Константинова В.А. Особенности моральной идентичности представителей ролевой субкультуры в период юношества и ранней взрослости 252

Никулова И.С., Шишкина К.И. Влияние современных мультфильмов на развитие агрессивности у детей младшего школьного возраста 262

Овсянникова А.В., Баженова Ю.А. Особенности состояния временных представлений старших дошкольников с общим недоразвитием речи 267

Селезнёва И.Н. Генезис толерантности участников образовательного процесса в системе инклюзивного образования 272

Синюк Д.Э., Оводок Е.П. Влияние социальных контактов на формирование у девушек образа Я-телесного 277

Слотина Т.В., Комарова А.В., Архипова Д.Д. Психолого-педагогические возможности использования журнального коллажа в процессе обучения в вузе 282

Слотина Т.В., Ярмулик М.В. Особенности детско-родительских отношений в процессе психологической сепарации дочери от матери в неполной семье 288

CONTENT

Токарева Ю.А., Якушева В.А. Когнитивные и личностные факторы, определяющие специфику «отношения к другому» в норме и при пограничном личностном расстройстве 292

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ..... 298

Галич Г.Г. Научная парадигма интегративной лингвистики 298

Гуль М.В. Синтаксический способ терминообразования (на материале белорусских философских терминов) 302

Евтугова Н.Н., Сафронова А.И. Сравнение фразеологических единиц с гендерным компонентом в немецком и английском языках 306

Камышева О.С. Метафорическая модель «Человек – музыкальное искусство» в рассказах К. Мэнсфилд 309

Курбанов И.А., Саркисян Н.С. Фразеологизмы и паремии с фитонимным компонентом в английском, немецком и русском языках 313

Поздина И.В., Семина А.С. Художественные функции «пуанта» в рассказах Н.С. Лескова 317

Пономарева В.С., Курбанов И.А. Наиболее частотные метафорические модели, используемые при создании образа Крыма 320

Суббота Н.С., Ильичева И.Л., Стрижевич Е.Н. Словообразовательный потенциал интернет-дискурса 324

Татаринов М.Э., Казаков А.В. Переводческие решения английских паремий как средств создания метафорических образов 332

Филистова Н.Ю., Башкирцева А.Ю. Особенности употребления стилистически окрашенной лексики (на материале романа Д.Д. Сэлинджера «The Catcher in the Rye») 337

Филистова Н.Ю., Кадоркина Н.В. Вербализация концепта MYSTERY в мистическом нарративе (на материале произведения Брэма Стокера "Dracula") 341

Филистова Н.Ю., Кафарова Ф.З. Вербальная репрезентация концепта Luxury (на материале романа Ф.С. Фицджеральда «The Great Gatsby») 346

Харлова Н.М. Междометия в говорах Зауралья 350

Ястремская Ю.А., Иглина А.П. Изменение образа рабочего на материале городской провинциальной прессы 353

ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ 357

Андрейко Н.Д. Историко-правовой анализ перехода от государственного нотариата к негосударственному в городе Шадринске 357

Дежнев В.Н. Отечественная история – источник формирования традиционных российских ценностей 361

Помелов В.Б. Отечественное образование в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг 364

Рзаев Э.Э. Роль системы номенклатур в партийно-государственной кадровой политике в первое десятилетие советской власти 369

Информация для авторов 375

Content

PEDAGOGICAL SCIENCES 12

Andreeva N.A. Cultural hygiene skills upbringing in younger preschool aged children 12

Antonova N.A. Teaching methods of organizing the study of optical phenomena in chemical-biological profile classes 17

Akhmetgaleeva T.F. The pedagogical look on using the geometric meccano TIKO in the educational environment of a preschool educational establishment. The experience of making a work program. 24

Bandakov M.P., Tarasova A.A. The influence of distant information technologies on the quality of movements of post-stroke patients 29

Bannikov I.S., Fomichev K.A. Social projects as the ways to protect the rights and interests of children and youth 33

Bezkorovaynyy S.A. Hackathon - as a form of group learning in a robotics club 36

Blokhina I.V., Blokhina Yu.A. Professional and personal readiness of the teacher to work with disabled children 39

Bozhko V.G. Intensification of educational and cognitive activities of students based on group interaction 41

Buldakova N.B. Methods and techniques of working with living objects in practical classes in invertebrate Zoology 45

Vaseva E.S. Realization of the substantive aspect of the principle of professional orientation in the course «Information Security and Protection of Information» 49

Hoinash A.V. To the problem of using the visual aid resource “The list of basic irregular verbs according to ablaut” 53

Elizova E.I. Professional competencies of a teacher in an intercultural educational space 56

Eseshkin K.I. Identification of the concept of non-formal education in the domestic and foreign scientific literature 60

Zaboeva M.A. The development of cultural identity in preschool children by means of oral folk art 65

Kapustin A.G., Nazarova A.V. The problems of development of coordination abilities in amateur equestrian sport 67

Karavaeva T.L., Karavaeva O.O. The program of professional and applied physical training of specialized medical and biological classes students 70

Karpov V.V. Forming a safety culture in the students of “Technosphere Safety” direction .. 74

Kasyanova L.G. The development of cultural identity in preschool children through the festival of ancient professions 79

Kourova S.I., Yakovleva N.I. Sociocultural activity as a form of organization of social partnership of the family and pre-school educational organization in modern conditions 82

Kryuchkova T.A. The development of language culture of future primary school teachers by means of the course "Speech etiquette and culture of communication» 86

Kuznetsov R.A. The influence of military rituals on the formation of socially significant personal qualities of cadets of the Rosguards 90

Kuchur Zh.N., Novash T.S. Effective forms of interaction with the family for successful socialization of students with peculiarities of psychophysical development 93

CONTENT

Mankevich Zh.B. Psychological and pedagogical features of the organization of controlled independent work of first-year students 101

Maslau Yu.V. Russian-language pedagogical discourse: on the way to the terminological mire 104

Ovsyannikova E.Yu., Bragina V.A. About the existing methods of development of coordination abilities in retarded children 109

Ovsyannikova E.Yu., Chuvasheva A.G. Analysis of existing respiratory gymnastics techniques for preschool children with chronic respiratory diseases 113

Olar Yu.V. Modern tendencies in formation of future teacher's foreign sociocultural competence 116

Pavlov I.V. Gamification and experience of using board scientific games in the teaching of psychology 119

Parfina T.E., Anfilatova O.V. The development of gymnasts' flexibility of 9-10 years using external burdening 123

Pahodzina E.K. Formation of psychological and pedagogical competence of pupils' parents 130

Podieianova S.M. Support signals as the means of developing semantic reading skills of the texts in Science lessons 133

Prikhoda I.V. The scientific and methodical approach to solutions actual problems of professional training of future specialists in adaptive physical culture 137

Puchynskaya T.M. Interdisciplinary connections in Belarusian and Russian literature in high school 143

Raskovalova O.S. Reflexive approach in the process of studying 148

Rashevskaya N.N. Design of educational classes in history at the University on the basis of system-activity approach 150

Roman S.V. Theoretical foundation of pedagogical system of professional training of future teachers of chemistry to forming of ecological and humanistic values at pupils 155

Rudneva K.V., Sheremetyeva E.V. The peculiarities of sound reproduction of preschool children with dysarthria 160

Riabova O.V. Organization of pedagogical interaction in the formation of cognitive and analytical skills in younger students by means of research 163

Semenova I.N. To the main point of teaching methods development of students of pedagogical universities in the global information and communication educational paradigm 166

Skorobrenko I.A., Vorozheykina A.V. The role of pedagogical university's students' independent work in the process of forming the future teachers' information-analytical competence 169

Slepukhin A.V. Algorithm for constructing didactically significant methods of mobile learning for the school system 175

Sorokina E.A. Teacher personality requirements before and after the revolution 181

Startseva M.A. The use of a variable approach for the development of problem-creative tasks in the conditions of professional training 185

Sushchenko O.G. Theoretical and methodological analysis of the category of pedagogical consciousness (historical and pedagogical aspect) 189

Turbina E.P., Osokina E.V. The development stragedy of “Journal of Shadrinsk state pedagogical University” in the scientific community 195

Usoltseva O.A., Gan N.Yu. Integration of educational areas in the implementation of the program “Inspiration”..... 199

Fantalov A.N., Malyazina M.A. Working with difficult children and A.S. Makarenko’s pedagogical system..... 201

Fantalov A.N., Malyazina M.A. Variability of the role of women and female education in the family structure of various civilizational types of cultures 205

Fedulova S.V., Kurilo Yu.A. Experience in the formation of IT-competence of students in the learning process professional disciplines 209

Filimonova N.I. The influence of speed-strength exercises on the level of physical fitness of young volleyball players 9-10 years old..... 214

Cheparukhina E.A. Didactic adaptation of college students as a social-pedagogical problem 217

Shlyakova E.V. Development of creative thinking of students of military universities using non-computational chemical problems..... 222

Shumeiko T.S. Training of the artistic work and designing teachers in the conditions in innovation of education in Kazakhstan 225

PSYCHOLOGICAL SCIENCES 231

Andreeva G.V. Correction of aggressive behavior of younger students with intellectual disabilities by means of art therapy..... 231

Bylinskaya N.V., Dubina A.M. Features of the motivational sphere of psychology students personality 235

Gurskaya S.P., Lubyagina A.F. The correlation between the motives of professional choice and career satisfaction among young professionals 243

Egunkova A.S., Koneva O.B. The relationship between components of resilience and factors of suicide risk 248

Zubareva N.S., Konstantinova V.A. Peculiarities of moral identity of representatives of role subculture in the period of youth and early adult 252

Nikulova I.S., Shishkina K.I. The influence of modern cartoons on the development of aggressiveness in children of primary school age 262

Ovsyannikova A.V., Bazhenova Ju.A. Features of the state of time perception of preschool children with general speech underdevelopment..... 267

Selezneva I.N. Genesis of formation of tolerance of participants of educational process in the system of inclusive education..... 272

Siniuk D.E., Ovodok E.P. The influence of social contacts on the formation of self-body image in girls..... 277

Slotina T.V., Komarova A.V. Arkhipova D.D. Psychological and pedagogical possibilities of using a magazine collage in the process of learning at a university..... 282

Slotina T.V., Yarmulik M.V. Features of parent-child relationships in the process of psychological separation of a daughter from a mother in an incomplete family..... 288

Tokareva Yu.A., Yakusheva V.A. Cognitive and personal factors determining the specificity of the “relation to the other” in normal and borderline personality disorder..... 292

CONTENT

PHILOLOGICAL SCIENCES 298

Galich G.G. Scientific paradigm of integrative linguistics 298

Ghul M.V. Compounding as a way of term-formation (on an example of Belarusian philosophical terms) 302

Evtugova N.N., Safronova A.I. Comparison of phraseological units with a gender component in German and English 306

Kamysheva O.S. Metaphorical model "Man is a musical art" in the stories by K. Mansfield 309

Kurbanov I.A., Sarkisian N.S. Phraseological units, proverbs and sayings with a phytonym component in the English, German and Russian languages 313

Pozdina I.V., Semina A.S. The artistic function of the "pointe" in the stories of N.S. Leskov 317

Ponomareva V.S., Kurbanov I.A. The most frequent metaphorical models used in creating Crimea's image 320

Subbota N.S., Ilyicheva I.L., Strizhevich E.N. Word-formation potential of the Internet discourse 324

Tatarinov M.E., Kazakov A.V. Translation of English paremia as means for creating metaphorical images of Russia 332

Filistova N.Yu., Bashkirtceva A.Yu. Features of the use of stylistically marked lexis (on the material of D.D. Salinger "The Catcher in the Rye") 337

Filistova N.Yu., Kadorkina N.V. Verbalization of concept MYSTERY in the mystical narrative (on the material of Bram Stoker "Dracula") 341

Filistova N.Yu., Kafarova F.Z. Verbal representation of concept Luxury (on the material of F.S. Fitzgerald's novel "The Great Gatsby") 346

Kharlova N.M. Interjections in the dialects of the Urals 350

Yastremskaya Ju.A., Iglina A.P. Woker's image on the city provincial press 353

HISTORY AND ARCHEOLOGY 357

Andreiko N.D. The historical and legal analysis of transition from the state notariate to non-state in the city of Shadrinsk 357

Dezhnev V.N. Russian history is a source of formation of traditional Russian values 361

Pomelov V.B. The native system of education during the Great Patriotic War 1941-1945 364

Rzaev E.E. The role of the nomenclature system in the party-state personnel policy in the first decade of Soviet power 369

Information for authors 375

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 373.2

Наталья Александровна Андреева
г. Шадринск

Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста

В статье рассматривается проблема формирования культурно-гигиенических навыков и привычек у детей младшего дошкольного возраста, дается понятие «гигиеническое воспитание», обосновывается ее важность именно в младшем дошкольном возрасте, в период закладки основных навыков на рефлекторном уровне. Автором отмечается, что культурно-гигиеническое воспитание не только является средством формирования основ здорового образа жизни, но и повышает общую культуру поведения ребенка. Кратко характеризуются особенности процесса воспитания культурно-гигиенических навыков в дошкольном образовательном учреждении и семье, подчеркивается мысль о том, что этот процесс должен осуществляться в тесном единстве этих социальных институтов. Ввиду того, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, предлагаются различные виды игр для обучения, закрепления и отработки навыков в сюжетно-ролевой, дидактической и других видов игр. Также рассматривается использование художественной литературы, потешек, пословиц и поговорок в процессе формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников.

Ключевые слова: культурно-гигиенические навыки, навыки личной гигиены, навыки культурного поведения, игровая деятельность, младший дошкольный возраст.

Natalya Alexandrovna Andreeva
Shadrinsk

Cultural hygiene skills upbringing in younger preschool aged children

The problem of forming cultural hygiene skills and habits of younger preschool aged children is examined in the article; the paper gives the definition of “hygienic education”; the importance of upbringing cultural hygiene skills in kids of younger preschool age is explained - this is the period of forming basic skills at reflex level. The author points out that cultural hygienic education is not just the means of forming the basis of healthy life style but it enhances kid’s general culture of behaviour. The peculiarities of the process of upbringing cultural hygiene skills within a preschool educational institution and family are briefly illustrated in the article; the author emphasizes that the process should be carried out in the unity of these social institutes. Since the game is a leading activity at a preschool age the author suggests different kinds of games for educating, reinforcing and practicing the skills in storyline role play, didactic and other games. The usage of fiction literature, rhymes, proverbs and sayings in the process of forming cultural hygiene skills of preschoolers is considered in the paper.

Keywords: cultural hygiene skills, personal hygiene skills, the skills of cultural behaviour, game activity, younger preschool age.

Освоение основ культуры гигиены приобретает важное значение в приобщении детей дошкольного возраста к здоровому образу жизни. Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста создает предпосылки для охраны их здоровья в целом.

Проблеме гигиенического воспитания детей дошкольного возраста в исследованиях педагогов-гигиенистов уделялось достаточное внимание. С позиций ценностного подхода данный вопрос рассматривался в психолого-педагогической литературе в работах Т.А. Берсеневой, В.Г. Воронцовой, В.В. Колбанова, Л.Г. Татарниковой, А.Г. Саенко и других авторов.

Гигиенические навыки – это неотъемлемая часть культурного поведения человека, так как гигиеническое воспитание является частью общего воспитания. Формирование культурно-гигиенических навыков начинается с младшего дошкольного возраста, и формируются они под непосредственным воздействием взрослых и той среды, в которой растет и развивается ребенок. Решающую роль в данном случае имеют следующие факторы: то, когда начата работа по формированию культурно-гигиенических навыков, условия, в которых это происходит, насколько последовательно и систематически это происходит, каково эмоциональное отношение ребенка к выполнению гигиенических процедур [5].

Внимание воспитанию привычки к чистоте, порядку, аккуратности необходимо уделять не только в дошкольном учреждении, где дети находятся большую часть времени, но и в семье, где родителям следует закреплять привитые культурно-гигиенические навыки младших дошкольников. Именно в младшем возрасте дети способны не только освоить основные навыки культуры и гигиены, понять их важность, но и научиться легко и правильно их выполнять. В этом возрасте взрослые учат детей содержать в чистоте свое тело, свою одежду и вещи, самостоятельно чистить зубы, умываться, одеваться, опрятно есть за столом, уби-

рать вещи и игрушки на место. Важно не упустить время, так как именно сформированные в раннем возрасте навыки способны сохраниться на всю дальнейшую жизнь.

Практически все программы воспитания и развития детей дошкольного возраста предусматривают формирование культурно-гигиенических навыков и привычек, потому что это является одним их средств физического развития. Культурно-гигиеническое воспитание повышает культуру поведения ребенка, организует его, приучает к порядку, следовательно, с раннего возраста у детей необходимо воспитывать умение выполнять элементарные требования гигиены.

Воспитание у детей навыков личной и общественной гигиены играет важнейшую роль в охране здоровья, способствует правильному поведению в быту, в общественных местах. Педагогам в процессе повседневной работы с детьми необходимо стремиться к тому, чтобы выполнение правил личной гигиены стало естественным, а гигиенические навыки с возрастом постоянно совершенствовались.

В процессе воспитания культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста необходимо учитывать следующие факторы:

1. Систематичность – все основные режимные процессы должны осуществляться в определенной последовательности, например, с первых месяцев жизни ребенка, постоянное повторение в течение суток кормления, массажа, купания и т.д., совершающихся всегда в определенной последовательности, постоянство условий их проведения способствует формированию условных рефлексов, что позволяет формировать навыки культуры и гигиены естественно и непринужденно.

2. Постепенность и последовательность обучения в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка. Этот фактор позволяет не пропустить оптимальный возраст для формирования того или иного навыка. Однако, если же ребенок уже чему-то научился и может делать сам, то он должен делать это самостоятельно.

3. Обучение любым культурно-гигиеническим навыкам необходимо осуществлять только тогда, когда у ребенка хорошее, позитивное настроение, важно, чтобы приучение к выполнению новых правил проходило живо, непринужденно, не вызывало у детей утомления и сопровождалась чувством удовольствия от самого процесса или от его результатов (сам оделся, красиво убрал игрушки на место).

4. Осуществление культурно-гигиенического воспитания должно соответствовать возрасту и усложняться, расширяться по мере взросления ребенка.

5. Согласованность действий всех взрослых, осуществляющих воспитание ребенка (педагогов и родителей), единство их требований.

Все навыки, которыми должен овладеть ребенок дошкольного возраста, условно объединяют в две большие группы:

– навыки личной гигиены – соблюдать чистоту; следить за опрятностью своей одежды, обуви, пользоваться только индивидуальными предметами туалета; есть из своей тарелки, мыть руки перед едой; ежедневно заниматься утренней гимнастикой; выполнять закаливающие процедуры; чистить зубы и полоскать рот; уметь пользоваться туалетной бумагой и др.

– навыки культурного поведения – говорить спокойно, вежливо просить то, что необходимо; благодарить взрослого (сверстника) за то, что помогли; не мешать другим за столом во время приема пищи, на занятиях, на прогулке, в спальне при раздевании; входя в помещение с улицы вытирать ноги; убирать на место игрушки, книжки; здороваться и прощаться, уступать место старшим, проявлять заботу о младших и др. [2].

Если культурно-гигиеническое воспитание организовано правильно, то ребенок к концу первого года жизни умеет пить из чашки, удерживая ее самостоятельно, способен сам есть корочку хлеба, выполнять активные действия и движения по просьбе взрослого при умывании, раздевании, кормлении. Если в дошкольном учреждении и в семье следят за внешним видом ребенка, приучая его самостоятельно обращать внимание на то, как он выглядит в те или иные периоды времени (после еды, после прогулки, после сна), то у него постепенно формируется, а позже закрепляется навык аккуратности и чистоты. Он начинает положительно относиться к гигиеническим ваннам, причесыванию, стрижке ногтей, пользованию горшком, умыванию, чистке зубов и т.д. [4].

К двум годам дети способны самостоятельно кушать, хотя делают это еще медленно и недостаточно аккуратно, но повседневные упражнения и поощрение стимулируют их к закреплению полученных навыков. В этом возрасте дети уже знают свое место за столом, самостоятельно садятся за стол и выходят из-за него после еды, пользуются салфеткой. Однако, дети, которые позднее пришли в детский сад или долго отсутствовали еще могут держать ложку в кулачке. Новые требования следует предъявлять к ним постепенно, чтобы не вызывать отрицательных эмоций, а также использовать все возможности для поощрения ребенка, отмечать любые его достижения.

Организуя деятельность ребенка, необходимо учитывать не только возраст, состояние здоровья, индивидуальные особенности, жизненный опыт ребенка, но и то, какие средства наиболее эффективно будут способствовать усвоению культурно-гигиенических навыков. Для этого необходимо создавать условия, способствующие усвоению и закреплению навыков. Дети должны быть обеспечены индивидуальными предметами личной гиги-

ены: зубные щетки, расчески, носовые платки, постельные принадлежности, полотенца и т.д.

Наиболее важным средством воспитания в данном направлении являются занятия, где дети получают определенный объем знаний по культурно-гигиеническому воспитанию, у них формируются необходимые свойства характера и нормы поведения. Методически грамотные и хорошо организованные занятия, не только способствуют обогащению детей знаниями, но помогают закрепить и совершенствовать сформированные раннее культурно-гигиенические навыки. Когда дети видят положительные результаты своей деятельности, подкрепленные знаниями, полученными на занятиях, у них возникают радостные эмоции, желание справиться с тем или иным культурно-гигиеническим требованием, воспитываются волевые качества. Систематическое и планомерное проведение занятий, воспитывает у детей интерес и положительное отношение к формированию культурно-гигиенических навыков.

В процессе гигиенического обучения на занятиях с детьми младшего возраста широко используют наглядные пособия, так как ребенок лучше поймет и осмыслит гигиенические сведения, если объяснение и показ воспитателя будут подкреплены показом картинок, фотографий, иллюстраций. С этой целью также используются демонстрация диафильмов, мультфильмов. Привитие культурно-гигиенических навыков должно идти на положительном эмоциональном фоне, именно тогда сформированные на занятиях данные навыки становятся осознанными действиями, а позже – привычкой. Они не смогут сформироваться, а позже закрепиться, если ребенок испытывает к ним негативное отношение.

Педагог, организуя занятия с детьми, ставит цель, подбирает методику, продумывает приемы и методы, которые планирует использовать, для занятия создаются специальные условия, подбираются соответствующие пособия, помогающие вызвать интерес детей. Данные занятия чаще всего организуются и проводятся в форме игр-занятий. Педагоги часто используют какой-либо персонаж, который помогает детям овладеть тем или иным навыком, например, кукла Маша, Незнайка, зайка и т.д. Благодаря такой организации игр-занятий углубляются и уточняются представления детей, совершенствуются некоторые навыки.

Поскольку ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, в процессе которой ребенок входит в окружающий мир, знакомится с ним, то формирование культурно-гигиенических навыков лучше осуществлять именно в игровой деятельности. Играя дети осваивают основные правила гигиенического поведения, но педагоги и родители должны следить за содержанием игры, предлагая включать в нее элементы гигиенических знаний (вымыть, накормить кукол, постирать кукольное белье и т.д.). В предпочитаемых детьми играх «Семья», «Дочки-матери», «День рождения», «Приехали гости» дети усваивают конкретные навыки: обязательное мытье рук перед едой, чистка зубов, умение опрятно одеваться, правильно пользоваться столовыми приборами, салфеткой, убирать посуду со стола после еды и т.д. Педагогу следует предусматривать развитие сюжетной линии игры таким образом, чтобы в игре закреплялось как можно большее количество гигиенических навыков, вовремя вводить новые игрушки, позволяющие расширить игровое поле. Если куклы в детской игре только едят и спят, то он предлагает организовать в доме генеральную уборку, чтобы куклы навели порядок, постирали свои платья, сложили в шкаф вещи, помыли посуду.

Взрослым следует правильно организовывать руководство игрой, чтобы не подавить детской инициативы. Видя, что ребенок берет игрушечный утюг, тазик, куклу, воспитатель спрашивает его, во что он собирается играть, а узнав, что он хочет постирать одежду кукле, интересуется, для чего он хочет это сделать, предлагая ребенку мотивировать свой выбор. Педагог может посоветовать, а если надо, и помочь в осуществлении замысла, выразить свое одобрение интересной игре.

Интерес ребенка к игре усиливается всегда, когда воспитатель принимает непосредственное участие в ней. Участие педагога в детских играх в младшем возрасте важно тем, что взрослый не только ненавязчиво направляет сюжет, но и создает условия для его расширения. Этому способствует правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда в группе. Для закрепления культурно-гигиенических навыков у малышей в группе должны быть игрушки и игровые предметы, способствующие этому: ванночки для купания кукол, тазики для стирки белья, веревка с прищепками, кукольная посуда, губки, маленькие тканевые салфетки и полотенца для игр и т.д.

Широко используются для формирования культурно-гигиенических навыков игры-драматизации. Они приучают детей действовать как сообща, так и самостоятельно, в соответствии с определенной темой, разыгрывая свою роль в соответствии с сюжетом. Развитию игр-драматизаций помогает чтение коротких рассказов, рассматривание книжек-картинок. Слушание текста и рассматривание картинок побуждают к подражанию, отображению в своей игре действий персонажа. Детям младшего дошкольного возраста интересны драматизации «В гостях у белочки», «День рождения ежика» и др.

Особую роль в культурно-гигиеническом воспитании занимают дидактические игры, с их помощью воспитатель уточняет представления развивает осознанность действий. Разнообразные дидактические игры повышают интерес детей к гигиеническим правилам и воспитывают у них стремление выполнять их. В младшем дошкольном возрасте можно использовать такие обучающие игры

«Сделаем Маше дом», «Накорми зайку», «Купаем куклу Катю», среди них настольно-печатные «У нас порядок», «Разложи все по своим местам».

Художественная литература – является одним из средств воспитания дошкольников и культурно-гигиенические навыки также можно закреплять с ее помощью. Воспитание художественным словом приводит к большим изменениям эмоциональной сферы ребенка и способствует появлению у него живого отклика на те, или иные действия героя. При чтении книги ребенок видит перед собой образы, картинку, конкретную ситуацию. В процессе прослушивания книги ребенок переживает и чем сильнее его переживания, тем ярче его представление о том, что и как правильно нужно было сделать. Воспитатель рассматривает с детьми иллюстрации к книге, читает текст, вызывает у детей положительное или отрицательное отношение к действиям и поступкам героя.

В процессе воспитания культурно-гигиенических навыков используются произведения К. Чуковского «Мойдодыр», Ю. Тувима «Письмо к детям», А. Барто «Девочка чумазая», Л. Воронковой «Маша – растеряша», В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо», Е. Пермяка «Как Маша стала большой» и др. Ключевое значение в младшем дошкольном возрасте имеет включение в процесс формирования культурно-гигиенических навыков народных потешек, пословиц, поговорок. Они сопровождают многие гигиенические процессы: умывание, кормление, купание, укладывание спать ребенка. Небольшие четверостишия помогают алгоритмизировать процесс: «Водичка, водичка, умой мое личико, чтобы глазки блестели, чтобы щечки краснели…». Текст помогает запомнить не только то, что необходимо всем умываться, но и саму последовательность умывания – вначале глазки, потом щечки и т.д.

Воспитание культурно-гигиенических навыков у ребенка осуществляется совместными усилиями педагогов и родителей. Перед педагогом стоит задача – научить родителей осуществлять культурно-гигиеническое воспитание своих детей, для этого проводится систематическая санитарно-просветительная работа, целью которой является разъяснение важности соблюдения в семье режима дня, установленного в детском образовательном учреждении; обучение приемам правильного ухода за ребенком; ознакомление с основами рационального питания детей; с мерами профилактики травматизма и т.д. [3].

К этой планомерной и последовательной работе привлекаются не только педагоги и специалисты ДОО, но и медицинские работники, которые в доступной для родителей форме знакомят их с организацией и грамотным проведением гигиенических процедур. Медицинские работники объясняют последовательность и особенности их проведения, уточняя, на что обратить более пристальное внимание.

Воспитатели могут поместить в папку-передвижку или на стенд перечень культурно-гигиенических навыков детей в соответствии с возрастом и реализуемой в дошкольном учреждении программой, схему последовательности одевания и раздевания, сопроводив его схематическими рисунками или фотографиями. Например, под рубрикой «Сначала – потом» помещаются карточки с последовательностью одевания на прогулку, «Правильно – неправильно» – картинки, отражающие правила культурного поведения за столом (как держать ложку, чашку), умывания, одевания.

Педагоги знакомят родителей с режимом дня в детском образовательном учреждении, дают рекомендации по его организации в семье. Важно понимать, что требования по соблюдению режима дня в семье и в детском саду должны быть едиными. Необходимо не только сообщать распорядок дня и требовать его выполнение, но и обосновывать влияние правильного режима на физическое развитие и здоровье детей. Также воспитатели разъясняют необходимость воспитания у детей навыков самообслуживания, рекомендуют эффективные методы, соответствующие возрасту детей: показ, объяснение, личный пример близких, побуждение к подражанию, применение игровых приемов.

Взаимодействие с родителями можно организовывать в различных формах – это могут быть индивидуальные беседы во время прихода или ухода детей из дошкольного учреждения или систематические беседы, носящие характер совместного обсуждения. Хорошо зарекомендовали себя групповые и индивидуальные консультации, дискуссии. Большую популярность приобретают Дни открытых дверей, когда родители могут свободно наблюдать своего ребенка в среде сверстников, определяя уровень сформированности культурно-гигиенических навыков своего ребенка и других детей в группе. Актуальной формой остается посещение на дому, в процессе которого педагог и родители имеют возможность не только обсудить вопросы воспитания, но и более полно познакомиться с условиями проживания ребенка в семье. У педагога есть возможность обратить внимание на культурно-гигиенические условия, созданные для ребенка в семье, дать необходимые рекомендации.

Особый интерес у родителей вызывает одна из эффективных форм взаимодействия – педагогический тренинг. Данная форма предусматривает интерактивное участие, поэтому в процессе него родители имеют реальную возможность высказать и обсудить свою точку зрения по проблеме воспитания культурно-гигиенических навыков у дошкольников. Родителям могут быть предложены различные педагогические ситуации и задачи, игровые упражнения и практические задания по проблеме формирования культурно-гигиенических навыков у детей младшего возраста. Все это позволяет не только повысить уровень компетентности родителей по проблеме, но

и получить определенные практические навыки для взаимодействия со своим ребенком [1].

В семье ребенок приучается выполнять общепринятые правила вежливости: здороваться с родителями утром и прощаться перед сном, благодарить за помощь, вежливо просить помощи, не вмешиваться в разговор взрослых, вести себя сдержанно, вставать из-за стола после разрешения. Постоянное соблюдение и закрепление этих правил культурного поведения в семье и в дошкольном образовательном учреждении дает хорошие результаты. До родителей важно донести мысль о том, что как бы хорошо не были сформированы культурно-гигиенические навыки у ребенка в дошкольном образовательном учреждении, если дома, в семье близкие люди не будут придерживаться общепринятых правил поведения, то сформированный навык может быть утерян ребенком.

Таким образом, воспитание культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста осуществляется в соответствии с установленными правилами, для выработки которых необходимы регулярность, последовательность и разумность. Привитие гигиенических навыков и навыков культурного поведения укрепляет здоровье, волю ребенка, дисциплинирует и подготавливает к социальной адаптации. Для того, чтобы культурно-гигиеническое воспитание младших дошкольников было эффективным, оно должно осуществляться в единстве как со стороны педагогов, так и родителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Н.А. Педагогическое сопровождение семьи как субъекта системы дошкольного образования : монография / Н.А. Андреева, М.А. Забоева ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2018. – 134 с.

2. Гаранджа, В.И. Формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников : учеб. пособие / В.И. Гаранджа. – М. : Мост, 2010. – 350 с.

3. Саенко, А.Г. Формирование культурно-гигиенических навыков у дошкольников / А.Г. Саенко // Проблемы акмеологического «Альфа» и «Омега» : материалы межвуз. брифинга 15 марта 2015. – М. : РИЦ «Москва - Санкт-Петербург», 2015. – С. 96-102.

4. Холостова, Е.И. Культурно-гигиенические навыки у дошкольников / Е.И. Холостова. – М. : Бин, 2012. – 237 с.

5. Шапиро, Б.Ю. Формирование культурно-гигиенических навыков у дошкольников / Б.Ю. Шапиро / под ред. В.А. Галичина. – М. : Моск. высш. шк. соц. и экон. наук, 2015.

REFERENCES

1. Andreeva N.A., Zaboeva M.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i kak sub"ekta sistemy doshkol'nogo obrazovaniya: monografiya [Pedagogical support of the family as a subject of preschool education]. – Shadrinsk: SHGPU, 2018. 134 p.

2. Garandzha V.I. Formirovaniya kul'turno-gigienicheskih navykov u doshkol'nikov: ucheb. posobie [The formation of cultural and hygienic skills in preschoolers]. Moscow: Most, 2010. 350 p.

3. Saenko A.G. Formirovanie kul'turno-gigienicheskih navykov u doshkol'nikov [The formation of cultural and hygienic skills in preschool children]. *Problemy ak-meologicheskogo "Al'fa" i "Omega"*: materialy mezhvuz. brifinga 15 marta 2015 [*Проблемы акмеологического «Альфа» и «Омега»*]. Moscow: RIC "Moskva - Sankt-Peterburg", 2015, pp. 96-102.

4. Holostova E.I. Kul'turno-gigienicheskie navyki u doshkol'nikov [Cultural and hygienic skills in preschoolers]. Moscow: Bin, 2012. 237 p.

5. Shapiro, B.Yu. Formirovanie kul'turno-gigienicheskih navykov u doshkol'nikov [The formation of cultural and hygienic skills in preschool children]. Galichina V.A. (ed.). Moscow: Mosk. vyssh. shk. soc. i ekon. nauk, 2015.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.А. Андреева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: andreeva9914@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6517-8614.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.A. Andreeva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associated Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool Education Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: andreeva9914@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6517-8614.

УДК 371.263

Надежда Анатольевна Антонова
г. Челябинск

Методические приемы организации изучения оптических явлений в классах химико-биологического профиля

В статье предложены эффективные методические приемы для организации изучения оптических явлений в классах химико-биологического профиля на базовом уровне. Такие как, использование обобщенных планов разработанных А.В. Усовой, решение экспериментальных и профессионально-ориентированных физических задач, организация проектной деятельности, подготовка обучающихся к олимпиадам разного уровня и конкурсам, элективный курс. Проведен анализ результативности управления процессом формирования умения у обучающихся решать экспериментальные и профессионально-ориентированные задачи для определения уровня сформированности темы «Оптические явления». Педагогический эксперимент подтвердил эффективность разработанной нами методики изучения оптических явлений в классах химико-биологического профиля на базовом уровне, о чем свидетельствует коэффициент успешности развития у обучающихся знаний, умения, навыков и основных видов учебной деятельности по данной теме коэф=1,4.

Ключевые слова: методические приемы; профессионально-ориентированные задачи; экспериментальные задачи; проектная деятельность; элективный курс; оптические явления; профильное обучение; химико-биологический профиль.

Nadezhda Anatolyevna Antonova
Chelyabinsk

Teaching methods of organizing the study of optical phenomena in chemical-biological profile classes

The article proposes effective methodological techniques of organizing the study of optical phenomena in chemical-biological profile classes at a basic level. Such as the use of generalized plans developed by A.V. Usova, solving experimental and professionally oriented physical tasks, organizing project activities, preparing students for competitions of various levels, elective course. The analysis of the effectiveness of managing the process of forming the ability of students to solve experimental and professionally oriented tasks to determine the level of formation of the topic «Optical Phenomena» is carried out. The pedagogical experiment has confirmed the effectiveness of the methodology we developed for studying optical phenomena in chemical and biological profile classes at a basic level, which is proved by the success rate of students developing knowledge, skills, and basic types of educational activities on this topic. The coefficient is 1.4.

Keywords: teaching methods; professionally oriented tasks; experimental tasks; project activities; elective course; optical phenomena; specialized training; chemical-biological profile.

Широкий круг не решенных вопросов организации обучения физике в процессе профильной и предпрофильной подготовки обучающихся остался вне зоны внимания методистов, в частности – организация деятельности обучающихся при изучении физики в классах химико-биологического профиля. Изучение физики на базовом уровне, согласно рекомендациям авторов учебно-методических комплектов, должно быть для разных профилей одинаковым. Наши исследования [11] показывают, что это не совсем так.

Отчасти это связано с современными тенденциями развития медицины, что влияет на трудовые функции медицинских работников, использующих в своей работе знания и умения полученные при изучении физики, как правило, в школьные годы.

Подтверждением этого является зарождение и интенсивное развитие новых отраслей наук – биофизики и физической химии. Такая интеграция подчеркивает значимость физических знаний для специалистов, работающих в области «хим-био» наук и системы здравоохранения. По-видимому, данная интеграция должна начинаться еще в предпрофильной подготовки. В частности, интеграция понятийного аппарата химии, биологии и физики должна лежать в основе изучения курса физики в классах химико-биологического профиля, а его содержание должно отличаться от базового курса физики других профилей обучения, на что указывала еще в своих исследованиях академик А.В. Усова [8]. Именно интеграция знаний и использования задач объектами, которых являются химико-биологические процессы в живых организмах позволят вызвать у обучающихся данного профиля интерес к физике.

Развитие интереса – это сложный процесс, включающий интеллектуальные, эмоциональные и волевые элементы в определенном сочетании и взаимосвязи. Для его поддержания и развития учитель использует различные методы и приемы [5; 8]. Исследования, проводимое нами на базе МАОУ «СОШ №15 г. Челябинска», позволило нам выявить ряд эффективных методических приемов в организации изучения оптических явлений в классах химико-биологического профиля на базовом уровне.

Методический прием 1. Использование обобщенных планов, разработанных А.В. Усовой [8]. При ознакомлении обучающихся с новыми для них научными понятиями необходимо предоставлять им ориентировочную основу действий в виде обобщенных

планов, таких как: «План изучения явлений», «План изучения величин», «План изучения законов», «План изучения теорий», «План изучения приборов».

Методический прием 2. Решение профессионально-ориентированных физических задач. Анализ публикаций о роли задач в мотивации обучения, организации самообразовательной деятельности обучающихся, формировании у них мировоззрения, предметных и метапредметных знаний и умений [4; 5; 6; 9; 10; 12; 13 и др.], позволил нам выделить особенности профессионально-ориентированных задач, используемых в классах химико-биологического профиля:

1) задача должна описывать ситуацию, возникающую в профессиональной деятельности будущего медицинского работника;

2) в задаче должны быть неизвестны характеристики некоторого профессионального объекта или явления, которые надо исследовать субъекту по имеющимся известным характеристикам с помощью средств физики;

3) решение задач должно способствовать прочному усвоению физических знаний, приемов и методов, являющихся одной из основ профессиональной деятельности будущего медицинского работника;

4) задачи должны обеспечить усвоение взаимосвязи физики с химией и биологией;

5) содержание задачи и ее решение требуют знаний по профильным предметам;

6) решение задач должно обеспечивать физическое и профессиональное развитие личности будущего медицинского работника.

Используя эти особенности мы провели анализ различных сборников задач по физики и пришли к выводу, что задач с удовлетворяющих этим требованием в них очень мало. В рамках проводимого нами исследования мы сконструировали на основе профессионально-ориентированные задачи экспериментального характера учебно-методические пособия «Физика: Экспериментальные задачи по световым явлениям» [2] и «Физика: Профессионально-ориентированные задачи по оптическим явлениям для классов химико-биологического профиля» [1].

Включая в различные этапы урока и домашнюю работу задания из данных пособий, позволило сформировать у обучающихся знания и умения по решению экспериментальных и профессионально-ориентированных задач [3; 11].

Методический прием 3. Организация проектной деятельности на основе межпредметных связей физики, химии и биологии для вовлечения всех обучающихся в активный процесс достижения планируемых результатов изучения физики.

Учитывая, что проектная деятельность направленна на формирование исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), лежащих в основе решения жизненно важным проблемам, в том числе и профессиональных [5; 7; 8], мы предлагали следующие темы проектов для обучающихся химико-биологического профиля:

1. Оптика и медицина
2. Оптические иллюзии
3. Оптические явления. Глаз и зрение
4. Физика в медицине
5. Оптические приборы и их применение в медицине
6. Разрешающая способность глаза
7. Физика в моей профессии
8. Оптические характеристики глаза человека
9. Аккомодация глаза
10. Дефекты зрения, способы их исправления
11. Изучение освещенности рабочих мест в кабинетах школы

Методический прием 4. Подготовка обучающихся к олимпиадам разного уровня и конкурсам, в том числе и межпредметным (таблица 1). Как отмечают О.Р. Шефер, В.В. Кудрина, И.Ю. Кудрина судить о повышении качества образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением, можно по ряду параметров, важнейшими из которых являются:

– баллы, получаемые выпускниками при сдаче ГИА;

– массовое участие обучающихся в различных предметных олимпиадах и интеллектуальных конкурсах;

– выход обучающихся на III – V этапы Всероссийских олимпиад школьников (I этап – школьный, II этап – районно-городской, III этап – областной, участники – победители районно-городского этапа, IV этап – окружной этап, участники – победители областного этапа, V этап – заключительный, участники – победители окружного этапа) [13].

Таблица 1

Виды школьных олимпиад для обучающихся классов химико-биологического профиля

№	Название олимпиады	Особенности программы олимпиады	Материалы для подготовки
1	Первые шаги в науку. Физика и исследование: Всероссийский дистанционный конкурс	Платная дистанционная олимпиада. Задания олимпиады предусматривают проведение экспериментов.	http://nicsnail.ru/upload/file/Snail_Olimpiada_Fizika_14-15_2.pdf

2	Всероссийский конкурс научно-популярных исследовательских работ школьников «Живая наука»	Бесплатная дистанционна олимпиада, теоретический заочный тур по комплексу предметов: химия, физика, математика, биология, проходит с декабря по 31 января текущего учебного года.	www.nanometer.ru
3	Центр развития молодежи: международный дистанционный интерактивный конкурс «Бионик: спектр наук»	Платный дистанционный конкурс, ноябрь-февраль. Задания конкурса проверяют уровень естественнонаучной грамотности по предметам: биология, география, физика, химия. При этом каждому заданию соответствует определенный вид учебно-познавательной деятельности: знание, применение и рассуждение.	https://bionic.cerm.ru/#science
4	Международная Олимпиада по основам наук в Российской Федерации	Платная дистанционная олимпиада, октябрь-апрель. Физика, химия, биология и т.д. Олимпиада способствует выявлению и развитию у обучающихся интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности, содействует пропаганде научных знаний, профессиональной ориентации школьников.	www.urfodu.ru
5	Естественно-научная игра-конкурс «Астра – природоведение для всех»	Платный конкурс, ноябрь. Цель конкурса поддержать и развить интерес детей всех возрастов к дисциплинам естественнонаучного цикла, таких как окружающий мир и природоведение, физика и биология, экология и химия, география и астрономия.	http://konkurs-astra.ru
6	Международный игровой конкурс по естествознанию «Человек и Природа»	Платный конкурс, апрель. Вопросы конкурса связаны с такими предметами, как природоведение, экология, биология, география, астрономия и др. Для ответов на вопросы участникам нужны не только знания, но и умение наблюдать, мыслить, обобщать, делать выводы.	http://konkurs-chip.ru
7	Международные исследовательские конкурсы для школьников	Платные дистанционные конкурсы. Активизация и популяризация теоретической, познавательной, интеллектуальной инициативы молодых исследователей, вовлечение молодежи, ориентированной на исследовательскую деятельность, к решению актуальных научных проблем и практическому применению полученных знаний.	https://eee-science.ru https://sowa-ru.com/schoolchild
8	Международная метапредметная олимпиада научного творчества «Прорыв»	Платная олимпиада, февраль-май. Задания олимпиады являются практико-ориентированными, проблемными, исследовательскими задачами; подход к их решению может быть разнообразным: от жизненных наблюдений до применения внепрограммных знаний и научного аппарата.	https://www.covenok.ru/pro/
9	Многопрофильная инженерная олимпиада «Звезда»	Естественные науки, ноябрь-март. Цель олимпиады выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научной (научно-исследовательской) и инженерной деятельности, пропаганды научных знаний, содействия профессиональной ориентации школьников. Входит в перечень Минобрнауки (особые права при поступлении).	www.zv.susu.ru
10	Всероссийский конкурс научных работ школьников «Юниор»	Ноябрь-Февраль. Олимпиада с исследовательской компонентой – состоящая из предметной олимпиады по направлению конкурса и защиты научного проекта по профилю секции конкурса для школьников 9-11 классов. Проводиться по двум направлениям – «Инженерные науки» и «Есте-	https://mephi.ru/entrant/events/olimpiads/junior/

		ственные науки», которые включают в себя шесть секций: «Инженерные науки» (Физика и астрономия, Математика, Робототехника, Информатика) и «Естественные науки» (Биология и экология, Химия). Входит в перечень Минобрнауки (особые права при поступлении).	
11	Олимпиада школьников Санкт-Петербургского государственного университета	Октябрь-Март. Физика, медицина, биология, химия т.д. Предоставления особых прав (СПбГУ) победителям и призёрам олимпиад школьников.	https://olympiada.spbu.ru/
12	Поволжская открытая олимпиада школьников «Будущее медицины»	Январь-Март. Целями и задачами олимпиады является выявление и развитие интереса к медицине, и формирование стимулов у школьников к приобретению знаний по фундаментальным дисциплинам, создания условий для выявления одаренных и талантливых детей с целью дальнейшего их интеллектуального развития и профессиональной ориентации.	http://будущеемедицины.рф/
13	Всероссийская Сеченовская олимпиада школьников по биологии	Октябрь-Март. Профориентированная олимпиада. Медицина, химия и биология. Входит в перечень Минобрнауки (особые права при поступлении).	https://www.sechenov.ru/univers/structure/faculties/dovuz/olimpiady
14	Всероссийская Интернет-олимпиада «Нанотехнологии – прорыв в будущее!»	Октябрь-Март. Проводится в два этапа: заочный (отборочный Интернет-тур) и очный. Основной, теоретический тур олимпиады для школьников, проводится по комплексу предметов – химия, физика, математика и биология. Отдельно проводится конкурс проектных работ школьников – «Гениальные мысли». Входит в перечень Минобрнауки (особые права при поступлении).	http://enanos.nanometer.ru
15	Межрегиональная олимпиада школьников «Будущие исследователи – будущее науки»	Сентябрь-Апрель. Основные предметы биология, история, математика, русский язык, физика, химия. Целями и задачами Олимпиады являются выявление творческих способностей и развитие интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности у школьников; создание условий для интеллектуального развития и поддержки одаренных детей; пропаганда научных знаний, содействие профессиональной ориентации школьников. Входит в перечень Минобрнауки (особые права при поступлении).	http://www.unn.ru/bibn
16	Олимпиада Национальной технологической инициативы	Сентябрь-Апрель. Олимпиада НТИ проходит в три этапа: отборочный индивидуальный, отборочный командный и финал (календарь). Финалисты будут работать с реальным инженерным оборудованием, применяя на практике продемонстрированные на отборочных этапах знания. Профили: наносистемы и наноинженерия, инженерные биологические системы, когнитивные технологии, нейротехнологии и т.д. Входит в перечень Минобрнауки (особые права при поступлении).	https://nti-contest.ru

Информирование о различных интеллектуальных конкурсах и помощь в разборе заданий прошлых лет позволяет:

– повысить интерес обучающихся к физике и профильным предметам (химии, биологии), создать дополнительные возможности по формированию предметных и метапредметных знаний и умений у обучающихся вовлеченных в олимпиадное движение;

– выявить талантливых обучающихся, обладающих способностями, необходимыми для участия в олимпиадном движении, и проявляющих интерес к физике и химии, биологии;

– проводить профессиональную ориентацию обучающихся;

– подготовить обучающихся к государственной итоговой аттестации по профильным предметам и по физике.

Методический прием 5. Элективный курс.

Элективный курс «Оптические явления» предусматривает обобщение материала изученного на учебных занятиях по физике, биологии, и изучение дополнительного материала. Знание основных оптических законов имеет большое познавательное практическое значение. Обучающиеся выполняют экспериментальную работу с реальными приборами, решают профессионально-ориентированные задачи, слушают лекционный материал. Курс позволяет изучить практические и теоретические вопросы физики, выявить взаимосвязь с химией и биологией. И помочь обучающимся в дальнейшем обучении в медицинском колледже или вузе, а также в будущей профессиональной деятельности.

Данный элективный курс ориентирован на химико-биологический профиль и рассчитан на 33 часа.

Основные темы курса: Введение; Законы распространения света; Глаз и зрение; Оптические приборы; Освещенность бытовых и рабочих мест; Итоговое занятие. Защита проектов [3].

Использование в предпрофильной подготовки обучающихся выше описанных методических приемов открывает широкие возможности, как для проявления педагогической творческой инициативы учителя, так и для обучающимися планируемых результатов обучения. Что нашло свое подтверждение при подведении итогов изучения темы «Оптические явления» обучающимися $8^{Б}$ (химико-биологический профиль) МАОУ «СОШ № 15 г. Челябинска». Анализ сформированности знаний и умений обучающихся на основе методики, предложенной А.В. Усовой, по теме «Оптические явления» представлен в таблице 2.

Таблица 2

Анализ сформированности темы «Оптические явления»

№	Проверяемые знания и умения	Средний балл	% сформированности умений	
			предметных	метапредметных
1	1) Экспериментальная работа «Изучение свойств изображения в плоском зеркале» 2) Ответы на вопросы: Какую роль выполняет плоское зеркало при обследовании глазного дна? Для каких целей в медицине применяются плоские зеркала?	4 4,1	60 40	10 40
2	1) Экспериментальная работа «Аккомодация глаза» 2) Ответы на вопросы: Какую роль играет зрение в нашей жизни? Рекомендаций по сохранению зрения.	4,1 4,2	30 30	45 60
3	Построение изображения в линзах	3,1	40	10
4	1) Очки. Решение профессионально-ориентированных задач. 2) Рецепты на очки 3) Домашнее задание. Очки. Решение профессионально-ориентированных задач.	3,7 3,8 4,4	30 30 40	40 30 40
5	Экспериментальные задания «Дисперсия света»	4,7	40	40

На основе полученных данных можно сделать вывод о положительном влиянии использования экспериментальных, профессионально-ориентированных задач в химико-биологическом классе как степень усвоения фактического материала и понятий, так и умения устанавливать межпредметные связи.

Исходя из полученных данных контрольной работы обучающихся, мы пришли к следующим выводам:

1) результаты работы обучающихся выше среднего, коэффициент полноты выполнения составил в $8^{Б}$ – 0,7;

2) средняя оценка в $8^{Б}$ – 3,8;

3) среди обучающихся $8^{Б}$ класса, оценку «5» получили 10%, оценку «4» – 58%, на оценку «3» справились – 32%, «2» нет.

Нами была составлена карточка самоанализа результативности после изучения темы «Оптические явления». Учитывая, что формирование регулятивных универсальных учебных действий к которым относится самоанализ является одним из важнейших компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, формируемы согласно требованиям ФГОС, обучающиеся было предложено ее заполнить. Результат анализа заполнения карточек представлен в таблице 3.

Таблица 3

Самоанализ результативности после изучения темы «Оптические явления» обучающихся $8^{Б}$ (химико-биологический профиль)

Вопросы	**% выбора ответа**		
	да		нет
1) Интересно ли было Вам осуществлять самостоятельную работу с экспериментальными задачами?	**75**		**25**
2) Интересно ли было Вам осуществлять работу с профессионально-ориентированными задачами?	**63**		**37**
3) Используете ли Вы знания, полученные при решении экспериментальных задач в повседневной жизни?	**25**		**75**
4) Испытывали ли Вы трудности в ходе решения контрольной работы?	**75**		**25**
5) Как Вы считаете, овладели ли Вы данной темой?	**70**		**30**
6) Общая удовлетворенность результативности после изучения темы «Оптические явления»?	высокая	средняя	низкая
	0%	**88%**	**12%**

Обобщая результаты проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Выявлены особенности и специфика обучающихся классов химико-биологического профиля, требования к содержанию образования, выделены основные уровни профильной подготовки для химико-биологического профиля и методика изучения оптических явлений в классах химико-биологического профиля на базовом уровне.

2. На основе выявленных особенностей учебно-познавательной деятельности обучающихся классов химико-биологического профиля и особенностей организации изучения оптических явлений в классах данного профиля: мы предложили методические приемы, разработали элективный курс, способствующие реализации ООП по физике для химико-биологического профиля.

3. Раскрыв сущность, роль экспериментальных и профессионально-ориентированных задач в формировании элементов творческой деятельности, нами даны рекомендации по ее организации в учебном процессе.

4. Разработаны и апробированы учебно-методические пособия: «Физика: Экспериментальные задачи по световым явлениям» и «Физика: Профессионально-ориентированные задачи на оптические явления (для классов химико-биологического профиля)».

Проведенный педагогический эксперимент по проверке эффективности использования методических приемов при изучении оптических явлений в классах химико-биологического профиля на базовом уровне позволяет сделать следующие выводы:

1. На основе определения уровня сформированности темы «Оптические явления», делаем вывод о положительном влиянии использования экспериментальных, профессионально-ориентированных задач в химико-биологическом классе.

2. Контрольная работа показала результат выше среднего, после прохождения обучающимися данной темы.

3. Проведенный педагогический эксперимент подтвердил эффективность разработанной нами методики изучения оптических явлений в классах химико-биологического профиля на базовом уровне, о чем свидетельствует коэффициент успешности развития у обучающихся знаний, умения, навыков и основных видов учебной деятельности по данной теме коэф=1,4.

Таким образом, мы полагаем, что методика изучения оптических явлений в классах химико-биологического профиля будет эффективной если:

– целенаправленно формировать положительные мотивы к изучению физики, показывая роль физической науки в развитии современной медицины;

– в содержание обучения физике в контексте выбранного школьниками профиля, последовательно и систематически включать элементы знаний и умений, соответствующие профессионально-ориентированным интересам обучающихся, в частности, интересам в области «хим-био» наук;

– применять методические приемы организации учебного процесса, соответствующие особенностям их будущей профессиональной деятельности, которая связана с работой в области «хим-био» наук или системы здравоохранения;

– использовать различные виды экспериментальных и профессионально-ориентированных задач для формирования у обучающихся предметных и метапредметны знаний и умений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова, Н.А. Физика: профессионально-ориентированные задачи на оптические явления (для классов химико-биологического профиля) [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н.А. Антонова. – Челябинск, 2019. – 46 с.

2. Антонова, Н.А. Физика: экспериментальные задачи по световым явлениям [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н.А. Антонова. – Челябинск, 2018. – 42 с.

3. Антонова, Н.А. Элективный курс «Оптические явления» для обучающихся химико-биологического профиля [Текст] / Н.А. Антонова // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования : XV Межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск : Край Ра, 2019. – С. 76–82.

4. Капралов, А.И. Историко-научный компонент деятельности учителя физики в профессиональном самоопределении школьников [Текст] / А.И. Капралов // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 4. – С. 37-44.

5. Крайнева, С.В. Использование активных методов обучения в дисциплинах естественнонаучного цикла [Текст] / С.В. Крайнева // Управление в современных системах : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. науч., науч.-пед. работников и аспирантов, Челябинск 14 декабря 2017 г. / науч. ред. О.С. Нагорная, А.В. Молодчик. – Челябинск : Изд-во Южно-Уральского института управления и экономики, 2017. – С. 141-149.

6. Крайнева, С.В. Психологические особенности процесса решения прикладных естественнонаучных задач [Текст] / С.В. Крайнева, О.Р. Шефер // Психология обучения. – 2018. – № 6. – С. 139-145.

7. Сазанова, А.В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» [Электронный ресурс] / А.В. Сазонова // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 6. – Режим доступа: http://psychology.snauka.ru/2012/06/673. – 07.02.2019.

8. Усова, А.В. Методика преподавания физики в 8-10 классах средней школы [Текст]. Ч. 1 / А.В. Усова, В.П. Орехов. – М. : Просвещение, 1980. – 320 с.

9. Шефер, О.Р. Диагностика метапредметных результатов обучения физике средствами заданий на установления соответствия между элементами двух множеств [Текст] / О.Р. Шефер // Инновации в образовании. – 2014. – № 5. – С. 115-126.

10. Шефер, О.Р. Управление процессом обучения решению качественных задач, представленных в контрольно-измерительных материалах итоговой государственной аттестации по физике [Текст] / О.Р. Шефер // Инновации в образовании. – 2015. – № 1. – С. 71-81.

11. Шефер, О.Р. Особенности преподавания физики в классах химико-биологического профиля / О.Р. Шефер, Н.А. Антонова // Физика в школе. – 2019. – № 3. – С. 31-38.

12. Шефер, О.Р. Комплексные задачи по физике как средства достижения обучающимися метапредметных и предметных результатов [Текст] : монография / О.Р. Шефер, Ю.Г. Ваганова. – Челябинск : Край Ра, 2014. – 196 с.

13. Шефер, О.Р. Педагогическое содействие в разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории при подготовке обучающегося к олимпиадам по физике [Текст] : монография / О.Р. Шефер, В.В. Кудрина, И.Ю. Кудрина. – Челябинск : Край Ра, 2016. – 200 с.

REFERENCES

1. Antonova N.A. Fizika: professional'no-orientirovannye zadachi na opticheskie yavleniya (dlya klassov himiko-biologicheskogo profilya): ucheb.-metod. posobie [Physics: professionally oriented tasks on optical phenomena (for classes in chemical-biological profile)]. Chelyabinsk, 2019. 46 p.

2. Antonova N.A. Fizika: eksperimental'nye zadachi po svetovym yavleniyam: ucheb.-metod. posobie [Physics: experimental problems in light phenomena]. Chelyabinsk, 2018. 42 p.

3. Antonova N.A. Elektivnyj kurs «Opticheskie yavleniya» dlya obuchayushchihsya himiko-biologicheskogo profilya [Elective course "Optical Phenomena" for students of chemical-biological profile]. *Aktual'nye problemy razvitiya srednego i vysshego obrazovaniya*: XV Mezhvuz. sb. nauch. tr. [*Actual problems of the development of secondary and higher education*]. Chelyabinsk: Kraj Ra, 2019. pp. 76–82.

4. Kapralov A.I. Istoriko-nauchnyj komponent deyatel'nosti uchitelya fiziki v professional'nom samoopredele-nii shkol'nikov [The historical and scientific component of the activity of a physics teacher in the professional self-determination of schoolchildren]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [*Pedagogical Education in Russia*], 2010, no. 4, pp. 37-44.

5. Krajneva S.V. Ispol'zovanie aktivnyh metodov obucheniya v disciplinah estestvennonauchnogo cikla [The use of active teaching methods in the disciplines of the natural science cycle]. *Upravlenie v sovremennyh sistemah*: sb. tr. Vseros. nauch.-prakt. konf. nauch., nauch.-ped. rabotnikov i aspirantov, Chelyabinsk 14 dekabrya 2017 g. [*Management in modern systems*]. In O.S. Nagornaya (eds.). Chelyabinsk: Izd-vo YUzhno-Ural'skogo instituta upravleniya i ekonomiki, 2017, pp. 141-149.

6. Krajneva S.V., Shefer O.R. Psihologicheskie osobennosti processa resheniya prikladnyh estestvennonauchnyh zadach [Psychological features of the process of solving applied natural science problems]. *Psihologiya obucheniya* [*Psychology of education*], 2018, no. 6, pp. 139-145.

7. Sazanova A.V. Genezis i sushchnost' ponyatiya «proektnaya deyatel'nost'» [Elektronnyj resurs] [Genesis and essence of the concept of "project activity"]. *Psihologiya, sociologiya i pedagogika* [*Psychology, Sociology and Pedagogy*], 2012, no. 6. URL: http://psychology.snauka.ru/2012/06/673 (Accessed 07.02.2019).

8. Usova A.V., Orehov V.P. Metodika prepodavaniya fiziki v 8-10 klassah srednej shkoly. Part 1 [Methods of teaching physics in 8-10 forms of a secondary school. Part 1]. Moscow: Prosveshchenie, 1980. 320 p.

9. Shefer O.R. Diagnostika metapredmetnyh rezul'tatov obucheniya fizike sredstvami zadanij na ustanovleniya sootvetstviya mezhdu elementami dvuh mnozhestv [Diagnostics of meta-subject results of physics training by means of tasks for establishing correspondence between elements of two sets]. *Innovacii v obrazovanii* [*Educational innovation*], 2014, no. 5, pp. 115-126.

10. Shefer O.R. Upravlenie processom obucheniya resheniyu kachestvennyh zadach, predstavlennyh v kontrol'no-izmeritel'nyh materialah itogovoj gosudarstvennoj attestacii po fizike [Management of the learning process to solve quality problems presented in test materials of the final state certification in physics]. *Innovacii v obrazovanii* [*Educational innovation*], 2015, no. 1, pp. 71-81.

11. Shefer O.R., Antonova N.A. Osobennosti prepodavaniya fiziki v klassah himiko-biologicheskogo profilya [Peculiarities of teaching physics in chemical-biological profile classes]. *Fizika v shkole* [*Physics at school*], 2019, no. 3, pp. 31-38.

12. Shefer O.R., Vaganova Yu.G. Kompleksnye zadachi po fizike kak sredstva dostizheniya obuchayushchimisya meta-predmetnyh i pred-metnyh rezul'tatov: monografiya [Complex tasks in physics as the means for students to achieve meta-subject and subject results]. Chelyabinsk: Kraj Ra, 2014. 196 p.

13. Shefer O.R., Kudrina V.V., Kudrina I.Yu. Pedagogicheskoe sodejstvie v razrabotke i realizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii pri podgotovke obuchayushchegosya k olimpiadam po fizike: monografiya [Pedagogical assistance in the development and realization of an individual educational trajectory in preparing a student for competitions in physics]. Chelyabinsk: Kraj Ra, 2016. 200 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.А. Антонова, аспирант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: in-nadya@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3823-270X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.A. Antonova, Graduate Student, South-Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: in-nadya@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3823-270X.

УДК 373

Татьяна Фридриховна Ахметгалеева
г. Курган

Педагогический взгляд на использование геометрического конструктора ТИКО в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения. Опыт создания рабочей программы

Статья имеет практико-ориентированный характер, о представлении деятельности с дошкольниками по конструированию с использованием инновационной игровой технологии ТИКО-конструирование, в основе которой лежит геометрический конструктор ТИКО. Особое внимание автор уделяет использованию игровой технологии ТИКО-конструирование в образовательной среде ДОУ. Положительный опыт работы ДОУ в данном направлении дает обоснование применению интегрированного включения конструктивной деятельности с ТИКО в занятия по формированию элементарных математических представлений, познавательное развитие и отдельно в занятия и совместную деятельность по конструированию в дошкольных образовательных организациях любого вида. Материал статьи может использоваться педагогами дошкольных образовательных учреждений для проведения занятий, в совместной деятельности с детьми 3-7 лет. А также может быть использован для организации работы с семьями воспитанников.

Ключевые слова: конструктор ТИКО, конструирование, дошкольник, игровая образовательная технология, образовательная среда ДОУ.

Tatyana Fridrihovna Akhmetgaleeva
Kurgan

The pedagogical look on using the geometric meccano TIKO in the educational environment of a preschool educational establishment. The experience of making a work program.

The practice-oriented article presents the activity with preschoolers on the construction using innovative game technology TIKO- designing, which is based on the geometric meccano TIKO. The author pays special attention to using gaming technologies TIKO-designing in the educational environment of the preschool educational establishment. The experience proves that using integral constructive activity with TIKO during the classes forms the elementary mathematical presentation; cognitive development. It can be used in preschool educational establishments of any kind. The material in the article can be used by teachers of preschool educational establishments to realize classes in joint activities with children of the age of 3-7 years. It can also be used to organize work with children's families.

Keywords: meccano TIKO, designing, preschooler, game educational technology, educational environment of the preschool educational establishment.

Современный образовательный процесс немыслим без поиска новых, более эффективных технологий, призванных содействовать развитию познавательных способностей детей, формированию навыков саморазвития и самообразования. Закон об образовании нацеливает на развитие интеллектуальных, личностных качеств, предпосылок учебной деятельности детей дошкольного возраста. А это направление требует от педагога деятельности, раскрывающей индивидуальность и уникальность каждого ребенка.

Педагогу необходимо обладать личностными качествами, которые смогут обеспечить успешное применение новых технологий, методик в образовательной среде детского сада. Если педагог может быть креативным и легким на подъем, может идти в ногу со временем, видит огромную пользу применения образовательных инноваций в деятельности с дошкольниками, то он будет пользоваться авторитетом у детей и его деятельность будет современна и успешна с точки зрения дошкольного образования.

Педагог заинтересован в получении воспитанниками хорошего багажа знаний, а если деятельность с дошкольником увлекательна и имеет развивающую направленность, то и материал образовательной программы будет усвоен детьми легко. Для этого педагог постоянно ищет, придумывает оригинальные способы решения задач, новые подходы к подаче материала, ему необходимо выстраивать образовательную деятельность так, чтобы каждый ребёнок активно и увлеченно занимался.

Одним из таких современных средств, в помощь педагогам, является образовательная инновационная игровая технология ТИКО-конструирование, основанная на деятельности с геометрическим конструктором. В данной статье я предлагаю педагогам дошкольных образовательных организаций познакомиться с опытом работы нашего дошкольного учреждения (далее ДОУ), основанным на деятельности с конструктором ТИКО-Творческий Игровой Конструктор для Обучения (далее ТИКО). Систематическое применение данной технологии значительно расширяют у дошкольников представления в области формирования элементарных математических представлений и конструирования.

Толчком к началу работы, с использованием геометрического конструктора, послужил анализ мониторинга умений и навыков воспитанников нашего ДОУ в 2014 году, показавший фрагментарное снижение уровня знаний детей в образовательной области познавательное развитие (в частности формирование элементарных математических представлений). Для создания мотивации у воспитанников разных возрастных групп и расширения области их познавательного интереса, в образовательную среду ДОУ решено было внедрить инновационный образовательный игровой конструктор. Конструктор ТИКО привлек внимание геометрической формой деталей, имеющих 19 разновидностей многоугольников. Стало понятно, что конструктор будет интересен воспитанникам от 2 до 7 лет и продуктивно реализуется в области изучения элементарных математических представлений и познаний в целом. А теоретическое изложение работы с конструктором ТИКО предполагало увеличение динамики познавательной активности детей.

Перед практическим применением инновационной игровой технологии педагогами ДОУ были изучены методические рекомендации, изданные кампанией РАНТИС. Предлагаемое методическое пособие было не полным, не имело системы и не могло быть взято за основу для деятельности с дошкольниками.

В течение первого года использования конструктора ТИКО в деятельности с воспитанниками, параллельно велась работа по изучению интереса дошкольников к конструктору ТИКО и составлению рабочей программы для деятельности с детьми разных возрастных групп (3-7 лет). Педагоги помогали воспитанникам приобретать навыки работы с конструктором, методисты изучали интерес дошкольников к конструктору, систематизировали материал и определяли критерии оценки знаний и навыков для диагностики. В течение учебного года мониторинг проходил апробацию, с внесением корректировок, и к концу учебного года, педагоги уже могли дать оценку приобретенным детьми представлениям и навыкам.

В ходе наблюдения игровой и совместной деятельности педагогов с воспитанниками, с использованием конструктора ТИКО, были сделаны выводы о дальнейшем использовании конструктора на занятиях по конструированию, а также интегрированно на занятиях по формированию элементарных математических представлений и на занятиях по познавательному развитию. Отсутствие же методического пособия для дошкольников по применению данного конструктора явилось толчком к началу написания программы. Задачи программы составлялись, с опорой на приобретенные практические навыки дошкольников нашего ДОУ в возрасте 3-7 лет, учитывая разный уровень сложности заданий, т.к. определение задач на каждый отдельный возраст воспитанников без опоры на практический опыт будет только предположением.

Целью программы стало формирование и развитие логического мышления и математических способностей детей дошкольного возраста средствами конструктора ТИКО. Это предполагалось достичь через следующие задачи:

1. Формировать простейшие математические, технологические представления и практические умения в процессе игровых действий;

2. Способствовать развитию в конструктивной деятельности:

– психических процессов (восприятие, память, пространственное воображение, образное мышление, речь) и приемов умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение);

– сенсомоторных процессов (глазомер, мелкая моторика);

3. Организовать индивидуальную и командную деятельность, направленную на развитие целеполагания, прогнозирования, планирования, контроля, коррекции, оценки действий и результатов в соответствии с поставленной целью.

4. Создавать предпосылки творческой самореализации и формирования мотивации успеха у воспитанников в предметно-преобразующей деятельности;

5. Воспитывать интерес к техническому творчеству, готовность к действиям в новых условиях и нестандартных ситуациях.

В начале 2017 года, в рамках регионального сетевого инновационного проекта «Введение ФГОС в систему дошкольного образования» ГАОУ ДПО ИРОСТ на базе нашего детского сада», была издана рабочая программа «Конструктивная деятельность средствами ТИКО»**,** адресованная руководящим и педагогическим работникам ДОУ, родителям (законным представителям), студентам высших и средних педагогических учебных заведений (рисунок 1).

Рис. 1. Рабочая программа «Конструктивная деятельность средствами ТИКО»

Содержание программы может быть использовано педагогами как при организации непосредственной образовательной деятельности так и совместной деятельности с дошкольниками.

Календарно-тематическое планирование включает 2 занятия в месяц, к которым прописаны содержание и задачи с последовательным усложнением, где прослеживается индивидуальный подход в работы: для детей с повышенными интеллектуальными потребностями включены занятия повышенной сложности.

Для проведения мониторинга представлены таблицы с подробным описанием критериев оценки знаний и навыков дошкольников. Ниже можно сравнить частичное содержание программы для двух возрастных групп [2].

Вторая младшая группа (3-4 года)

– Знакомство с деталями конструктора (квадрат, треугольник равносторонний). Конструирование «дорожки» из одинаковых деталей, расположенных в ряд.

– Конструирование плоской фигуры способом наложения, с использованием цветной полной схемы. Знакомство с деталями конструктора (прямоугольник, треугольник остроугольный).

– Конструирование плоской фигуры, опираясь на рядом лежащий образец или цветную полную схему.

– Конструирование простой плоской фигуры, с использованием схемы поэтапного соединения деталей.

– Конструирование плоской фигуры в соответствии с демонстрацией педагога (без схем).

– Сворачивание несложной готовой «развертки» в объемную фигуру – в соответствии с демонстрацией педагога. Представление 2-х-3-х вариантов конструкций с контрастными отличиями друг от друга по величине, форме деталей.

Подготовительная к школе группа (6-7 лет)

– Конструирование «развертки» объемной фигуры, опираясь на полную ч/б схему. Образец и анализ конструкции педагогом. Сворачивание «развертки» по словесной инструкции.

– Конструирование плоской фигуры с использованием схемы – контур. Раскрашивание деталей из предложенного ряда, которые использовались в конструкции. Дорисовка недостающих деталей.

– Закрепление знаний о геометрических фигурах через детали конструктора (квадрат, прямоугольник, треугольники: равносторонний, остроугольный, прямоугольный, пяти-, шести-, восьмиугольник, ромб, трапеция, параллелограмм)

– Конструирование объемной фигуры по собственному замыслу, с дальнейшим составлением и раскрашиванием схемы «развертки».

– Сравнение и анализ разнообразных геометрических фигур (призмы, цилиндры, параллелепипед, пирамиды, конусы). Конструирование объемной фигуры по собственному замыслу, с дальнейшим составлением и раскрашиванием схемы «развертки».

– Конструирование заданной объемной фигуры. Составление схемы «развертки». Исследование фигуры с занесением данных в таблицу.

Также можно проанализировать критерии для диагностики приобретенных представлений и навыков воспитанниками двух возрастных групп [2].

Вторая младшая группа

1. Конструирование плоской фигуры

Умение конструировать в соответствии с демонстрацией педагога (без схем) и по готовому образцу плоские геометрические фигуры – треугольник, квадрат, прямоугольник (крупные из более мелких). Умение конструировать плоскую фигуру способом наложения, с использованием цветной полной схемы.

2. Название деталей, их отличия

Умение называть детали конструктора ТИКО (квадрат, прямоугольник, равносторонний треугольник, остроугольный треугольник) по цвету, форме и размеру.

Умение отличать деталей по цвету, размеру: большой – маленький, длинный – короткий.

3. Расположение деталей

Умение располагать детали на плоскости: - над, - под, - в, - на, - за, - перед, - сверху, - снизу. (понимать задания педагога по расположению деталей, уметь проговаривать их самостоятельно).

4. Признаки и свойства деталей

Умение анализировать и определять детали конструктора по одному признаку;

Умение классифицировать детали конструктора по одному свойству;

5. Схема

Умение пользоваться схемой при конструировании плоской фигуры, правильно соотносить нарисованные геометрические фигуры с деталями конструктора ТИКО.

Подготовительная к школе группа

1. Конструирование плоской фигуры

Умение конструировать плоскую фигуру по условию, по теме, по собственному замыслу, с использованием схемы-контур, полной ч/б схемы.

Умение самостоятельно планировать предстоящую деятельность и осознанно выбирать необходимые детали.

Умение замечать соответствие запланированного и полученного результата.

**Умение конструировать по «геометрическому диктанту».*

2. Конструирование объемной фигуры и «развертки» к объемной фигуре

Умение конструировать объемные геометрические фигуры – куб, параллелепипед, пирамиды и призмы с разным основанием.

Умение конструировать «развертку» объемной фигуры, опираясь на полную ч/б схему и сворачивать ее в объем.

**Умение сворачивать сложную «развертку» по словесной инструкции педагога.*

3. Название деталей

Умение различать и называть детали конструктора ТИКО (квадрат, прямоугольник, треугольник равносторонний, остроугольный и прямоугольный, ромб, пяти-, шести-, восьмиугольник, трапеция, параллелограмм).

4. Свойства и признаки деталей

Умение классифицировать детали конструктора ТИКО по 2 свойствам.

Умение определять детали по 2-3 признакам.

5. Расположение деталей

Умение располагать детали на плоскости и в пространстве и правильно использовать названия в речи.

Владение правилами составления узоров, орнаментов из деталей конструктора.

6. Многоугольники

Умение называть и отличать различные многоугольники: куб, пирамида с различным основанием, призмы с различным основанием и др.

7. Коллективные конструкции

Умение обдумывать замысел, подбирать материал, распределять работу между собой и другими детьми в паре, команде, ответственно относится к участию в коллективной работе, принимать общие решения.

8. Работа со схемой, исследование фигуры

Умение различать схемы (полная цветная, полная черно-белая, схема поэтапного соединения, контурная).

**Умение работать со схемой:*

– выбирать детали, которые использовались в конструкции из предложенного ряда (расположенные в непривычных пространственных положениях) или дорисовывать недостающие;

– *делить контурную схему на составные части;*

– *составлять схему фигуры или «развертки».*

**Умение анализировать фигуру в целом: подсчитывать количество вершин, граней, рёбер с занесением данных исследования фигуры в таблицу.*

*Умение выполнять задания, сопутствующие исследованию фигуры, например: *сконструировать для четырёхугольной пирамиды «развертки» разного вида, определить - какую фигуру можно собрать из данной ребенку развёртки?*

Звездочками (*) отмечена деятельность повышенной сложности

Технология ТИКО-конструирование является актуальной. Ее применение способствует реализации педагогической идеи по формированию у дошкольников умения самостоятельно добывать и систематизировать новые знания. А также позволяет реализовать компетентностный, личностно ориентированный и деятельностный подходы, широко использовать проектную деятельность. При этом, знания и умения, необходимые воспитанникам для участия в проектной и исследовательской деятельности в период дошкольного возраста, в будущем могут стать основой для научно-исследовательской деятельности в школьной жизни [1].

С применением технологии ТИКО-конструирование у воспитанников развивается самостоятельность мышления; формируются обобщенные представления о создаваемых объектах, пространственная ориентировка, которая неразрывно связана с развитием мышления и речи; появляется возможность непринужденно получать элементарные знания об окружающем мире и приобретать социальный опыт.

Данные промежуточного мониторинга (середина учебного года) представлены на рисунках 2-3, 4-5, 6-7 и показывают эффективность системного применения технологии ТИКО-конструирование в деятельности с дошкольниками.

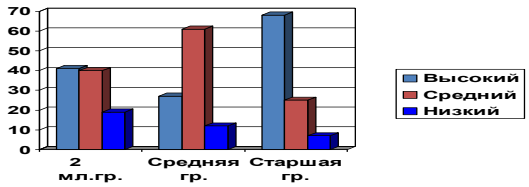

Рис. 2. Показатели диагностики по элементарным математическим представлениям до использования ТИКО

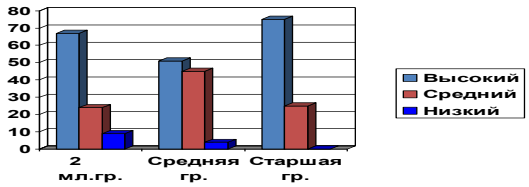

Рис. 3. Показатели диагностики по элементарным математическим представлениям с применением ТИКО технологии

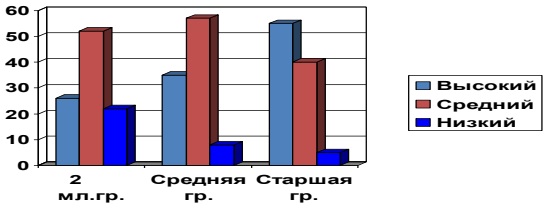

Рис. 4. Показатели диагностики по познавательному развитию до использования ТИКО

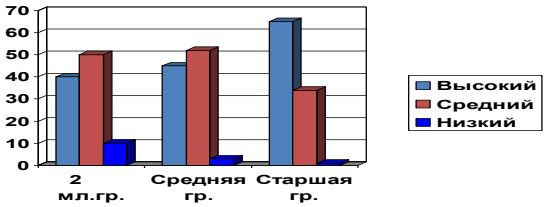

Рис. 5. Показатели диагностики по познавательному развитию с применением ТИКО технологии

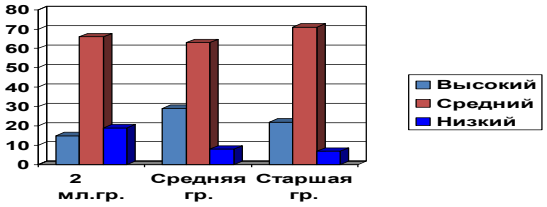

Рис. 6. Показатели диагностики по конструированию до использования ТИКО

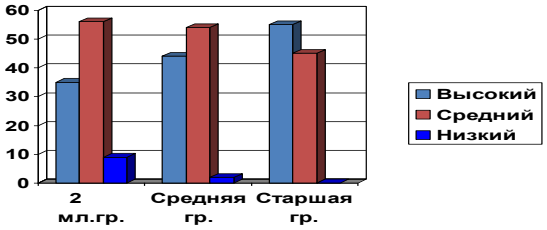

Рис. 7. Показатели диагностики по конструированию с применением ТИКО технологии

Проведенная работа по использованию инновационной игровой технологии ТИКО-конструирование в образовательном процессе ДОУ (как теоретическая, так и практическая) дает возможность сделать определенные выводы:

– Шарнирное соединение деталей конструктора ТИКО позволяет легко собирать плоские и объемные конструкции, прекрасно дополняющие дидактические пособия для деятельности с воспитанниками;

– Деятельность с применением конструктора ТИКО обладает широкими возможностями для поднятия самооценки ребенка: мыслительная деятельность воспитанника переходит на более высокий уровень;

– При системной работе по данной игровой технологии дошкольники легко накапливают знания и овладевают навыками по вводному материа-

лу к основам геометрии при создании плоскостных конструкций и объемных моделей, запоминая названия и внешние признаки геометрических фигур, познавая объем, знакомясь с периметром, площадью и основами исследований геометрических форм. А основы начальных знаний и навыков по геометрии имеют большое значение в развитии у дошкольников пространственного мышления, воображения, умения анализировать предметы окружающей действительности, что применимо в образовательном пространстве любого дошкольного учреждения, независимо от специфики работы и образовательной программы. Также дошкольники овладевают новыми навыками работы по конструированию где формируются основы конструктивных, графических и технических способностей [1].

Данная технология интересна воспитанникам и продуктивно реализуется в области изучения основ математических представлений, в интегрированном применении в области познавательное развитие.

В современных условиях необходимость применения в ДОУ инновационной развивающей игровой технологии актуально, продиктовано быстро развивающимся техническим прогрессом, потребностью в соответствующем уровне обучения воспитанников. ТИКО-конструирование соответствует вышесказанному, т.к. создает благоприятные условия для интеллектуального развития ребенка, его творческого потенциала и формирования предпосылок учебной деятельности [1].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахметгалеева, Т.Ф. Опыт инновационной деятельности по использованию образовательной технологии «Тико-конструирование» в детском саду // Педагогическое Зауралье. – 2019. – № 3.

2. Должикова, Р.А. Конструктивная деятельность средствами ТИКО: рабочая прогр. / Р.А. Должикова, Т.Ф. Ахметгалеева. – Курган : ГАОУ ДПО ИРОСТ, 2016.

REFERENCES

1. Ahmetgaleeva T.F. Opyt innovacionnoj deyatel'nosti po ispol'zovaniyu obrazo-vatel'noj tekhnologii «Tiko-konstruirovanie» v detskom sadu [Experience of innovative activities in the use of educational technology "Tico-designing" in kindergarten]. Pedagogicheskoe zaural'e [Pedagogical zaural'e], 2019, no. 3.

2. Dolzhikova R.A., Ahmetgaleeva T.F. Konstruktivnaya deyatel'nost' sredstvami TIKO: rabochaya progr. [Constructive activity by means of TIKO]. Kurgan: GAOU DPO IROST, 2016.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:
Т.Ф. Ахметгалеева, старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад №4 «Ивушка», г. Курган, Россия, e-mail: Ahmetgaleeva.1999@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:
T.F. Ahmetgaleeva, senior teacher, Kindergarten №4 "Ivushka", Kurgan, Russia, e-mail: Ahmetgaleeva.1999@yandex.ru

УДК 615.825.1

Михаил Петрович Бандаков
г. Киров
Анастасия Алексеевна Тарасова
г. Киров

Влияние информационных дистанционных технологий на качество движений постинсультных пациентов

В статье рассматривается новый подход к решению проблемы улучшения физической реабилитации постинсультных пациентов на позднем периоде восстановления. Впервые в процесс организации и проведения занятий по физической реабилитации с постинсультными пациентами на позднем периоде их восстановления содержание различных форм занятий дополнено применением информационных дистанционных технологий, которые позволили улучшить качество реабилитационного процесса. В ходе исследования были использованы следующие методы: 1. Теоретический анализ и обобщение литературных источников; 2. Педагогическое тестирование; 3. Констатирующий и формирующий педагогические эксперименты; 4. Методы математической статистики.

Результаты педагогического эксперимента подтвердили эффективность методики использования информационных дистанционных технологий в процессе физической реабилитации как условия для улучшения кондиционных и координационных способностей постинсультных пациентов на позднем периоде их восстановления.

Ключевые слова: постинсультные пациенты, информационные дистанционные технологии, физическая реабилитация, кондиционные и координационные способности.

Mikhail Petrovich Bandakov
Kirov
Anastasiya Alekseevna Tarasova
Kirov

The influence of distant information technologies on the quality of movements of post-stroke patients

The article considers a new approach to solving the problem of improving the physical rehabilitation of post-stroke patients in the late recovery period. For the first time in the process of organizing and carrying out the classes in physical rehabilitation with post-stroke patients in the late period of their rehabilitation, the content of various forms of classes was supplemented by the use of information remote technologies, which allowed improving the quality of the rehabilitation process. During the research the following methods were used: 1. Theoretical analysis and generalization of literary sources; 2. Pedagogical testing; 3. The ascertaining and formative pedagogical experiments; 4. Methods of mathematical statistics.

The results of the pedagogical experiment have proved the effectiveness of the methodology for using information distant technologies in the process of physical rehabilitation as a condition for improving the conditioning and coordination abilities of post-stroke patients in the late period of their rehabilitation.

Keywords: post-stroke patients, informational distant technologies, physical rehabilitation, conditioning and coordination abilities.

Согласно результатам научных исследований, проблема совершенствования системы физической реабилитации постинсультных пациентов на позднем периоде восстановления актуальна и социально значима [2, С.34-40; 3, С.2; 4, С.15-19].

В то же время методические подходы к организации и проведению самостоятельных занятий физической реабилитацией с постинсультными пациентами в поликлиниках по месту жительства больных и в домашних условиях требуют дальнейшей разработки [1, С.8].

Научная новизна. Впервые в процесс подготовки, организации и проведения занятий по физической реабилитации с постинсультными пациентами на позднем периоде их восстановления содержание таких форм занятий будет дополняться применением информационных дистанционных технологий, которые предположительно позволят улучшить качество реабилитационного процесса.

Теоретическая значимость. Результаты проведенного исследования дополняют знания в области теории и методики адаптивной физической культуры по применению различных видов информационных технологий на различных формах занятий с постинсультными пациентами на позднем периоде восстановления.

Цель исследования. Улучшение показателей кондиционных и координационных способностей постинсультных пациентов на позднем периоде восстановления при помощи включения в процесс физической реабилитации информационных дистанционных технологий.

В ходе исследования были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ и обобщение литературных источников.
2. Педагогическое тестирование.
3. Констатирующий и формирующий педагогические эксперименты.
4. Методы математической статистики.

Исследование проводилось на базе КОГБУЗ «Центр медицинской реабилитации» в период с 2016 по 2018 года.

В педагогическом эксперименте принимали участие 6 пациентов с диагнозом – церебральный ишемический инсульт. Участники эксперимента – женщины. Они были распределены на контрольную и экспериментальную группы по 3 человека в каждой.

В таблице 1 представлены изменения показателей состояния кондиционных и координационных способностей постинсультных пациентов в контрольной и экспериментальной группах от начала к концу педагогического эксперимента.

Из таблицы 1 видно, что за период педагогического эксперимента показатели кистевой динамометрии пораженной конечности постинсультных пациентов значительно улучшились в обеих группах, однако в экспериментальной группе эти различия существенны и достоверны. Наглядно данные изменения представлены на рисунке 1.

Показатели кистевой динамометрии здоровой конечности за период педагогического эксперимента и контрольной, и в экспериментальной группах улучшились, однако эти изменения несущественны и недостоверны ($P>0,05$).

Кроме того, из таблицы 1 видно, что сила мышц нижних конечностей у постинсультных пациентов за период педагогического эксперимента возросла, но существенных и достоверных различий нет ни в экспериментальной, ни в контрольной группах ($P> 0,05$).

Таблица 1

Изменения показателей состояния кондиционных и координационных способностей постинсультных пациентов в контрольной и экспериментальной группах от начала к концу педагогического эксперимента

№ п/п	Показатели (ед. измерения)	Группы	До пед. эксперимента (n=3 чел.)			После пед. эксперимента (n=3 чел.)			t	P
			M	δ	m	M	δ	m		
Кондиционные способности										
1.	Кистевая динамометрия пораженной конечности (в кг.)	ЭГ	5,3	0,6	0,4	12,0	2,4	1,7	3,9	**<0,05**
		КГ	6,0	1,2	0,9	9,7	1,8	3,8	0,9	>0,05
2.	Кистевая динамометрия здоровой конечности (в кг.)	ЭГ	21,0	4,1	2,9	30,0	11,8	8,4	1,0	>0,05
		КГ	21,3	5,3	3,8	31,7	14,8	10,6	0,9	>0,05
3.	Сила мышц нижних конечностей (тест с приседаниями, количество раз за 10 с.)	ЭГ	5,3	3,8	1,3	6,3	0,6	0,4	0,6	>0,05
		КГ	5,0	1,2	0,9	4,3	0,6	0,4	0,7	>0,05
4.	Мелкая моторика рук (тест с 9-ю колышками, в с.)	ЭГ	25,0	5,9	4,2	12,7	3,0	2,1	2,6	>0,05
		КГ	25,0	5,3	3,8	14,3	4,7	3,6	2,1	>0,05
5.	Оценка вертикальной позы	ЭГ	1,3	0,6	0,4	4,3	0,6	0,4	7,5	**<0,05**
		КГ	1,7	0,6	0,4	2,7	0,6	0,4	2,5	>0,05

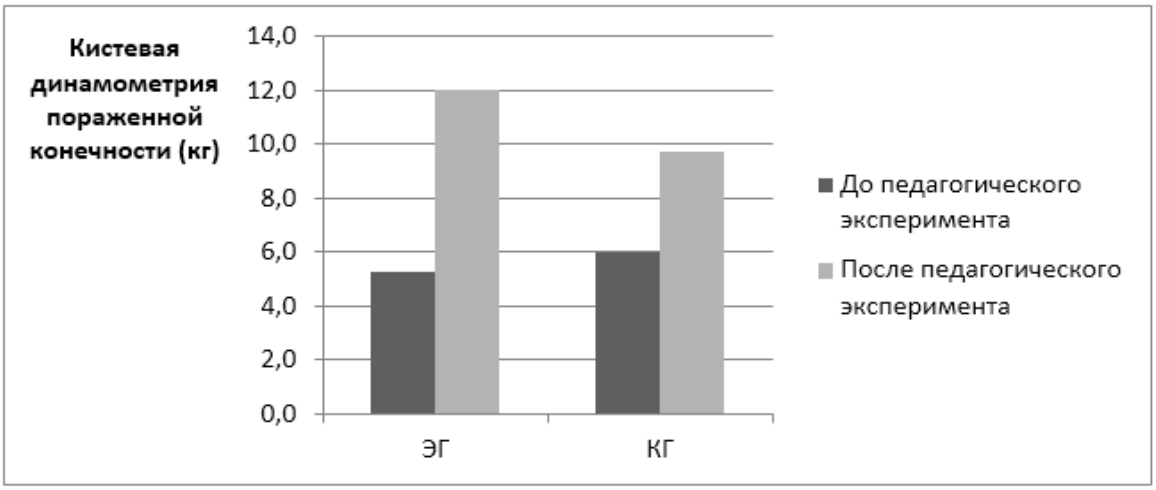

Рис. 1. Изменения показателей кистевой динамометрии пораженной конечности за период педагогического эксперимента.

Показатели координационных способностей от начала к концу педагогического эксперимента претерпели изменения. Так изменения показателей мелкой моторики рук и вертикальной позы в экспериментальной группе являются существенными и достоверными (P< 0,05). Наглядно эти изменения представлены на рисунке 2.

В таблице 2 представлены уровневые показатели кондиционных и координационных способностей постинсультных пациентов в контрольной и экспериментальной группах на конец педагогического эксперимента.

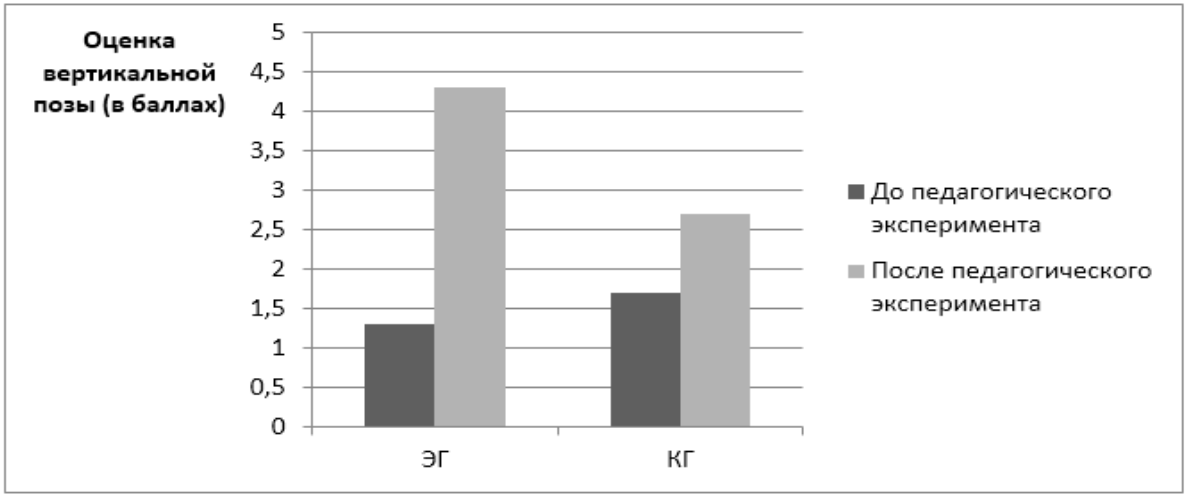

Рис. 2. Оценка вертикальной позы в экспериментальной и контрольной группах за период педагогического эксперимента

Таблица 2

Уровневые показатели кондиционных и координационных способностей постинсультных пациентов в контрольной и экспериментальной группах на конец педагогического эксперимента

№ п/п	Показатели (ед. измерения)	ЭГ (n=3 чел.)			КГ (n=3 чел.)			t	P
		$M_э$	$\delta_э$	$m_э$	$M_к$	$\delta_к$	$m_к$		
Кондиционные способности									
1.	Кистевая динамометрия пораженной конечности (в кг.)	12,0	2,4	1,7	9,7	1,8	3,8	0,5	>0,05
2.	Кистевая динамометрия здоровой конечности (в кг.)	30,0	11,8	8,4	31,7	14,8	10,6	0,1	>0,05
3.	Сила мышц нижних конечностей (тест с приседаниями, количество раз за 10 с.)	6,3	0,6	0,4	4,3	0,6	0,4	3,3	**<0,05**
4.	Мелкая моторика рук (тест с 9-ю колышками, в сек.)	12,7	3,0	2,1	14,3	4,7	3,6	0,4	>0,05
5.	Оценка вертикальной позы (в с.)	4,3	0,6	0,4	2,7	0,6	0,4	4,0	**< 0,05**

Из таблицы 2 видно, что уровневые показатели силы мышц нижних конечностей и оценки вертикальной позы в экспериментальной группе в сравнении с уровневыми показателями в контрольной группе имеют существенные и достоверные различия (P< 0,05).

Заключение. Результаты педагогического эксперимента позволяют говорить об эффективности методики использования информационных дистанционных технологий в процессе физической реабилитации постинсультных пациентов на позднем периоде их восстановления, которая проявилась в улучшении кондиционных и координационных способностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бандаков, М.П. Адаптивная физическая реабилитация на позднем периоде восстановления постинсультных пациентов с учетом типа отношения к болезни : монография / М.П. Бандаков, Г.В. Ковязина. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2013.

2. Верещагин, Н.В. Эпидемиология инсульта в России: результаты и эпидемиологические аспекты проблемы. Инсульт / Н.В. Верещагин, Ю.Я. Варанкин // Неврология и психиатрия имени Корсакова : прилож. к журн. – 2011. – № 1. – С. 34-40.

3. Королев, А.А. Постинсультный спастический мышечный гипертонус: концепция и технологии медицинской реабилитации : автореф. дис. …докт. мед. наук / А.А. Королев. – СПб., 2014.

4. Bohannon, R.W. Comfortable and maximum walking speed of adults aged 20 to 79 years: reference values and determinants / R.W. Bohannon // Age ageing. – 1997. – № 326. – P. 15-19.

REFERENCES

1. Bandakov M.P., Kovyazina G.V. Adaptivnaya fizicheskaya reabilitaciya na pozdnem periode vosstanovleniya postinsul'tnyh paci-entov s uchetom tipa otnosheniya k bolezni: monografiya [Adaptive physical rehabilitation in the late recovery period of post-stroke patients taking into account the type of attitude towards the disease]. Kirov: Izd-vo VyatGGU, 2013.

2. Vereshchagin N.V., Varankin Yu.Ya. Epidemiologiya insul'ta v Rossii: rezul'taty i epidemiologicheskie aspekty problemy. Insul't [Epidemiology of stroke in Russia: results and epidemiological aspects of the problem. Stroke]. *Nevrologiya i psihiatriya imeni Korsakova*: prilozh. k zhurn [*Neurology and Psychiatry named after Korsakov*], 2011, no. 1, pp. 34-40.

3. Korolev A.A. Postinsul'tnyj spasticheskij myshechnyj gipertonus: koncepciya i tekhnologii medicinskoj rea-bilitacii. Avtoref. diss. dokt. med. nauk [Post-stroke spastic muscular hypertonicity: concept and technologies of medical rehabilitation. Thesis of Doctor of Medicine]. Saint-Petersburg, 2014.

4. Bohannon R.W. Comfortable and maximum walking speed of adults aged 20 to 79 years: reference values and determi-nants. *Age ageing*, 1997, no. 326, pp. 15-19.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.П. Бандаков, доктор педагогических наук, профессор кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, ORCID: 0000-0002-8605-301X.

А.А. Тарасова, аспирант кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: anastasiya.ignatova.job@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0079-4600.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.P. Bandakov, Doctor of Education, Professor of the Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, ORCID: 0000-0002-8605-301X.

A.A. Tarasova, Graduate Student of the Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: anastasiya.ignatova.job@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0079-4600.

УДК 374

Иван Сергеевич Банников
г. Курган
Константин Анатольевич Фомичев
г. Курган

Социальные проекты как способы защиты прав и интересов детей и молодежи

В работе рассматривается комплекс способов, направленных на защиту прав детей и молодежи с помощью социальных проектов и инициатив в различных образовательных институтах и организациях. Описаны основные учреждения по правам детей и подростков, а также ряд прав, которыми обладают несовершеннолетние. Показаны проекты для повышения компетенций родительского контроля и воспитания детей. Проведена методика исследования на психологический климат, готовность детей к проявлению интереса и вовлечению в социальные проекты, реализация детских и молодежных возможностей. Подведение итогов исследования проведения месячного тренинга для детей с отклоняющимся поведением и их родителей. Проведен комплексный подход к созданию комфортных условий для дальнейшего обучения детей с выраженными психологическими особенностями. Возможность корректирования для будущей деятельности с включением детей к социальным мероприятиям.

Ключевые слова: социальные проекты, защита прав, детство, молодежь, общественные институты, психологический климат, детская безопасность, реализация способностей.

Ivan Sergeevich Bannikov
Kurgan
Konstantin Anatolyevich Fomichev
Kurgan

Social projects as the ways to protect the rights and interests of children and youth

The paper considers a set of methods aimed at protecting the rights of children and youth through social projects and initiatives in various educational institutions and organizations. The main institutions for the rights of children and adolescents are described, as well as a number of rights enjoyed by minors. The projects for increasing the competencies of parental control and parenting are shown. The methodology research on the psychological climate, the willingness of children to show the interest and involvement in social projects, the realization of children's and youth opportunities is carried out. The results of a monthly training study for children with deviant behavior and their parents are summed up. An integrated approach for creating comfortable conditions for the further education of children with pronounced psychological characteristics was carried out. The possibility of correcting the future activities with the inclusion of children in social events exists.

Keywords: social projects, rights protection, childhood, youth, public institutions, psychological climate, child safety, realization of abilities.

На сегодняшний день встает важный вопрос о защите прав и интересов детей и детства в современных условиях в целом. Многие не представляют, насколько важен этап к созданию новых педагогических факторов. Необходимо сформировать свободное творческое пространство, коммуникативный путь к развитию детского образования, возможность выражать свои мысли и чувства, а также проявлять заботу и внимание тем, кто в этом нуждается. Здесь приводится специфика реального времени, где форма детства – это особый период в формировании «здоровой» личности. Как мы проявляем внимание и заботу к ребенку сейчас, даем фундамент развития – зависит прямое будущее современного общества, формы сознания человека и вектор новой культуры. Ребенок прямой последователь происходящего «социального климата» сейчас, он начинает включать в себя все элементы, окружающие его. Поэтому необходимо действовать, создавать базу потребностей детей с целью реализации талантов и способностей.

Исходя из современной концепции советского и российского педагога и психолога Д.И. Фельдштейна, детство – это процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, определения в нем себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка с взрослым сообществом и другими детьми [4].

Для нового и современного поколения детей требуются обновленные формы и методики познания типа их деятельности, что сможет скорректировать и направить детей в прогрессивную сторону развития. Большинство условий, которые действовали в советский период раньше, невозможно сравнивать с быстроменяющимися условиями, альтернативными возможностями самоорганизации досуга сейчас. Необходимо минимизировать недопонимание между родителем и ребенком, посредством новых технологий создания интересов и форм воспитания для благоприятного детства.

Безопасность детей – это быть рядом с внимательным взрослым. Таким мотивам учат специализированные социальные проекты и законы, как для детей, так и для их родителей на лекционных занятиях, форумах и образовательных лекциях. Проходит обсуждение проблем способа защиты прав ребенка, знакомят с перечнем законов, вопрос о роли и развитии интересов, потребностей в детский период.

В настоящее время, социальные проекты являются многоуровневой системой образования с детства, проходит развитие компетенций и личностных качеств. Следует подчеркнуть важность и значимость проектов в поддержке интересов детства, прав и возможностей выражать личное мнение. Умение самому стать лидером в молодёжной среде.

Ребенком человек считается юридически до момента достижения им совершеннолетия. Все права, которые действуют в данный период, распространяются также и на подростков. Согласно Конституции РФ, Закон от 24.07.98 №124-ФЗ (ред. от 17.12.2009) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», реализует такие права, как: на жизнь; на семью; на обучение; на получение гражданства; на свободу слова и мысли; на помощь в медицинских учреждениях; на государственную помощь и т.д. Согласно статье №6 сказано, что ребенку от рождения принадлежат и гарантируются государством права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, семейным кодексом Российской Федерации и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации [3].

Существует ряд основных организаций, защищающих права ребенка: комиссия и инспекция по делам несовершеннолетних, органы прокуратуры и суды, органы опеки и попечительства, комитет по правам ребенка, в котором эксперты контролируют выполнение «Конвенции о правах ребенка», созданной в 1946 году Организацией Объединенных Наций в Женеве и носит название Детского Фонда. Среди действующих органов защиты, отдельным направленным элементом развития детских интересов и мнений является Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, руководитель Института А.Ю. Кузнецова.

Встает главная задача на пути решения проблем реализации прав и свобод детства путем решения через социальные проекты – это характеризует их, как основной источник создания детям полной значимости себя в раскрытии собственного потенциала, таланта и способностей на первичных этапах процесса становления личности.

На новом этапе образовательного цикла, в настоящее время, реализуется ряд основных социальных проектов, инициатив и акций, способных сформулировать проблемы детей и родителей, затем интерпретировать их в объективный и прогрессивный формат деятельности. Создание комплекса компетенций для формирования полноценной личности, касаемо детского периода. Среди масштаба проектной деятельности реализуется комплекс мероприятий, направленный на молодых людей, детей и их родителей.

Акция «Безопасное детство» создана реализовать комплекс мер по профилактике чрезвычайных происшествий с несовершеннолетними. Для этого при детских омбудсменах в субъектах Российской Федерации создаются рабочие группы, в которые приглашаются активисты родительского сообщества, команд «Молодёжки ОНФ», а также члены общественных советов при региональных уполномоченных по правам ребенка. Рабочие группы будут проводить мониторинг безопасности мест отдыха детей и семей с детьми: дворов, парков, скверов,

пляжей, детских площадок, в том числе в ТРЦ, а также прилегающих территорий. Задача таких патрулей – выявление факторов, угрожающих здоровью, а порой и жизни несовершеннолетних: открытые люки, заброшенные карьеры, слабо закрепленные или неисправные конструкции, спортивные тренажеры, неогороженные места, где проводятся ремонтные или строительные работы. Проект, реализуемый по инициативе Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка, нацелен на оказание помощи детям-сиротам, оставшимся без попечения родителей для развития личности, самореализации, формирования активной жизненной позиции. Его реализация осуществляется по направлениям – патриотическая и начальная подготовка, лагеря и сборы, профориентация, поисковая работа, культура, творчество, спорт, добровольчество, а наставниками становятся сами дети-юнармейцы.

В конце декабря 2017 года Уполномоченный при Президенте РФ по правам ребенка Анна Кузнецова, и начальник главного штаба движения «Юнармия» Дмитрий Труненков подписали соглашение, после чего была запущена предварительная стадия проекта «Юнармия». Наставничество». С февраля 2018 года проект «Наставничество» начал свою работу в 8 субъектах Российской Федерации: Республика Карелия, Ставропольский и Приморский край. В Калужской, Ульяновской, Волгоградской, Кемеровской, Тюменской областях.

Вектор «Детство – 2019» является поддержкой социальных государственных и общественных проектов на основе масштабного и разностороннего сотрудничества между государственными структурами, органами власти субъектов Российской Федерации и некоммерческими общественными организациями. В «инициативе» принимают участие проекты, реализуемые в регионах России, направленные на поддержку семьи, детства, отцовства и материнства.

На «инициативу» принимаются проекты в области социальной политики в сфере поддержки семьи и детства, реализуемые в субъектах РФ с участием или при помощи органов государственной власти региона (кроме мероприятий в рамках федеральных целевых программ) [2].

Проект «Крепкая Семья», реализуемый партией «Единая Россия». 2018-2027 годы указом президента Российской Федерации объявлены Десятилетием детства. Основным вектором социального развития страны становятся решение вопросов по улучшению демографической ситуации в стране, поддержки семей детьми, созданию условий безопасного детства, профилактике социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних, семейного устройства детей-сирот, сопровождения замещающих и приемных семей.

Партийный проект «Крепкая семья» призван защищать права семей и пропагандировать традиционные семейные ценности для укрепления института семьи в Российской Федерации. Через институт семьи возможно всесторонне социальное развитие личности и патриотическое воспитание [1].

На территории Курганской области существует ряд значимых социальные проектов, которые получили финансовую поддержку от Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь» для развития и реализации мероприятий детям и молодежи. Заявки на конкурс принимались по 9 номинациям, среди которых «студенческие инициативы», «молодёжные медиа», «патриотическое воспитание», «укрепление семейных ценностей», «развитие социальных лифтов», «добровольчество», «инициативы творческой молодёжи», «спорт, ЗОЖ, туризм», «профилактика негативных проявлений в молодежной среде и межнациональное взаимодействие» [5].

Исследуемые социальные проекты являются особой формой воздействия на формирование благоприятного детства. В этом направлении было проведено социально-психологическое тестирование среди детей с 5 по 9 классы МБОУ «СОШ №26» г. Кургана. Цель заключалась в выявлении степени психологического состояния ребенка, наличие склонностей к девиантному поведению, а также психологическому климату внутри семьи и школьном коллективе. Тест состоял из 40 вопросов с раскрытием данной проблемы. Результаты показали, что из 100 тестируемых 19 учеников склонны к «психологической травме» и ненормативному поведению – склонны к нарушению школьной дисциплины. Для «трудных» детей и их родителей был организован специальный тридцатидневный восстановительный курс «Здоровое детство». На него приглашен эксперт – психолог по работе с несовершеннолетними детьми. Занятия проходили в вечернее время с понедельника по пятницу и включали в себя лекционные занятия, восстановительную терапию и реабилитационные программы.

После проведения тридцатидневного социального проекта – психологическое состояние детей улучшилось, сформировалась коллективная ответственность, повлиявшая на общий показатель учеников и школьную дисциплину. Таким образом, специфика проведения социальных мероприятий для группы детей и подростков в стадии психологической неуравновешенности, а также для их родителей поспособствовала стабилизации психологической деятельности, проявлению интересов к социальным событиям и развитию стабильного внутриклассового климата среди учеников 5-9 классов.

Необходимо отметить, что важную роль играют социальные проекты, направленные на улучшение психологических, коммуникативных форм метода воздействия на детей путем раскрытия у них способностей и талантов. Однако дети, которые еще не вовлечены в подобные мероприятия, сталкиваются с психологическими барьерами, конфликтами с взрослыми людьми, своими родителями, из-за че-

го возникают трудности с принятием рациональных решений. Поэтому, все требуемые условия, которые реализуют проектные учреждения для несовершеннолетних и молодых людей (от адаптации к социальной мобильности до разработки собственных проектов), постепенно начнут привлекать и охватывать все больший процент не вовлеченных детей в процесс социальной деятельности. Это значительно повысит уровень защищенности детей от неблагоприятных факторов окружающей среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. «Единая Россия». Проект «Крепкая семья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://er.ru/projects/krepkaya-semya/. – 03.11.2019.
2. Институт по правам ребенка. Вектор «Детство2019» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://deti.gov.ru/projects/vektor/info. – 09.09.2019.
3. Органы по защите прав ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mjusli.ru/deti/organy-po-zaschite-prav-rebenka. – 28.10.2019.
4. Понятие «Детство» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/04/26/statya-na-temu-ponyatie-detstvo. – 12.09.2019.
5. Проекты Зауралья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://news.rambler.ru/other/43034240-pyat-proektov-zauralya-poluchili-granty-ot-rosmolodezhi/?updated. – 07.10. 2019.

REFERENCES

1. «Edinaya Rossiya». Proekt «Krepkaya sem'ya» [Elektronnyj resurs] [“United Russia”. The project “Strong family”]. URL: https://er.ru/projects/krepkaya-semya (Accessed 03.11.2019).
2. Institut po pravam rebenka. Vektor «Detstvo2019» [Elektronnyj resurs] [Institute for the Child’s Rights. Vector "Childhood2019"]. URL: http://deti.gov.ru/projects/vektor/info (Accessed 09.09.2019).
3. Organy po zashchite prav rebenka [Elektronnyj resurs] [Child Protection Authorities]. URL: https://mjusli.ru/deti/organy-po-zaschite-prav-rebenka (Accessed 28.10.2019).
4. Ponyatie «Detstvo» [Elektronnyj resurs] [The concept “Childhood”]. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/04/26/statya-na-temu-ponyatie-detstvo (Accessed 12.09.2019).
6. Proekty Zaural'ya [Elektronnyj resurs] [Projects of Trans Ural]. URL: https://news.rambler.ru/other/43034240-pyat-proektov-zauralya-poluchili-granty-ot-rosmolodezhi/?updated (Accessed 07.10. 2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.С. Банников, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, Россия, e-mail: ivansuccess@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2630-4948.

К.А. Фомичев, кандидат исторических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, Россия, e-mail: orm-kurgan@rambler.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.S. Bannikov, Undergraduate, Kurgan State University, Kurgan, Russia, e-mail: ivansuccess@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2630-4948.

K.A. Fomichev, Ph.D in Historical Sciences, Associated Professor, Kurgan State University, Kurgan, Russia, e-mail: orm-kurgan@rambler.ru.

УДК 373.5

Сергей Андреевич Безкоровайный
г. Челябинск

Хаккатон – как форма группового обучения в кружке робототехники

В статье рассматривается особенность организации работы кружка робототехнике на основе технологий группового обучения. Описываются виды форумов – «хаккатон», приводятся методические рекомендации организации хаккатона в рамках кружка робототехники.

Ключевые слова: робототехника, информационно-коммуникационные технологии, хаккатон, групповое обучение.

Sergey Andreevich Bezkorovaynyy
Chelyabinsk

Hackathon - as a form of group learning in a robotics club

The article discusses the peculiarity of organizing the work of a robotics club based on the group learning technologies. The types of forums - “hackcaton” are described here; also the methodological recommendations for organizing a hackcaton in robotics club are given.

Keywords: robotics, Informational and communicational technology, hackathon, group learning.

Переход на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) на всех уровнях образования сопровождается внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Одной из разновидности ИКТ, является робототехника, для которой в последние годы разработано достаточно много методических рекомендаций как организовать с помощью робототехники учебно-познавательную деятельность обучающихся на уровне основного общего образования [5; 8 и др.]. Но, отсутствие должного количества оборудования в школах тормозит применение групповых технологий обучения по средствам робототехники.

Анализ публикаций по реализации идей ФГОС ООО по средствам ИКТ и в частности робототехники показывает, что в процессе изучения робототехники у обучающихся формируются такие умения как конструирование, программирование, дебаг и т.д. [1; 2; 3; 4 др.]. Учитывая, что для достижения поставленных целей в получении «продукта» с заданными свойствами одному ученику порой не под силу реализовать все функции. А для достижения высоких результатов в соревнованиях по робототехнике необходима работа слаженной команды. Поэтому в рамках робототехнического кружка учащиеся объединяются в группы и делят между собой обязанности.

Но успешное изучение робототехники на кружках не дает гарантии усвоения материала. Учащиеся кружка, должны решать робототехнические задачи в рамках соревнований и без предварительной подготовки. Поэтому целесообразно проводить среди обучающихся такое мероприятие как «хакатон» – марафон.

Обратимся к трактовке понятия «хакатон» (англ. hackathon, от hack – хакер и marathon – марафон) характеризуется как, форум разработчиков, во время которого специалисты из разных областей сообща работают над решением какой-либо проблемы [6; 7]. Различают два вида хакатонов: образовательными и соревновательными, которые в свою очередь делятся на типы:

1. Работа с робототехнической платформой. Участники работают над разработкой конкретной робототехнической платформой. Например, создают робота на базе Arduino для прохождения лабиринта или робота кладовщика, задача которого сортировать товары на складе. А также могут изучать саму платформу и ее возможности.

2. Изучение языков программирования. В данном типе хакатона задача участников разработать управляющий алгоритм для робота на любом удобном им языке программирования или же наоборот изучить предоставленный им язык программирования.

Проведение хакатона среди школьников требует тщательной подготовки. Во-первых, необходимо выделить достаточно времени, двух академических часов, отводимых на занятия кружка робототехники, как это предусмотрено расписанием будет слишком мало для создания готового продукта, а, занятие больше пяти часов приводят к переутомлению участников.

Во-вторых, необходимо четко определить цель хакатона, какие проблемы участникам придется решить и какой продукт они должны предоставить экспертной комиссии.

В-третьих, необходимо привлекать экспертов из данной области, который будут оценивать работы участников.

В-четвертых, необходимо обеспечить стабильную работу электросети и интернета, чтобы участники могли получить доступ к информации и непрерывно работать над продуктом. Необходимо учитывать, что хакатон – мероприятие масштабное, поэтому участникам предоставляется свобода передвижения, они могут общаться с соперниками и делиться с ними опытом, а также отдыхать при необходимости. Это способствует продуктивной работе. Завершаются хакатоны презентациями проектов, во время которых каждая команда делится результатами своей работы.

Хакатоны – это отличная возможность для юных робототехников объединиться в большую группу и заняться разработкой какого-нибудь проекта. Хаккатан способствует: формированию сообществ робототехников. Позволяют создавать сети талантливых и активных людей, заинтересованных в коллективном решении робототехнических проблем; созданию новых решений робототехнических задач.

На хакатоне у участников появляется уникальная возможность поработать в свободном, комфортном для них формате, с учащимися из других образовательных организаций, а также с ребятами, которые более опытны в создании роботов. Получить новую информацию и опыт. Формат хакатона подразумевает, что юные робототехники будут постоянно получать новые проблемные ситуации, решение которых приводит к обучение ускоренному получению информации и опыта – от сюда следует, что на хакатонах происходит быстрое обучение, и полученные знания тут же используются на практике. Кроме того, вокруг находится много людей, которые могут помочь. Например, человек, находящийся рядом, может за 10 минут объяснить что-то, что потребовало бы просмотра целого видеокурса.

Для обучающихся увлекающихся робототехникой хакатон – это возможность показать, насколько хорошие они специалисты в области робототехники; реализация новых идей. Являясь своего рода площадкой для экспериментов, хакатон позволяет придумывать и реализовывать совершенно новые идеи и проекты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Крайнева, С.В. Использование ИКТ технологий в курсе «Физика Земли» [Текст] / С.В. Крайнева // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования : XIV Межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск : Край Ра, 2018. – С. 177-182.

2. Крайнева, С.В. О формировании компетенций студентов бакалавриата средствами информационно-коммуникационных технологий [Текст] / С.В. Крайнева, О.Р. Шефер // Научно-техническая информация. Сер. 1. Организация и методика информационной работы. – 2017. – № 4. – С. 27-31.

3. Информационные технологии в образовании [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т.Н. Лебедева, Л.С. Носова, В.А. Леонтьева, В.В. Чалкова. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016. – 294 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е.С. Полат. – М., 2000.

5. Рогозин, С.А. Наглядное представление данных с помощью алгоритмов и алгоритмических конструкций [Текст] / С.А. Рогозин // Личность и общество: проблемы взаимодействия : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., 23 апр. 2015 г. – Челябинск : Монограф, 2015. – С. 49-53.

6. Роберт, И.В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования [Текст] / И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М. : ИИО РАО, 2006. – 88 с.

7. Что такое Хакатон? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.facebook.com/.

8. Шефер, О.Р. Комплексное применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения [Текст] / О.Р. Шефер // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2017. – № 3 (117). – С. 5-12.

REFERENCES

1. Krajneva, S.V. Ispol'zovanie IKT tekhnologij v kurse «Fizika Zemli» [The use of ICT technologies in the course "Earth Physics"]. *Aktual'nye problemy razvitiya srednego i vysshego obrazovaniya*: XIV Mezhvuz. sb. nauch. tr. [*Actual problems of the development of secondary and higher education*]. Chelyabinsk : Kraj Ra, 2018, pp. 177-182.

2. Krajneva S.V., Shefer O.R. O formirovanii kompetencij studentov bakalavriata sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij [On the formation of competencies of undergraduate students by means of informational and communicational technologies]. *Nauchno-tekhnicheskaya informaciya. Ser. 1. Organizaciya i metodika informacionnoj raboty* [*Scientific and technical information. Ser. 1. Organization and methodology of informational work*], 2017, no. 4, pp. 27-31.

3. Lebedeva T.N., Nosova L.S., Leont'eva V.A., Chalkova V.V. Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: ucheb.-metod. posobie [nformation Technology in Education]. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2016. 294 p.

4. In Polat E.S. (ed.) Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, 2000.

5. Rogozin S.A. Naglyadnoe predstavlenie dannyh s pomoshch'yu algoritmov i algoritmicheskih konstrukcij [Visual representation of data using algorithms and algorithmic constructs]. *Lichnost' i obshchestvo: problemy vzaimodejstviya*: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 23 apr. 2015 g. [*Personality and society: problems of interaction*]. Chelyabinsk: Monograf, 2015, pp. 49-53.

6. Robert I.V., Lavina T.A. Tolkovyj slovar' terminov ponyatijnogo apparata informatizacii obrazovaniya [Explanatory dictionary of terms of the conceptual apparatus of informatization of education]. Moscow: IIO RAO, 2006. 88 p.

7. Chto takoe Hakaton? [Elektronnyj resurs] [What is a hackathon]. URL: https://www.facebook.com/.

8. Shefer O.R. Kompleksnoe primenenie informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij v processe obucheniya [Complex application of information and communication technologies in the learning process]. *Distancionnoe i virtual'noe obuchenie* [*Distant and virtual learning*], 2017, no. 3 (117), pp. 5-12.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.А. Безкоровайный, учитель физики первой категории, педагог дополнительного образования, МАОУ «Лицей № 142 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия, e-mail: haman.94@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7163-7346.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.A. Bezkorovaynyy, Physics Teacher of the First Category, Teacher of Supplementary Education, Lyceum No. 142 of Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia, e-mail: haman.94@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7163-7346.

УДК 376.37

Инна Васильевна Блохина
д. Волоконовка, Белгородской области
Юлия Александровна Блохина
п. Пятницкое, Белгородской области

Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматривается проблема подготовки педагогов общеобразовательных организаций к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Так, подготовка педагогов образовательных организаций для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлены условия становления профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми данной категории. Раскрыт вопрос о содержании профессионально-гуманистической направленности личности педагогических работников. Работа ценна тем, что в ней по-новому осмысляется система профессионально-ценностных ориентаций будущего педагога.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, профессионально-личностная готовность педагога, инклюзивное образование, гуманистическая теория.

Inna Vasilyevna Blokhina
v. Volokonovka, Belgorod region
Yuliya Aleksandrovna Blokhina
s. Pyatnitskoe, Belgorod region

Professional and personal readiness of the teacher to work with disabled children

The article deals with the problem of training teachers of educational establishments to work with disabled children. Thus, the training of teachers of educational institutions for the realization of inclusive education is mainly aimed to the formation of knowledge about the characteristics of children and adolescents with developmental disabilities and their taking into account in the pedagogical process. At the same time, less attention is paid to the professional and personal readiness of the teacher to work with disabled children. The article presents the conditions for the formation of professional and personal readiness of the teacher to work with disabled children. The question of the content of professional and humanistic orientation of the personality of pedagogical workers is examined. The work is valuable because the system of professional and value orientations of the future teacher interprets in a new way.

Keywords: disabled children, professional and personal readiness of the teacher, inclusive education, humanistic theory.

An inclusive approach is currently one of the targets of education reform. The law "On education in the Russian Federation" officially introduced the concept of "inclusive education" as a system of ensuring equal access to education for all students, taking into account the diversity of special educational needs and individual opportunities. The main factor of successful implementation of inclusive education is the readiness of teachers to changes related to the organization of inclusive educational process.

Professional and personal readiness of the teacher to work with children with disabilities includes professional and humanistic orientation of the person, including its professional and value orientations, professional and personal qualities and skills.

Professional and humanistic orientation of the personality is manifested in the awareness of the teacher of humanistic values of professional activity, satisfaction with it, purposefulness in mastering professional skills, efficiency and activity of the person in achieving humanistic goals and objectives of education and training of children [3].

A teacher preparing to work with children with disabilities should adopt the following system of professional and value orientations:

1) recognition of the value of a person's personality, regardless of the severity of its violation;

2) focus on the development of the personality of a person with a developmental disorder in General, and not only to obtain an educational result;

3) awareness of their responsibility as a carrier of culture and its translator for people with developmental disabilities;

4) understanding of the creative essence of pedagogical activity with children with disabilities, requiring great spiritual and energy costs, etc.

An important component of professional and personal readiness of a teacher working with persons with disabilities is readiness to provide assistance. H. Heckhausen pointed out that "under the provision of assistance, altruistic, or prosocial behavior can be understood any action aimed at the welfare of other people" [2, p. 338]. The willingness to help from different people are heterogeneous. The higher the level of empathy, responsibility, care, the higher the level of readiness to help. Readiness to help a person develops under appropriate conditions.

Revealing the essence of the content of training of already working teachers, D.F. Ilyasov, L.G. Makhmutova, M.I Solodkova and others see it as a set of theoretical knowledge, methods of professional activity, experience of creative activity and emotional and value relations [1].

Implementation of the content, according to the authors, includes flexible individually oriented training, the formation of professional competencies. A group of researchers from Cherepovets state University (I.A. Bukin, O.A. Denisova, O.L. Lekhanova) have a worthy approach to determining the content of teachers ' training for work in inclusive education. These researchers argue that training should have a modular structure and be focused on the formation:

1) knowledge systems about the peculiarities of psychophysical development of children with disabilities;

2) knowledge systems about the purpose, objectives, content and technologies of inclusive education;

3) practical skills related to the analysis, design and construction of the individual trajectory of development of the child included in an inclusive educational environment;

4) aims at interaction of subjects of inclusive education;

5) professionally important qualities aimed at the development of the teacher's subjective position in the field of inclusive education as the main neoplasm in the structure of his professional competence [2].

Readiness to help – an integral personal quality, including mercy, empathy, tolerance, pedagogical optimism, a high level of self-control and self-regulation, goodwill, the ability to observe, the ability to summarize observations and use the increased amount of information about the child (adult) to optimize pedagogical work; perceptual skills; creativity, creative approach to solving problems, tasks of pedagogical work, etc. The Teacher should be aware of the importance of these qualities and strive to develop them. In our opinion, it is necessary to create a diagnostic complex aimed at identifying value orientations and personal resources.

A teacher working with children with special educational needs must have a high level of regulation of their activities, control themselves in stressful situations, respond quickly and confidently to changing circumstances and make decisions. He needs to have in his Arsenal the skills to cope with negative emotions, relaxation skills, self-control, the ability to adapt to difficult, unexpected situations. Self-control of the teacher, his balance, emotional stability allow to prevent conflict situations in the relations between children, between children and the teacher that has special importance for the correct organization of educational process in which the important place is given to creation of the protective mode sparing nervous system of the child with limited opportunities of health and protecting it from excessive overexcitation and fatigue.

An important requirement for a teacher who carries out pedagogical activities with children with disabilities is the manifestation of delicacy and tact, including the ability to respect the confidentiality of official information and personal secrets of the pupil, that is, a deontological mentality. The teacher is responsible for the chosen goals, objectives, content, methods of education and upbringing of a child with disabilities, since initially such a child is more dependent on pedagogical assistance than normally developing peers.

We have identified the following conditions for the formation of professional and personal readiness of the teacher to work with children with disabilities:

1) purposeful development of the value-semantic sphere of the teacher's personality;

2) actualization and development of the qualities creating professional and personal readiness of the teacher to work with children having limited opportunities of health;

3) focus on the personal individuality of each child, providing a differential and individual creative approach;

4) strengthening the axiological aspect in the preparation of teachers of all levels of education to work with children with disabilities, their concentration on morally significant events, inclusion in active educational activities that encourage moral reflection.

Thus, professional and personal readiness of the teacher to work with children with disabilities implies the formation of a whole complex of qualities that are based on personal resources. These pedagogical conditions will contribute to the development of professional and personal readiness of the teacher to work with children with disabilities.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / ред. С.В. Алехина. – М. : Буки Веди, 2013. – 712 с.

2. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. Vol. 1 / Х. Хекхаузен ; под ред. Б.М. Величковского ; предисл. Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.

3. Яковлева, И.М. Формирование профессиональной компетентности педагогов олигофренопедагогики : монография / И.М. Яковлева. – М. : Спутник Плюс, 2009. – 220 с.

REFERENCES

1. Alekhina S.V. (ed.) Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Inclusive education: practice, research, methodology]. Moscow: Buki Vedi, 2013. 712 p.

2. Hekkhauzen H. Motivaciya i deyatel'nost'. Vol. 1 [Motivation and activity. Vol. 1]. In B.M. Velichkovskogo (eds.). Moscow: Pedagogika, 1986. 408 p.

3. Yakovleva I.M. Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagogov oligofrenopedagogiki: monografiya [Formation of professional competence of teachers of oligophrenopedagogy]. Moscow: Sputnik Plyus, 2009. 220 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:
И.В. Блохина, старший воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное общеобразовательное учреждение «Волоконовский детский сад №3 «Родничок» Волоконовского района Белгородской области, Россия, e-mail: blokinna178@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1048-5672.
Ю.А. Блохина, учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное общеобразовательное учреждение «Пятницкий детский сад «Семицветик» Волоконовского района Белгородской области, Россия, e-mail: yuliablohina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1042-9516.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:
I.V. Blokhina, Senior Educator, Volokonovsky kindergarten № 3 «Rodnichok», Volokonovsky district, Belgorod region, Russia, e-mail: blokinna178@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1048-5672.
Y.A. Blokhina, Speech Therapist, Pyatnitsky kindergarten «Semitsvetik», Volokonovsky district, Belgorod region, Russia, e-mail: yuliablohina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1042-9516.

УДК 378.147.091.31-059.2-043.5

Вера Геннадиевна Божко
г. Луганск, ЛНР

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов на основе группового взаимодействия

Статья посвящена проблеме активизации учебно-познавательной деятельности студентов при изучении математики и имеет прикладной характер. Активизация рассматривается и как процесс, и как результат стимулирования активности личности студентов за счет нахождения оптимального соотношения между традиционными и инновационными педагогическими методами, организационными формами и средствами в современном образовании. Особое внимание автор уделяет групповому взаимодействию студентов при написании реферата, даны методические рекомендации и пошаговые карты к каждому из указанных этапов. Подчеркивается, что использование групповых форм организации учебной деятельности, в частности при изучении математики, привлекает к активной работе даже таких студентов, на которых различные приемы индивидуальной формы обучения не придают ожидаемого воздействия. Взаимодействие в микроколлективе способствует интенсификации работы, придает ей эмоциональную привлекательность и играет роль в становлении соответствующей мотивации.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, активизация, групповое взаимодействие, преподавание математики, реферат.

Vera Gennadievna Bozhko
Luhansk, LPR

Intensification of educational and cognitive activities of students based on group interaction

The article is devoted to the problem of intensification of educational and cognitive activities of students in the study of mathematics and has an applied character. Intensification is considered both as a process and as a result of stimulating the activity of students' personalities by finding the optimal balance between traditional and innovative pedagogical methods, organizational forms and means in modern education. The author pays special attention to the group interaction of students in writing an essay, gives methodological recommendations and step-by-step maps for each of these stages. It is emphasized that the use of group forms of organization of educational activities, in particular in the study of mathematics, attracts even students who are active in various methods of individual learning do not give the expected impact. Interaction in the micro-team contributes to the intensification of work, makes it more emotional and plays a role in the formation of appropriate motivation.

Keywords: educational and cognitive activity, intensification, group interaction, teaching mathematics, abstract.

Современные технологии обучения в высших учебных заведениях должны быть ориентированы на создание условий для самовыражения и саморазвития студентов, для формирования у будущих специалистов профессиональной мобильности и высокой компетентности. Для овладения материалом на достаточном уровне вузовских учебных программ студентам необходимо постоянно совершенствовать свои знания, производить исследовательские навыки, активизировать познавательную деятельность. Но, как показывает практика, в современных условиях профобразования не всегда обеспечивается развитие у студентов умений и навыков самостоятельной познавательной активности на должном уровне.

Под активизацией учебно-познавательной деятельности студентов методисты понимают целенаправленную деятельность преподавателя, направленную на разработку и использование такого содержания, форм, методов, приемов и средств обучения, которые способствовали бы повышению познавательного интереса, активности, творческой самостоятельности студентов в усвоении знаний, формированию навыков и умений, применению их на практике

Анализ литературы показывает, что разработка проблемы активизации учебно-познавательной деятельности студентов ведется с различных позиций: с позиции учения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин,

Н.Ф. Талызина и др.); с позиции развития личности в деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); с позиции оптимального сочетания форм деятельности (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Ю.А. Попова, А.А. Шаповал и др.); с позиции единства деятельности и общения (А.В. Мудрик и др.). Разработаны психолого-педагогические основы и технология активного обучения контекстного типа [1], рассмотрены дидактические основы активизации учебно-познавательной деятельности студентов [4; 6], выделены закономерности учебно-познавательной деятельности как основы активизации учения [5]. Можно выделить два подхода к осуществлению активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Так, А. А. Вербицкий, В.М. Вергасов и др. рассматривают активизацию познавательных интересов как деятельность студентов на отдельных этапах учебного процесса при использовании различных форм и методов обучения [1; 2]. Сторонники второго подхода Д.Б. Богоявленская, Т.И. Шамова и др. рассматривают активный познавательный интерес как черту личности. То есть предусматривают создание необходимых и достаточных условий, способствующих поддержке активности студентов в течение всего образовательного процесса [3; 6].

Каждый из этих подходов является целесообразным и важным. Но все исследователи соглашаются с тем, что активизация – это и процесс, и результат стимулирования активности личности студентов за счет нахождения оптимального соотношения между традиционными и инновационными педагогическими методами, организационными формами и средствами в современном образовании.

Целью статьи является освещение роли группового взаимодействия студентов как основы для активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Обучение в вузе организуется в виде занятий (лекционных, семинарских и практических, модульных работ, зачетов, экзаменов), а также самостоятельной работы студентов по выполнению рефератов, курсовых и дипломных работ.

Реферат – это письменная работа, кратко излагает исследования любой проблемы на основе изучения и переработки теоретического и эмпирического материала. Реферирования предусмотрено для усвоения приемов, методов и средств работы с источниками познания конкретной учебной дисциплины. Традиционно подход к организации написания реферата таков: студент на индивидуально выбранную тему самостоятельно подбирает литературные источники, изучает и анализирует теоретический и эмпирический материал, оформляет свою исследовательскую работу по требованиям, предъявляемым к работам такого типа. Но, к сожалению, как показывает практика, многие студенты пытаются избежать такой кропотливой работы, берут готовый материал или из сети INTERNET, или из специальных источников распространения студенческих работ, механически распечатывают и, не читая, сдают. Не секрет, что иногда содержание таких рефератов не соответствует даже указанной теме.

Во избежание таких недостатков на практических и семинарских занятиях по математике мы иногда предлагаем групповую форму написания рефератов с последующей его защитой. Студенты заранее делятся на гомогенные или гетерогенные микрогруппы (по собственному желанию или по желанию преподавателя – это зависит от целей и задач занятия) по 4 человека в каждой: руководитель группы, докладчик, белый и черный оппоненты. Основными задачами каждой группы является изучение и анализ конкретной проблемы, оформление самого реферата, составление конспекта и понятийных схем, публичное представление и защита реферата, самоанализ проведенной работы и анализ работы других членов группы.

Согласно указанным задачам распределяются функции каждого члена группы. Над изучением проблемы студенты работают в таких парах: руководитель – докладчик, белый – черный оппоненты. Руководитель группы оформляет содержание реферата, а докладчик публично его представляет. Чтобы все слушатели имели возможность законспектировать основные моменты выступления, доклад должен сопровождаться наглядностью с подготовленными понятийными схемами. После оформления реферата и наглядности руководитель и докладчик предоставляют свои материалы на рецензию оппонентам, которые изучали указанную проблему отдельно.

Ознакомившись с представленной работой, оппоненты оценивают ее по следующим параметрам: 1) содержание; 2) оформление; 3) публичное представление; 4) наглядное сопровождение (последние два критерия после защиты). Задача белого оппонента найти все положительные аспекты работы, черного – недостатки. Следует заметить, что в выступлении черного оппонента не должно быть таких фраз: "В реферате не было сделано ...", "Плохо было представлено ..." и т.д., вместо этого предоставить рекомендации: "Данный реферат представлен на должном уровне, но работа значительно бы выиграла, если ... ". Также оппоненты готовят по два вопроса для аудитории по материалу доклада. Это будет способствовать закреплению полученных знаний, акцентированию внимания на ключевых аспектах проблемы, созданию необходимых условий, способствующих поддержке активности студентов.

Для лучшего написания и защиты работ каждой микрогруппе предоставляется карта подготовки реферата с методическими рекомендациями (см. таблицу 1).

Таблица 1

Карта работы над рефератом

Члены микро-группы	***1 шаг***	***2 шаг***	***3 шаг***
	Задания для групповой работы	**Задания для индивидуальной работы**	**Рекомендации**
Руководитель	1. Подобрать источники информации по теме в библиотеках и сети INTERNET. 2. Проанализировать найденный материал, составить план реферата. 3. Рассмотреть подробнее каждый пункт плана, составить конспект, выделив ключевые аспекты. 4. Подготовить к конспекту наглядное сопровождение (понятийные схемы, таблицы и т.д.)	1. Оформить текст реферата в соответствии с требованиями, предъявляемыми к работам такого типа. 2. Предоставить на ознакомление докладчику, а затем на рецензию оппонентам.	
Докладчик		1. Подготовить доклад (5-7 мин.), Пользуясь составленным конспектом, наглядностью и текстом реферата. 2. Предоставить на ознакомление оппонентам.	1. В докладе следует осветить главные аспекты реферата, дать "под запись" аудитории ключевые понятия и их определения, сопровождая свое выступление наглядностью для лучшего восприятия и конспектирования. 2. Доклад рекомендуется начать словами: "Вашему вниманию предлагается доклад по рефератом, подготовленным (П.И.) на тему ...", а закончить: "Спасибо за внимание"
Белый оппонент	1. Подобрать источники информации по теме в библиотеках и сети INTERNET. 2. Проанализировать найденный материал, составить план реферата. 3. Рассмотреть подробнее каждый пункт плана, составить конспект, выделив ключевые аспекты	1. Проанализировать и оценить содержание и оформление реферата, подготовленные руководителем и докладчиком. 2. Подготовить выступление о результатах оценивания (1 мин.). 3. Согласно докладу, который будет представляться на защите, подготовить для аудитории два вопроса. 4. Оценить прослушанный доклад по следующим критериям: 1) публичное представление; 2) наглядное сопровождение. 5. Представить результаты оценки в своем выступлении	1. Результаты оценки должны быть не количественными, а качественными. Следует раскрыть все положительные аспекты по каждому критерию.
Черный оппонент			1. Результаты оценки должны быть не количественными, а качественными, следует назвать слабые стороны по каждому критерию. 2. Выступление по результатам оценки рекомендуется начинать словами: "Представленный реферат выполнено на должном уровне, но работа значительно бы выиграла, если ...", а заканчивать: "Спасибо за внимание"

Защита рефератов проходит в следующем порядке.

1. Публичный доклад с представлением наглядности и материала для записи слушателям (5-7 мин).
2. Обсуждение проблемы (2-3 мин).
3. Выступление и вопросы белого оппонента (2 мин).
4. Выступление и вопросы черного оппонента (2 мин).

Оценивается работа по 20-балльной шкале. Таблица оценки деятельности каждого члена микрогруппы заполняется после представления реферата (см. табл. 2).

Таблица 2

Карта оценивания деятельности членов микрогруппы

Ф.И.О. члена микрогруппы	**Самооценивание (макс. 4б)**	**Оценивание каждым членом группы (макс. 3 б)**			**Оценивание одним из слушателей (выборочно, макс. 3б)**	**Оценивание преподавателем (макс 4б)**

Такую форму работы со студентами мы практикуем в процессе изучения математики. Тематика рефератов многообразна: «История возникновения и развития математики», «Применение линейной алгебры (математической статистики, теории вероятностей) в гостично-ресторанном деле (в товароведении, в таможенном деле и др.)», «Золотое сечение вокруг нас» и другие. Вообще, математическая подготовка является важным компонентом в подготовке квалифицированных специалистов. Математические знания и умения лежат в основе построения любого технологического процесса, поэтому изучение математики предшествует изучению дисциплин специальности. Многие считают математику неинтересной, скучной, сухой, следствием этого является леность ума, зубрежка, непрочные знания. Поэтому преподавателю необходимо так организовать учебную деятельность, чтобы студентам было интересно приобретать новые знания, умения и навыки.

Использование групповых форм организации учебной деятельности привлекает к активной работе даже таких студентов, на которых различные приемы индивидуальной формы обучения не придают ожидаемого воздействия. Попав в группу однокурсников, которые коллективно выполняют определенную задачу, студент не может отказаться выполнять свою часть работы, потому что подпадет под моральное осуждение со стороны своих товарищей, а их мнение, уважение он, как правило, ценит, бывает, даже больше, чем мнение преподавателя. Кроме того, работая в микроколлективе, каждый его член пытается быть не хуже других, возникает здоровое соревнование, которое способствует активизации учебно-познавательной деятельности, интенсификации работы, придает ей эмоциональную привлекательность и играет роль в становлении соответствующей мотивации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богоявленская, Д.Б. Умственные способности как компонент интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская, И.Л. Петухова // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. – М., 1979. – С. 155-161.
2. Вербицкий, А.А. Деловая игра как метод активного обучения / А.А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – №3. – С. 129-142.
3. Вергасов, В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – К. : Вища шк., 1985. – 174 с.
4. Низамов, Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов. – Казань, 1975. – 301 с.
5. Харламов, И.Ф. Как активизировать учение школьников / И.Ф. Харламов. – Минск : Народная асвета, 1975. – 208 с.
6. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.

REFERENCES

1. Bogoyavlenskaya D.B., Petuhova I.L. Umstvennye sposobnosti kak komponent intellektual'noj aktivnosti [Mental abilities as a component of intellectual activity]. In O.K. Tihomirova (ed.) *Psihologicheskie issledovaniya intellektual'noj deyatel'nosti* [Psychological studies of intellectual activity]. Moscow, 1979, pp. 155-161.
2. Verbickij A.A. Delovaya igra kak metod aktivnogo obucheniya [Role game as a method of active learning]. *Sovremennaya vysshaya shkola* [*Modern high school*], 1982, no. 3, pp. 129-142.
3. Vergasov V.M. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti studentov v vysshej shkole [Intensification of cognitive activity of students in higher education]. Kiev: Vishcha shk., 1985. 174 p.
4. Nizamov R.A. Didakticheskie osnovy aktivizacii uchebnoj deyatel'nosti studentov [Didactic basis for intensification study of student]. Kazan', 1975. 301 p.
5. Harlamov I.F. Kak aktivizirovat' uchenie shkol'nikov [How to intensify the teaching of students]. Minsk: Narodnaya asveta, 1975. 208 p.
6. Shamova T.I. Aktivizaciya ucheniya shkol'nikov [Revitalization of schoolchildren]. Moscow: Pedagogika, 1982. 209 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.Г. Божко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики преподавания математики, ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, ЛНР, e-mail: verco1@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1612-744X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.G. Bozhko, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematic and Methodic of Mathematic, Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk, LPR, e-mail: verco1@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1612-744X.

УДК 372.857

Надежда Борисовна Булдакова
г. Шадринск

Методы и приёмы работы с живыми объектами на практических занятиях по зоологии беспозвоночных

В данной статье рассмотрены проблемы преподавания зоологии в педагогическом вузе в процессе подготовки учителей биологии. Выявлена и обоснована необходимость использования в процессе проведения практических занятий живых объектов. На основе собственного педагогического опыта автором предлагаются разработки заданий с использованием живых объектов для практических занятий по зоологии. Показано, что данная методика повышает усвоение теоретического материала и способствует формированию у студентов навыков полевых исследований, что является важным в дальнейшем учебном процессе. Обращается внимание на то, какие живые объекты могут быть использованы во время занятий. Автор приходит к выводу, что использование живых объектов является необходимым в процессе обучения зоологии, так как повышает качество обучения.

Ключевые слова: практическое занятие, живой зоологический объект, наблюдение; учебно-воспитательный процесс.

Nadezhda Borisovna Buldakova
Shadrinsk

Methods and techniques of working with living objects in practical classes in invertebrate Zoology

This article deals with the problems of teaching Zoology in a pedagogical university in the process of training biology teachers. The author Identified and justified the necessity of using living objects in the process of practical training. On the basis of her own pedagogical experience, the author proposes the development of tasks using living objects for practical classes in Zoology. It is shown that this technique increases the assimilation of theoretical material and contributes to the formation of students ' skills of field research, which is important in the future educational process. Attention is drawn to what living objects can be used during the classes. The author comes to the conclusion that the use of living objects is necessary in the process of teaching Zoology, as it improves the quality of education.

Keywords: practical classes, living Zoological object, observation; educational process.

Материалом для настоящей работы послужили результаты многолетней практики организации и проведения практических занятий по зоологии на базе Шадринского государственного педагогического университета. Объектом исследования нашей работы является учебно-воспитательный процесс. Предмет исследования – методы использования живых объектов на практических занятиях по зоологии.

Задачи исследования:

1. Провести обзор живых объектов, используемых на практических занятиях по зоологии;

2. Рассмотреть примеры практических заданий для студентов с использованием живых объектов на занятиях по зоологии.

3. Рассмотреть алгоритм использования живых объектов на практических занятиях по зоологии.

Практические занятия по зоологии направлены на закрепление у студентов теоретических знаний об особенностях строения и физиологии животных, а также, на формирование навыков исследовательской работы.

В процессе выполнения практических занятий студенты работают не только с готовыми препаратами, но и с живыми объектами. Такая работа является обязательной, так как позволяет научить студентов методам биологических исследований. Эти знания являются необходимыми в период учебной полевой практики по зоологии, где требуется наблюдать и изучать живые объекты в естественных условиях, а также в процессе самостоятельной научно-исследовательской деятельности по зоологии. Также работа с живыми зоологическими объектами позволяет сформировать у студентов систематизированные знания о разнообразных проявлениях живой природы, что является важной частью формирования профессиональных компетенций будущего учителя биологии. Использование живых объектов на практических занятиях позволяет студентам представить изучаемый материал не в виде схем и таблиц, а в виде реально существующих объектов, максимально приблизить работу на практическом занятии к реальным условиям. Такая работа даёт студентам возможность в ходе непосредственной работы с объектами приобрести базовые практические исследовательские навыки: работа с микроскопом, препаратами, зарисовка, выполнение наблюдения согласно определённому алгоритму.

Интерес к использованию живых зоологических объектов в учебно-воспитательном процессе возник на рубеже 70-80–х годов XX века, в связи с обострением проблем охраны природы. На целесообразность использования живых объектов в курсе зоологии обращали внимание известные педагоги А.Н. Захлебный, И.Д Зверев, И.Н. Пономарёва и другие. В настоящее время методы и приёмы работы с использованием живых зоологических объектов в процессе обучения студентов рассматрива-

ются в работах В.В. Малахова, Е.В. Богомолова [3], А.М. Резенштейна, Н.А. Пугал [2] и других.

Обратим внимание на методы биологических исследований, используемые в процессе работы с живыми объектами.

Наблюдение. Данный метод позволяет изучить влияние абиотических и биотических факторов на живой организм. Например, исследуется влияние температурных условий и освещение на активность организма. Также наблюдение используется в процессе изучения особенностей передвижения организмов, процесса питания и дыхания.

Методы анатомических исследований. Используется при изучении особенностей строения и расположения внутренних органов животного.

Сравнительный метод. Данный метод позволяет выявить сходства и отличия у живых объектов, принадлежащих к разным таксономическим группам. На основании таких исследований можно сделать выводы о родстве разных групп организмов [4].

В процессе изучения животных используется современное оптическое оборудование. Универсальный световой микроскоп используется при изучении одноклеточных организмов. Бинокулярный микроскоп используется для изучения особенностей строения червей и моллюсков, паукообразных и насекомых.

Следует обратить внимание на разницу в использовании живых зоологических объектов в школьном курсе биологии и в процессе изучения зоологии в вузе. Школьники преимущественно знакомятся с внешним и внутренним строением живых организмов, проводят простейшие наблюдения за особенностями их жизнедеятельности. Студентам необходимо научится выполнять самостоятельные лабораторные исследования, применять методы биологических исследований на практике. Первоначально они выполняют работу по алгоритму, заданному преподавателем. Освоив элементарные навыки исследовательской работы, сами планируют этапы исследования объекта согласно цели практического занятия и выполняют его. В представленной статье рассматриваются основные живые объекты, которые могут быть использованы на практических занятиях по зоологии и методы работы с ними.

Курс зоологии начинается с раздела «Простейшие организмы». В этом разделе предусмотрены следующие практические работы: «Строение и физиология амёбы протей»; «Строение и физиология инфузории туфельки»; «Строение и физиология эвглены зелёной»; «Тип Апикомплексы: особенности строения и физиологии». В процессе занятий в качестве объектов изучения используются живые микропрепараты амёбы, инфузории туфельки, эвглены зелёной. Культура простейших должна быть подготовлена за 7-10 дней до проведения занятия. Такой промежуток времени необходим для появления простейших из цист и их развития [2]. Если подготовить культуру раньше, то за более длительный срок простейшие, размножившись в большом количестве, начинают гибнуть и к моменту учебного занятия их может не оказаться в питательной среде, либо будет содержаться очень мало, что затруднит приготовление микропрепарата. Культура простейших выращивается студентами под руководством преподавателя. Студенты получают подробную инструкцию, следуя которой готовят питательную среду и наблюдают за процессом развития простейших. Данный навык необходим учителю биологии в профессиональной деятельности, так как в школьном кабинете биологии не всегда имеются в наличии готовые препараты.

Обратим внимание на методику приготовления культуры простейших. Готовится питательная среда. Для этого в стеклянную банку накладывают слой (толщиной 2 см.) нарезанных листьев или сенной трухи, а сверху наливают (1/3 банки) дождевую или водопроводную воду. Банку покрывают стеклом и ставят на окно, затеняя от прямых солнечных лучей. Через 3-4 дня заливают водой из различных стоячих водоёмов, на дне которых находится гниющая растительность. С водой следует захватить немного ила со дна. Через несколько дней в сосуде появится плёнка, отливающая металлическим блеском. При таком разведении простейших сначала появляются разные виды мелких инфузорий, затем амёбы и через 15 дней инфузории туфельки. Для того чтобы рассмотреть живую эвглену зелёную потребуется вода из стоячего водоёма. Такое наблюдение необходимо проводить в тёплые солнечные дни, когда вода хорошо прогревается. Воду в стеклянной ёмкости помещают на хорошо освещённый участок кабинета. Вода должна приобрести зеленоватый оттенок, что указывает на развитие в ней растительных жгутиконосцев: эвглены зелёной, вольвокса, хламидомонады. Поместив на предметное стекло, каплю воды и рассмотрев её под микроскопом, можно пронаблюдать за движением и жизнедеятельностью простейших.

Научившись выращивать культуру простейших, студенты выполняют ряд наблюдений над ними. Рассмотрим примеры практических заданий, предлагаемых студентам с использованием живых микропрепаратов.

1. Приготовить микропрепарат амёбы протей. Рассмотреть под микроскопом особенности передвижения амёбы и образования у неё псевдоподий. Зарисовать микропрепарат. Рассмотреть жизнедеятельность амёбы в капле холодной воды, затем в капле тёплой воды. Установить наличие отличий в её поведении. Сделать вывод о влиянии температурного фактора на жизнедеятельность амёбы.

2. Приготовить микропрепарат инфузории туфельки. Пронаблюдать под микроскопом за особенностями её передвижения. Приготовить раствор крахмала, поместить каплю раствора на препарат.

Пронаблюдать, как изменится поведение инфузории вследствие изменения насыщенности питательной среды. Провести опыт: влияние тепла на жизнедеятельность инфузорий. Для этого с помощью лампы медленно нагревать часть препарата и наблюдать за изменением движения инфузорий. После выполнения опытов, сформулировать выводы. Соединить препараты инфузории туфельки, амёбы протей и эвглены зелёной. Провести наблюдение за их поведением и сделать выводы о характере их взаимодействия.

3. Приготовить микропрепарат эвглены зелёной. Рассмотреть под микроскопом особенности жизнедеятельности эвглены. С помощью настольной лампы установить освещение части препарата. Пронаблюдать, изменится ли направление движения эвглены.

В практическое занятие целесообразно включить мини-исследование: студентам даётся задание принести на практическое занятие пробы воды из различных постоянных и временных водоёмов, имеющихся на территории города и исследовать их под микроскопом на наличие микроорганизмов, в том числе растительных жгутиконосцев. Пробы рекомендуется брать в водоёмах, где вода имеет зеленоватый цвет, что указывает на наличие в ней организмов, вызывающих «цветение» воды. Пробы воды помещают в стеклянные ёмкости. На ёмкость наклеивается этикетка с указанием места взятия пробы. В лабораторных условиях выполняется анализ проб под микроскопом и устанавливается видовая принадлежность обнаруженных простейших с помощью определителя. Результаты исследования систематизируются в виде таблицы.

«Видовой состав простейших г. Шадринска»

Название водоёма (если имеется)	Географическое положение водоёма	Виды обнаруженных простейших

После заполнения таблицы формулируется вывод о разнообразии простейших в водоёмах города.

В процессе выполнения практической работы «Тип Апикомплексы: особенности строения и физиологии», студентам предлагается приготовить живой микропрепарат грегарины. Для этого потребуется таракан или другое насекомое, заражённое грегаринами. Лучшим объектом является таракан, так как они живут скоплениями и у них в большинстве случаев можно выявить заражение.

Для получения грегарин вскрывают таракана: ножницами срезают покровы на спинной стороне и вынимают кишечник. После этого отделяют и препарируют средний его отдел, выпускают содержимое кишечника в чашку Петри с физиологическим раствором. Если насекомое заражено, под лупой можно увидеть маленькие палочкообразные тельца белого цвета. Каплю жидкости из чашки Петри пипеткой наносят на предметное стекло и накрывают покровным стеклом. После этого микропрепарат готов к изучению под микроскопом. Студентам необходимо выполнить следующую работу с микропрепаратом:

1. Рассмотреть под микроскопом строение грегарины, зарисовать. Рисунок должен быть выполнен не из учебника, а с микропрепарата.

2. Провести наблюдения за движениями грегарины. Объяснить механизм движения простейшего, опираясь на знания теоретического материала.

Далее следует цикл практических работ по изучению особенностей строения и физиологии многоклеточных беспозвоночных организмов. В этом разделе зоологии работа с живыми объектами предусмотрена в процессе изучения следующих тем: «Тип кольчатые черви: строение и физиология», «Тип Моллюски: строение и физиология».

На практическом занятии «Тип кольчатые черви: строение и физиология» в качестве объекта исследования используется дождевой червь. Практическая работа включает следующие задания: Рассмотреть внешнее строение дождевого червя. Определить передний и задний конец тела. Выявить, чем отличается спинная сторона от брюшной. Найти и рассмотреть поясок, указать его роль в жизнедеятельности червя. Подсчитать количество сегментов тела червя и определить, на каком по счёту сегменте располагается поясок. Дотрагиваясь до тела червя пинцетом, пронаблюдать, как червь реагирует на раздражение. Вскрыть червя и рассмотреть внутреннее строение. Зарисовать внешнее и внутреннее строение дождевого червя.

В качестве живых объектов при изучении темы «Тип Моллюски: строение и физиология» используются следующие живые организмы: большой и малый прудовики, улитка катушка, беззубка, ахатина. Пресноводные моллюски нашего региона (прудовики, беззубка, катушка) отлавливаются в летний период. Они могут содержаться в аквариуме и при необходимости использоваться на практическом занятии. Ахатина – тропический моллюск, которого содержат в террариуме, создавая ему необходимые условия обитания. Моллюски являются достаточно неприхотливыми организмами и обеспечить для них условия существования не вызывает затруднения. Рассмотрим основные опыты и наблюдения, которые провести над моллюсками во время занятий.

На практическом занятии студенты знакомятся с особенностями строения брюхоногого моллюска. С этой целью проводится вскрытие большого прудовика. Вскрытие осуществляется на специальном подносе при помощи скальпеля и препа-

ровальной иглы. Органы аккуратно раскладываются и рассматриваются с использованием лупы. Также следует рассмотреть и зарисовать внешнее строение моллюска, определив и подписав все отделы тела. От студентов требуется найти дыхательное отверстие на теле моллюска и провести наблюдение за процессом питания животного [1].

Большой интерес представляет наблюдение за процессом онтогенеза моллюска. Данное наблюдение будет длительным по времени и осуществить его возможно в весенний период. Целесообразно предложить студентам его выполнение в качестве самостоятельной работы. Для проведения опыта потребуется собрать в водоёме икру прудовика, поместить в ёмкость с водой и водорослями, создав условия, необходимые для её развития: поддерживать температуру не ниже двадцати градусов и не выше двадцати пяти, обогащать воду кислородом, обеспечить доступ солнечного света. Студентам предлагается проследить этапы развития моллюска, отмечая изменения в развитии каждые три дня. Рекомендуется делать зарисовки, либо фотографии. Студенты должны обратить внимание на влияние условий окружающей среды на процесс развития эмбрионов в яйце и развитие личинок после выхода из яиц. Для того чтобы установить зависимость продолжительности развития яиц от условий окружающей среды, проводится следующий опыт. Икру следует поместить в разные условия: в холодную воду (плюс четыре градуса); в тёплую воду (от двадцати до двадцати пяти градусов); в воду с регулярными перепадами температуры (от четырёх до двадцати пяти градусов). Необходимо следить за тем, чтобы условия оставались постоянными. Провести наблюдение за процессом появления личинок моллюска в разных условиях и сделать вывод о том, как среда обитания влияет на процесс их развития.

В процессе работы с живыми объектами необходимо соблюдать следующий порядок действий:

1. Теоретическая подготовка студентов. Студенты приступают к выполнению практического занятия с использованием живых объектов после знакомства с теоретическим материалом о биологических особенностях данной таксономической группы животных. Знакомятся с необходимыми методами биологических исследований.

2. На занятии проводится проверка результатов самостоятельной подготовки студентов в форме опроса. При обнаружении недостаточного понимания теоретического материала преподавателем даются необходимые пояснения. Затем преподаватель рассказывает о морфофизиологических и экологических особенностях объекта, с которым будет осуществляться работа на занятии. Проводится инструктаж по выполнению работы.

3. Студенты выполняют исследования и наблюдения за животным в рамках практического занятия. Преподаватель при необходимости даёт инструктаж по технике выполнения работы [3].

Таким образом, мы рассмотрели живые объекты, наиболее приемлемые для изучения на практических занятиях по зоологии беспозвоночных. Использование их в процессе занятий является целесообразным, так как учит студентов проводить элементарные полевые исследования, что является необходимым условием для прохождения учебной полевой практики по зоологии. В процессе таких занятий выстраивается связь с жизненными ситуациями: студенты видят объект не только на иллюстрации в учебнике, а могут наблюдать его в реальности. Как показывает опыт, в процессе такой деятельности лучше усваивается информация о животном. Можно проследить влияние на объект условий окружающей среды, что формирует у студентов целостное представление о взаимосвязях в живой природе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Байбородова, Л.В. Методика обучения биологии: пособие для учителя / Л.В. Байбородова, Т.В. Лаптева. – М. : ВЛАДОС, 2008.

2. Мокиевский, В.О. Методическое пособие по полевой практике / В.О. Мокиевский. – М. : Высшая школа, 2015.

REFERENCES

1. Bajborodova L.V., Lapteva T.V. Metodika obucheniya biologii: posobie dlya uchitelya [Methodology of Biology Education]. Moscow: VLADOS, 2008.

2. Mokievskij V.O. Metodicheskoe posobie po polevoj praktike [Field Practice Guide]. Moscow: Vysshaya shkola, 2015.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.Б. Булдакова, кандидат географических наук, доцент кафедры биологии и географии с МП, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: cunami1976@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9614-7944.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.B. Buldakova, Ph.D. in Geographical Sciences, Associate Professor of the Department of Biology and Geography with Method of Teaching, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: cunami1976@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9614-7944.

УДК 378.14

Елена Сергеевна Васева
г. Нижний Тагил

Реализация содержательного аспекта принципа профессиональной направленности в курсе «Информационная безопасность и защита информации»

Принцип профессиональной направленности является одним из основных в высшей школе, его реализация отражает требования ФГОС 3++ и профессионального стандарта. Согласно профессиональному стандарту педагог должен выполнять ряд трудовых действий, часть из которых сопряжена с обеспечением безопасной образовательной среды, в том числе с решением проблемы информационной безопасности. Подготовка к этим трудовым действиям может быть реализована в курсе «Информационная безопасность и защита информации». Представлено содержание курса для направления подготовки «Педагогическое образование», приведены примеры практических заданий относительно трудовых действий согласно профессиональному стандарту, позволяющие реализовать принцип профессиональной направленности.

Ключевые слова: профессиональная направленность, содержание обучения, информационная безопасность, защита информации.

Elena Sergeevna Vaseva
Nizhny Tagil

Realization of the substantive aspect of the principle of professional orientation in the course «Information Security and Protection of Information»

The principle of professional orientation is one of the main ones in higher education, its realization reflects the requirements of FSES 3 ++ and professional standards. According to the professional standard, the teacher must perform a number of labor activities, some of which are associated with ensuring a safe educational environment, including solving the problem of information security. Preparation for these labor activities can be realized in the course «Information Security and Information Security». The course content is presented for the «Pedagogical Education» training direction, examples of practical tasks regarding labor activities according to the professional standard are given, which allow realizing the principle of professional orientation.

Keywords: professional orientation, content of education, information security, information protection.

Принцип профессиональной направленности образовательного процесса в высшей школе является основополагающим и распространяется на все учебные дисциплины. В педагогических исследованиях профессиональная направленность обучения трактуется двояко. С одной стороны профессиональная направленность подразумевает систему мотивов, побуждающих человека к решению профессиональных задач и профессиональному саморазвитию [2, 4, 9, 10, 11]. В контексте обучения в вузе подход реализуется через побуждение интереса в процессе обучения через формирование устойчивого интереса к профессии, желания работать по выбранной профессии, увлечения учебным предметом. С другой стороны профессиональная направленность обучения предполагает отражение в содержании обучения будущей профессиональной деятельности и прикладную составляющую обучения [1, 3, 7], служит мостиком между изучаемыми дисциплинами в вузе и необходимостью практического применения полученных знаний в профессиональной деятельности.

Требования к профессиональной направленности содержания обучения отражены в нормативных документах. Содержание обучения любой дисциплине продиктовано образовательной программой, которая в свою очередь отражает условия федерального государственного образовательного стандарта, примерную основную образовательную программу и профессиональный стандарт.

Федеральный государственный стандарт при составлении программы бакалавриата определяет необходимость анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда [8]. С 2019 года прием студентов возможен на обучение только по федеральным образовательным стандартам 3++, в которых области профессиональной деятельности определяются в соответствие с реестром профессиональных стандартов [6]. Федеральный государственный образовательный стандарт обучения будущего педагога зависит от Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [5].

Согласно профессиональному стандарту педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных учреждениях общего образования включает ряд трудовых действий, среди которых «участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды», «формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями», «регулирование поведения обучающихся для обес-

печения безопасной образовательной среды», «формирование навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях» и т. д.

Требования к подготовке будущего учителя информатики, профессиональной направленности его обучения, соответствия содержания обучения ФГОС3++ и как следствие профессиональному стандарту могут быть реализованы посредством курса «Информационная безопасности и защита информации». Приведем пример содержания программы дисциплины «Информационная безопасность и защита информации» для направления «Педагогическое образование», профиль «Информатика».

Тема 1. Проблема информационной безопасности.

Содержание темы: Статистика нарушений. Статистика нарушений информационной безопасности в образовательных учреждениях. Актуальность проблемы. Угрозы информационной безопасности. Специфика угроз информационной безопасности для образовательного учреждения. Уровни формирования информационной безопасности: законодательно-правовой, административный, программно-технический.

Тема 2. Законодательно-правовой уровень обеспечения информационной безопасности.

Содержание темы: Задачи законодательно-правового уровня информационной безопасности. Структура нормативной базы в области информационной безопасности. ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации. ФЗ «О персональных данных». ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Локальные нормативные документы, регламентирующие защиту прав детей и сотрудников, доступ к информационным ресурсам в образовательном учреждении.

Тема 3. Административный уровень обеспечения информационной безопасности.

Концепция безопасности образовательного учреждения. Политика безопасности образовательного учреждения. Формирование требований к системе информационной безопасности. Частная модель угроз информационной безопасности образовательного учреждения. Комплекс внутренних мер, направленных на обеспечения информационной безопасности (должностные инструкции, порядок доступа детей в сеть Интернет в компьютерных классах, использование системы родительского контроля, ограничение на пользование собственными носителями информации, регламент проведения воспитательных мероприятий, посвященных вопросам информационной безопасности ребенка и т.д.)

Тема 4. Программно-технический уровень обеспечения информационной безопасности.

Идентификация и аутентификация. Парольная аутентификация. Методы, позволяющие повысить надежность парольной защиты. Биометрическая аутентификация. Логическое управление доступом. Средства защиты от компьютерных вирусов. Протоколирование и аудит. Криптографические методы защиты информации. Сетевое экранирование.

Тема 5. Общие меры по созданию безопасной информационной системы в образовательном учреждении.

Изучение и реализация основных направлений законодательства РФ по вопросам информационной безопасности образовательного учреждения. Разработка методических рекомендаций. Использование контентной фильтрации Интернета, для фильтрации сайтов с содержимым, далёким от задач образования. Обучение детей основам информационной безопасности, воспитание информационной культуры.

В таблице 1 представлены примеры практических заданий относительно трудовых действий согласно профессиональному стандарту.

Таблица 1

Примеры практических заданий относительно трудовых действий

Трудовое действие	**Пример практического задания**	**Тема, в содержании которой представлено задание**
Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды	Составить частную модель угроз информационной безопасности образовательного учреждения	Тема 2
	Разработать план мероприятий по реализации требований по защите персональных данных в образовательном учреждении, для каждого мероприятия предусмотреть необходимые ресурсы	Тема 3
Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями	Выполнить сравнительный анализ 4-5 антивирусных программ, критерии определить самостоятельно. Выбрать одну из антивирусных программ, установить и настроить ее на виртуальном компьютере. Разработать рекомендации по использованию антивирусной программы	Тема 4

Трудовое действие	Пример практического задания	Тема, в содержании которой представлено задание
	Разработать рекомендации по использованию одного из программно-технических сервисов защиты информации (резервное копирование, восстановление данных, протоколирование и аудит, экранирование)	Тема 4
Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды	Создать нового пользователя «Ученик» в операционной системе, назначить ему группу пользователя, выбор обосновать. Для пользователя «Ученик» настроить главное меню и рабочий стол так, чтобы доступ открывался только к учебным файлам, настройки осуществить с учетной записи администратора	Тема 4
	Выполнить анализ существующих расширений для современных браузеров, позволяющих настроить белый список сайтов. Выбрать один, настроить его для работы по одному из учебных предметов	Тема 4
Формирование навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях	Подготовить презентацию и выступление (5 мин.) на тему «Опасности социальных сетей» рекомендованную для определенной возрастной категории учащихся. Подготовить памятку (буклет), отражающую основные моменты выбранной темы – практические советы и рекомендации. Подобрать 2 демонстрационных материала (видео) для сопровождения выступления, не противоречащие ФЗ «О защите детей О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» для данной возрастной категории учащихся	Тема 5

Современный педагог в условиях информатизации образования должен знать основы законодательства, регламентирующие отношения в области организации и обеспечения безопасности конфиденциальной информации, защиты детей от информации, которая может причинить вред их здоровью и развитию, обеспечения информационно-психологической безопасности личности. А включение Интернет-ресурсов в сам процесс обучения предъявляет требования к будущему педагогу в области безопасности управления информационными ресурсами, умений использовать программные средства обеспечения информационной безопасности учащихся. Обучение педагогов информационной безопасности является необходимым условием соответствия требованиям профессионального стандарта и должно учитывать принцип профессиональной направленности обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гайфуллин, В.Г. Профессиональная направленность в обучении физике [Текст] : монография / В.Г. Гайфуллин. – Казань : Татарский гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2008. – 200 с.

2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.

3. Мирзабекова, О.В. Реализация принципа профессиональной направленности при дистанционном обучении физике будущих инженеров [Текст] / О.В. Мизабекова, И.О. Цурикова // Человек и образование. – 2015. – № 4 (45). – С. 92-95.

4. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] : учеб. пособие / П.И. Образцов, В.А. Сластенин, А.И. Уман, М.Я. Виленский. – М. : Юрайт, 2018. – 271 с.

5. Российская Федерация. М-во труда. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] : приказ от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/. – 29.07.2019.

6. Российская Федерация. М-во труда. О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности) [Электронный ресурс] : приказ от 29.09.2014 N 667н (ред. от 09.03.2017). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171414/. – 29.07.2019.

7. Стефанова, Г.П. Проблема реализации принципа профессиональной направленности при обучении математике будущих экономистов [Текст] / Г.П. Стефанова, И.А. Байгушева // Вестник Барановичского государственного университета. Сер. Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). – 2014. – № 2. – С. 27-33.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/. – 29.07.2019.

9. Худякова, Г.И. Системообразующая роль принципа профессиональной направленности в обучении математике [Текст] / Г.И. Худякова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4. – С. 115-119.

10. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности [Текст] : монография / В.Д. Шадриков. – М. : Университетская книга, 2010. – 320 с.

11. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

REFERENCES

1. Gajfullin V.G. Professional'naya napravlennost' v obuchenii fizike: monografiya [Professional orientation in teaching physics]. Kazan': Tatarskij gos. gumanitar.-ped. un-t, 2008. 200 p.

2. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya [Professionalism of the personality of the teacher and master of vocational training]. Moscow: Vysshaya shkola, 1990. 119 p.

3. Mirzabekova O.V., Curikova I.O. Realizaciya principa professional'noj napravlennosti pri distancionnom obuchenii fizike budushchih inzhenerov [The realization of the principle of professional orientation in distance learning the physics of future engineers]. *Chelovek i obrazovanie* [*Man and education*], 2015, no. 4 (45), pp. 92-95.

4. Obrazcov P.I., Slastenin V.A., Uman A.I., Vilenskij M.Ya. Tekhnologiya professional'no-orientirovannogo obucheniya v vysshej shkole: ucheb. posobie [Technology of vocational-oriented education in higher education]. Moscow: Yurajt, 2018. 271 p.

5. Rossijskaya Federaciya. M-vo truda. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospita-tel', uchitel')": prikaz ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016) [Elektronnyj resurs] [On the approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (Accessed 29.07.2019).

6. Rossijskaya Federaciya. M-vo truda. O reestre professional'nyh standartov (perechne vidov professional'noj deyatel'nosti): prikaz ot 29.09.2014 N 667n (red. ot 09.03.2017) [Elektronnyj resurs] [About the register of professional standards (list of types of professional activity)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171414/ (Accessed 29.07.2019).

7. Stefanova G.P., Bajgusheva I.A. Problema realizacii principa professional'noj napravlennosti pri obuchenii matematike budushchih ekonomistov [The problem of realizating the principle of professional orientation in teaching mathematics to future economists]. *Vestnik Baranovichskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogicheskie nauki, Psihologicheskie nauki, Filologicheskie nauki (literaturovedenie)* [*Vestnik of Baranavichy State University. Ser. Education, Psychology, Philology (literary studies)*], 2014, no. 2, pp. 27-33.

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie: utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 121 [Elektronnyj resurs] [Federal State Educational Standard of Higher Education - Bachelor in Education 44.03.01 Pedagogical Education]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/ (Accessed 29.07.2019).

9. Hudyakova G.I. Sistemoobrazuyushchaya rol' principa professional'noj napravlennosti v obuchenii matematike [The system-forming role of the principle of professional orientation in teaching mathematics]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [*Yaroslavl Pedagogical Bulletin*], 2009, no. 4, pp. 115-119.

10. Shadrikov V.D. Professional'nye sposobnosti: monografiya [Professional abilities]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2010. 320 p.

11. Shadrikov V.D. Psihologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka [Psychology of human activity and ability]. Moscow: Logos, 1996. 320 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.С. Васева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально–педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия, e-mail: e-s-vaseva@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5442-3170.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.S. Vaseva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Information Technology, Nizhny Tagil state socio-pedagogical Institute (branch) of Russian state vocational pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia, e-mail: e-s-vaseva@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5442-3170.

УДК 811.112.2+378

Андрей Викторович Гойнаш
Брест, Республика Беларусь

К вопросу об использовании наглядного пособия «Список основных неправильных глаголов по чередованию гласных в корне»

В статье описывается опыт создания наглядных пособий нового поколения, где комбинируются физическая и цифровая формы, задействуются комплексные полиграфические услуги и осуществляется регистрация информационного ресурса на государственном уровне. Указанное издание содержит указатель из 185 неправильных глаголов немецкого языка и их основных форм, объединённых в созвучные группы по чередованию долгих и кратких гласных в корнях их форм. Кроме того, оно снабжено специальными символами и обозначениями, выделениями цветом степени употребительности глаголов, а также QR-кодом, ведущим на страницу сайта с рядом онлайн-тренингов, позволяющих быстрее и эффективнее систематизировать формы неправильных глаголов, прорабатывая их с помощью дополнительных модулей на сайте, и может использоваться как самостоятельный коммерческий продукт.

Ключевые слова: немецкий язык, неправильные глаголы, наглядные пособия, онлайн тренинг, QR-код, авторское право.

Andrei Viktorovich Hoinash
Brest, Belarus

To the problem of using the visual aid resource “The list of basic irregular verbs according to ablaut”

The article describes the experience of creating a new generation of visual aids, where physical and digital forms are combined, integrated printing services are used and the information resource is registered at the state level. This edition contains a list of 185 German irregular verbs and their main forms, united into consonant groups for alternating long and short vowels in their roots. In addition, it is equipped with special symbols and designations, highlighting of verbs frequency degree, as well as a QR code leading to the website with a number of online trainings that provide faster and more efficient systematization of irregular verbs forms working them out with the help of additional modules on the website. It can be used as an independent commercial product.

Keywords: the German language, irregular verbs, visual aids, online training, QR code, copyright.

Третьим наглядным пособием с QR-кодом [7], созданным в рамках образовательного проекта «**Немецкий язык: от А до Я | Deutsch: von A bis Z**» и прошедшим процедуру регистрации в НИРУП «**ИППС**» [4], стало наглядное пособие «**Список основных неправильных глаголов по чередованию гласных в корне**» [3]. Сразу следует отметить, что это не первое издание, посвящённое данной тематике в разделе «**Печатная продукция проекта**». Созданию списка самых важных неправильных глаголов по чередованию гласных в корне предшествовала большая работа по подготовке наглядного пособия «**Алфавитный список основных неправильных глаголов**» [2] и составление рекомендаций по его использованию [1].

Изучив их, становится очевидным, что концепт нового списка базируется на идее создания дополнительной поддержки при систематизации форм неправильных глаголов после того, как они проанализированы по группам частотности и сформированы (как минимум, первичные) навыки их употребления в диалогической, монологической и письменной речи.

Итак, в последнем издании также представлен указатель из 185 неправильных глаголов немецкого языка и их основных форм, однако они объединены в созвучные группы по чередованию долгих и кратких гласных в корнях их форм. Такое чередование гласных в формах Präsens, Präteritum и Perfekt в грамматике немецкого языка называется аблаутом и давно является предметом интереса лингвистов. Впервые попытку структурировать ряды аблаута автор встретил в **Mini-Grammatik** [8, С. 42-45] в начале 2000-ых, а позже, среди прочих проектов, на сайте **canoonet** [6], где добавлялся параметр долготы/краткости гласных, но исключались единичные случаи аблаута.

Свой же список автор решил не сокращать *(что на порядок усложнило задачу представления материала)* и соотнёс его со степенью употребительности отдельных глаголов. При этом оказалось, что множество групп глаголов имеет не только одинаковые гласные в корне, но и имеет также одинаковое окончание в целом. Очень удачно получилось изобразить это с помощью выделения цветом и выравнивания форм глаголов по правому краю ячеек в таблице. Кроме того, в списке отчётливо видно, что некоторые из форм имеют смещения даже внутри групп, что не может не сказаться на усвоении этих форм изучающими иностранный язык (Рис. 1).

Именно поэтому рекомендуется систематизировать формы неправильных глаголов, начиная, прежде всего, с наиболее употребительных, постепенно добавляя к ним глаголы из других групп частотности.

• - o - o	lügen (lügt)	log	hat gelogen	лгать
	trügen (trügt)	trog	hat getrogen	вводить в заблуждение
	betrügen (betrügt)	betrog	hat betrogen	обманывать
	bewegen * (bewegt)	bewog	hat bewogen	побуждать (≠ двигать)
	heben (hebt)	hob	hat gehoben	поднимать
	weben (webt)	wob	hat gewoben	ткать
	schieben (schiebt)	schob	hat geschoben	двигать, толкать
	fliegen (fliegt)	flog	ist / hat geflogen	летать (mit Dat.) / управлять (Akk.)
	biegen (biegt)	bog	hat / ist gebogen	гнуть / поворачивать
	wiegen * (wiegt)	wog	hat gewogen	весить (≠ качать, баюкать)
	ziehen (zieht)	zog	hat / ist gezogen	тянуть / переезжать
	bieten (bietet)	bot	hat geboten	предлагать
	fliehen (flieht)	floh	ist geflohen	спасаться бегством (vor Dat.)
	frieren (friert)	fror	hat / ist gefroren	мерзнуть / замерзнуть
	verlieren (verliert)	verlor	hat verloren	терять
	schwören (schwört)	schwor	hat geschworen	клясться
	gären (gärt)	gärte / (gor)	hat / ist gegoren	бродить / превращаться
	wägen (wägt)	wog	hat gewogen	взвешивать
	erwägen (erwägt)	erwog	hat erwogen	взвешивать; обдумывать
	saugen (saugt)	sog / saugte	hat gesogen / gesaugt	сосать

Рис. 1. Пример списка форм глаголов

Внести разнообразие в этот процесс могут онлайн-тренинги [5] (например, Рис.2.), ссылка на которые в виде QR-кода размещена в конце издания:

- *Интерактивный тренинг «185 неправильных глаголов +» (01) (3 основные формы глагола и его перевод на русский язык);*
- *Интерактивный тренинг «185 неправильных глаголов +» (02) (инфинитив и его перевод на русский язык);*
- *Интерактивный тренинг «185 неправильных глаголов +» (03) (инфинитив на русском языке и его основные формы);*
- *Интерактивный тренинг «185 неправильных глаголов +» (04) (инфинитив на русском языке и его перевод на немецкий язык);*
- *Интерактивный тренинг «185 неправильных глаголов +» (05) (инфинитив и его формы с пропусками в корне и гласные для их заполнения);*
- *Интерактивный тренинг «185 неправильных глаголов +» (06) (инфинитив и схемы гласных для заполнения в корнях форм).*

Два последних из них были специально созданы по итогам разработки данного издания и послужили основой для размещения в полной версии сайта модуля для совершенствования грамматических навыков. Принцип работы с ними схож с описанными видами деятельности к пособию «**Алфавитный список основных неправильных глаголов**», но материал для проработки здесь должен быть сложнее, например: развёрнутое представление контекста-ситуации с использованием необходимого неправильного глагола, а если возможно, то и объяснение идиоматического выражения, пословицы, поговорки или актуального события, произошедшего в стране или мире. Задействовать при этом можно и соответствующие модули полной версии сайта www.all-de.com, при перезагрузке страниц которого каждый раз выводится новая единица из соответствующей базы данных (Рис. 3).

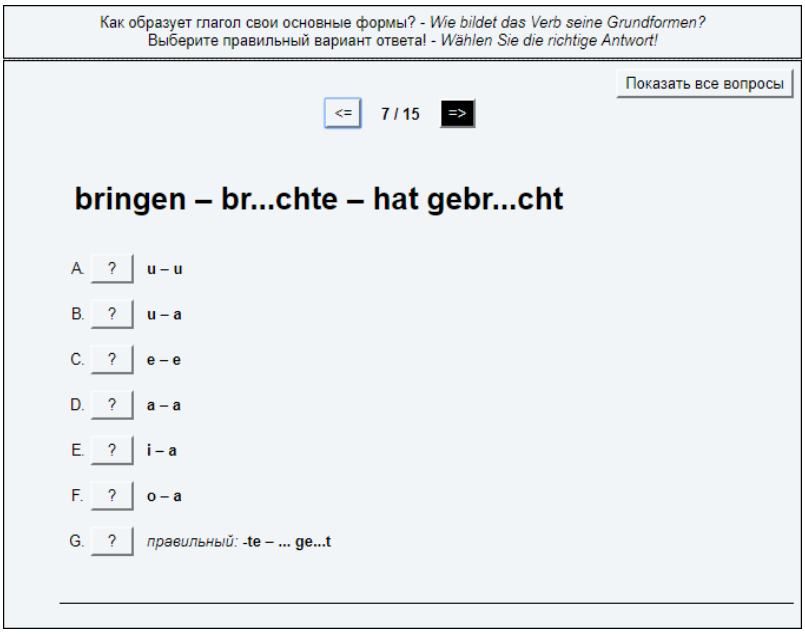

Рис. 2. Пример онлайн-тренинга

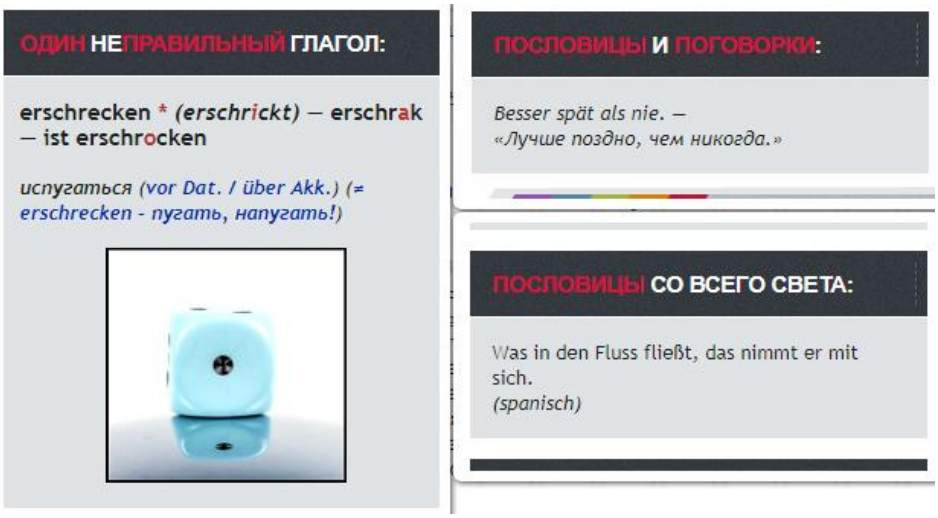

Рис. 3. Пример модулей с сайта www.all-de.com

Кроме того, в издании также заявлена ещё одна составляющая поддержки для изучающих немецкий язык: с целью дополнительного консультирования в издании указаны все необходимые данные для того, чтобы пользователи, в случае появления вопросов по существу проблемы, могли связаться с автором и задать их по e-mail-у, через форму обратной связи на сайте или в социальных сетях, а также содержится информация о необходимости соблюдения авторских прав (Рис. 4.).

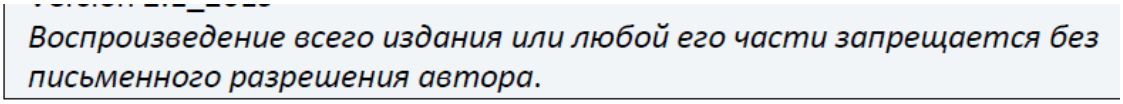

Рис. 4. Информация об авторских правах

Проанализировав возможности применения наглядного пособия **«Список основных неправильных глаголов по чередованию гласных в корне»**, можно сделать вывод о том, что оно сочетает в себе как традиционные формы представления материала *(физическая форма с использованием комплексных полиграфических услуг)*, так и ноухау с целью расширения возможностей стандартного печатного издания *(размещение QR-кодов, ведущих на соответствующие страницы сайта с онлайн-курсами, опорных схем и таблиц, а также данных для организации дополнительного консультирования пользователей)* и служит более эффективному усвоению соответствующего грамматического материала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гойнаш, А.В. Как использовать наглядное пособие «Алфавитный список основных неправильных глаголов»? [Электронный ресурс] / А.В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/1208-kak-ispolzovat-naglyadnoe-posobie-spisok-osnovnyh-nepravilnyh-glagolov.html. – 20.11.2019.

2. Гойнаш, А.В. Наглядное пособие «Алфавитный список основных неправильных глаголов» [Электронный ресурс] / А.В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/print-shop/1192-naglyadnoe-posobie-spisok-osnovnyh-nepravilnyh-glagolov.html. – 20.11.2019.

3. Гойнаш, А.В. Наглядное пособие «Список основных неправильных глаголов по чередованию гласных в корне» [Электронный ресурс] / А.В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/print-shop/1259-nagljadnoe-posobie-spisok-osnovnyh-nepravilnyh-glagolov-po-cheredovaniju-glasnyh-v-korne.html. – 20.11.2019.

4. НИРУП «Институт прикладных программных систем» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ipps.by/. – 20.11.2019.

5. Гойнаш, А.В. Онлайн тренинги «185 неправильных глаголов +» [Электронный ресурс] / А.В. Гойнаш // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: https://www.all-de.com/projekte/training/442-onlayn-treningi-185-nepravilnyh-glagolov.html. – 20.11.2019.

6. Canoonet: Ablaut in den drei Stammformen unregelmäßiger Verben [Elektronische Ressource]. – Verfügt unter: http://www.canoonet.eu/services/OnlineGrammar/InflectionRules/FRegeln-V/Texte/Ablaut.html. – 24.11.2019.

7. QR-код [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/QR-%D0%BA%D0%BE%D0%B4. – 20.11.2019.

8. Roche, J. Mini-Grammatik Deutsch als Fremdsprache / Jörg Roche, Mark Webbr. – Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1996. – 48 S.

REFERENCES

1. Gojnash, A.V. Kak ispol'zovat' naglyadnoe posobie «Alfavitnyj spisok osnovnyh nepravil'nyh glagolov»? [Elektronnyj resurs] [How to use the visual aid “Alphabetical List of Basic Irregular Verbs”?]. *Nemeckij yazyk: ot A do Ya* [*German: A to Z*]. URL: https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/1208-kak-ispolzovat-naglyadnoe-posobie-spisok-osnovnyh-nepravilnyh-glagolov.html (Accessed 20.11.2019).

2. Gojnash A.V. Naglyadnoe posobie «Alfavitnyj spisok osnovnyh nepravil'nyh glagolov» [Elektronnyj resurs] [Visual Aid “Alphabetical List of Basic Irregular Verbs”]. *Nemeckij yazyk: ot A do Ya* [*German: A to Z*]. URL: https://www.all-de.com/print-shop/1192-naglyadnoe-posobie-spisok-osnovnyh-nepravilnyh-glagolov.html (Accessed 20.11.2019).

3. Gojnash A.V. Naglyadnoe posobie «Spisok osnovnyh nepravil'nyh glagolov po cheredovaniyu glasnyh v korne» [Elektronnyj resurs] [Visual aid “List of basic irregular verbs for alternating vowels in the root”]. *Nemeckij yazyk: ot A do Ya* [*German: A to Z*]. URL: https://www.all-de.com/print-shop/1259-nagljadnoe-posobie-spisok-osnovnyh-nepravilnyh-glagolov-po-cheredovaniju-glasnyh-v-korne.html (Accessed 20.11.2019).

4. NIRUP «Institut prikladnyh programmnyh sistem» [Elektronnyj resurs] [NIRUP "Institute of Applied Software Systems"]. URL: http://www.ipps.by/ (Accessed 20.11.2019).

5. Gojnash A.V. Onlajn treningi «185 nepravil'nyh glagolov +» [Elektronnyj resurs] [Online training "185 irregular verbs +"]. *Nemeckij yazyk: ot A do Ya* [*German: A to Z*]. URL: https://www.all-de.com/projekte/training/442-onlayn-treningi-185-nepravilnyh-glagolov.html (Accessed 20.11.2019).

6. Canoonet: Ablaut in den drei Stammformen unregelmäßiger Verben [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.canoonet.eu/services/OnlineGrammar/InflectionRules/FRegeln-V/Texte/Ablaut.html (Accessed 24.11.2019).

7. QR-kod [Elektronnyj resurs] [QR-код]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/QR-%D0%BA%D0%BE%D0%B4 (Accessed 20.11.2019).

8. Roche J., Webber M. Mini-Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1996. 48 S.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.В. Гойнаш, старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики факультета иностранных языков, УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», Брест, Беларусь, e-mail: brest.de@tut.by, ORCID: 0000-0001-6572-5836.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.V. Hoinash, Senior Lecturer, Department of German Philology and Linguodidactics, Faculty of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: brest.de@tut.by, ORCID: 0000-0001-6572-5836.

УДК 378

Елена Ивановна Елизова
г. Шадринск

Профессиональные компетенции педагога в условиях межкультурного образовательного пространства

В статье рассматривается проблема развития профессиональных компетенций будущих педагогов и совершенствования профессиональной компетентности преподавателей педагогического университета. Особое внимание автор уделяет влиянию международной деятельности университета на развитие профессиональной компетентности педагога. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического университета происходит в ходе профессиональной подготовки и результат эффективности данного процесса находится в прямой зависимости от уровня профессиональной компетентности преподавателя. Развитие международной деятельности вуза и реализация межкультурных проектов обусловливает совершенствование профессиональной компетентности преподавателей и существенно повышает уровень сформированности ключевых профессиональных компетенций обучающихся педагогического университета. Данная стратегия реализуется в рамках компетентностного и личностно-ориентированного подходов к обучению и способствует созданию активного информационно-деятельностного поля для всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, профессиональная компетентность, международная деятельность университета, межкультурный проект, межкультурное образовательное пространство.

Elena Ivanovna Elizova
Shadrinsk

Professional competencies of a teacher in an intercultural educational space

The article considers the problem of developing professional competencies of students and improving the professional competence of teachers in a pedagogical university. The author pays special attention to the influence of the international activities in the university on the development of professional competence of a teacher. The formation of professional competencies of students in a pedagogical university occurs during training and the result of the effectiveness of this process is directly dependent on the level of professional competence of the teacher. The development of international activities in the university and the realization of intercultural projects determine the improvement of the professional competence of teachers

and significantly increase the level of formation of key professional competencies of students in the pedagogical university. This strategy is implemented as part of a competency-based and personality-oriented approach to learning and contributes to the creation of an active information and activity field for all participants in the educational process.

Keywords: professional competence of the students, teacher's professional competence, international affairs of the university, intercultural project, intercultural educational space.

Перед современным российским обществом поставлены важные задачи установления и развития международных контактов во многих сферах деятельности. В целях эффективного функционирования организации должны быстро адаптироваться к происходящим в мире изменениям, добывать новые знания и применять их в практической деятельности. Педагогические университеты не являются исключением и активно включаются в решение проблемы повышения уровня профессиональных компетенций преподавателей и обучающихся.

Министерство науки и высшего образования РФ, выступая проводником государственной политики в сфере образования, указывает на основные ориентиры высшего образования в России, к которым также относится получение международного признания российского высшего образования посредством развития в отечественных вузах научных исследований и образовательных программ на международном уровне, вхождения российских университетов в международные рейтинги.

В ходе реформирования системы образования требования к результату высшего профессионального образования все чаще формулируются исключительно в категориях «компетенция» и «компетентность». В этой связи становится крайне актуальной проблема управления компетенциями и компетентностью, поскольку потребность в компетентных специалистах осознается как одна из важнейших задач в педагогическом образовании и в расширении межкультурных и международных связей педагогических вузов. При этом качество сформированности профессиональных компетенций будущего педагога определяется уровнем профессиональной компетентности его преподавателей.

Цель настоящей статьи заключается в изучении и представлении ключевых профессиональных компетенций будущих педагогов и компонентов профессиональной компетентности преподавателей ШГПУ в условиях межкультурного образовательного пространства и расширения международных контактов.

В настоящее время можно выделить большое количество научных исследований, посвященных проблеме компетентности. Так, фундаментальными работами являются труды зарубежных исследователей Дж. Равена, Д.О. Клемпа, Р. Ликерта, Л. Спенсера и др. Среди отечественных работ всеобщее признание нашли исследования В.А. Бодрова, И.А. Зимней, В.Г. Игнатовой, Е.А. Климова, В.А. Сластенина, А.И. Турчанинова и др.

При всем, на первый взгляд, сходстве понятий «компетенция» и «компетентность» они обнаруживают принципиальные различия. Так, обучающийся считается компетентным по результатам деятельности, если он способен применять усвоенное на практике, то есть перенести компетенции на определенные ситуации реальной жизни.

С позиции системно-деятельностного подхода компетентность рассматривается как некая система, предполагающая взаимодействие компонентов, обеспечивающих ее существование и реализацию цели. В этом случае компетентность как система задается решаемыми целями и задачами, сформулированными во ФГОС [4].

Компетенция традиционно рассматривается как совокупность заданных извне требований к знаниям, умениям, навыкам, необходимым для достижения определенного качества выполняемой деятельности, в то время как компетентность понимается как владение человеком соответствующими компетенциями, формирующимися в процессе профессиональной подготовки [3, С.31]. Следовательно, компетентность представляет собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, уже освоенных личностью и позволяющих успешно решать функциональные задачи.

Известно, что компетентность формируется в процессе обучения и деятельности, требует систематического контроля и корректировки, и только в этом случае специалист, при наличии определенных компетенций, может достичь успехов в профессиональной деятельности.

В результате наблюдений и опроса участников образовательного процесса в ШГПУ обозначились некоторые моменты, затрудняющие переход на новый уровень профессиональной компетентности педагога нашего университета:

– сложившийся стиль педагогической и научно-исследовательской деятельности;

– упрощенное понимание технологий реализации личностно-ориентированного подхода к образовательной деятельности;

– новизна вопросов достижения и оценки планируемых результатов.

Данные затруднения приводят к мысли о существующих противоречиях между новыми требованиями к уровню профессиональных компетенций педагога, указанных во ФГОС, и недостаточной готовностью педагогов к повышению своей профессиональной компетентности.

Таким образом, возникает необходимость создания информационно-деятельностного поля для повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях инновационных преобразований и межкультурного образовательного пространства.

В качестве информационно-деятельностного поля для повышения профессиональной компетентности преподавателя ШГПУ может служить, на наш

взгляд, реализация педагогами и сотрудниками университета межкультурных проектов в рамках развития международной деятельности вуза.

Не подлежит сомнению, что несмотря на стремительные преобразования в современном мире, профессия педагога остаётся неизменной, хотя её содержание и условия труда постоянно меняются. В настоящее время вопрос о степени владения педагогом своей профессией вызывает ассоциации с такими терминами как профессиональная компетентность, профессиональная компетенция, профессионализм, педагогическое мастерство, квалификационная характеристика, что зачастую приводит к смешению данных понятий. При этом подчеркивается, что современный педагог должен владеть необходимыми профессиональными компетенциями, успешно реализуемыми в ходе педагогической деятельности, чтобы обеспечить собственное профессиональное продвижение и формирование профессиональных компетенций обучаемых.

В условиях модернизации российского образования особый интерес представляют профессиональная компетенция и профессиональная компетентность, выступающие в качестве ориентиров профессионального потенциала личности.

Профессиональная компетенция педагога, по нашему мнению, отражает нормативную модель компетенции педагога, включающую определенные профессиональные знания, навыки и умения.

Если рассматривать профессиональную педагогическую деятельность как решение определенных задач, то развитие профессиональных компетенций будущих педагогов в аспекте развития межкультурных и международных связей предполагает развитие следующих ключевых профессиональных компетенций:

– коммуникативная компетенция (умение работать в группе);

– информационно-аналитическая компетенция (выявление практических проблем; осмысление и формулировка этих проблем);

– инновационно-технологическая компетенция (трансформация проблемы в решаемую задачу; программирование возможностей решения конкретной задачи;

– рефлексивно-творческая (выполнение задачи с учетом имеющейся системы знаний, необходимой для выработки «знаний в действии» [2]; анализ и оценка результатов решения поставленной задачи).

Обозначенные выше профессиональные компетенции развиваются, на наш взгляд, посредством организации и участия в реализации коллективных культурно-просветительских и научно-исследовательских проектов в рамках расширения международных связей педагогического вуза.

Профессиональная компетентность выступает при этом как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающих уровень сформированности профессиональных компетенций и связанных с успешным выполнением профессиональных задач. Иными словами, уровень профессиональной компетентности педагога обусловлен качеством сформированности профессиональных компетенций.

В рамках данной статьи мы предлагаем рассмотреть профессиональную компетентность как культурологическую составляющую профессионального мастерства педагога, как целостное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных ситуациях, ценностные ориентации педагога, интегративные показатели его культуры (стиль общения, речь, отношение к своей деятельности и т.д.).

Профессиональная компетентность состоит в этом случае из следующих компонентов:

– мотивационно-ценностный (готовность к проявлению компетентности и результат ее проявления);

– когнитивный (владением содержанием компетентности);

– технологический (опыт проявления компетентности в различных стандартных и нестандартных ситуациях);

– культурологический (опыт взаимодействия с представителями иных культур).

Следует подчеркнуть, что профессиональная компетентность всегда проявляется через призму конкретного человека, его личностной характеристики и его опыта в заданной сфере деятельности.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что для повышения уровня профессиональной компетентности преподавателя педагогического университета в рамках развития межкультурных контактов, реализации международных проектов необходимо в первую очередь использовать культурологический потенциал личности преподавателя, его готовность к творческому поиску и управлению своей компетентностью.

Не секрет, что педагогическая профессия является как преобразующей, так и управляющей. В этой связи в составе коллектива по реализации международных и межкультурных проектов обязательно должны быть педагоги, обладающие теоретической и практической готовностью к выходу из «зоны комфорта» и к участию в динамическом трехфазном культурно-педагогическом процессе «Мыслить – Действовать –Мыслить».

Карьера современного выпускника педагогического вуза напрямую зависит от компетенций, сформированных в процессе профессиональной подготовки, что в очередной раз подчеркивает значимость компетентностного подхода в отечественной системе образования. По справедливому утверждению А.В. Хуторского «этот подход акцентирует внимание на результате образования, причем результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а способность че-

ловека действовать в различных проблемных ситуациях» [5, С.17].

Оценить качество образования и подготовленность педагога к практической деятельности можно по уровню его компетентности, сущность которой заключается в формировании на базе образовательных учреждений педагогических вузов таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют специалисту полно реализовать свои профессиональный и личностный потенциал.

При этом нельзя забывать, что профессиональная компетентность педагога подвержена развитию, в основе которого лежат не только способности и профессионально значимые мотивы, но и практическая деятельность [1].

На основании вышеизложенного становится очевидным, что процесс совершенствования профессиональной компетентности педагогов ШГПУ становится более эффективным, если в него включается сама образовательная организация, используя имеющиеся у неё ресурсы: материальные, информационные, человеческие, интеллектуальные.

Таким образом, несмотря на некоторый существующий в образовательных кругах скепсис в отношении процесса интернационализации высшего образования, международная деятельность педагогических университетов становится неотъемлемой частью их успешного функционирования. И самое важное здесь, что такие процессы реально способствуют развитию университета, повышению его конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынке образовательных услуг и научных исследований. Осознание этого факта, по нашему мнению, произойдет достаточно быстро на уровне университетского менеджмента, и международная деятельность в ближайшее время из модного течения превратится в действенный инструмент развития учебных заведений, в том числе и педагогических университетов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

2. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя [Текст] / Т.Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55-61.

3. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gym1529c.mskobr.ru/files/fgos_dlya_roditelej.pdf/.

5. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении [Текст] : науч.-метод. пособие / А.В. Хуторской. – М. : Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.

REFERENCES

1. Bajdenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda) [Competencies in vocational education (to develop a competency-based approach)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [*Higher education in Russia*], 2004, no. 11, pp. 3-13.

2. Isaeva T.E. Klassifikaciya professional'no-lichnostnyh kompetencij vuzovskogo prepodavatelya [Classification of professional and personal competencies of a university teacher]. *Pedagogika* [*Pedagogy*], 2006, no. 9, pp. 55-61.

3. Slastenin V.A., Isaev I.F., Siyanov E.N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Pedagogy]. In V.A. Slastenina (ed.). Moscow: Akademiya, 2002. 576 p.

4. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyj resurs] [Federal State Educational Standards]. URL: https://gym1529c.mskobr.ru/files/fgos_dlya_roditelej.pdf/.

5. Hutorskoj A.V. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii: nauch.-metod. posobie [Competency-based learning approach]. Moscow: Ejdos; Izd-vo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013. 73 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.И. Елизова кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологии и социогуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: elisowa@yandexr.ru, ORCID: 0000-0002-1060-3513.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.I. Elizova, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Philology and Social Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elisowa@yandexr.ru, ORCID: 0000-0002-1060-3513.

УДК 37.011

Кирилл Игоревич Есешкин
г. Омск

Идентификация понятия неформальное образование в отечественной и зарубежной научной литературе

В последнее десятилетие в российской и зарубежной науке активизировалось внимание к таким видам образования как неформальное и информальное в рамках идеи о непрерывном образовании «через всю жизнь». В статье поднимается проблема терминологической неоднозначности употребления в педагогических исследованиях понятия «неформальное образование». В качестве методов исследования был использован контент-анализ широкого круга отечественных научных публикаций, посвященных неформальному образованию, а также произведен сравнительный анализ понятия «неформальное образование» в отечественных и зарубежных научных трудах.

На основе анализа выявлены ключевые характеристики неформального образования, такие как: ориентированность на конкретные запросы потребителей, добровольность, доступность. Большинство отечественных ученых характеризуют его как организованный и зачастую системный вид образования. В конце статьи, с опорой на результаты исследования, дано авторское определение понятия «неформальное образование».

Ключевые слова: неформальное образование, непрерывное образование, формальное образование, информальное образование.

Kirill Igorevich Eseshkin
Omsk

Identification of the concept of non-formal education in the domestic and foreign scientific literature

In the last decade, Russian and foreign science has increased attention to such types of education as non-formal and informal in the framework of the idea of lifelong learning. The article raises the problem of terminological ambiguity of the use of the concept of "non-formal education" in pedagogical research. The content analysis of a wide range of domestic scientific publications devoted to non-formal education was used as research methods, as well as a comparative analysis of the concept of "non-formal education" in domestic and foreign scientific works.

Based on the analysis, the key characteristics of non-formal education, such as: focus on specific needs of consumers, voluntariness, accessibility. Most domestic scientists characterize it as an organized and often systematic type of education. At the end of the article, based on the results of the study, the author's definition of "non-formal education" is given.

Keywords: non-formal education, life-long learning education, formal education, informal education.

Введение. Уже несколько десятилетий использование неформального образования вызывает научный интерес у ряда отечественных ученых. Но несмотря на обилие российских и зарубежных публикаций по данной тематике, в отечественной науке не сложилось единого мнения на определение понятия неформальное образование и его соотношения с информальным видом образования. Нами был проведен контент-анализ порядка 100 научных публикаций, изданных за последние 10 лет (в период с 2010 по 2019 год), размещенных на таких ресурсах как «cyberleninka» и «elibrary», затрагивающих проблемы неформального образования, имеющие российский индекс научного цитирования (часть работ опубликованы в журналах и документах, рекомендованных ВАК). Анализ был необходим для понимания ключевых точек зрения в определении «неформальное образование» в отечественной литературе. Кроме того, был произведен сравнительный анализ с зарубежными источниками.

Цель исследования — определить несколько точек зрения на термин неформальное образование через его смысловые элементы и сопоставить эти термины с зарубежными источниками. На данный момент проблеме вариативности термина «неформальное образование» в отечественной литературе уделяется не так много внимания. Ряд авторов обращаются к выявлению сущностной стороны термина. Среди них: О.В. Ройтблат, Е.М. Харланова, М.Р. Илакавичус и другие. Несмотря на то, что их работы довольно развернуты и наиболее полно освещают проблему среди других отечественных публикаций, выборка авторов определений, на которых ссылаются создатели публикаций, имеет «случайный» характер и нуждается в дополнении, которое может дать контент-анализ большей выборки научных статей.

В ходе исследования было выявлено, что не все определения термина «неформальное образование», которые дают авторы, являются дефиницей (лишь в 5 из проанализированных публикаций). В большинстве случаев в работах встречаются интенсиональные определения. Их смысловые элементы мы и взяли за единицу анализа. Также ряд статей используют экстенсиональные определения «неформального образования», перечисляя формы и виды неформального образования (10 публикаций). Часть статей, обозначающих в своем заглавии и ключевых словах термин «неформальное образование» и никак не раскрывающих суть понятия - не попали в нашу выборку.

Таблица 1

Матрица контент-анализа

Категории и единицы анализа	Количество упоминаний	Авторы, документы, на которые ссылаются в статьях
неформальное образование является систематической, организованной деятельностью	28 публикаций	Т.Л. Дубровина, В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев, П. Кумбс и М. Ахмед, С.Г. Вершловский, МСКО 2011, Меморандум непрерывного образования, И.К. Бирюкова, Т.В. Мухлаева, М.Р. Илакавичус, О.В. Ройтблат, Д. Зицер, Н. Зицер, О.В. Власова, И.Д. Фрумин
неформальное образование – образование, в котором отсутствует система сертифицирования	16 публикаций	В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев, И.К. Бирюкова, О.В. Гордина, Меморандум непрерывного образования
неформальное образование – противоположность формального. За пределами формальных структур	14 публикаций	Merriam, Caffarella и Baumgartner, Воронин А.П. Кумбс и М. Ахмед, С.М. Климов, М.Н. Поволяева, И.К. Бирюкова, Т.В. Мухлаева, М.Р. Илакавичус, И.Д. Фрумин
образование, ориентированное на конкретные запросы различных групп населения	8 публикаций	С.Г. Вершловский, С.М. Климов, О.В. Ройтблат, О.В. Гордина
неформальное образование является внесистемным (порой спонтанным) явлением	5 публикаций	А. Воронин, D. Grebow, Ю.А. Зубок, В.В. Маслова
неформальное образование является добровольным	4 публикации	О.В. Гордина, Г.М. Нефедова
неформальное образование – часть дополнительного	3 публикации	Т.Л. Дубровина, А.М. Цирульников
отсутствие жестких рамок	3 публикации	О.В. Гордина
неформальное образование является общедоступным	2 публикации	И.К, Бирюкова, О.В. Гордина

Некоторые единицы анализа являются противоположными точками зрения и зачастую не встречаются в одной и той же публикации. Например, такие характеристики, как системность и внесистемность.

Часть авторов, дающих определение «неформальному образованию» указывают на то, что оно является систематической, организованной деятельностью. В число приверженцев данной позиции относятся: Ф. Кумбс, М. Ахмед, Ш. Аояги, О.В. Ройтблат, С.Г. Вершиловский, В.Г. Онушки и Е.И. Огарев и др. Среди проанализированных статей, 26 публикаций обозначают данную точку зрения на неформальное образование. Рассмотрим некоторые определения, которые даются авторами. Например, О.В. Ройтблат, рассматривая неформальное образование в системе повышения квалификации взрослых видит его как «социальную, динамичную, открытую, вариативную, мобильную систему, реагирующую на профессиональные потребности взрослого человека, социокультурные изменения общества, в том числе профессиональной деятельности взрослого человека» [10, С.26].

По словам С.Г. Вершиловского, «неформальное образование взрослых – это различные, гибкие по организации и формам образовательные системы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых» [2, С. 2]. Тем самым многие авторы как одно из составных частей неформального образования видят организованное обучение и в отличие от формального оно обладает большим количеством разнообразных форматов, может проводится не профессиональным (квалифицированным) педагогом, имеет «гибкие» сроки обучения, не имеет системы сертификации. Эти отличия дополняются различными авторами. Но за основу сопоставления с формальным образованием берется не принцип полного сопоставления, а сравнение по отдельным параметрам.

Другая точка зрения же считает неформальное образование внесистемным явлением, которое противопоставляется тем самым формальному образованию. Этого взгляда придерживаются такие авторы как: В.В. Маслова, А.С. Воронин, И. Кузнецова и др. Пять авторов публикаций из числа выборки освещали данную позицию.

Например, В.В. Маслова дает следующее определение неформальному образованию: «англ.Informal education – неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из параментров, характеризующих формальное обучение» [9, С. 10]. Кроме того, автор подчеркивает, что по завершению обучения в неформальных образовательных практиках нет официального документа, который бы подтверждал квалификацию.

А.С. Воронин определяет неформальное образование как «неорганизованное обучение, не имеющего ни одного из параметров, характеризующих формальное обучение» [3, С. 61]. С этим определением сложно согласиться, поскольку многие неформальные образовательные практики, например, курсы, организованные вне формальной образовательной организации (бизнесом, частной авторской школой, определенным лицом), могут иметь чёткую структуру, которая будет идентична тем, которые используются в формальном образовании (Например, «Moscow Music School»). Т.е. по структуре организации образовательного пространства, выбора формата организации обучения, а также логике построения материала неформальное образование может быть похоже на формальное образование. Поэтому данное определение неверно с точки зрения того, что оба вида образования не имеют «точек соприкосновения», общих особенностей.

Точка зрения на неформальное образование как на неорганизованную деятельность появилась из-за неправильного перевода самого термина на русский язык. Обычно несистемность используют для характеристики информального образования, когда как неформальное образование противопоставляют формальному по таким параметрам как институализированность, система сертифицирования, практико-ориентированность, мобильность и др. Например, В.В. Маслова характеризуя неформальное образование и переводит на русский язык «informal education», а не «non-formal». И по смыслу, которому даётся определение, как раз часто идентифицируют информальное образование. Так, по мнению А.А. Макареня, О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева, «внеинституционное (информальное) образование – образование, получаемое за счет непосредственного влияния окружающей человека жизни («informal education»)» [6, С. 61]. Учитывая спонтанность и непредсказуемость данного вида образования, оно не будет иметь характеристик формального и неформального образования. Тем самым проводится граница между этими видами образования.

При обращении к зарубежным источникам, можно говорить о том, что у них существует четкое разделение неформального и информального образования. Это регламентируется официальными документами. Так, документы Европейского союза придерживаются взгляда на неформальное образование, как на организованное и системное обучение. В Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза дается следующее определение: «…неформальное образование – это процесс, обычно не сопровождающийся выдачей документа, происходящий в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером; информальное образование – наша индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая нашу повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер» [7]. Международная стандартная классификация образования, опубликованная в 1997 г., определяет неформальное образование как «любое организованное и обладающее преемственностью образовательное мероприятие, которое может проходить как в образовательном учреждении, так и за его пределами и охватывать лиц всех возрастов. Программы неформального образования необязательно выстраиваются в систему “лестницы” и могут иметь разную “продолжительность”» [8].

В публикациях зарубежных ученых также говорится о неформальном образовании как виде, используя системную характеристику (Дж. Салливан, Т. Симкинс, Ф. Кумбс, М. Ахмед и другие). По мнению, Сары Итен, неформальное образование «организовано (даже если оно слабо организовано) и может руководствоваться или не руководствоваться формальным учебным планом. Этот тип образования может проводиться квалифицированным преподавателем или руководителем с большим опытом. Хотя оно не приводит к получению формальной степени или диплома, неформальное образование очень обогащает и развивает навыки и способности человека. Информальное образование – образование, которое не имеет формального учебного плана и системы заработанных кредитов. Учитель – это просто кто-то с большим опытом, например, родитель, дедушка или друг». [12]. Ввел же термин «неформальное образование» Ф. Кумбс в работе «Кризис образования в современном мире», отмечая, что система образования включает не только несколько ступеней и видов формального образования, но и «все те систематические программы и формы образования и подготовки, которые лежат за их пределами…так называемые неформальные виды образования» [5, С. 14]. Тем самым сразу же подчеркнув системность и организованность, как одну из характеристик неформального образования.

Остальные смысловые элементы неформального образования не являются противоположностью, некоторые могут встречаться как в определении, где раскрывается системный, так и внесистемный характер неформального образования. Ряд авторов отнесли неформальное образование к дополнительному. Среди них: Т.Л. Дубровина, А.М. Цирульников и др. Так, по мнению, Т.Л. Дубровиной, «неформальное образование – дополнительное образование, представляющее

собой открытую, мобильную, специально организованную, целенаправленную систему получения знаний, умений, опыта практической деятельности, в соответствии с индивидуальными профессиональными потребностями субъектов» [4, С. 8-9]. Данная точка зрения верна лишь отчасти по той причине, что неформальное образование действительно может выступать в качестве дополнительного. Например, посещение мастер-класса, тренинга по направлению подготовки специалиста. Или же использованию любого вида неформального образования для улучшения компетенций, необходимых в своей основной профессиональной деятельности. Но и помимо этого неформальное образование может выступать и «основным», если же человек овладевает новой профессией (например, частные уроки вокала или игры на инструменте) или же подвидом деятельности, которую не затрагивает формальное образование (музыкальный менеджмент). Л.Н. Буйлова, А.В. Золотарева и Е.М. Харланова говорят о том, что современное дополнительное образование может в себе сочетать как признаки формального, так и неформального видов. К отличиям от неформального образования Е.М. Харланова приводит то, что «дополнительное не обладает таким разнообразием форм, не включает программы, которые организуют непрофессиональные педагоги» [11, С.122]

Наряду с рассмотренными смысловыми элементами, фигурирует позиция, которая может присутствовать в работах, раскрывающих как системный, так и внесистемный характер неформального образования. Это отсутствие системы сертифицирования полученных в результате обучения компетенций. Т.е. нет специализированной системы организации верификации результатов данного вида образования. Так, например, в своей работа О.В. Ройтблат говорит, что «в отличие от формального она (система неформального образования) более свободна по организации, отличается особенностью преподавательского состава, не сопровождается документами государственного образца; возможна стихийная организация по времени, содержанию, технологиям обучения, образовательной среды» [10, С.26].

Часть авторов, говоря о неформальном образовании, стараются либо полностью, либо частично противопоставить его формальному образованию, акцентируя на этом внимание. Например, И.К. Бирюкова говорит, что «термин неформальное образование обозначает любое образование, которое приобретается или может быть приобретено вне системы формального базового и дополнительного образования» [1, С.20]. Автор говорит о том, что когда обучение начинает напрямую входить в систему формального образования, оно уже не может считаться неформальным. Например, мастер-класс, входящий в программу дисциплины будет составной частью формального образования. Но если он проводится независимой организацией, и отсутствует выдача сертифицированных государственных документов, пусть и экспертом, тесно связанным с формальными образовательными учреждениями – это будет неформальное образование. Из противопоставления с формальным образованием, авторы начинают выделять особенности именно неформального образования, которые также отражены в смысловых элементах, выделенных в ходе исследования.

В нескольких публикациях при характеристике определения «неформальное образование» авторы указывали его ориентацию на запросы различных групп населения, добровольный характер, отсутствие жестких рамок и регламентаций, а также общедоступность. С некоторыми позициями можно поспорить. Например, высшее и среднее профессиональное образование также имеет добровольный характер. Что отличает его от неформального образования - в нем есть строгое определение предметов и дисциплин, обязательных для освоения программы. И в этом плане можно отметить, что не все дисциплины в программе могут вызывать интерес и желание их осваивать. Но всё же выбор профессии остается за человеком. Общедоступность неформального образования также может вызвать спор, т. к. есть практики, являющиеся более элитарными, возможно из-за своей стоимости, а возможно особых требований к освоению (например, мастер-классы для профессионалов в сфере it-технологий).

Заключение

В проанализированных публикациях редко встречается анализ противоположных интенсиональных определений неформального образования, чаще встречается одна позиция, которая поддерживается автором (взгляд на системную/внесистемную природу неформального образования).

Контент-анализ дал понять, что большинство отечественных ученых при определении неформального образования характеризуют его как организованный и зачастую системный вид образования. Данная точка зрения преобладает среди рассмотренных публикаций. На наш взгляд, наиболее точное определение неформальному образованию как раз и даёт данная позиция

В итоге, объединив некоторые смысловые элементы, выделенные при анализе, мы характеризуем неформальное образование, как организованное образование (может быть системой) за рамками формального образования, которое изначально не обладает системой сертифицирования (но результаты обучения в дальнейшем возможно подтвердить), в тоже время имеет большую «свободу» в выборе форм, методов, технологий обучения, отвечающая запросам самих обучаемых. По нашему мнению, будет неверным говорить о неформальном образовании (non-formal) как внесистемном явлении из-за того, что к данной характеристики подходит другой термин – информальное

(informal) образование, о чем говорят международные документы и зарубежные источники.

На данный момент появляются работы по взаимодействию и интеграции трех видов образования, поэтому важно понимать чёткие границы между ними. А для этого идентифицировать каждый вид по набору определенных специфических черт, что планируется углубить в дальнейшем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бирюкова, И.К. Неформальное образование: понятие и сущность [Текст] / И.К. Бирюкова // Известия ВГПУ. – 2012. – № 10. – С. 18–20.

2. Вершловский, С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории [Текст] / С.Г. Вершловский // Новые знания. – 2004. – №3. – С. 1–7.

3. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Текст] / А.С. Воронин. – Екатеринбург : ЕГПУ, 2006. – 135 с.

4. Дубровина, Т.Л. Технологии организации неформального образования педагогов СПО [Текст] : метод. рекомендации / Т.Л. Дуровина. – Тюмень : ТОГИРРО, 2013.

5. Кумбс, Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ [Текст] / Ф. Кумбс. – М. : Прогресс, 1970. – 261 с.

6. Макареня, А.А. Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации [Текст] / А.А. Макареня, О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева // ЧиО. – 2011. – № 4. – С. 59–63.

7. Международная стандартная классификация образования, 2011 [Электронный ресурс] / Институт статистики ЮНЕСКО. – Режим доступа: https://base.garant.ru/71576778/. – 15.06.2019.

8. Меморандум непрерывного образования Европейского союза. – М. : Общество «Знание» России, 2001. – 10 с.

9. Основы андрагогики [Текст] // Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В.В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.

10. Ройтблат, О.В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России [Текст] / О.В. Ройтблат // ЧиО. – 2013. – №1(34). – С. 25–28.

11. Харланова, Е.М. Соотношении понятий «Формальное», «Неформальное» и дополнительное образование [Текст] / Е.М. Харламова // Вестник ЧГПУ. – 2016. – № 7. – С. 118–123.

12. Eaton, S.E. Formal, non-formal and informal learning: What are the differences? [Electronic resource] / S.E. Eaton. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/236222254_Formal_non-formal_and_informal_learning_What_are_the_differences. – 17.06.2019.

REFERENCES

1. Biryukova I.K. Neformal'noe obrazovanie: ponyatie i sushchnost' [Non-formal education: concept and essence]. *Izvestiya VGPU* [*Известия ВГПУ*], 2012, no. 10, pp. 18–20.

2. Vershlovskij S.G. Obrazovanie vzroslyh v Rossii: voprosy teorii [Adult Education in Russia: Theoretical Issues]. *Novye znaniya* [*New knowledge*], 2004, no. 3, pp. 1–7.

3. Voronin A.S. Slovar' terminov po obshchej i social'noj pedagogike [Glossary of terms on general and social pedagogy]. Ekaterinburg: EGPU, 2006. 135 p.

4. Dubrovina T.L. Tekhnologii organizacii neformal'nogo obrazovaniya pedagogov SPO: metod. reko-mendacii [Technologies for the organization of non-formal education of STR teachers]. Tyumen': TOGIRRO, 2013.

5. Kumbs F. Krizis obrazovaniya v sovremennom mire. Sistemnyj analiz [The crisis of education in the modern world. System analysis]. Moscow: Progress, 1970. 261 p.

6. Makarenya A.A., Rojtblat O.V., Surtaeva N.N. Neformal'noe obrazovanie kak uslovie social'nogo vzaimodejstviya v processe povysheniya kvalifikacii [Non-formal education as a condition of social interaction in the process of advanced training]. *ChiO* [Man and society], 2011, no. 4, pp. 59–63.

7. Mezhdunarodnaya standartnaya klassifikaciya obrazovaniya, 2011 [Elektronnyj resurs] [International Standard Classification of Education, 2011]. Institut statistiki YUNESKO (ed.). URL: https://base.garant.ru/71576778/ (Accessed 15.06.2019).

8. Memorandum nepreryvnogo obrazovaniya Evropejskogo soyuza [European Union Continuing Education Memorandum]. Moscow: Obshchestvo «Znanie» Rossii, 2001. 10 p.

9. Osnovy andragogiki [The basics of andragogy]. Maslova V.V. (ed.) *Terminologicheskij slovar'-spravochnik dlya studentov social'no-gumanitarnyh special'nostej* [*Terminological dictionary-reference book for students of social and humanitarian specialties*]. Mariupol', 2004. 19 p.

10. Rojtblat O.V. Razvitie neformal'nogo obrazovaniya v sovremennom sociokul'turnom prostranstve Rossii [The development of non-formal education in the modern socio-cultural space of Russia]. *CHiO* [Man and society], 2013, no.1(34), pp. 25–28.

11. Harlanova E.M. Sootnoshenii ponyatij «Formal'noe», «Neformal'noe» i dopolnitel'noe obrazovanie [Correlation of the concepts of “Formal”, “Informal” and additional education]. *Vestnik CHGPU* [*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*], 2016, no. 7, pp. 118–123.

12. Eaton S.E. Formal, non-formal and informal learning: What are the differences? [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/236222254_Formal_non-formal_and_informal_learning_What_are_the_differences (Accessed 17.06.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:
К.И. Есешкин, аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, e-mail: kirilliuseseus@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8539-972.
INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:
K.I. Eseshkin, Graduate Student of the Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, e-mail: kirilliuseseus@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8539-972.

УДК 373.2

Майя Алексеевна Забоева
г. Шадринск

Развитие культурной идентичности у детей дошкольного возраста средствами устного народного творчества

В статье рассматривается воспитательно-образовательный потенциал устного народного творчества как одного из средств развития культурной идентичности у детей дошкольного возраста. Автором обоснована актуальность обращения к обозначенной проблеме. Описаны возможности разных жанров устного народного творчества в приобщении ребенка к народной культуре. Особое внимание уделяется народной сказке, ее значению для нравственного развития дошкольника и становления его культурной идентичности. Являясь неотъемлемым спутником детства, сказка выступает как эффективное средство духовно-нравственного воспитания. В ней содержатся культурные образцы, нравственные идеалы народа, представления о нормах и правилах поведения, общения, семейного уклада. Увлекательная и образная форма сказки оказывает эмоциональное воздействие на ребенка и способствует успешному осуществлению процесса культурной идентификации.

Исследование проводилось в рамках гранта «Развитие культурной идентичности у детей дошкольного возраста в процессе приобщения к ценностям русской народной культуры» договор №55Н от 22.01.2019.
Ключевые слова: культура, культурная идентичность, дошкольник, ребенок, патриотизм, устное народное творчество, сказка.

Maiia Alekseevna Zaboeva
Shadrinsk

The development of cultural identity in preschool children by means of oral folk art

The article considers the educational potential of oral folk art as one of the means of development of cultural identity in preschool children. The author substantiates the urgency of the problem. The possibilities of different genres of oral folk art in introducing a child to folk culture are described. Special attention is paid to the folk tale, its significance for the moral development of preschool children and the formation of their cultural identity. Being an integral companion of childhood, the fairy tale acts as an effective means of spiritual and moral education. It contains cultural samples, moral ideals of the people, ideas about the norms and rules of behavior, communication, family life. The fascinating and imaginative form of the fairy tale has an emotional impact on the child and contributes to the successful influence on the process of cultural identification.

The research was carried out in the context of the grant «Development of cultural identity in preschool children in the process of familiarizing with the values of Russian folk culture» contract No. 55N dated 22.01.2019.
Keywords: culture, cultural identity, preschooler, child, patriotism, oral folk art, fairy tale.

Будущее государства и общества во многом зависит от уровня самосознания его граждан. Идея патриотического воспитания подрастающего поколения сегодня является одной из приоритетных в системе образования и закреплена законодательно (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» и др.).

Период дошкольного детства является наиболее сенситивным в аспекте формирования нравственной сферы ребенка, в частности, основ патриотического сознания: у него закладывается активное или пассивное, потребительское или созидающее отношение к окружающей действительности, он усваивает ценности и идеалы, правила поведения, принятые в обществе (М.И. Богомолова, Н.Ф. Виноградова, Р.И. Жуковская, Л.П. Князева, С.А. Козлова, Т.А. Маркова, Л.Ф. Островская, Л.В. Пименова, Э.К. Суслова и др.) [2; 3]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагога на приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве [8].

Процесс социализации современного дошкольника происходит в условиях поликультурного общества, в котором представлено множество этнических и национальных групп. Каждая из них интереса своими традициями, обычаями, мировоззрением. Однако истинно уважительное отношение к культуре других народов невозможно без подлинной любви к собственной. В связи с этим перед педагогической наукой и практикой встает проблема

поиска эффективных путей развития культурной идентичности у детей дошкольного возраста.

Культурная идентификация личности ребенка дошкольного возраста рассматривается нами как процесс признания принадлежности к какой-либо культурной группе и вхождение в эту группу посредством усвоения ее норм, культурных образцов.

Различные аспекты проблемы развития культурной идентичности у детей дошкольного возраста представлены в исследованиях Е.В. Бондаревской, Г.Н. Данилиной, О.В. Дыбиной, Н.Б. Крыловой, Е.А. Ямбург, С.А. Козловой, Л.В. Коломийченко и др. [4; 6]. Все авторы едины во мнении о том, что культура является одним из важнейших факторов становления личности, а ее овладение – существенное условие успешной социализации. Человек становится полноправным членом общества, только овладев в той или иной мере человеческой культурой: ценностями, нормами, правилами поведения и общения, эталонами, способами оценивания и самооценивания.

Культурная идентификация личности обеспечивает приобретение ею индивидуальности, неповторимости. Она актуализирует творческий потенциал личности с учетом ее потребностей и особенностей самой культуры.

Среди множества средств развития культурной идентичности у детей дошкольного возраста наиболее эффективным, на наш взгляд, является устное народное творчество, поскольку его произведения за счет яркости, образности, динамичности, а иногда и элементов волшебства, всегда вызывают живой отклик у детей. Использование устного народного творчества в процессе приобщения дошкольников к народной культуре рассматривалось в работах Г.И. Батуриной, Г.Н. Гришиной, О.Л. Князевой, С.А. Козловой, Л.В. Кокуевой, Е.И. Корнеевой, Л.Д. Коротковой, Т.Ф. Кузиной, В.И. Петрова и др. [3; 4; 5].

Л.В. Кокуева, рассматривая потенциал культурных традиций русского народа, предлагает использовать народную песню, сказку и былину для формирования духовно-нравственного отношения к культурному наследию и чувства сопричастности к нему [5].

В работах В.И. Петрова, Г.Н. Гришиной, Л.Д. Коротковой также рассматривается проблема приобщения детей дошкольного возраста к русской народной культуре [1]. Авторы обращают внимание на эффективность использования народных сказок.

Большое значение народному творчеству в патриотическом воспитании дошкольников придавала А.П. Усова [7]. Его преимуществом, по мнению ученого, является доступность, благодаря которой дети знакомятся с особенностями языка своего народа, его обычаями и традициями. А.П. Усова указывает на то, что произведения народного творчества разных народов, с одной стороны, имеют сходные черты: тематику, образы, с другой стороны, они отличаются своеобразием. С целью формирования любви и уважения к народной культуре она призывала использовать в педагогическом процессе народные сказки, песни.

В русском устном народном творчестве сочетаются слово и музыкальный ритм. Эта особенность привлекает дошкольников, тяготеющих к рифме. В его произведениях отражаются черты русского характера, идеалы русского человека, представления о таких нравственных категориях, как добро и зло, о качествах личности: красота, верность, правда, трудолюбие, хитрость и др. Во многих произведениях воспевается уважительное отношение к старшему поколению, труду, вера в добро и справедливость.

Особую категорию произведений устного народного творчества составляют пословицы, поговорки и загадки. Они позволяют не только активизировать мыслительную деятельность детей, но и приобщить их к общечеловеческим нравственным идеалам, поскольку очень часто в них высмеиваются человеческие пороки или подчеркиваются положительные качества личности.

Потешки, прибаутки для детей раннего возраста без скучного морализирования, ненавязчиво, с заботой формируют в сознании детей нормы поведения.

Народные песни (колядки, веснянки, купальские и др.) также могут быть использованы в целях развития культурной идентичности у детей дошкольного возраста.

Из всех жанров устного народного творчества, на наш взгляд, природе детского развития в большей степени соответствует народная сказка. Она, безусловно, может быть использована в работе по развитию у дошкольников культурной идентичности, поскольку всегда содержит в себе множество культурных образцов. С помощью сказки ребенок узнает о традициях и обычаях своего народа, знакомится с житейской мудростью, особенностями быта.

Спецификой народной сказки является то, что в ней нет прямых нравоучений, которые порой отталкивают ребенка, но, тем не менее, всегда содержится нравственный урок, который ребенок усваивает незаметно для себя.

Таким образом, культурная идентичность у детей дошкольного возраста еще только начинает развиваться и требует создания определенных условий. Одним их них является использование в воспитательно-образовательном процессе произведений устного народного творчества, которые могут стать богатейшим источником нравственного развития детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гришина, Г.Н. Летние праздники, игры и забавы для детей [Текст] / Г.Н. Гришина, В.М. Петров, Л.Д. Коротко-ва. – М. : ТЦ «Сфера», 2011. – 128 с.

2. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста [Текст] : учеб. пособие / С.М. Зырянова, Н.А. Каратаева, Г.М. Киселева, Л.Л. Лашкова ; Урал. гос. пед. ун-т . – Екатеринбург, 2006. – 184 с.

3. Князева, О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры [Текст] : программа / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – СПб. : АКЦИДЕНТ, 1997. – 158 с.

4. Козлова, С.А. Я – Человек: программа приобщения ребенка к социальному миру [Текст] / С.А. Козлова. – М., 2009. – 165 с.

5. Кокуева, Л.В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа [Текст] : метод. пособие / Л.В. Кокуева. – М. : АРКТИ, 2012. – 144 с.

6. Коломийченко, Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста [Текст] / Л.В. Коломийченко. – Пермь, 2012. – 115 с.

7. Усова, А.П. Русское народное творчество в детском саду [Текст] / А.П. Усова. – М., 1972. – 78 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html.

REFERENCES

1. Grishina G.N., Petrov V.M., Korotkova L.D. Letnie prazdniki, igry i zabavy dlya detej [Summer holidays, games and fun for children]. Moscow: TC «Sfera», 2011. 128 p.

2. Zyryanova S.M., Karataeva N.A., Kiseleva G.M., Lashkova L.L. Social'no-nravstvennoe vospitanie detej doshkol'nogo vozrasta: ucheb. posobie [Social and moral education of preschool children]. Ekaterinburg, 2006. 184 p.

3. Knyazeva O.L., Mahaneva M.D. Priobshchenie detej k istokam russkoj narodnoj kul'tury: programma [Introduction of children to the origins of Russian folk culture]. Saint Petersburg: AKCIDENT, 1997. 158 p.

4. Kozlova S.A. Ya – Chelovek: programma priobshcheniya rebenka k social'nomu miru [I am a Man: a program for introducing the child to the social world]. Moscow, 2009. 165p.

5. Kokueva L.V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie doshkol'nikov na kul'turnyh tradiciyah svoego naroda: metod. posobie [Spiritual and moral education of preschool children on the cultural traditions of their people]. Moscow: ARKTI, 2012. 144 p.

6. Kolomijchenko L.V. Koncepciya i programma social'nogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta [Concept and program for the social development of preschool children]. Perm', 2012. 115 p.

7. Usova A.P. Russkoe narodnoe tvorchestvo v detskom sadu [Russian folk art in kindergarten]. Moscow, 1972. 78 p.

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] [Federal State Educational Standard for Preschool Education]. URL: https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.А. Забоева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и социального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: zaboyevi@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3360-4188.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.A. Zaboeva, Ph.D. in Pedagogic Science, Associate Professor of the Department of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: zaboyevi@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3360-4188.

УДК 796.08

Александр Григорьевич Капустин
г. Киров
Анжела Витальевна Назарова
г. Киров

Проблемы развития координационных способностей в любительском конном спорте

В связи с повышенным вниманием современного общества к здоровому образу жизни, поддержанию своего тела в хорошей физической форме большой популярностью начинает пользоваться конный спорт. Активно развивается направление любительского конного спорта, когда взрослые люди начинают заниматься верховой ездой, покупают лошадь и вместе с ней доходят до уровня участия в соревнованиях. Это не может не радовать, однако взрослые люди, начав заниматься верховой ездой, неизменно сталкиваются с проблемой: сбалансированная посадка.

В связи с этим мы можем сформулировать цель данной статьи: проанализировать причины проблем развития координационных способностей в любительском конном спорте и предложить пути решения.

Ключевые слова: конный спорт, координационные способности, сбалансированная посадка, тренажер.

Alexander Grigoryevich Kapustin
Kirov
Angela Vitalievna Nazarova
Kirov

The problems of development of coordination abilities in amateur equestrian sport

Equestrian sport gets more popularity because of increased attention of the society to a healthy lifestyle. Amateur direction of equestrian sport is rapidly developed, when adults start to ride horses, buy their own horse and together with this horse reach the level of taking part in competitions. This is a great achievement but unfortunately at the beginning these people face the problem of unbalanced posture. According to this fact the aim of the article is to analyze the reasons of problems in developing of coordination abilities in amateur equestrian sport and to suggest the ways of their solving.

Keywords: equestrian sport, coordination abilities, balanced posture, trainer.

Для достижения конкурентоспособных результатов в верховой езде и конном спорте необходимо обладать крепкой, уверенной, сбалансированной посадкой, чтобы иметь возможность при любых обстоятельствах, скорости и направлениях передвижения лошади сохранять, поддерживать и быстро восстанавливать утраченные равновесие и баланс, оставаться в седле и не только избежать падения, но и эффективно управлять лошадью, выполняя необходимые задачи, будь то фигурная езда (выездка), преодоление препятствий (конкур), езда по пересеченной местности или какое-то другое направление в данном виде [2; 3; 4].

Развитие свободной и эффективной посадки всадника тесно связано с развитием координационных способностей. Сенситивный период развития координационных способностей приходится на 11-12 лет [6]. Поэтому начинающие взрослые всадники находятся в весьма затруднительной ситуации, когда сенситивный период развития давно прошел, а необходимые для верховой езды навыки не сформированы. И взрослые спортсмены-любители вынуждены нести гораздо больше физических и временных затрат на приобретение конкурентоспособных навыков в своем желании достичь побед на соревнованиях.

Исходя из того, что это парный вид спорта, на боевом поле два спортсмена вместе борются за результат – человек и лошадь. Они должны оба быть физически и психологически готовы к заявленному уровню. Они оба должны настолько владеть своим телом, чтобы ежесекундно решать общую задачу, т.е. координировать двигательную активность не только своего тела, но и относительно друг друга. Эта деятельность напрямую зависит от уровня развития координационных способностей. Они должны понимать и чувствовать друг друга, доверять друг другу и как единый организм, единое целое стремиться к победе. Развитие такого взаимопонимания – очень долгий и трудоемкий процесс, требующий регулярных тренировок, а взрослые люди, как правило не имеют возможности заниматься с необходимой степенью частоты и регулярности. Соответственно и приобретение знаний, умений и навыков происходит медленно и с задержками. Большое преимущество здесь имеют всадники, занимавшиеся в детстве каким-либо другим видом спорта или хореографией, т.е. чьи координационные способности получили активное развитие в сенситивный период, пусть и в других областях физической активности.

Надо сказать, что роль разносторонней физической подготовки для спортсменов-конников исключительно велика. Однако в настоящее время ей уделяется явно недостаточное внимание. Широко применявшиеся ранее общие и специальные средства физической подготовки такие, как гимнастика, легкоатлетический бег и прыжки, фехтование, рубка лозы, вольтижировка, джигитовка и другие, к сожалению, мало или почти не используются даже тренерами в детских спортивных школах, а при подготовке любителей на это и вовсе нет времени.

Еще одним немаловажным вопросом является то, что процесс обучения начинающего всадника тесно связан со взаимодействием с лошадью, как с живым существом. Неумелые, неловкие, нескоординированные действия и воздействия неопытного всадника утомляют, нервируют лошадь, доставляют болевые ощущения, что зачастую приводит к сопротивлению лошади и травмоопасным ситуациям. В результате чего человек начинает испытывать страх и из чувства самосохранения закрепощается. Таким образом ситуация нередко заходит в тупик, т.к. закрепощенные мышцы не могут эффективно и правильно работать. Поэтому, чем более развит человек в плане общефизической подготовки, чем лучше развиты его двигательно-координационные способности, гибкость, тем проще ему осваивать верховую езду, управление лошадью, а лошади с таким начинающим всадником более комфортно и менее болезненно взаимодействовать [2; 3].

Исходя из вышеперечисленных соображений необходимо развивать лошадь и всадника не только вместе, но и отдельно друг от друга. И если по подготовке лошади, как спортивного партнера, издано и во всеобщем доступе находится большое количество прекрасных методических пособий, которые подробно разбирают все этапы подготовки лошади, начиная от ее рождения и вплоть до стартов Олимпийского уровня. Эта тема была раскрыта еще в 18 веке, но многие авторы изучают эту

тему по сей день. К сожалению вопрос развития координационных способностей в конном спорте у взрослых спортсменов-любителей в литературе освещен недостаточно.

Учебные пособия по верховой езде [1; 3; 5; 7] по большей части констатируют, как правильно должна выглядеть посадка всадника на лошади на всех аллюрах. Но на практике далеко не всегда оказывается достаточным одного желания и знания того, как должно быть.

Очень часто тело взрослого начинающего всадника не слушается, закрепощается, смещается в нежелательную сторону, а в нужную никак не хочет развернуться. При периодичности занятий 1-2 раза в неделю, наиболее распространенном среди любителей, формирование необходимых двигательных навыков происходит медленно, т.к. мышцы успевают «забыть» найденные на предыдущем занятии равновесие и баланс и большая часть тренировки уходит на «вспоминание».

Это обусловливает необходимость поиска новых методов, с помощью которых можно лучше и быстрее научить спортсменов находить и восстанавливать равновесие и баланс. В связи с этим при подготовке спортсменов-любителей в конном спорте просматривается большая перспектива применения различных тренажеров, способствующих развитию координационных способностей. Тренажеры обеспечат спортсмену необходимую нагрузку и развитие, а лошадь избавят от лишнего дискомфорта, причиняемого несогласованными действиями человека. Таким образом, в решении проблемы развития координационных способностей в любительском конном спорте, учитывая вопрос гуманности и здоровьесбережения по отношению к лошади, необходимо использовать альтернативные методы, в частности тренажеры, направленные на развитие равновесия и баланса всадника.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Больдт, Х. Лошадь в выездке / Х. Больдт. – М. : Дивово, 2004.
2. Боше, Ф. Верховая езда / Ф. Боше. – М. : ЛИБРОКОМ, 2012.
3. Де-Витт, Л. Конница: теория верховой езды / Л. Де-Витт. – М. : ЛИБРОКОМ, 2011.
4. Климке, И. Выездка и прыжки / И. Климке, Р. Кавалетти. – М. : Аквариум ЛТД, 2002.
5. Мюзелер, В. Учебник верховой езды / В. Мюзелер. – М. : Прогресс, 1980.
6. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов. – М. : Академия, 2009.
7. Хоффман, К. Школа верховой езды для начинающих / К. Хоффман. – М. : Аквариум, 2006.

REFERENCES

1. Bol'dt H. Loshad' v vyezdke [Dressage Horse]. Moscow: Divovo, 2004.
2. Boshe F. Verhovaya ezda [Horseback riding]. Moscow: LIBROKOM, 2012.
3. De-Vitt L. Konnica: teoriya verhovoj ezdy [Cavalry: Theory of Riding]. Moscow: LIBROKOM, 2011.
4. Klimke I., Kavaletti R. Vyezdka i pryzhki [Dressage and jumping]. Moscow: Akvarium LTD, 2002.
5. Myuzeler V. Uchebnik verhovoj ezdy [Riding textbook]. Moscow: Progress, 1980.
6. Holodov Zh.K. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta [Theory and methodology of physical education and sports]. Moscow: Akademiya, 2009.
7. Hoffman K. Shkola verhovoj ezdy dlya nachinayushchih [Riding school for beginners]. Moscow: Akvarium, 2006.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Г. Капустин, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11637@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-8655-4060.

А.В. Назарова, магистр 2 курса направления подготовки 49.04.01 Физическая культура, Профиль «Тренер факультета физической культуры и спорта», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: anjelanazarova@ramdler.ru, ORCID: 0000-0002-0347-4813.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.G. Kapustin, Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11637@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-8655-4060.

A.V. Nazarova, the 2nd year course Master's Student in the direction 49.04.01 Physical Culture, profile "The Coach of the School of Physical Culture and Sport", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: anjelanazarova@ramdler.ru, ORCID: 0000-0002-0347-4813.

УДК 796.01

Татьяна Леонидовна Караваева
г. Киров
Олеся Олеговна Караваева
г. Киров

Программа профессионально-прикладной физической подготовки учащихся профильных медико-биологических классов

Возможность целенаправленно формировать профессионально значимые качества медицинских работников – главное отличие программы от действующей в наше время, и не обеспечивающей полноценную подготовку школьников к овладению будущей профессиональной деятельности. В рамках разработанной программы профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) и методики использования её средств и методов в профильных классах достижение цели и задач происходит за счет многостороннего, постоянного и качественного применения педагогических воздействий, взаимовлияния и взаимодействия содержания разнообразных форм занятий друг на друга, а также теоретического обоснования последовательности в овладении учебного материала. Целью программы является обеспечение результативного процесса развития основных профессионально важных качеств, повышения уровня функциональной и физической подготовленности обучающихся в профильных медико-биологических классах.

Ключевые слова: специализированные уроки ППФП, методы, средства, программа, учащиеся профильных классов.

Tatyana Leonidovna Karavaeva
Kirov
Olesya Olegovna Karavaeva
Kirov

The program of professional and applied physical training of specialized medical and biological classes students

The ability to purposefully form professionally significant qualities of medical workers is the main difference between the program and the current one in our time, and does not provide full training for students to master the future professional activity. In the developed program of professional-applied physical training (PPFP) and methods of use of its means and methods in the specialized classes the achievement of the goals and objectives occurs through multilateral, permanent and qualified application of pedagogical influence, mutual influence and interaction between the content of various forms of classes on each other, as well as theoretical justification for the sequence in mastering of educational material. The purpose of the program is to ensure the effective process of development of the main professionally important qualities, increase the level of functional and physical fitness of students in specialized medical and biological classes.

Keywords: specialized lessons PPFP, methods, tools, program, students of specialized classes.

В разработанной программе по предмету «Физическая культура» для учащихся 10-11 профильных медико-биологических классов используется экспериментальная методика комплексного применения средств профессионально-прикладной физической подготовки на разных формах занятий.

Материалы программы разработаны на основе комплексной программы физического воспитания учащихся 1-11 классов с применением развернутого тематического планирования, методических рекомендаций по предмету «Физическая культура», а также программы общеобразовательных учреждений «Физическая культура основная школа, средняя школа» и в соответствии с требованиями стандарта среднего общего образования по физической культуре [4,5,2,7].

Кроме этого, учитывались полученные данные, выявленные в ходе анализа научно-методической литературы, посвященной вопросам профильного физического воспитания, условиям профессиональной медицинской деятельности, а также результаты личных педагогических исследований методом анкетирования, позволивших сформулировать цели и задачи физического воспитания учащихся профильных классов.

Программа предназначена для учащихся профильных 10-11 медико-биологических классов (основная медицинская группа), и предусмотрена на два года обучения. Ключевое отличие занятий состоит в том, что получение теоретических знаний, повышение уровня развития физических качеств юношей и девушек, формирование двигательных умений и навыков будет осуществляться не только благодаря основным базовым видам физических упражнений, но и за счет применения средств ППФП на 3 формах занятий: лекциях, уроках физической культуры, специализированных уроках профессионально-прикладной физической подготовки (распределение часов представлено в таблице 1).

Одно из главных отличий содержания от общепринятой программы учебного предмета «Физическая культура» - включение теоретических занятий (тематический план занятий представлен в таблице 2).

Таблица 1

Распределение уроков/часов на освоение главных разделов программы по физической культуре в 10–11 классе

Программные разделы		Класс		Всего часов/занятий	
		10	11		
Теоретический	Лекции	4	4	8	204
Практический	Уроки физической культуры	64	64	128	
	Специализированные уроки ППФП	34	34	68	

Таблица 2

Тематический план теоретических занятий для учащихся 10–11 классов

№	Темы лекций	Класс	Кол-во часов
1	Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке школьников. *Содержание*. Физическая культура и спорт как социальное явление. Физкультура в системе начального профессионального образования.	10	1
2	Социально-биологические основы физической культуры и спорта. *Содержание*. Биохимические и физиологические видоизменения, протекающие в организме человека под влиянием активных двигательных занятий. Состояние организма и его физиологическая характеристика.	10	1
3	Профессиональная направленность физического воспитания. *Содержание*. Профессионально-прикладная физическая подготовка в различных звеньях образовательной системы. Цели и задачи ППФП. Средства, методы направленного формирования профессионально значимых двигательных навыков.	10	1
4	Прикладные умения и навыки. *Содержание*. Прикладные знания, физические, психические и специальные качества медицинского работника. Преимущественное развитие прикладных специальных качеств.	10	1
5	Формы (виды), условия и характер труда медицинского работника. *Содержание*. Психофизиологическая характеристика труда медицинского работника. Особенности физической и эмоциональной нагрузки.	11	1
6	Прикладная значимость видов спорта, специальных комплексов упражнений. *Содержание*. Контроль над эффективностью ППФП с помощью специальных тестов из прикладных видов спорта.	11	1
7	Учет влияния неблагоприятных условий профессиональной деятельности. Дополнительные факторы, оказывающие влияние на содержание ППФП медицинского работника. *Содержание*. Средства и методы формирования устойчивости к профессиональным заболеваниям. Индивидуальные особенности людей, географо-климатические условия работы медицинского персонала.	11	1
8	Особенности ППФП и профессиограмма медицинского работника. *Содержание*. Физическая культура в профессиональной деятельности. Двигательный режим в оздоровительной программе медицинского работника.	11	1

Примечание: форма контроля – опрос.

К каждой теме учащимся предлагался перечень рекомендуемой доступной литературы для самоподготовки.

По мнению И.П. Залетаева, А.П. Зотова, Ю.П. Пузырь, М.В. Анисимовой, О.М. Плахова обязательной тематикой в теоретическом курсе в профильном обучении должен быть раздел «профессионально-прикладная физическая подготовка» [2, С. 119].

Также в связи с условиями школы уроки лыжной подготовки в старших классах заменены уроками кроссовой подготовки, в вариативной части программы введены уроки баскетбола (планирование разделов программы представлено в таблице 3).

В содержание уроков по физической культуре включается теоретическая подготовка, основы методики обучения «базовым» видам спорта и с введением в их содержание комплексов упражнений профессионально-прикладной направленности в подготовительной части урока и подвижные игры в конце основной части урока.

Комплексы ППФП включали упражнения, главным образом развивающие основные группы мышц, к которым профессиональная деятельность медицинского персонала предъявляет высокие требования. Количество комплексов упражнений по каждому разделу программы: легкая атлетика – 8, гимнастика – 6, баскетбол – 7, волейбол – 7, кроссовая подготовка – 6. В комплекс ППФП включались динамические и статические упражнения. Каждый комплекс ППФП менялся через два урока.

Таблица 3

Планирование теоретического и практического разделов программы по предмету «Физическая культура»

№ п/п	Вид программного материала	10 класс	11 класс
1	Основы знаний о физической культуре (лекции)	4	4
2	Легкая атлетика	22 / 8	22 / 8
3	Гимнастика с элементами акробатики	17 / 6	17 / 6
4	Спортивные игры: баскетбол	22 / 7	22 / 7
5	Спортивные игры: волейбол	20 / 7	20 / 7
6	Кроссовая подготовка	17 / 6	17 / 6
Всего уроков		102 / 34	102 / 34

Примечание: цифры в числителе – всего количество уроков, цифры в знаменателе – количество специализированных уроков профессионально-прикладной физической подготовки по каждому виду программного материала.

В содержание уроков по физической культуре включается теоретическая подготовка, основы методики обучения «базовым» видам спорта и с введением в их содержание комплексов упражнений профессионально-прикладной направленности в подготовительной части урока и подвижные игры в конце основной части урока.

Комплексы ППФП включали упражнения, главным образом развивающие основные группы мышц, к которым профессиональная деятельность медицинского персонала предъявляет высокие требования. Количество комплексов упражнений по каждому разделу программы: легкая атлетика – 8, гимнастика – 6, баскетбол – 7, волейбол – 7, кроссовая подготовка – 6. В комплекс ППФП включались динамические и статические упражнения. Каждый комплекс ППФП менялся через два урока.

В.К. Спирин, М.А. Шпартко считают, что для развития физических качеств необходимо эффективно использовать подготовительную часть урока, без увеличения временных затрат на ее проведение [9, С. 8].

Систематически организуемые подвижные игры в старших классах оказывают положительное влияние на совершенствование двигательных способностей занимающихся, на воспитание личностных качеств, способствующих расширению диапазона познавательной деятельности, восприятия, внимания, памяти, мышления.

Подвижные игры проводятся в конце основной части урока и соответствуют каждому разделу программы. Каждая игра проводится два урока подряд. В течение двух лет обучения игры не повторялись. Общее количество подвижных игр – 68 (из раздела: легкая атлетика – 16, гимнастика – 12, баскетбол – 14, волейбол – 14, кроссовая подготовка – 12).

Ю.М. Макаров, Н.В. Луткова, Л.Н. Минина рекомендуют использовать подвижные игры в ППФП вместе с другими средствами в целях развития наиболее значимых для конкретной профессии физических качеств. При выборе подвижных игр обязателен учет профессиограммы труда будущих специалистов в целях достижения соответствия формируемых навыков требуемым физическим качествам и психофизиологическим функциям организма, что позволяет осуществить профилактику заболеваний. Также в процессе игры приобретаются навыки выработки коллективных решений, которые будут востребованы в последующей трудовой деятельности [6, С. 32].

Таким образом, подвижные игры занимают ведущее место в физическом воспитании в силу своего происхождения, специфики, потребности человека в подготовке к предстоящей профессиональной деятельности [8, С. 43].

На *первом «начальном» этапе* (I четверть 10 класса) при проведении комплексов ППФП в подготовительной части урока и применение подвижных игр в конце основной части урока решаются задачи: достижение и поддержание высокой работоспособности на уровне общей физической подготовленности; знакомство с профессионально-прикладной физической подготовкой.

Особенностью *второго «специально-подготовительном» этапа* (со II четверти 10 класса) является фактическое формирование профессионально-прикладных физических качеств, умений и навыков учащихся.

Переход к основному этапу должен осуществляться плавно, путем постепенного повышения объема и интенсивности нагрузки, направленной на общую и профессионально-прикладную физическую подготовку.

Особенностью третьего «основного» этапа (с III четверти 10 класса и до окончания 11 класса) является совершенствование профессионально-прикладных физических качеств, умений, навыков и функций учащихся. Главная задача – достижение высокой работоспособности у школьников на учебных занятиях и в будущей профессиональной деятельности.

В.А. Кабачков, А.Э. Буров отмечают, что основными формами ППФП могут являться специализированные уроки физической культуры [3, С. 46].

В содержание практического раздела программы по физическому воспитанию учащихся про-

фильных классов, с целью подготовки к профессиональной деятельности, включены специализированные уроки профессионально-прикладной физической подготовки, ориентированные на решение задач по повышению психофизической готовности учащихся к освоению профессии медицинского работника. Данные уроки основываются на общей физической подготовке и решают специальные задачи, связанные с подготовкой занимающихся к профессионально-трудовой деятельности.

На специализированных уроках применяется круговой метод тренировки с целью разноплановой формирования физических качеств. Тренировка круговым методом включается в основную часть урока.

О.В. Шинкаренко, В.И. Логунов предлагают использовать метод круговой тренировки, как разнообразие применяемых методических приемов, средств, а также многогранное воздействие разнообразными физическими упражнениями на занимающихся. Данные упражнения способны вызывать заинтересованность учащихся, а простота их выполнения – полноценную активность [10, С. 33].

Упражнения подбираются с учетом задач, связанных с подготовкой учащихся к будущей профессиональной деятельности. Чтобы специализированные уроки ППФП имели тренирующее воздействие, занятия строятся по направленностям: постепенное усложнение заданий, повышение интенсивности и характерности, а также численности видов упражнений, изменение исходного положения, использование отягощения, увеличение амплитуды, расстояния и скорости движения.

Специализированные уроки физической культуры по программе легкая атлетика, гимнастика, баскетбол, волейбол, кроссовая подготовка, проводимые на улице и в спортивном зале чередуются с занятиями на тренажерах.

По данным Б.М. Динаева, использование тренажерных устройств значительно повышает эффективность и целеустремленность профессионально-прикладной физической подготовки. С помощью тренажеров происходит развитие специальных физических качеств, являющихся прикладными для медицинской профессии [1, С. 12].

Отличительные особенности содержания программы по предмету «Физическая культура» и организация процесса обучения осуществляется на основе модели непрерывного физического воспитания. Деятельность на всех формах занятий реализовывается на основе методических принципов физического воспитания: непрерывного и комплексного опережающего педагогического воздействия, его систематичности и последовательности, профессионально-прикладной направленности, целенаправленного и индивидуального подхода.

Данная программа апробирована в городе Кирове на базе МОАУ СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 37.

Таким образом, разработанная программа по учебной дисциплине «Физическая культура» для учащихся 10-11 классов, которая включает в себя экспериментальную методику на различных формах занятий комплексного использования средств ППФП, будет способствовать повышению эффективности профессионального обучения выпускников профильных медико-биологических классов, тем самым поможет быстрее адаптироваться к профессии медицинского работника во время учебы и практики в медицинском вузе, а в дальнейшем, обеспечит высокую работоспособность будущих специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Динаев, Б.М. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в вузах пожарно-технического профиля : автореф. дис. … канд. пед. наук / Б. М. Динаев. – Шуя, 2009. – 23 с.

2. Программное и организационно-методическое обеспечение физического воспитания обучающихся в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования : метод. рекомендации к формированию Комплекс. прогр. учеб. заведения по предмету «Физ. культура» / И.П. Залетаев, А.П. Зотов, Ю.П. Пузырь, М.В. Анисимова, О.М. Плахов. – М. : Физкультура и спорт, 2006. – 160 с.

3. Кабачков, В.А. Специфические задачи превентивно-коррекционной профессиональной физической культуры / В.А. Кабачков, А.Э. Буров // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – № 3. – С. 46.

4. Лях, В.И. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классы / В.И. Лях, А.А. Зданевич. – М. : Просвещение, 2009. – 128 с.

5. Лях, В.И. Физическая культура. 10–11 классы : учебник для общеобраз. учреждений / В.И. Лях, А.А. Зданевич ; под общ. ред. В.И. Ляха. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 237 с.: ил.

6. Макаров, Ю.М. Теория и методика обучения базовым видам спорта. Подвижные игры : учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / Ю.М. Макаров, Н.В. Луткова, Л.Н. Минина. – М. : Академия, 2013. – 272 с.

7. Матвеев, А.П. Программы общеобразовательных учреждений Физическая культура основная школа, средняя (полная) школа / А.П. Матвеев. – М. : Просвещение, 2005. – 80 с.

8. Назаренко, Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений / Л.Д. Назаренко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 240 с.

9. Спирин, В.К. Организационно-методические условия реализации физической подготовленности школьников на уроках физической культуры / В.К. Спирин, М.А. Шпартко // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – № 2. – С. 6–9.

10. Шинкаренко, О.В. Основные направления формирования потребности в систематических занятиях физическими упражнениями у студентов технического вуза / О.В. Шинкаренко, В.И. Логунов // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 8. – С. 32–34.

REFERENCES

1. Dinaev, B.M. Sovershenstvovanie professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki kursantov v vuzah pozharno-tekhnicheskogo profilya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Improvement of professionally-applied physical training of cadets in universities of the fire-technical profile. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Shuya, 2009. 23 p.

2. Zaletaev I.P., Zotov A.P., Puzyr' Yu.P., Anisimova M.V., Plahov O.M. Programmnoe i organizacionno-metodicheskoe obespechenie fizicheskogo vospitaniya obuchayushchihsya v obrazova-tel'nyh uchrezhdeniyah nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya: metod. rekomendacii k formirovaniyu Kompleks. progr. ucheb. zavedeniya po predmetu «Fiz. kul'tura» [Program and organizational and methodological support for physical education of students in educational institutions of primary and secondary vocational education]. Moscow: Fizkul'tura i sport, 2006. 160 p.

3. Kabachkov V.A., Burov A.E. Specificheskie zadachi preventivno-korrekcionnoj professional'noj fizicheskoj kul'tury [Specific tasks of preventive and corrective professional physical education]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [*Physical education: upbringing, education, training*], 2010, no. 3, pp. 46.

4. Lyah V.I., Zdanevich A.A. Kompleksnaya programma fizicheskogo vospitaniya uchashchihsya 1–11 klassy [A comprehensive program of physical education for students in grades 1–11]. Moscow: Prosveshchenie, 2009. 128 p.

5. Lyah V.I., Zdanevich A.A. Fizicheskaya kul'tura. 10–11 klassy: uchebnik dlya obshcheobraz. uchrezhdenij [Physical education. Grades 10–11]. Lyaha V.I. (ed.). 4-e izd. Moscow: Prosveshchenie, 2009. 237 p.

6. Makarov Yu.M., Lutkova N.V., Minina L.N. Teoriya i metodika obucheniya bazovym vidam sporta. Podvizhnye igry: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya []. Moscow: Akademiya, 2013. 272 p.

7. Matveev A.P. Programmy obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij Fizicheskaya kul'tura osnovnaya shkola, srednyaya (polnaya) shkola [Programs of general education institutions Physical education basic school, secondary (full) school]. Moscow: Prosveshchenie, 2005. 80 p.

8. Nazarenko L.D. Ozdorovitel'nye osnovy fizicheskih uprazhnenij [Wellness basics of exercise]. Moscow: VLADOS-PRESS, 2002. 240 p.

9. Spirin V.K., Shpartko M.A. Organizacionno-metodicheskie usloviya realizacii fizicheskoj podgotovlennosti shkol'nikov na urokah fizicheskoj kul'tury [Organizational and methodological conditions for the implementation of physical fitness of students in physical education lessons]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [*Physical education: upbringing, education, training*], 2010, no. 2, pp. 6–9.

10. Shinkarenko O.V., Logunov V.I. Osnovnye napravleniya formirovaniya potrebnosti v sistematicheskih zanyatiyah fizicheskimi uprazhneniyami u studentov tekhnicheskogo vuza [The main directions of the formation of the need for systematic physical exercises for students of a technical university]. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2008, no. 8, pp. 32–34.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.Л. Караваева, старший преподаватель факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: tatyana_karavaeva_0707@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9232-5352.

О.О. Караваева, студентка 4 курса факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: olesya_karavaeva_0203@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.L. Karavaeva, Senior Lecturer of the School of Physical Culture, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: tatyana_karavaeva_0707@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9232-5352.

O.O. Karavaeva, 4th year student of the School of Physical Culture, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: olesya_karavaeva_0203@mail.ru.

УДК 378.147

Владислав Викторович Карпов
г. Луганск, Украина

Формирование культуры безопасности у студентов направления подготовки «Техносферная безопасность»

В статье анализируется проблема формирования общекультурных компетенций будущих бакалавров направления подготовки «Техносферная безопасность». Отмечено, что типовые программы подготовки не учитывают должным образом требования системного подхода к формированию общекультурных и деловых компетенций, социально-политические и экономические подходы к обеспечению техносферной безопасности в нашей стране, предусматривают, в основном, изучение вопросов безопасности на коллективном (профессиональном) уровне и требуют дальнейшего усовершенствования.

Ключевые слова: техносферная безопасность, общекультурные компетенции, бакалавр, безопасность жизнедеятельности.

Vladislav Viktorovich Karpov
Lugansk, Ukraine

Forming a safety culture in the students of “Technosphere Safety” direction

The article analyzes the problem of the general cultural competencies of future bachelors of the “Technosphere Safety” training direction. It is noted that standard training programs do not properly take into account the requirements of a systematic approach to the formation of general cultural and business competencies, socio-political and economic approaches to ensuring technosphere safety in our country, provide, mainly, the study of security issues at the collective (professional) level, and require further improvement.

Keywords: technosphere safety, general cultural competencies, bachelor, life safety.

Стремительное техническое, экономическое и социальное развитие человечества открывает широкие возможности для всестороннего развития личности и, соответственно, возрастания значимости человека, как неотъемлемой и важной части общества. В настоящее время скорость инверсии техники несоизмеримо выше времени трудовой активности человека. Стремительное усовершенствование техники влечет за собой потребность постоянного повышения подготовленности работника и овладения новыми знаниями для её дальнейшей эксплуатации. А это означает гармоничное сочетание в каждом человеке, тем более в условиях производства, общекультурной и деловой компетентности с научным мировоззрением, социальной ответственностью и общечеловеческими моральными ценностями. Поэтому определенному уровню технического прогресса должно соответствовать определенное социальное состояние общества.

Категория «допустимый риск» является базовой в концепции безопасности в техносфере. «Допустимый риск» – это та малая доля риска, воспринимаемая конкретным обществом в конкретных условиях бытия и научно-технического развития.

Анализ причин несчастных случаев на производстве свидетельствует о преобладании в производственном травматизме личностного фактора. Современная статистика производственных аварий и катастроф свидетельствует о том, что тенденция их роста связана, прежде всего, с недостаточным уровнем профессионализма и несоответствующим должностным инструкциям действиям работников в аварийных ситуациях, малым временем для принятия наилучшего в критической ситуации решения [4, 5].

Причиной этого является, по нашему мнению, следующий недостаток подготовки специалистов техносферной (промышленной) безопасности, которые в первую очередь по роду своей профессиональной деятельности, обязаны ограждать человека и его среду обитания от воздействия опасных и вредных производственных факторов: формирование деловой компетентности будущих специалистов техносферной безопасности образовательной среде вуза происходит без учета социокультурного аспекта обучения. Формирование культуры безопасности и деловой компетентности будущих специалистов (бакалавров) техносферной безопасности состоит в развитии у них риск-ориентированного мышления, умения оценивать среду обитания с точки зрения личной и коллективной безопасности, безопасности общества и способности к решению профессиональных задач, связанных с гарантированием сохранения жизни и здоровья работников субъектов хозяйствования в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций [2, 3].

Учитывая тот факт, что приобретение совокупности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущими специалистами техносферной безопасности является необходимым условием безопасности жизнедеятельности человека в техносфере, вопросу их профессиональной подготовки в последнее время начали уделять большое внимание в мировом образовательном континууме. Российские ученые Н.А. Бердяев, С.В. Белов, Л.А. Соломин, Б.И. Зотов, А.Л. Михайлов, В.И. Вернадский, И.Е. Андриевский, Л.Н. Гумилев и многие другие в своих научных трудах изучали аксиомы концепции безопасности государства и человека в обычной среде обитания и в производственных условиях. Механизмы формирования у личности культуры безопасности представлены в исследованиях В.В. Анисимова, О.Г. Грохольской, М.В. Сорокиной, В.В. Токарева, Е.И. Тупикина, В.Н. Мошкина и др. В настоящее время в мире довольно популярна идея «Нулевого травматизма» – это не что иное, как воплощение в жизнь всемирной концепции «Vision Zero», разработанной Международной ассоциацией социального обеспечения (МАСО) [5]. Предполагается, что концепция «Vision Zero» со своим гибким подходом, может быть легко адаптирована под любые отрасли и предприятия в любом государстве. Придерживаясь «золотых правил» концепции можно существенно снизить уровень производственного травматизма и профзаболеваемости. Опыт применения концепции «Vision Zero» в Южном федеральном округе показал, что за последние 3 года производственный травматизм в Ростовской области снижен на 20,6%, уровень профзаболеваний на 17,7%, количество работающих во вредных и опасных условиях труда уменьшилось на 10,6%. Положительная динамика стала возможна благодаря реализации системных трудоохранных мероприятий, направленных на безопасность, защиту жизни и здоровья трудящихся [5].

На основе наработок международных и отечественных ученых в сфере безопасности в странах СНГ реализуется концепция образования по направлению «Безопасность жизни и деятельности человека», в рамках которой преподается комплекс дисциплин (безопасность жизнедеятельности, пожарная безопасность, промышленная экология, валеология, гражданская оборона, охрана труда) для будущих специалистов техносферной безопасности различных направлений подготовки [8].

Вместе с тем, сформированных в процессе обучения в школе и профессиональной подготовки в учреждениях среднего и высшего профессионального образования компетенций недостаточно для обеспечения полной безопасности человека на производстве и в быту. Необходимо, чтобы безопасность стала приоритетной целью и внутренней потребностью будущих специалистов техносферной безопасности, коллектива и общества в целом. Этого можно достичь путём формирования нового мировоззрения, системы идеалов и ценностей, норм и традиций безопасного поведения в быту и на производстве, становления целостной культуры безопасности как элемента общей культуры. Это позволит реализовать защитную функцию человека в производственных и бытовых условиях. По итогам анализа Чернобыльской катастрофы в 1986 году в докладе международной организации, созданной для развития сотрудничества в сфере мирного использования атомной энергии (МАГАТЭ), была оговорена такая причина произошедшей аварии как недостаточный уровень, и даже отсутствие, культуры безопасности у сотрудников Чернобыльской АЭС. С того времени формированию культуры безопасности и её улучшению посвящено много научных работ [4].

Во многих странах проблема культуры безопасности стала предметом внимания власти, а государственными органами по регулированию безопасности она признана одним из основных стратегических направлений их деятельности. Однако отличия в национальных культурах усложняют процесс использования лучших подходов к решению проблем выживания человека в условиях техносферы. Этот процесс должен базироваться на системных и научных подходах.

Цель статьи – определение предпосылок формирования у будущих специалистов техносферной безопасности общекультурных компетенций в области безопасности жизнедеятельности.

Исследуя роль образовательного аспекта, Л.П. Буева [1] подчеркивает, что наиболее важным полем формирования человека является культура. «Термин «культура» в социологическом смысле не содержит в себе никакой оценки, он относится к способу жизни любого общества в целом…» [1]. В контексте исследования проблемы культуры будущего специалиста, Е.А. Орлова [6] объясняет данную категорию как содержание социальной жизни членов общества, включающую аналитические, коммуникативные, прогностические и другие мыслительные процессы. Образовательно-воспитательная среда способна приобрести творческий характер, т.е. стать, по мнению Е.А. Орловой, сложным образованием, формирующим различные сферы культуры (духовной, гражданской, социальной, педагогической, техносферной, экологической, управленческой, правовой, этичной и т.д.), как результат взаимодействия между людьми, как результат совместной деятельности всех участников социокультурной системы. Двойственность социокультурной системы, по мнению Е.А. Орловой, состоит в двух нормативных механизмах, один из которых удовлетворяет потребности человека, а другой – обеспечивает соблюдение моральных норм и поддерживает функционирование системы и её стойкость во времени.

Современная образовательно-воспитательная среда для подготовки будущих специалистов техносферной безопасности должна приобрести творческий характер, т.е. стать тем культурным пространством, которое формируется в системе общемировой безопасности как результат совместной организационно-управленческой деятельности всех ее участников и иметь определенное содержательное наполнение. Такая среда активно будет активно развивать разнообразные компетенции бакалавров техносферной безопасности: деловую и функциональную компетенции; социокультурную компетенцию, которая перестраивает и трансформирует системные связи рефлексивной культуры с другими компонентами субъектности, изменяет и интегрирует два процесса – культурный и образовательный. Образованным специалистом техносферной безопасности считается не только компетентный и проинформированный, но, в первую очередь, – культурный человек.

Современная небезопасная жизнедеятельность людей характеризуется постоянной трансформацией накопленного многими поколениями предков культурного опыта, переоценкой ценностей, смысложизненных ориентаций, динамической разобщенности, критическим влиянием техносферы на человека. Критическое состояние инфраструктуры хозяйственного комплекса определяет низкую эффективность функционирования техносферы для человека и общества. Следовательно, необходимо перейти к этапу усовершенствования техносферы, всей совокупности инженерно-технологических, природно-ресурсных и социально-экономических объектов и средств, которые использует общество для продуцирования валового национального продукта, обеспечения жизнедеятельности населения и одновременного снижения негативного влияния техносферы на людей. Предпосылки природного и социального характера явились толчком для возникновения техносферной безопасности как отдельной области

человеческих знаний. В течении последних 20 лет количество стихийных бедствий, которые привели к возникновению в техносфере аварий и катастроф, потерь в агропромышленном производстве, постоянно возрастает и превышает предыдущий уровень в четыре раза. Доля людей, погибших от этих бедствий, превышает три млн человек [7].

Однако, технологическое развитие в последние десятилетия осуществляется одновременно с социальной деградацией общества, ужесточением и ухудшением безопасных условий жизнедеятельности населения в условиях техносферы, снижением темпов продуцирования валового национального продукта. Результатом тысячелетнего технологического развития стала глобальная техносферная система, внутри которой реализуются все стороны жизни современного человека. Техносфера как искусственный материальный мир, характеризующаяся повышенным уровнем техногенных, социальных и геополитических рисков, – продукт людской цивилизации. Рядом с обществом и культурой она – результат активной сущности человека, его неистребимой потребности изменять себя и мир. Положение человека в искусственной среде обитания (техносфере) противоречивое. С одной стороны, оно выгодно отличается от жизни предыдущих поколений. Формирование техносферы открыло перед людьми непредсказуемые возможности роста материального благосостояния. С другой стороны, современное человечество нельзя назвать социокультурным обществом, носителем разума, призванным усовершенствовать «слепые стихии природы». Несмотря на экономический прогресс, все более очевидным встают негативные стороны реальной социальной и культурной жизни. Личность сама выбирает способы своего поведения, которые никем не оцениваются и регулируются.

В последние годы стали более чаще и шире проявляться тяжелые социально-экономические кризисы, техногенные катастрофы, сырьевые дефициты, голод, ухудшение экологической ситуации и снижением культурных и гуманитарных характеристик жизни. Современную культуру, по мнению ряда исследователей, составляет культура контроля и культура свободы.

Возможный алгоритм решения проблемы неопределенности личностью в пределах культуры контроля в чрезвычайной ситуации техногенного характера представлен на рис. 1.

В пределах культуры свободы формируется независимый от влияния социального поля стиль мышления и поведения личности. Она сама устанавливает правила и принципы своей деятельности и действует в соответствии с ними. Именно в границах культуры свободы человек относится к культурным традициям с позиций исследователя, воспринимает их критично, как это осуществляется в культуре контроля. Культура свободы формирует личность, поскольку она открывает перед нею противоречивый и чрезвычайно изменчивый мир, в котором господствует неопределенность, а значит, нет стандартных способов решения постоянно возникающих проблем. Это побуждает личность к поиску и созданию новых способов преодоления неопределенности, детальному анализу приобретенного опыта поколений и адаптацию его к новым, перспективным технологиям обеспечения безопасности жизнедеятельности в условиях техносферы с целью их дальнейшей позитивной синергии.

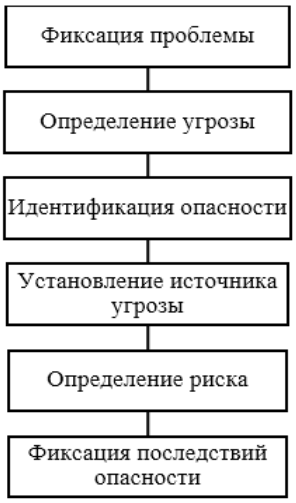

Рис. 1. Алгоритм решения проблемы неопределенности в чрезвычайной ситуации техногенного характера

По нашему мнению, культуру безопасности и риск-ориентированное мышление у студентов направления подготовки «Техносферная безопасность» необходимо формировать в процессе их обучения в учреждениях высшего профессионального образования и воспитания в условиях гармоничного сочетания культуры контроля и свободы. В советское время свобода не была наивысшей ценностью нашего общества, поэтому культуру свободы нельзя сформировать на почве такого исторического наследия и сегодняшних социокультурных реалий. В условиях современного российского общества, в связи с ослаблением контролирующих функций семьи, системы образования, государственных институтов, в том числе правовых, сформировать культуру контроля также достаточно сложно.

Концепция культуры безопасности системно внедряется на отечественных атомных электростанциях, предприятиях авиационного транспорта, нефтегазодобывающих предприятий и в других отраслях народного хозяйства. Этот процесс требует усовершенствования системы профессионального образования специалистов техносферной безопасности в учреждениях высшего профессионального образования. Разработка нормативно-правовой базы по техносферной безопасности находится в настоящее время на начальном этапе, разработанные типовые программы нормативных

дисциплин, предназначенные для формирования культуры контроля при подготовке бакалавров техносферной безопасности, не гармонизированы, в подавляющем большинстве, с международным законодательством в отношении промышленной безопасности, профессиональной ответственности персонала на производстве и профессионального диалога. В программах практически не рассматриваются вопросы формирования у студентов ответственности за личную безопасность.

Таким образом, при формировании у будущих специалистов техносферной безопасности в учреждениях высшего профессионального образования, с помощью обозначенных в учебном плане нормативных дисциплин «Ноксология», «Безопасность жизнедеятельности», «Медико-биологические основы жизнедеятельности», «Практикум по техносферной безопасности», общекультурных компетенций возникают существенные трудности. Типовые программы должным образом не учитывают требования системного подхода к их формированию, социально-политические и экономические подходы к обеспечению техносферной безопасности в нашей стране, и предусматривают, в основном, изучение вопросов безопасности на коллективном (профессиональном) уровне, т.е. требуют дальнейшего усовершенствования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Буева, Л.П. Человек, деятельность и общение [Текст] / Л.П. Буева. – М : Политиздат, 1978. – 82 с.

2. Воронов, М.В. Модель формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья [Текст] / М.В. Воронов, М.В. Буева, А.А. Токман, В.В. Карпов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – Кострома : Изд-во КГУ, 2016. – Т. 22, № 1. – С. 229-233.

3. Карпов, В.В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности [Текст] / В.В. Карпов // Духовно-нравственные основы развития современного общества: образование, культура, искусство : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Луганск : Книта, 2016. – С. 160-167.

4. Ключевые вопросы практики повышения культуры безопасности [Текст] : доклад междунар. консультат. группы по ядер. безопасности INSAG-15. – Вена : МАГАТЭ, 2002. – 24 с.

5. Методические рекомендации по применению программы «Нулевой травматизм» с учетом концепции «Vision Zero» в организациях Ростовской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ohranatruda.ru/news/901/585213/. – 01.11.2019.

6. Орлова, Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию [Текст] / Э.А. Орова. – М : Изд-во МТИК, 1994. – 214 с.

7. Пикфорд, Дж. Управление рисками [Текст] / Дж. Пикфорд. – М. : Вершина, 2004.

8. Типовые учебные программы нормативных дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Гражданская защита», «Ноксология». – Киев : Министерство образования и науки, молодежи и спорта Украины, 2011. – 72 с.

REFERENCES

1. Bueva L.P. Chelovek, deyatel'nost' i obshchenie [Man, activity and communication]. Moscow: Politizdat, 1978. 82 p.

2. Voronov M.V., Bueva M.V., Tokman A.A., Karpov V.V. Model' formirovaniya u studentov motivacii k sohraneniyu i ukrepleniyu zdorov'ya [The model of students' motivation to maintain and promote health]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova* [Vestnik of Kostroma State University. Vol. 22, no. 1]. Kostroma: Izd-vo KGU, 2016, pp. 229-233.

3. Karpov V.V. Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo vuza k budushchej professional'noj deyatel'nosti [Formation of readiness of students of a pedagogical university for future professional activities]. *Duhovno-nravstvennye osnovy razvitiya sovremennogo obshchestva: obrazovanie, kul'tura, iskusstvo*: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [*Spiritual and moral foundations of the development of modern society: education, culture, art*]. Lugansk: Knita, 2016, pp. 160-167.

4. Klyuchevye voprosy praktiki povysheniya kul'tury bezopasnosti: doklad mezhdunar. konsul'tat. gruppy po yader. bezopasnosti INSAG-15 [Key Issues in Improving Safety Culture Practices [Text]: Int. consultation. core groups. Security INSAG-15]. Vena: MAGATE, 2002. 24 p.

5. Metodicheskie rekomendacii po primeneniyu programmy «Nulevoj travmatizm» s uchetom koncepcii «Vision Zero» v organizaciyah Rostovskoj oblasti [Elektronnyj resurs] [Guidelines for the application of the program “Zero Injury”, taking into account the concept of “Vision Zero” in organizations of the Rostov region]. URL: https://ohranatruda.ru/news/901/585213/ (Accesed 01.11.2019).

6. Orlova E.A. Vvedenie v social'nuyu i kul'turnuyu antropologiyu [Introduction to Social and Cultural Anthropology]. Moscow: Izd-vo MTIK, 1994. 214 p.

7. Pikford Dzh. Upravlenie riskami [Management of risks]. Moscow: Vershina, 2004.

8. Tipovye uchebnye programmy normativnyh disciplin «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti», «Grazhdanskaya zashchita», «Noksologiya» [Typical curricula of normative disciplines “Life Safety”, “Civil Protection”, “Noxology”]. Kiev: Ministerstvo obrazovaniya i nauki, molodezhi i sporta Ukrainy, 2011. 72 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.В. Карпов, кандидат технических наук, докторант кафедры педагогики, ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, Украина, e-mail: vip_belyy@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6686-088.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.V. Karpov, Ph.D. in Technical Sciences, Doctoral Student of the Department of Pedagogics, Luhansk Taras Shevchenko National University, Lugansk, Ukraine, e-mail: vip_belyy@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6686-088.

УДК 373

Людмила Геннадьевна Касьянова
г. Шадринск

Развитие культурной идентичности у детей дошкольного возраста посредством проведения фестиваля старинных профессий

Статья посвящена проблеме приобщения российских детей к культурным традициям своего народа, развития культурной идентичности у детей дошкольного возраста через формирование интереса к старинным профессиям. Автор рассматривает понятия «культура», «идентичность», «культурная идентичность». Также в статье освещаются некоторые аспекты ранней профориентационной работы с детьми дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации, в рамках реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Обозначенная проблема может быть решена путем использования различных форм работы с детьми по ознакомлению с рабочими профессиями, в том числе с помощью проведения фестиваля старинных профессий, где дети смогут познакомиться с такими старинными мужскими профессиями как кузнец, резчик по металлу и др.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, российская идентичность, культурная идентичность, народная культура, старинные мужские профессии.

Liudmila Gennadyevna Kasyanova
Shadrinsk

The development of cultural identity in preschool children through the festival of ancient professions

The article is devoted to the problem of familiarizing Russian children with the cultural traditions of their people, the development of cultural identity in preschool children through the formation of interest in ancient professions. The author considers the concepts of "culture", "identity" and " cultural identity". The article also stresses some aspects of early career guidance work with children of preschool age in a preschool educational organization, in the context of the Strategy of development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. This problem can be solved by using various forms of work with children to familiarize with the working professions, including through the festival of ancient professions, where children can get acquainted with such old male professions as blacksmith, metalworker, etc.

Keywords: children of preschool age, Russian identity, cultural identity, folk culture, ancient male professions.

Учитывая актуальную потребность современного российского общества и государства в развитии современного производства, в рабочих профессиях, необходимых для экономического роста в разных отраслевых сферах, воспитание подрастающего поколения рассматривается как общенациональный приоритет, требующий объединения усилий всех институтов гражданского общества.

Для решения этой задачи необходимо сотрудничество субъектов системы воспитания (семья, образовательные организации, общество, государство), совершенствование системы и условий воспитания подрастающего поколения России, развития культурной идентичности у детей, начиная с дошкольного возраста, привития им российских духовных ценностей.

Современное дошкольное образование призвано реализовать важнейшую функцию развития и воспитания гражданина России, создавать условия для воспитания высоконравственного, образованного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего ее судьбу как свою личную, укорененного в духовных и культурных традициях своего народа, знающего свои социокультурные истоки, художественные традиции, творчество местных мастеров, уважающего и сохраняющего культурное наследие своих предков.

Не случайно в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (далее Стратегия), наряду с другими, отмечены следующие приоритеты государственной политики в области воспитания:

– создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности;

– формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России [5].

Среди основных направлений развития воспитания в Стратегии особое место занимает обновление воспитательного процесса в гражданском и патриотическом воспитании и формировании российской идентичности, духовном и нравственном воспитании детей на основе российских традиционных ценностей, в приобщении детей к культурному наследию, популяризации научных знаний среди детей, в трудовом воспитании, профессиональном самоопределении и др. [5].

В частности, приобщение детей к культурному наследию предполагает:

– эффективное использование уникального российского культурного наследия;

– воспитание уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов, проживающих в Российской Федерации;

– создание условий для сохранения, поддержки и развития этнических культурных традиций, народного творчества и др.

Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение реализуется посредством:

– воспитания у детей уважения к труду и людям труда, трудовым достижениям;

– формирования у детей умений и навыков самообслуживания, потребности трудиться, добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, включая обучение и выполнение домашних обязанностей;

– развития навыков совместной работы, умения работать самостоятельно, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий;

– содействия профессиональному самоопределению, приобщения детей к социальнозначимой деятельности для осмысленного выбора профессии [5].

Реализовать обозначенные направления развития воспитания необходимо с дошкольной ступени образования. Поскольку, именно в дошкольном возрасте закладываются основы личностного развития человека, его культурной идентичности, формируются первые представления о различных профессиях, социальной значимости труда человека.

Уважение к труду и людям труда у детей дошкольного возраста воспитывают на примере разных социальнозначимых профессий, важная роль в этом процессе принадлежит рабочим профессиям, немногие из которых сохранились с давних времен и не утратили своей актуальности, но модернизировались в соответствии с современными технологиями производства.

Российские семьи воспитывают своих детей в современных условиях, ориентируясь на современную культурную среду, стремятся дать своим детям высшее образование, и это, конечно, хорошо, однако, зачастую выбор будущей профессии осуществляется спонтанно, необдуманно, без учета интересов ребенка и перспективы востребованности выбранной профессии на рынке труда через некоторое количество лет. Многие родители, имея неудовлетворенность в профессиональной деятельности, не ориентированы на сохранение семейных профессиональных династий и такое поведение в выборе профессии для своих детей, и идентичности в культурной среде объясняется сложившейся ситуацией в современном российском обществе. На наш взгляд, корни любых проявлений культурной идентичности родителей следует искать в их детстве.

Современная культурная среда перенасыщена разнообразием примеров мировой культуры, к которым российские дети приобщаются с детства. Отгороженность пространства детства от родной культуры во всех ее проявлениях приводит к разрыву культурных связей поколений, к разрушению русской ментальности в русской семье, утрате собственной культурной идентичности.

Взгляд на культуру как ценность, выполняющую межпоколенную трансмиссию, отражен в трудах В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Э.С. Маркарян, Э.А. Орловой, Э.В. Соколова, Л.С. Сысоевой, Р.М. Чумичевой и др. Согласно точке зрения Э.А. Орловой, культура содержит человеческие ценности: нравственные, эстетические и др. В них в концентрированном виде проявляется опыт народа, поэтому ценности культуры определяют образ и стиль жизни людей, характер восприятия жизни, составляют основу человеческого поведения. По мнению Л.С. Сысоевой, становление личности ребенка происходит в зависимости от того, какую культуру усваивает ребенок и какие ценности он выражает. По мысли Р.М. Чумичевой, культура формирует духовную жизнь ребенка, закладывает основы интеллектуального и эмоционального развития, воспитывает разнообразные потребности и способности, содействует развитию индивидуального своеобразия и творчества [4, С. 15-16, 71].

Размышления о природе идентичности можно встретить в трудах таких ученых, как Дж.Г. Мид, К. Леви-Стросс, Ч. Кули, П. Рикер, Э. Фромм, Э. Эриксон, Н.Е. Вокуев, М.Б. Мелехина, В.А. Сулимов, Г.Л. Тульчинский, И.Е. Фадеева и др. Проблема формирования идентичности как осмысление культурных, исторических, антропологических предпосылок рассматривается в исследованиях И.С. Кона, Ж. Лакана, Ю.М. Лотмана.

Рассматривая культурную идентичность, мы склоняемся к определению, сформулированному Н.А. Евгеньевой. По ее мнению, культурная идентичность личности определяется как осознание и эмоциональное принятие человеком своей личностной целостности и определенности на основе самоотождествления с нормами, ценностями и образцами родной культуры, проявляющееся в реализуемых культурно-специфических моделях поведения» [1, С.11].

В исследовании И.В. Мазуренко отмечается, что «культурная идентичность обретается благодаря сознательному принятию норм, ценностей и образцов поведения, принятых в данном конкретном обществе, приобщению к языку и различным формам художественного творчества. Сознательным это приобщение к собственной культуре является в силу того, что осуществляется, по словам автора, через образование и воспитание. Опираясь на культурные характеристики, свойственные обществу, к которому индивид принадлежит и причисляет себя, он обретает понимание своего социального «Я» и организует в соответствии с ними свою жизнь» [3].

Период дошкольного детства характеризуется информационной чистотой и готовностью к познанию мира, свободой от культурных стереотипов.

Проблема приобщения российских детей к культурным традициям своего народа, формирование интереса к старинным профессиям, распространенным в родном крае в XVIII-XIX вв., может быть решена через проведение в ДОУ Фестиваля старинных профессий, направленного на развитие культурной идентичности детей. Фестиваль предполага-

ет организацию различных станций, посвященных какой-либо рабочей профессии (кузнец, резчик по металлу, гончар, резчик по дереву и др.). Неоценимую помощь в организации Фестиваля оказывают родители детей как представители каких-либо рабочих профессий – мастера своего дела. Большую роль играют костюмы мастеров, стилизованные под старину, отражающие специфику их труда. Мастера рассказывают детям о своей профессии, интересные истории, связанные с ремеслом, показывают изготовленные ими предметы и демонстрируют некоторые этапы их изготовления. Дети, по мере возможности, участвуют в этом процессе.

В каждом уголке России существует своя история развития промыслов и ремесел, в каждом городе есть знаменитые люди, сохраняющие трудовые традиции, семейные профессиональные династии, с которыми можно познакомить детей дошкольного возраста. Наш город имеет свою историю развития ремесел.

Например, на станции, посвященной профессии кузнеца, мастер рассказывает детям интересные истории, связанные с кузнечным ремеслом. Кузнечное дело в XVIII-XIX вв. в городе Шадринске было настолько распространено, что, по свидетельству горожан, в восточной части города почти в каждом дворе имелась своя кузница, позволяющая семье вести довольно безбедное существование. Кузнецы изготавливали, втулки, гвозди, ручки к калиткам, кронштейны для крыш и многое другое. Поскольку эта профессия предполагает производство металлических изделий благодаря нагреванию на открытом огне в горне, и, учитывая, что домашние кузни, в основном располагались в деревянных постройках, то и пожары возникали довольно часто. По этой причине выгорали целые кварталы домов и надворных построек. В результате частых пожаров эта часть города получила название Погорелка.

Воспитывая уважение к людям труда, следует обратить внимание детей на то, что кузнечный промысел был делом, безусловно, доходным и почетным. Кузнец, как представитель социальнозначимой профессии, был человеком, уважаемым в обществе. Недостатка в желающих освоить эту профессию не было. У кузнецов существовали целые династии и учеников было достаточно.

Рассматривая актуальность профессии кузнеца в современном обществе, мастер отмечает, что она по-прежнему востребована и высоко оплачивается. Кузнечное мастерство не утратило перспективу дальнейшего развития. На помощь кузнецу пришли автоматизированные машины, электрические молоты, современные инструменты и готовый металлопрокат, значительно облегчающий тяжелый труд кузнеца. Современные кузнечные изделия являются воплощением художественного творчества кузнеца-мастера. Сегодня, как и в старые времена, к кузнецу идут с просьбой изготовить металлический предмет или оригинальный инструмент, нужный в хозяйстве, заказывают кованые ворота, украшенные причудливыми узорами на любой вкус, различные металлические декоративные изделия для дома и многое другое. В настоящее время кузнецы трудятся на предприятиях города и района, на железной дороге и в частных кузницах. Работы кузнецов востребованы на производстве, украшают улицы города. Красивые кованые ворота, крылечки, заборы, перила и др. является неотъемлемым декором административных зданий, объектов культуры и частных домовладений.

На станции, посвященной рабочей профессии резчик по металлу, следующий мастер рассказывает историю своего ремесла и показывает детям специфику труда резчика по металлу, демонстрирует образцы изделий из просеченного металла, который с давних времен используют для украшений домов. Металлические подзоры, ажурный гребень по коньку крыши, резные дымники, пышные навершия водосточных труб, украшенные розетками в виде роз – все это работа мастеров-резчиков по металлу.

Следует отметить еще одну традицию проведения в Шадринске особенного Фестиваля, где семьи с детьми также в реальных условиях имеют возможность наблюдать как жили люди в начале прошлого века, какие мирные и военные профессии были тогда востребованы. На ежегодном военно-историческом фестивале «Помни войну!», проводимом в Шадринске с 2013 года в конце июня в течение двух дней. Организаторы каждый год берут за основу какую-либо битву времен первой мировой войны. Для шадринцев это событие является не только зрелищной реконструкцией военных сражений тех дней, но и несет много информации о русских культурных и трудовых традициях. На площадке реконструкции проходит программа Центра русской народной культуры «Лад», клуба исторического танца, работает концертная площадка с духовым оркестром, разворачивают свои лагеря реконструкторы исторических событий, где представлены различные интерактивные площадки, отражающие атмосферу начала XX века. На костюмированном фестивале можно познакомиться с разными профессиями (полицейский, медсестра, кузнец, конюх, повар военно-полевой кухни и др.), ощутить атмосферу той эпохи.

Таким образом, проведение фестиваля старинных профессий будет способствовать формированию у детей интереса к рабочим профессиям, воспитанию уважения к людям труда, трудовым достижениям земляков, развитию таких человеческих качеств, которые в дальнейшем обозначат смысл и цель их жизни, направленность деятельности и станут фундаментом в развитии этических, эстетических и мировоззренческих позиций личности, в том числе их культурной идентичности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Евгеньева, Н.А. Развитие культурной идентичности личности студента университета в процессе лингвистического образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Оренбург, 2008. – 22 с.

2. Касьянова, Л.Г. Приобщение детей дошкольного возраста к социокультурным истокам Шадринского края средствами художественного творчества : учеб. пособие / Л.Г. Касьянова ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2018. – 130 с.

3. Мазуренко, И.В. Национально-культурная идентичность в условиях глобализации: социально-философский анализ [Текст] : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 09.00.11. – М., 2009. – 25 с.

4. Ребенок в мире культуры [Текст] / под ред. Р.М. Чумичевой. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 1998. – 558 с.

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Вестник Образования России. – 2015. – № 13 (июль). – С. 13-26.

REFERENCES

1. Evgen'eva N.A. Razvitie kul'turnoj identichnosti lichnosti studenta universiteta v processe lingvisticheskogo obrazovaniya. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [The development of the cultural identity of the university student in the process of linguistic education. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Orenburg, 2008. 22 p.

2. Kas'yanova L.G. Priobshchenie detej doshkol'nogo vozrasta k sociokul'turnym istokam Shadrinskogo kraya sredstvami hudozhestvennogo tvorchestva: ucheb. posobie [The introduction of preschool children to the sociocultural origins of the Shadrinsk region by means of artistic creativity]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2018. 130 p.

3. Mazurenko I.V. Nacional'no-kul'turnaya identichnost' v usloviyah globalizacii: social'no-filosofskij analiz. Avtoref. diss. kand. fil. nauk [National-cultural identity in the context of globalization: a socio-philosophical analysis. Ph. D. (Philosophy) thesis]. Moscow, 2009. 25 p.

4. Chumichevoj R.M. (ed.) Rebenok v mire kul'tury [A child in the world of culture]. Stavropol': Stavropol'servisshkola, 1998. 558 p.

5. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [The development strategy of education in the Russian Federation for the period until 2025]. *Vestnik Obrazovaniya Rossii* [*Bulletin of Russian Education*], 2015, no. 13 (iyul'), pp. 13-26.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Л.Г. Касьянова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: kasyanova.liudmila77@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1956-4466.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

L.G. Kasyanova, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: kasyanova.liudmila77@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1956-4466.

УДК 373

Светлана Ивановна Коурова
г. Шадринск
Наталья Ивановна Яковлева
г. Шадринск

Социокультурная деятельность как форма организации социального партнерства ДОО и семьи в современных образовательных условиях

Данная статья посвящена рассмотрению теоретических аспектов социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации. В работе рассмотрена роль социокультурной деятельности в развитии и формировании социальных установок детей дошкольного возраста. Обозначены основные направления технологии социального партнерства: диагностическо-исследовательское, образовательное, просветительское, проектировочное, основанные на взаимодействии ДОО и семьи в современных образовательных условиях с учетом принципов социокультурной деятельности.

Ключевые слова: социокультурная деятельность дошкольной образовательной организации, социально-педагогическое партнерство, технологии социального партнерства.

Svetlana Ivanovna Kourova
Shadrinsk
Nataliya Ivanovna Yakovleva
Shadrinsk

Sociocultural activity as a form of organization of social partnership of the family and pre-school educational organization in modern conditions

This article is devoted to the consideration of the theoretical aspects of the social partnership of the family and pre-school educational organization. The paper considers the role of sociocultural activity in the development and formation of social attitudes of preschool children. The main areas of social partnership technology are outlined: diagnostic, research, educational, prostitute, design, based on the interaction of early childhood care and the families in modern educational conditions, taking into account the principles of sociocultural activity.

Keywords: sociocultural activity of a preschool institution, social and pedagogical partnership, technology of social partnership.

В дошкольной педагогике в течение последних лет является актуальным изучение вопроса социализации детей посредством социокультурной деятельности, организуемой дошкольными образовательными организациями. Проблема социокультурной деятельности является актуальной по причине того, что дети дошкольного возраста являются членами общества, которые с учетом особенностей возраста участвуют в социальной жизни общества. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития ценностного отношения ребенка к окружающему миру, к познанию и овладению нравственными принципами, к познанию духовного мира и мира взаимоотношений между людьми.

Для раскрытия понятия «социокультурная деятельность» следует опираться на работы психологов, разработавших теорию деятельности с точки зрения психолого-педагогических концепций. Основные положения теории деятельности раскрываются в трудах А.Н Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, М.С. Кагана, и др. Новые подходы к социокультурной деятельности ребенка опираются на культурологический, системный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный подходы, ценностный подход.

Культурологический подход предполагает приобщение личности ребенка к общечеловеческой культуре, учет культурных исторических и этнических традиций, их единство с общечеловеческой культурой. Г.П. Щедровицкий вслед за вышеуказанными учеными также отмечает, что педагогическая деятельность выступает как один из ведущих социокультурных видов деятельности общества и выполняют функцию культуры.

Системный подход к социокультурной деятельности предполагает использование разнообразных форм, методов, приемов и средств, которые способствуют формированию и развитию системы ценностей ребенка, установленной обществом.

Согласно современным стандартом дошкольного образования и воспитания личностно-деятельностный подход способствует формированию зрелой и самостоятельной личности ребенка через обращение к интересам и ценностям ребенка, включение его в различные виды деятельности, которые формируют нравственную сферу личности. Ценностный компонент социокультурной деятельности рассмотрен в работах С.В. Кахнович, С.А. Козловой, М.Д. Маханевой, А.М. Виноградова, Р.А. Литвак. Педагоги Н.В. Микляева, Н.Ф. Мулько обращают внимание на нравственный потенциал социокультурной деятельности в развитии личности ребенка.

В настоящее время педагогический процесс выступает социальным явлением и реализует задачи ФГОС ДО, направленные на воспитание и образование подрастающего поколения, формирование культурных ценностей личности дошкольника. По мнению В.Д. Семенова, педагогический процесс функционирует в определенном социокультурном пространстве, поэтому педагогическая деятельность носит социокультурный характер.

Социокультурная деятельность является одним из важнейших средств реализации сущностных сил человека и оптимизации среды. Данная деятельность – есть специализированная подсистема духовно-культурной системы общества, функционально объединяющая социальные институты, призванная обеспечить распространение духовно-культурных ценностей и освоение людьми этих ценностей в различных сферах жизнедеятельности. Содержательный аспект социокультурной деятельности учитывает психологию личности, психологию группы и возрастную психологию. При организации социокультурной среды в дошкольном учреждении необходимо учитывать особенности всех субъектов педагогического процесса [3].

Социокультурная деятельность ребенка эффективным образом осуществляется при организации взаимодействия ДОО с образовательными учреждениями и учреждениями культуры, к которым можно отнести музеи, центры культуры и творчества, университеты, учреждения дополнительного образования, музыкальные школы, школы искусств и другие. Именно это взаимодействие предает деятельности творческий и систематический характер, способствует личностному разви-

тию ребенка, осуществляет поддержку и защиту интересов ребенка. Данный процесс, в первую очередь, опирается на принципы природосообразности, культуросообразности и гуманизма.

Одним из направлений социокультурной деятельности дошкольного образовательного учреждения является социальное партнерство

В педагогической сфере социальное партнерство следует понимать как форму социальных отношений, обеспечивающих добровольное сотрудничество при соблюдении интересов всех сторон, объединяющих усилия для достижения общих целей на основе диалога и педагогического взаимодействия, взаимовыгодного социального обмена идеями, информацией и ресурсами.

Более полное определение социального партнерства дает социальный педагог И.А. Хоменко. По ее мнению, социальное партнерство – особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития [4].

Социальное партнерство осуществляется внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности, например, взаимодействие различных ДОО между собой в процессе организация совместных мероприятий. Также в социальное партнерство вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства, к примеру, взаимодействуя с учреждения и центрами культуры. Одним из наиболее значимых видов социального партнерства выступает система образования, являясь особой сферой социальной жизни, вносящей вклад в становление гражданского общества.

Социально-педагогическое партнерство предполагает:

– объединение усилий лиц или образовательных организаций для достижения общих целей;

– упорядочение координационного взаимодействия систем образования или социальных институтов в пределах их взаимной заинтересованности.

Одной из сложных и важных проблем в социальном партнерстве выступает проблема взаимодействия дошкольной организации с институтом семьи. Семья как сложное социальное явление является объектом исследования многих наук, которые выделяют и изучают особые стороны её функционирования и развития, в том числе и сфера социальной педагогики. Социальная педагогика, направленная на создание эффективной системы помощи, защиты и поддержки детей анализирует следующие аспекты:

– влияние экономических перемен на социокультурное воспитание детей и молодежи в различных воспитательных и образовательных организациях,

– отношение семьи к определенным ценностям культуры,

– сохранение семьи как социокультурного института [4]. Учитывая современные общественные процессы: нестабильности общества, снижения уровня общекультурных ценностей, при организации воспитательного пространства необходимо отдавать предпочтение педагогике многокультурности и толерантности.

Как субъект социально-педагогических отношений с системой дошкольного образования семья может быть рассмотрена с позиций различных научных подходов. Это позволяет интерпретировать взаимовлияние этих общественных институтов друг на друга, обмен ценностями, согласования ориентиров развития детей, а также содержания дошкольного образования. Заинтересованность, инициативность семьи по отношению к системе дошкольного образования, её современная позиция «клиента», выдвигающего требования к уровню и качеству дошкольного образования, переносящего на образование часть своей ответственности за взрослеющее поколение, предполагают важность понять сущность этого современного феномена как субъекта партнёрских отношений с дошкольным образованием [3].

Вопросы социального партнерства семьи и ДОУ отражены в работах педагогов О.С. Газмана, А.Г. Асмолова, И.С. Якиманской. Согласно их концепциям дифференциация индивидуального и социального развития личности ребенка приводит к необходимости соответственного выделения в педагогическом процессе воспитания и педагогической поддержки [1].

По мнению О.С. Газмана, ключевой проблемой педагогической поддержки выступает «проблема ребенка». А.В. Мудрик к числу проблем ребенка, нуждающегося в педагогическом сопровождении, относит проблему выстраивания взаимоотношений ребенка в семье.

Учитывая вышесказанное, мы рассматриваем социально-культурную деятельность дошкольного учреждения, как совместную деятельность педагогов, ребенка и родителей, направленную на определение интересов, целей и возможностей личности, построение ее взаимоотношений, принятие себя и другого, а также обеспечивающую условия преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство, и достигать позитивных результатов во всех сферах жизнедеятельности.

Основной целью социокультурной деятельности дошкольных учреждений является внедрение в практику работы технологий социального партнерства, которые обеспечат развитие социальных качеств личности дошкольника, формирование их психологической культуры, творческих способностей, повышение педагогической культуры родителей. Данные технологии ориентированы на совершенствование деятельности педагогов по взаимодействию с семьей и социумом [2].

Технологии социального партнерства в организации сотрудничества между семьей и ДОО предполагают деятельность по следующим направлениям: диагностическому, исследовательскому, проектировочному, просветительскому, образовательному.

Диагностическо-исследовательское направление социокультурной деятельности предполагает анкетирование родителей на предмет их отношения к социальному партнерству с ДОО, желанию сотрудничества, формах и методах воспитательных воздействий в семье, традициях семьи, анализ образовательного пространства с точки зрения современных требований; создание почты доверия, интерактивное общение с родителями на сайте ДОО и др.

Проектировочное направление предполагает разработку модели новых партнерских отношений между ДОО и семьей согласно современным требованиям ФГОС.

Просветительское направление включает диспуты, семейные гостиные, «круглые столы», освещение жизни детей в рамках деятельности детского сада: отчет об экскурсиях, акциях, выставках, утренниках, организованных, в том числе, и с участием родителей, проведение «Дней открытых дверей», мастер-классы, встречи с интересными людьми из числа родительской общественности, представителей учреждений культуры и образования и другое.

Образовательное направление состоит в организации «родительского университетета», выпуска газеты, проведении встреч с психологом и другими специалистами, организации родительских чтений и лекториев, реализации творческих и исследовательских совместных детско-родительских проектов [3]. Важной и актуальной проблемой социального партнерства выступает проблема семей, находящихся в социально-опасном положении. В рамках социального партнерства эти категории семей нуждаются в постоянном контроле и помощи не только со стороны дошкольных организаций, но и управлений образованием. К ним должны применяться особые технологии и формы коррекции и сопровождения, предназначенные на весь период дошкольного детства [5].

Таким образом, социально-педагогическое партнерство семьи и детского сада на современном этапе – это важная составляющая социокультурной деятельности. Она повышает уровень доверия родителей к детскому саду, способствует сплочению и регулирует межличностные отношения детей и родителей, просвещает родителей, обеспечивает профессиональный рост педагогов, способствует коррекции семейных взаимоотношений, но прежде всего, решает проблему социализации ребенка на этапе дошкольного детства. Именно обращенность к социокультурной деятельности способствует развитию социальных качеств личности дошкольников, ориентирует ребенка на модели социальных отношений: «ребенок-взрослый», «ребенок-ребенок», «ребенок-родитель». Отвечая ФГОС ДОО, дошкольные образовательные организации в новых условиях осуществляют социокультурную деятельность как социально-значимую, важную для гармоничного развития ребенка, способствующую духовному, физическому и интеллектуальному развитию подрастающего поколения. При организации социального партнерства семьи и дошкольного учреждения следует опираться на принципы, которые предполагают создание единой воспитательной среды в реализации единых требований к воспитанию ребенка в семье и детском саду, открытость детского учреждения для родителей, динамичность, сотрудничество детского сада и семьи, индивидуальный подход, гуманизм, природосообразность, многокультурность и толерантность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108-111.

2. Мудрик, А.В. Воспитание в контексте социализации / А.В. Мудрик // Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 79-82.

3. Рыбак, Е.В. Реальность и перспективы развития социального партнерства в современном детском саду / Е.В. Рыбак // Детский сад: теория и практика : науч.-метод. журн. – 2013. – № 10. – С. 16-22.

4. Хоменко, И.А. Семейная педагогика в учебной литературе: проблема отражения нового знания / И.А. Хоменко // Универсум. Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 237-244.

5. Яковлева, Н.И. Социокультурная деятельность дошкольных образовательных учреждений / Н.И. Яковлева. – Шадринск : Исеть, 2006. – 226 с.

REFERENCES

1. Gazman O.S. Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detej [Parenting and pedagogical support of children]. *Narodnoe obrazovanie* [*Public education*], 1998, no. 6, pp. 108-111.

2. Mudrik A.V. Vospitanie v kontekste socializacii [Education in the context of socialization]. *Klassnyj rukovoditel'* [*Classroom teacher*], 2002, no. 5, pp. 79-82.

3. Rybak E.V. Real'nost' i perspektivy razvitiya social'nogo partnerstva v sovremennom detskom sadu [Reality and prospects for the development of social partnership in a modern kindergarten]. *Detskij sad: teoriya i praktika*: nauch.-metod. zhurn. [*Kindergarten: theory and practice*], 2013, no. 10, pp. 16-22.

4. Homenko I.A. Semejnaya pedagogika v uchebnoj literature: problema otrazheniya novogo znaniya [Family pedagogy in the educational literature: the problem of reflecting new knowledge]. *Universum. Vestnik Gercenovskogo universiteta* [Universum: Bulletin of Herzen University], 2012, no. 1, pp. 237-244.

5. Yakovleva N.I. Sociokul'turnaya deyatel'nost' doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij [Sociocultural activity of pre-school educational institutions]. Shadrinsk: Iset', 2006. 226 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.И. Коурова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: svetlanakourova76@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9394-4446.

Н.И. Яковлева, кандидат педагогических наук, г. Шадринск, Россия, e-mail: oeyakovlev@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1600-7234

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.I. Kourova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Biology and Geography with Method of Teaching, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: svetlanakourova76@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9394-4446.

N.I. Yakovleva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Shadrinsk, Russia, e-mail: oeyakovlev@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1600-7234.

УДК 378.016

Татьяна Аркадьевна Крючкова
г. Шадринск

Развитие языковой культуры будущих учителей начальных классов средствами курса «Речевой этикет и культура общения»

Статья посвящена проблеме развития языковой культуры студентов в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. С разных сторон анализируется основное понятие: «языковая культура», выделяются его структурные компоненты.

Автором представлены элементы диагностики по выявлению уровня развития языковой культуры будущих учителей начальных классов и представлены пути его повышения.

С целью оптимизации учебного процесса разработана и реализована программа курса «Речевой этикет и культура общения», где особое внимание уделяется содержанию учебного предмета, формам и методам обучения. Итогом обучения студентов, как показали результаты исследования, являются умения решать этикетные задачи, анализировать речевые ситуации, применять формулы речевого этикета на практике.

Автором доказывается, что целенаправленно организованная деятельность в процессе реализации курса (лекции-конференции, семинары с элементами тренинга, групповые формы работы, активные методы обучения) способствует развитию языковой культуры будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: языковая культура, уровень развития языковой культуры, учебный курс «Речевой этикет и культура общения», виды, формы, методы обучения.

Tatyana Arkadievna Kryuchkova
Shadrinsk

The development of language culture of future primary school teachers by means of the course "Speech etiquette and culture of communication»

The article is devoted to the problem of development of language culture of students in accordance with the requirements of the professional standard of the teacher. The basic concept of "language culture" is analyzed from different sides; its structural components are stressed.

The author presents diagnostic elements to identify the level of development of language culture of future primary school teachers and presents ways to improve it.

In order to optimize the educational process, the program of the course "Speech etiquette and culture of communication" was developed and realized, where special attention is paid to the content of the subject, forms and methods of training. The result of training students, as shown by the results of the study, is the ability to solve etiquette problems, analyze speech situations, applies the formulas of speech etiquette in practice.

The author proves that purposefully organized activities in the course of the course (lectures, conferences, seminars with training elements, group forms of work, active teaching methods) contribute to the development of language culture of future primary school teachers.

Keywords: language culture, level of development of language culture, training course "Speech etiquette and culture of communication", types, forms, methods of training. Formation of language culture of future primary school teachers by means of the course «Speech etiquette and culture of communication».

В настоящее время в сфере образования в связи с введением профессионального стандарта педагога повышаются требования к профессии учителя и вне зависимости от видов деятельности возрастает спрос на личность, владеющую, определенным культурным уровнем и лингвокультурной компетенцией.

М.Р. Львов писал, что «язык – это школа становления и развития личности» [3, С. 438], а языковая культура современного педагога формирует общую культуру учителя.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил рассмотреть сущность понятия «языковая культура» с точки зрения развития языка и личности.

По мнению Д.Э. Розенталь, под языковой культурой понимается «определенный уровень развития языка, отражающий принятые литературные нормы данного языка, правильное и адекватное использование языковых единиц, языковых средств, которые способствуют накоплению и сохранению языкового опыта» [4, С. 211].

И.А. Зимняя под языковой культурой педагога понимает развитие навыков речевого поведения в профессионально – ориентированной ситуации общения, а также навыков публичного выступления, предполагающих владение ораторским искусством [2, С. 103].

Рассматривая составляющую понятия «языковая культура», мы должны остановиться и на ее структуре.

По мнению Л.А. Введенской, структура понятия «языковая культура», состоит из четырех компонентов: мотивационного (потребность и мотивация при изучении государственных языков); эмоционально – ценностного (эмоциональность восприятия языка, ценностная ориентация); когнитивного (языковые знания); деятельностного (этико–коммуникативные умения, языковое саморазвитие) [1].

Таким образом, рассмотрев составляющую понятия «языковая культура», мы пришли к выводу, что многие авторы определяют языковую культуру будущих учителей начальных классов как сложное интегративное качество личности, предполагающее высокий уровень развития языковых знаний, умений и навыков.

Для определения уровня развития языковой культуры будущих учителей начальных классов было проведено анкетирование, цель которого заключалась в проверке знаний (когнитивный компонент) и умений (деятельностный компонент) студентов. Для выявления уровня знаний были сформулированы вопросы, касающиеся содержания понятий, наиболее значимых для языковой культуры учителя:

– Определите лексическое значение слов: «язык», «речь».

– Одинаковы ли понятия: «языковая культура» и «культура речи»?

– Дайте определение, что такое этикет?

– Какие виды этикета вы знаете?

– Назовите стили общения.

– Назовите виды словарей и их назначение и др.

Анализ проверки знаний будущих учителей начальных классов показал, что уровень владения специальными терминами (когнитивный компонент) в основном низкий. Они не знают, что такое этикет, виды этикета, историю возникновения этикета, слабо оперируют отдельными понятиями «речь», «речевой этикет», «стили общения», нормы речевого этикета. Многие студенты затрудняются в определении основных понятий: «речь» и «язык». Не всегда правильно определяют лексическое значение слов, затрудняются в поиске новой дополнительной информации при работе с толковым, орфоэпическим, этимологическим словарями.

Для определения уровня развития языковой культуры студентов (деятельностный компонент) были проведены четыре «лингвистические операции»: поставить правильно ударение в хорошо знакомых словах, правильно образовать форму слова, определить норму вежливого обращения к ученику; похвалить, сказать комплимент сокурснику.

При анализе «лингвистических операций» и речевых ситуаций было выявлено, что уровень развития языковой культуры у студентов в основном средний и низкий: не всегда правильное использование речевых оборотов, присутствие в речи речевых ошибок, не всегда учитываются видовые и родовые разграничения, не используются стилевые принадлежности слов развернутых этикетных формул и т.д.

Для повышения уровня развития языковой культуры у будущих учителей начальных классов был разработан специальный курс: «Речевой этикет и культура общения», целью которого является развитие у студентов языковой культуры в процессе овладения ключевыми понятиями, речевыми формулами, речевыми ситуациями.

Данный курс направлен на формирование представлений студентов о речевом этикете учителя, о речевом поведении, функциях, факторах, принципах современного речевого этикета.

В ходе освоения курса будущие учителя начальных классов должны знать:

– основные понятия: «язык», «речь», «языковая культура», «этикет», «речевой этикет», «речевой этикет учителя», «стили общения», «стиль речевого поведения» и т.д.;

– краткую историю вопроса становления и развития речевого этикета в нашей стране и за рубежом;

– критерии развития речи;

– формулы речевого этикета и активного речевого общения.

Уметь:

– решать этикетные задачи;

– производить анализ речевых ситуаций;

– рассматривать педагогические ситуации по использованию формул речевого этикета;

– применять формулы речевого этикета на практике;

– использовать материал курса при планировании уроков по русскому языку и культуре речи младших школьников, а также при моделировании разнообразных форм внеурочной деятельности.

Программа курса «Речевой этикет и культура общения» предусматривает задания для аудиторной и самостоятельной работы студентов: поиск информации в сети Интернет (дополнительных источников литературы); реферирование и сбор материала по проблеме развития речевого этикета у будущих учителей начальных классов; моделирование речевых ситуаций и их анализ; подготовка конспектов урока, внеклассных мероприятий (беседа, классный час и т.д.), организация ролевых игр, сюжетных, деловых, а также речевых упражнений: «Веер интонаций», «Фантазер», «Письмо другу», «Поздравительная открытка» и др.

Процесс реализации программы курса включает традиционные виды занятий (лекции, семинары) и инновационные (лекции-визуализации, лекции-конференции; семинары-тренинги, мастер-классы по применению активных методов обучения).

Тематика лекционных занятий соответствовала программе курса: «Правила и нормы речевого этикета», «Формулы вежливости и взаимопонимания», «Стили общения» и др.. Так, например, на лекционном занятии «Языковая культура современного учителя» рассматривались различные аспекты: нормативный (произношение, словообразование, формообразование); коммуникативный (умение использовать языковые средства в общении с учениками); эстетический (вежливость речи, культура общения); литературно-нормированный аспект (критерии культуры речи).

На семинарских занятиях-тренингах отрабатывались умения студентов в развитии языковых навыков. Например, вы пришли в незнакомый класс. Как вы обратитесь к детям? Вам нужно обратиться за помощью к родителям по организации похода. Как вы оформите свою просьбу? Пожелайте детям успешно справиться с самостоятельной работой. Поздравьте детей с Днем Знаний и др. Согласно нашим предположениям, навык, или определенная степень речевого совершенства появляется при соблюдении следующих требований:

– речевое действие должно быть доведено до автоматизма, при котором сознание «не отвлекается» на то, как сказать, а сосредоточено на самом содержании высказывания;

– качество речевого высказывания должно контролироваться;

– время выполнения речевого действия должно быть оптимально.

В результате решения различных речевых ситуации (разговор с учеником по телефону, разговор с родителями, знакомство с новым учеником, создание ситуации успеха на уроке и т.д.) будущие учителя обретали навык речевого общения. Все новые знания, понятия фиксировались, создавался учебный глоссарий, по которому студенты в процессе самостоятельной работы составляли тестовые задания открытой или закрытой структуры. При осуществлении контроля студенты обменивались тестами, что эффективно влияло на процесс усвоения знаний.

Также в процессе преподавания курса использовались активные методы обучения, которые, по нашему мнению, должны повысить уровень знаний, умений студентов. Для этого мы использовали методики организации игровой деятельности: «Дерево решений», «Пустое кресло», «Шесть на шесть» и др.

Технология активных методов обучения предполагала работу в группах сменного состава. Деление на группы планировалось преподавателем заранее. Цель: научить студентов делиться своими идеями, сотрудничать и вырабатывать общую точку зрения, совершенствовать языковую культуру.

Методика «Дерево решений» учила студентов принимать решения. Так, на первом занятии курса: «Речевой этикет и культура общения» составлялась «дорожная карта маршрута», обозначалась проблема, которая обсуждалась: «Для чего нам нужен данный курс?», подготавливались таблицы, схемы, электронные дидактические пособия. В процессе занятия будущие учителя составили таблицу: проблема + преимущества – недостатки.

Работа по методике «Шесть на шесть» проходила в два этапа. На первом этапе студенты получали отдельное задание, например, разработать темы занятий по речевому этикету для обучающихся 2 класса (1группа) и предложить тематическое планирование занятий по культуре общения для первоклассников (2 группа). В результате работы студенты получали новые знания, умения, навыки по организации деятельности с младшими школьниками: планировали учебный материал, моделировали занятие, группировали материал по культуре речи и культуре общения, учитывали возрастные особенности младших школьников.

На втором этапе идёт смена групп, вырабатываются навыки трёхстороннего сотрудничества.

«Пустое кресло» – дискуссионная методика, цель которой найти ответ на чётко поставленный вопрос путём обмена мнениями. Например, «Кого мы можем назвать культурным человеком?», «Можно ли поставить знак равенства между культурным и образованным человеком?», «Что собой

представляет занятие по речевому этикету в начальной школе?». Эта дискуссионная методика способствовала развитию связной монологической речи студентов, культуре ведения дискуссии, подводила будущих учителей к открытию нового знания, и учила применять знания на практике.

На итоговом занятии курса «Речевой этикет и культура общения» знания и умения студентов были обобщены. Для повторной проверки и оценки уровня развития языковой культуры (когнитивный компонент) студентам была предложена игра-аукцион «Кто больше…». В процессе выполнения задания требовалось назвать максимальное количество слов и словосочетаний, которые употребляются в разных речевых ситуациях: приветствия, прощания, благодарности, соболезнования.

Игра-аукцион вызвала высокую активность студентов и интерес, способствовала верному подбору слов-приветствий, слов-благодарностей, поздравлений и т.д. Задания на выбор ситуаций общения показали, что студенты достаточно быстро находят нужные обороты речи, умеют пользоваться сравнениями, вежливыми формами общения, конструкции предложений продуманы, выстроены правильно.

Проанализировав полученные данные, мы сделали вывод, что в основном студенты справились с заданием. Они правильно оперировали этикетными формулами, приводили в качестве примеров большое количество слов и словосочетаний в различных речевых ситуациях, объясняли значение слов «спасибо», «здравствуй», «благодарю» с точки зрения этимологии, показали хорошее владение этикетными формулами, уместно использовали пословицы и поговорки, предложенные для анализа речевых ситуаций.

Для проверки и оценки уровня развития языковой культуры (деятельностный компонент) студентам предлагалось задание: «Подписать поздравительную открытку с пожеланиями успехов». Данная работа оценивалась, исходя из требований оригинальности и индивидуально-личностного подхода со стороны выполняющих, наличия эмоционально окрашенной речи. Обращалось внимание и на оригинальность поздравления.

Анализ выполненной работы показал, что все студенты достаточно быстро и качественно справились с заданием: тексты были содержательны, удачно были подобраны прилагательные, верно использовались формы слов, не было допущено ни одной орфографической и стилистической ошибки, никто не пользовался так называемыми «штампами», что указывает на высокий уровень развития языковой культуры будущих учителей начальных классов.

Таким образом, систематическая целенаправленная работа, осуществляемая при реализации программы курса «Речевой этикет и культура общения», повысила уровень развития языковой культуры будущих учителей начальных классов и доказала свою эффективность, а используемые активные методы обучения способствовали развитию положительной мотивации и интереса к учебному курсу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи [Текст] : учеб. пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 216 с.

2. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М. ; Воронеж : РОСТ, 2001. – 429 с.

3. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2002. – 464 с.

4. Розенталь, Д.Э. Справочник по русскому языку [Текст] : практ. стилистика / Д.Э. Розенталь. – М. : Мир и образование, 2004. – 308 с.

5. Характеристика понятия «языковая культура» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/2108141/literatura/yazykovaya_kultura. – 16.10.2019.

REFERENCES

1. Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G., Kashaeva E.Yu. Russkij yazyk i kul'tura rechi: ucheb. posobie dlya vuzov [Russian language and culture of speech]. Rostov na-Donu: Feniks, 2005. 216 p.

2. Zimnyaya I.A. Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti [Linguopsychology of speech activity]. Moscow; Voronezh: ROST, 2001. 429 p.

3. L'vov M.R., Goreckij V.G., Sosnovskaya O.V. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nyh klassah: ucheb. posobie dlya studentov vuzov [Methods of teaching the Russian language in elementary grades]. 2-e izd., ispr. Moscow: Akademiya, 2002. 464 p.

4. Rozental' D.E. Spravochnik po russkomu yazyku: prakt. stilistika [Russian language reference]. Moscow: Mir i obrazovanie, 2004. 308 o.

5. Harakteristika ponyatiya «yazykovaya kul'tura» [Elektronnyj resurs] [Description of the concept of "language culture"]. URL: https://studbooks.net/2108141/literatura/yazykovaya_kultura (Accessed 16.10.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:
Т.А. Крючкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: kryuchkova_1958@list.ru, ORCID: 0000-0002-6598-2135.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:
T.A. Kryuchkova Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theories and Methods of Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: kryuchkova_1958@list.ru, ORCID: 0000-0002-6598-2135.

УДК 378

Роман Александрович Кузнецов
г. Пермь

Влияние воинских ритуалов на формирование социально – значимых качеств личности курсантов Росгвардии

В статье раскрываются особенности ритуалов вузов Росгвардии и их влияние на формирование высоко – нравственных качеств личности курсантов – гвардейцев. Представлены обоснования необходимости их формирования. Автором особое внимание обращается на необходимость соблюдения и повсеместного организованного выполнения воинских ритуалов в повседневной жизнедеятельности курсантами вузов войск национальной гвардии Российской Федерации. Представлено широкое разнообразие видов традиций и воинских ритуалов. Рассмотрены необходимые условия для правильной организации воинских ритуалов Росгвардии, носящих воспитывающий, патриотический характер. Подчеркивается особая роль ветеранских общественных организаций, вносящих значительный вклад в пропаганду, проведение и участие в воинских ритуалах и церемониалах Росгвардии, а так же их исключительной роли в военно – патриотическом воспитании российского молодого поколения нового времени.

Ключевые слова: воинский ритуал, военный институт, курсант, ветеранские организации, Росгвардия.

Roman Aleksandrovich Kuznetsov
Perm

The influence of military rituals on the formation of socially significant personal qualities of cadets of the Rosguards

The article views the peculiarities of the rituals of higher educational institutions of the Rosgvardia and their influence on the formation of highly moral personality traits of cadets - guardsmen. The necessity of their formation are presented. The author pays special attention to the necessity of observing and the widespread organized performance of military rituals in daily life activities by cadets of higher educational institutions of the troops of the National Guard of the Russian Federation. A wide variety of types of traditions and military rituals is presented. The necessary conditions for the proper organization of military rituals of the Rosguards, which are educative, patriotic are considered. The special role of veteran public organizations that make a significant contribution to the propaganda, conduct and participation in military rituals and ceremonies of the Russian Guard, as well as their exceptional role in the military-patriotic education of the new generation of young Russians is emphasized.

Keywords: military ritual, military institute, cadet, veteran organizations, Rosguard.

В духовной жизни курсантов вузов Росгвардии одно из важнейших мест занимают воинские обычаи, традиции, ритуалы.

В обычаях закрепляются нормы и порядок отношений между военнослужащими в различных областях их жизни и деятельности. Они регулируют многие стороны взаимоотношений военнослужащих. Значительная их часть официально закреплена в уставах и наставлениях войск национальной гвардии Российской Федерации.

К обычаям в повседневной жизни относятся: взаимное приветствие военнослужащих при встрече, обычай снимать головной убор при входе в помещение, садиться по приглашению старшего и т.д.

Обычай явлений быта имеют более редкий нередко разовый характер. Например, обычай отмечать день Рождения курсанта или другого военнослужащего, награждать отличившихся, устраивать торжественную встречу молодого пополнения или устраивать церемонию выпуска курсантов – выпускников из стен военного института.

Существуют обычаи, связанные с историческими событиями жизни российских вооруженных сил: почетный караул, артиллерийский салют, подъем флага.

Многие воинские обычаи тесно связаны с воинскими ритуалами. Если первые отвечают на вопрос, как поступить в том или ином жизненном случае, то вторые определяют порядок претворения в жизнь этого обычая. Обычай требует, например, организации торжественной встречи молодого пополнения, ритуал определяет порядок ее проведения. Практически обычаи пронизывают все сто-

роны жизнедеятельности людей, однако не каждый из них сопровождается ритуальным действием.

Обычаи, традиции, нравы, привычки и нормы жизни данного общества (армии и флота) оказывают большое влияние на воинские ритуалы. Если социально – экономические отношения определяют в главном социальном плане сущность воинских ритуалов, то обычаи, традиции, нравы и привычки оказывают значительное воздействие на их внешнее проявление, форму. Поэтому воинские ритуалы армий стран независимых государств, например, несмотря на одинаковую социальную сущность, резко отличаются по форме.

В социальном плане обычаи и традиции представляют большую нравственно – эстетическую ценность. Их знание, четкое организационное оформление и проведение на высоком идейном уровне еще больше усиливают, расширяют границы духовной сферы жизни курсанта, воинского коллектива [1].

Отражая социально – экономические и общественно – политическое содержание ратного труда, они развивают у военнослужащих всех категорий и рангов внутреннюю потребность в безупречном выполнении воинского и служебного долга, в обмене опытом и знаниями, в постоянной готовности прийти на помощь своим сослуживцам, способствуют искоренению любых проявлений индивидуализма и эгоизма.

Воинский ритуал – это совокупность установленных обычаем относительно устойчивых действий, выражающих в эмоционально окрашенной, конкретно – чувственной форме отношение военнослужащих к какому – то воинскому торжеству, важному событию в жизни воинского коллектива или отдельного война. Такими событиями для курсантов военных институтов Росгвардии могут быть встреча молодого пополнения, принятие присяги, вручение ценных подарков и грамот, заступление на боевое дежурство, почтение памяти павших героев, торжественные построения и парады, прощание со знаменем военного института.

Воинские ритуалы не выполняют какой – то непосредственно утилитарной функции, но сохраняют свою морально – эстетическую роль. Они воспитывают у будущих офицеров – гвардейцев высокие чувства и мысли. Влияние ритуалов на образовательный процесс, выполнение должностных и специальных обязанностей воинской службы, жизнь и быт воинских коллективов в стенах военного института сказывается опосредованно, через эмоционально – чувственный уровень военнослужащих [5].

Яркая и запоминающаяся форма ритуала способствует раскрытию общественно – значимых ценностей, мотивов или идей, которые люди вкладывают в конкретный жизненный факт.

В войсках национальной гвардии Российской Федерации ритуалы являются внешним выражением прогрессивных взглядов, проявлением духовной красоты российских военнослужащих. В них органически сочетаются эстетическая форма и высоконравственное содержание. При этом именно содержание определяет внешнее решение ритуала, его композицию, структуру, тональность, продолжительность.

В качестве содержания ритуалов выступают значительные события в жизни отдельных военнослужащих, воинского коллектива в целом и Росгвардии.

Сила эмоционального воздействия воинских ритуалов заключается в неразрывном единстве идейной насыщенности и красоты формы, учитывающей специфику эстетического отражения индивидом окружающего мира. Заряд эстетического переживания может быть очень значительным и сильным. Так А.С. Макаренко охарактеризовал его как «метод взрыва» [4]. В эти мгновения, потрясенный торжественностью и величием, важностью действа, его глубочайшим философским содержанием человек заново переосмысливает прошлое и настоящее, разом осознает пагубность и необдуманность многих своих поступков и тем самым утверждается в их несправедливости.

Внешняя впечатляющая сторона ритуала сливается величием и красотой идей, предопределяющих все последующие дела и поступки военнослужащих. Это не значит, что в проведении ритуалов можно недооценивать форму. Непродуманная форма проведения ритуала может отрицательно повлиять на практическое осуществление самого благородного замысла. Красота внешнего исполнения ритуала, художественное оформление места его проведения имеют огромное значение.

В военных институтах Росгвадии целесообразно при проведении воинских ритуалов приглашать членов ветеранских организаций, представителей местных, общественных молодежных организаций, учебные классы Росгвардии. Необходимо отметить, что особая роль в пропаганде традиций принадлежит ветеранам – живым носителям славных боевых и трудовых традиций Российских вооруженных сил, активным участникам военно-патриотического воспитания российских граждан. Они, свидетели легендарных событий, ярко, впечатляюще раскрывают перед молодежью страницы героической истории России, ее вооруженных сил, передают молодому поколению опыт и мудрость подсказывают ему верный путь к ратному мастерству, убеждают в жизненной необходимости строгого уставного порядка, железной воинской дисциплины [3]. Именно опыт членов ветеранских организаций помогает курсантам – новобранцам быстро занять свое место в строю, в жизни воинского коллектива. В торжественно – деловой и по – уставному строгой обстановке свершения ритуалов еще более повысится ответственность за судьбу российского народа, нашего Отечества, возникнет

горячее стремление приумножать боевую славу Российских Вооруженных Сил, своего соединения, части, военного института, подразделения, высоко нести звание защитника Отчизны.

При свершении ритуала следует также обращать внимание на форму одежды военнослужащих. Красота их формы, образцовый внешний вид, подтянутость и окрыленность – все это вызывает чувство внутреннего удовлетворения и гордости у самих военнослужащих, а так же присутствующих на церемониале.

Общеизвестно, например, с какой неподдельной радостью и восхищением граждане России любуются участниками военных парадов на Красной площади, прохождением воинских подразделений по улицам городов и сел. Тысячи людей приходят на Красную площадь посмотреть на выразительную картину смены часовых у Вечного огня перед Могилой Неизвестного Солдата. Важную роль играет особая значительность, приподнятость эмоциональная насыщенность речей и команд, строгость, композиционная стройность ритуала. Велико значение и музыкального оформления ритуалов. Редкий из них обходится без музыки, что объясняется огромной эмоциональной силой воздействия ее на состояние человека. Затрагивая самые сокровенные мысли и чувства, музыка заставляет радоваться или печалиться, вызывает неукротимое стремление выполнить свой долг, свершить героический подвиг.

Все эти моменты составляют форму ритуала, которая в единстве с соответствующим содержанием определяет его эстетическую ценность, глубину воздействия на чувства и сознание будущих офицеров. Чем ограниченнее единство формы и содержания, тем выше действенность воинского ритуала, богаче и ярче вызванные им ассоциации.

Как показали материалы конкретно – социологических обследований, абсолютное большинство курсантов на вопросы анкеты «Какие ритуалы вам больше всего запомнились и почему?» называли те, которые были внешне наиболее торжественны и красочны: вынос боевого знамени, торжественные марши и т.д.

Проникновение эстетического начала во все стороны нашей жизни, возросшее внимание к военно-патриотическому воспитанию российского молодого поколения увеличивает роль воинских ритуалов в армейской жизни нашей страны [2]. Поэтому представляется неверной позиция тех, кто считает, что революционные преобразования в военном деле понижают роль ритуалов в воспитании военнослужащих. Дело здесь в другом. Нам не нужны ритуалы, не затрагивающие ни ума, ни чувств российских военнослужащих.

Разумеется, ритуалы изменяются, совершенствуются, уступают место новым, более действенным. Необходимо видеть эти изменения и требования жизни с тем, чтобы вовремя заметить все новое, ценное и отбрасывать ненужное, устаревшее. Служба в Росгвардии пронизана ритуалами, что дает широкий простор для использования их воспитательного потенциала. Они оказывают большое влияние на формирование личности курсанта Росгвардии, его нравственных качеств, эстетических взглядов, мировоззрения и убеждения. Воинские ритуалы романтизируют воинскую службу, делают ее эстетически выразительной и притягательной. Воздействуя на чувства и разум военнослужащих, они вызывают у них высокие порывы и устремления, способствуют формированию высоких социально – значимых и морально – боевых качеств, мобилизуют на успешное решение задач в служебной и повседневной деятельности, воспитывают любовь к военной службе и вызывают чувство гордости за Российские вооруженные силы, Росгвардию и свою принадлежность к ним.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексюк, Р.А. Анализ сущности традиций, их классификации и роли в жизни армии и общества / Р.А. Алексюк // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 79–81.

2. Аникин, А.В. Организация патриотического воспитания курсантов войск национальной гвардии России, как целостная педагогическая система / А.В. Аникин, Л.В. Коломийченко // Военное образование: вчера, сегодня, завтра. – Пермь, 2016. – № 1. – С. 9–12.

3. Кузнецов, Р.А. Изучение воспитательного потенциала ветеранских организаций в формировании ценностно-смыслового отношения у курсантов к военной службе / Р.А. Кузнецов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 2 (44). – С. 248–252.

4. Макаренко, А.С. Методы организации воспитательного процесса / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. – М., 1983. – Т. 1.

5. Стенин, С.В. Аксиологический подход к воспитанию ценностного отношения человеку в профессиональной подготовке будущего офицера / С.В. Стенин // Актуальные вопросы гуманитарных и социально-экономических наук : сб. тр. конф. : в 2 ч. – Пермь : Тип. Перм. воен. ин-т войск нац. гвардии Рос. Федерации, 2018. – С. 239–242.

REFERENCES

1. Aleksyuk R.A. Analiz sushchnosti tradicij, ih klassifikacii i roli v zhizni armii i obshchestva [Analysis of the essence of traditions, their classification and role in the life of the army and society]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [*Педагогическое образование и наука*], 2013, no. 1, pp. 79–81.

2. AnikinA.V., Kolomijchenko L.V. Organizaciya patrioticheskogo vospitaniya kursantov vojsk nacional'noj gvardii Rossii, kak celostnaya pedagogicheskaya sistema [Organization of patriotic education of cadets of the national guard of Rus-

sia as an integral pedagogical system]. *Voennoe obrazovanie: vchera, segodnya, zavtra* [Военное образование: вчера, сегодня, завтра. No. 1]. Perm', 2016, pp. 9–12.

3. Kuznecov R.A. Izuchenie vospitatel'nogo potenciala veteranskih organizacij v formirovanii cennostno-smyslovogo otnosheniya u kursantov k voennoj sluzhbe [The study of the educational potential of veteran organizations in the formation of value-semantic attitude of cadets to military service]. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki* [The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy: Psychological and pedagogical sciences (Theory and methods of professional education)], 2018, no. 2 (44), pp. 248–252.

4. Makarenko A.S. Metody organizacii vospitatel'nogo processa [Methods of organizing the educational process]. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 8 t. [Pedagogical works. Vol. 1]. Moscow, 1983.

5. Stenin S.V. Aksiologicheskij podhod k vospitaniyu cennostnogo otnosheniya cheloveku v professional'noj podgotovke budushchego oficera [Axiological approach to the education of a value attitude to a person in the training of a future officer]. *Aktual'nye voprosy gumanitarnyh i social'no-ekonomicheskih nauk*: sb. tr. konf.: v 2 ch. [*Actual issues of the humanities and socio-economic sciences*]. Perm': Tip. Perm. voen. in-t vojsk nac. gvardii Ros. Federacii, 2018, pp. 239–242.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Р.А. Кузнецов, адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения), Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь, Россия, e-mail: roman84sar@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1087-5068.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

R.A. Kuznetsov, Post-Graduate Military Student, Perm Military Institute of the National Guard Forces of the Russian Federation, Perm, Russia, e-mail: roman84sar@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1087-5068.

УДК 376.42

Жанна Николаевна Кучур
г. Барановичи, Республика Беларусь
Таисия Степановна Новаш
г. Барановичи, Республика Беларусь

Эффективное взаимодействие семьи и педагогов как фактор успешной социализации учащихся с особенностями психофизического развития

В статье рассматривается проблема взаимодействия педагогов с семьей, в которой растет ребенок с особенностями психофизического развития, решение которой способствует успешной интеграции в общество этих детей, что является важнейшим аспектом государственной политики в области социальных стандартов. Особое внимание авторы уделяют важности привлечения родителей к участию в коррекционно-развивающем процессе детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Результативное взаимодействие с семьей является основой успешной деятельности педагога. Формы работы определяются в соответствии со степенью готовности родителей учащихся к сотрудничеству. Проводимая коррекционная и развивающая работа специалистов и родителей – это единственная возможность оказать помощь ребенку. При полном доверии и взаимодействии всех специалистов и родителей можно добиться результатов в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: психическое развитие, физическое развитие, социализация, семья, формы взаимодействия с семьей, коррекционная работа.

Zhanna Nikolaevna Kuchur
Baranovichi, Republic of Belarus
Taisia Stepanovna Novash
Baranovichi, Republic of Belarus

Effective forms of interaction with the family for successful socialization of students with peculiarities of psychophysical development

In the article the problem of interaction of the teachers with a family raising a child with special needs, the solution of which contributes to the successful integration into society of these children, which is the most important aspect of state policy in the field of social standards. The authors pay special attention to the importance of involving parents in the correctional and developmental process of children with severe and (or) multiple physical and (or) mental disorders. Effective interaction with the family is the basis of successful activity of the teacher. Forms of work are determined in accordance with the degree of readiness of parents of students to cooperate. The correctional and developmental work of specialists and parents is the only opportunity to help the child. With the full trust and cooperation of all professionals and parents, it is possible to achieve results in the training and education of children with psychophysical development.

Keywords: mental development, physical development, socialization, family, forms of interaction with family, correctional work.

Введение. Социализация личности осуществляется в деятельности и общении, качественное своеобразии которых определяется характером и структурой нарушения развития учащегося, а также эффективностью взаимодействия семьи и педагогов. Особенности социализации учащихся с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями изучают различные ученые (И.Е. Валитова, В.В. Гладкая, Т.В. Демьяненок, Ю.Н. Кислякова, Т.Л. Лещинская, А.Р. Маллер, А.А. Наумов, Е.И. Холостова, В.А. Шинкаренко, Л.М. Шипицына и др.). Учеными и практиками выявлено, что: а) уровень социальной адаптации учащихся с особенностями психофизического развития не соответствует их возрасту; б) двигательные и интеллектуальные возможности имеют различные ограничения; в) психолого-педагогическое воздействие осуществляется достаточно медленно; г) имеется возможное расхождение паспортного (биологического) возраста с особенностями психофизического развития; д) комплексная коррекционная работа диктует необходимость социальной помощи педагога учащемуся и семье в организации досуговой деятельности, налаживании взаимодействия со сверстниками, привлечении родителей к активному сотрудничеству. Согласно взглядам Л.С. Выготского и Л.М. Шипициной, значительная роль в социальной адаптации ребёнка, воспитании у него уверенности в своих силах и возможностях имеет семья, члены которой совместно создают условия для успешной социализации детей данной категории [1].

Следовательно, педагогическая актуальность исследования заключается в выявлении форм, методов, средств эффективного взаимодействия семьи и педагогов для социализации учащихся с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Психологическая актуальность определяется развитием мышления, воли, памяти учащихся с особенностями психофизического развития при взаимодействии семьи и педагогов. Социокультурная актуальность состоит в формировании знаний, умений, способностей, готовности учащихся с особенностями психофизического развития для самостоятельного или с помощью другого человека преодоления трудных жизненных ситуаций. Таким образом, следует вывод, что приобщение родителей к участию в образовательном процессе является важной составляющей успеха в социализации учащихся с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями [2, 4]. Семья призвана обеспечить включение ребёнка в жизнь сверстников, в жизнь общества в целом. Именно в семье у ребёнка складываются первые представления об общечеловеческих ценностях, характере взаимоотношений между людьми, формируются нравственные качества. Семья ребёнка, имеющего особенности развития, становится его первым и зачастую, к сожалению, единственным социальным институтом [5, С. 68]. Родители (лица их заменяющие) и педагоги (учитель-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог), осуществляющие коррекционно-развивающий процесс овладения учащимися социальным опытом и коррекцию имеющихся особенностей, способны принести полноценные плоды в сфере социализации личности, развитии интеллекта и чувства полноценности ребенка с отклонениями как физического, так и умственного развития. В настоящее время специалисты признают важность привлечения родителей к участию в коррекционно-развивающем процессе детей с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями, однако в реальных взаимоотношениях педагогов и родителей существует определённая дисгармония. Препятствовать развитию этих взаимоотношений могут как личные, так и профессиональные факторы (нехватка времени, ощущение несостоятельности, чувство обиды и др.), что может привести к формированию личных и профессиональных предубеждений, мешающим активному участию семьи в коррекционно-образовательном процессе. Следовательно, успешная коррекционно-педагогическая работа с учащимися невозможна без определённого специального образования родителей, выступающих активными участниками воспитания и обучения своих детей [3].

Исследовательская часть. Цель исследования – создание системы эффективного взаимодействия семьи и педагогов для социализации обучающихся с особенностями психофизического развития. Базой исследования выступил коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) г. Барановичи. В центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации получают образование лица с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями, которые препятствуют формированию у детей представлений о многообразии окружающего мира, адекватного отношения к социальным явлениям жизни и приобретения ими навыков поведения, соответствующих общепринятым нормам [6, С. 3]. Выборку составил класс с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями в количестве 7 учащихся. Из них четверо имеют тяжелую умственную отсталость, трое – умеренную. Пятеро учащихся воспитываются в полных семьях, один ребенок – в семье медицинских работников, четверо – в семьях с высшим техническим образованием, двое – в неполных семьях (только мамы без образования). Родители учащихся класса посещают общецентровские и классные собрания, заседания клуба «Территория детства», присутствуют на праздниках, подготовленных педагогами и учащимися. Однако этого недостаточно для оказания квалифицированной

помощи в формировании у учащихся представлений о многообразии окружающего мира.

Нами проведено изучение взаимоотношений в семьях учащихся класса с учетом индивидуальных особенностей всех членов каждой семьи и осуществлен сбор социологических данных о семье. С целью изучения данной проблемы нами было проведено анкетирование родителей, направленное на выявление значимых форм взаимодействия с педагогом по социализации детей с особенностями психофизического развития. Результаты исследования показали, что часто родители хотят видеть особые образовательные потребности обучающихся недостаточно совпадающие с их реальными возможностями. Вследствие чего они оказываются дезориентированными в формировании социально-бытовых навыков, выполнении доступных видов хозяйственной деятельности, поручений по дому, несложных повседневных обязанностей. Пассивными наблюдателями оказались 85% родителей, активными участниками коррекционно-развивающего процесса – 15%. Анализ мнений родителей «Мой ребёнок и класс» позволил выявить общую проблему – гиперопека родителей по отношению к своему ребёнку, выполнение за него элементарной работы.

Взаимодействие с родителями стало необходимым условием в процессе социализации, и, в частности, социальной адаптации учащихся. Вследствие этого нами разработана система, включающая план организационной работы с родителями воспитанников и формы взаимодействия с семьёй. Составление плана организационной работы с родителями воспитанников на четверть согласно годовому плану, включало следующие разделы. *Работа с коллективом родителей:* организация и проведение родительского собрания «Задачи, содержание коррекционно-образовательного процесса в классе на учебный год», праздничной линейки ко Дню знаний «Снова сентябрь нас вместе собрал!». *Групповое взаимодействие с родителями:* заседание родительского комитета группы (ежемесячно в течение года), проведение групповой консультации учителем-дефектологом «Особенности организации и содержания коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями (ТМН) в учебном году»), проведение групповой консультации воспитателем «Игры в кругу семьи». *Индивидуальная работа с родителями:* привлечение родителей к моделированию воспитательной системы группы, проведение педагогом-психологом консультации «Адаптация детей в новом коллективе», проведение социальным педагогом консультации для родителей «Адаптация детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в детском коллективе». *Наглядно-информационное просвещение родителей:* оформление уголка для родителей «Родителям на заметку» (рекомендации учителя-дефектолога, воспитателя, психолога, музыкального руководителя). *Изучение семей и условий семейного воспитания:* посещение семей на дому, проведение анкеты для родителей с целью выявления удовлетворенности образовательным процессом в классе.

Нами определены формы взаимодействия с семьёй в соответствии со степенью готовности родителей учащихся к сотрудничеству.

Беседа (индивидуальная и групповая) – наиболее эффективная форма взаимодействия с родителями, в ходе которой родители регулярно (ежедневно, утром или в конце дня) информируются о малейших успехах своих детей. Это способствует созданию позитивного взгляда родителей на своего ребёнка, приучает слежению за его продвижением в развитии, успехами, правильном реагировании на них. Вследствие этого у родителей появляется возможность задать педагогу волнующие вопросы и обсудить насущные ситуации.

Индивидуальные и групповые консультации направлены на приобретение родителями глубокого и объективного представления о проблемах ребёнка, его индивидуальных особенностях, определение предстоящих воспитательных и образовательных задач коррекционной работы. Тематика консультаций разрабатывается исходя из состава учащихся, конкретных коррекционных задач, уровня подготовленности родителей. Цель консультирования – оказание родителям своевременной помощи по тому или иному вопросу воспитания и обучения, достижение единой точки зрения. Лаконичное и значимое для родителей содержание консультаций разработано с учетом коммуникативного диалога собеседников. Ведущая роль отводится педагогу, заранее планирующему тематику и структуру консультации. На занятия-консультации приглашаются родители, обучающиеся использованию альтернативных средств коммуникации в общении с детьми.

Наглядно-информационное обеспечение. Особое место в пропаганде педагогических знаний занимает организация уголка для родителей, что позволяет широко знакомить их с вопросами обучения учащихся. Оформление текстового и иллюстративного материала в них может быть различным (стенд для демонстрации детских работ, рекомендации специалистов (учитель, воспитатель, педагог-психолог, медицинская сестра), стол для педагогической и художественной литературы, папки-передвижки и др.). Для обновления текстов установлено примерное время их сменяемости.

Участие родителей в массовых мероприятиях и творческих конкурсах центра. Привлечение родителей к подготовке и проведению праздников: «День знаний», «В первый день сентября» – украшение музыкального зала; день матери «Пусть всегда будут мамы» – подготовка белорусского танца «Веночки»; фестиваль «Мы вместе» – участие в выставке творческих работ «Возможности не огра-

ничены»; «День здоровья» – изготовление коллажа; «День семьи» – создание электронной презентации, накрытие пасхального стола, песни, танцы, игры.

Родительский час – участие родителей в коррекционно-образовательном процессе класса. С повседневной жизнью класса родители знакомятся в процессе дежурства, которые организуются согласно графику, к которым постепенно привлекаются не только желающие, но и малоактивные родители путем согласования заранее удобного дня и часа дежурства. Такая персональная договорённость дисциплинирует родителей. Они могут приходить в класс в любое время, участвовать в режимных моментах класса, при этом знакомятся с условиями, содержанием, методами и приёмами коррекционно-образовательной работы, с организацией образовательного процесса, приёмами работы педагогов, их манерой общения с детьми.

Экскурсии и прогулки. Учащиеся получают возможность познакомится с деятельностью людей и отношениями между ними в естественных условиях. У детей воспитывается трудолюбие, аккуратность, внимание к близким людям, уважение к труду.

Работа по проекту. Это формирование представлений об общечеловеческих ценностях, характере взаимоотношений между людьми, формирование нравственных качеств.

Выставки родительских работ по изобразительной деятельности: а) смотр – конкурс творческих работ «Чудеса осенней природы»; б) коллаж «Мы за здоровый образ жизни»; в) фестиваль декоративно-прикладного творчества «Надежды луч»; г) конкурс творческих проектов «Мир зимних фантазий» (оформление классов, групп); д) выставка творческих работ «Душа, открытая миру».

Тетради преемственности. Для родителей в тетради записываются упражнения, задания, которые необходимо закрепить с ребёнком дома. Следовательно, осуществляется преемственность по социализации учащихся. Родители закрепляют умения детей по дороге домой, в домашних условиях, поликлинике, магазине и др. На летние каникулы для родителей совместно с учителем-дефектологом подготовлены памятки «Рекомендации родителям».

Фотоальбом класса — это фотографии, отражающие жизнь класса, участие учащихся и их родителей, педагогов в жизни класса. После каждого значимого события в альбом приклеиваются фотографии для запоминания мест пребывания и их визуализация. Фотоальбом используется на групповых, индивидуальных, коррекционно-педагогических занятиях. На родительских собраниях, рассматривая фотографии папы, мамы, бабушки, обсуждают мероприятия с их участием. Данная форма взаимодействия является самой эффективной по привлечению к участию малоактивных родителей. Радость детей, показывающих фотографии производит на родителей трогательные эффект («это моя мама читает сказку», «моя бабушка сделала игру», «мой папа нарисовал газету» и др.).

Таким образом, включение в процесс взаимодействия педагога и семьи, способствовал формированию у учащихся умения правильно действовать в жизненно важных ситуациях, что может быть подтверждено следующими примерами. В сентябре 2018 года была организована экскурсия «В гостях у бабушки», в ходе которой учащиеся, родители и педагоги класса посетили деревню, где имели возможность понаблюдать за растениями сада и огорода, поведением домашних животных. Гости привезли с собой подарки, а бабушка приготовила угощения. Девочки помогали бабушке, прямо во дворе под грушей, сервировать стол. Мальчики вместе с папами заваривали чай из самовара, закрепили правила безопасного использования электроприборов. Бабушка ждала ребят и приготовила много развлечений. Родители организовали экскурсию в эколого-биологический центр г. Барановичи. Во время экскурсии подключились к работе кружка «Юные любители животных» и познакомились с правилами ухода за хомяком и морской свинкой. В теплице дети не только любовались красотой растений, но и изучили строение цветковых растений, в горшочки пересадили рассаду циперуса. Совместно с родителями дети посетили музей железнодорожной техники в г. Барановичи. Они были в восторге от экскурсии и различных двигательных средств. Особенно понравилась возможность покататься на дрезине.

На родительском собрании обсудили тему и решили оформить сюжетно-ролевую игру «Театр». Родителям понравилась идея создания игры. Каждая семья получила своё задание. Одни шили кукол для театра, другие изготовили ширму, декорации, сшили наряды для ряженья, рисовали афишу и билеты. Главным условием выполнения задания было посильное участие детей. Когда все атрибуты были готовы, совместно с родителями и учащимися подготовили сказку «Три поросёнка». На премьеру пригласили педагогов и учащихся ЦКРОиР. Билет на спектакль можно было купить за улыбку. В перерыве можно было посетить буфет и угоститься чаем с печеньем, который приготовили наши мамы вместе с учащимися. Удивительным сюрпризом для учащихся класса было то, что по окончанию спектакля на поклон вышли их мамы с кукольными героями в руках. При знакомстве родителей с проектом «Здравствуй, ягода малина» каждая семья получила задание. В ходе реализации проекта у учащихся формировались представления о кустарнике и ягодах малины, их полезных свойствах и противопоказаниях. Родителями была организована целевая экскурсия к месту произрастания малины. Полученные знания закрепили, просмотрев компьютерную презентацию «Малина», подготовленную родителями Дмитрия Е. Мама Софьи О. рассказала об использовании ягод, ли-

стьев и цветков малины в лекарственных целях и в народной медицине. На занятии готовили варенье из ягод малины, а из листьев заварили чай. На итоговом занятии оформили панно «Малина». Выполнение творческих работ выявило совместное участие всех членов семьи, что явилось благоприятным условием для развития социальных и трудовых навыков и умений, необходимых для жизни детей с тяжелыми и множественными нарушениями. При этом не только дети приобретают условия для развития, но и родители учатся, как вести себя по отношению к своему ребёнку.

Следовательно, в настоящее время пассивными остаются лишь 10% родителей. У них появился интерес к деятельности ребенка в классе, изменился характер вопросов к специалистам центра. Родители овладели многими навыками и умениями в обучении ребенка с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями и пришли к пониманию значимости их помощи в коррекционно-образовательном процессе класса. Многие из родителей осознали важность сотрудничества с педагогами класса. Многие родители недооценивали значение соблюдения режима распорядка дня для ребёнка. Их участие в режимных моментах способствовало пониманию того, что соблюдение режима является одним из важнейших условий успешной адаптации ребёнка к жизни, возможности чувствовать себя в безопасности. Необходимо, чтобы основные режимные моменты не только проговаривались и соблюдались взрослыми, но и были изображены в виде понятных ребёнку рисунков, пиктограмм. Являясь активными участниками в жизни класса, родители согласились с тем, что наглядные дидактические средства — карточки, символы, пиктограммы, помогают ребёнку объяснять свои желания. Родители научились пользоваться карточками и используют их дома, что помогло им наладить с детьми более адекватное взаимодействие.

Результаты можно проследить на примере обследования Лизы Т. в таблице. В начале года показатели были 28%, а уже к концу года они увеличились на 12,7% и составили 40,7%. Лиза стала более самостоятельной в процессе умения правильно действовать в жизненно важных ситуациях.

Таблица 1

Мониторинг социально-адаптивных навыков и умений на примере обследования Лизы Т.

№ п\п	Разделы программы	сентябрь						2 четверть						4 четверть					
		Баллы						Баллы						Баллы					
	Формирование представлений о себе	0	1	1,5	2	2,5	3	0	1	1,5	2	2,5	3	0	1	1,5	2	2,5	3
1	Знает части тела, показывает их		1						1								2		
2	Конструирует целое тело человека из частей	0							1								2		
3	Запоминает и подражает взрослому в умении изменять положение тела по образцу		1						1						1				
4	Умеет с помощью мимики и жестов передать эмоции		1						1						1				
5	Знает о себе как о человеке муж. или жен.пола	0						0						0					
6	Знает свои вещи		1							1,5						1,5			
7	Знает приемы выражения приветствия и благодарности	0						0								1,5			
8	Умеет взаимодействовать в коллективной деятельности		1						1						1				
	Развитие автономных навыков																		

9	Умеет планировать выполнение сан.-гигиенических процедур		1						1						1				
10	Понимает слова-отношения сначала-потом, раньше-позже	0						0							1				
11	Пользуется навыком самоконтроля путем использования наглядно-практического плана		1						1						1				
	Проигрывание и исполнение социальных ролей																		
12	Положительно эмоционально реагирует на инсценировки		1						1						1				
13	Умеет осмысливать поведение героев		1						1						1				
14	Умеет эмоционально выразить состояние героев	0						0							1				
15	Понимает «Я-член семьи»		1						1						1				
16	Узнает своих родителей и близких людей						3						3						3
17	Знает, кто чем занимается в семье	0							1						1				
18	Знает, кто чем занимается вне семьи	0						0						0					
19	Соотносит предметы обихода с дом. занятиями членов семьи			2						2						1,5			
20	Знает свою роль в семье	0							1						1				
21	Знает названия и назначение комнат				2						2						2		
22	Знает о личных предметах				2						2						2		
23	Знает свой адрес	0						0						0					
24	Умеет пользоваться лифтом, кодовым замком	0						0						0					
25	Узнает свой двор, окружающие дома					2,5						2,5							3

Получению данных результатов способствовали консультации на темы: «Единые педагогические требования к ребёнку как необходимое условие его социализации», «Обучение опрятности», «Как научить ребёнка содержать вещи в порядке», «Как занять ребёнка дома», «Организация деятельности детей на каникулах», «Ошибки, которые допускают родители при воспитании «особого» ребёнка». В ходе внедрения системы взаимодействия семьи и педагогов для социализации учащихся с особенностями психофизического развития нами прослежена динамика развития социально-адаптивных навыков и умений средствами мониторинга. Сравнительный анализ мониторинга формируемых навыков и умений по социальной адаптации учащихся 9 класса за 2017 – 2018 учебный год представлен в диаграмме 1. В начале года общие показатели развития класса были на уровне 48,6%, к декабрю средний бал увеличился до 52,1%, к концу учебного года – 58,8%.

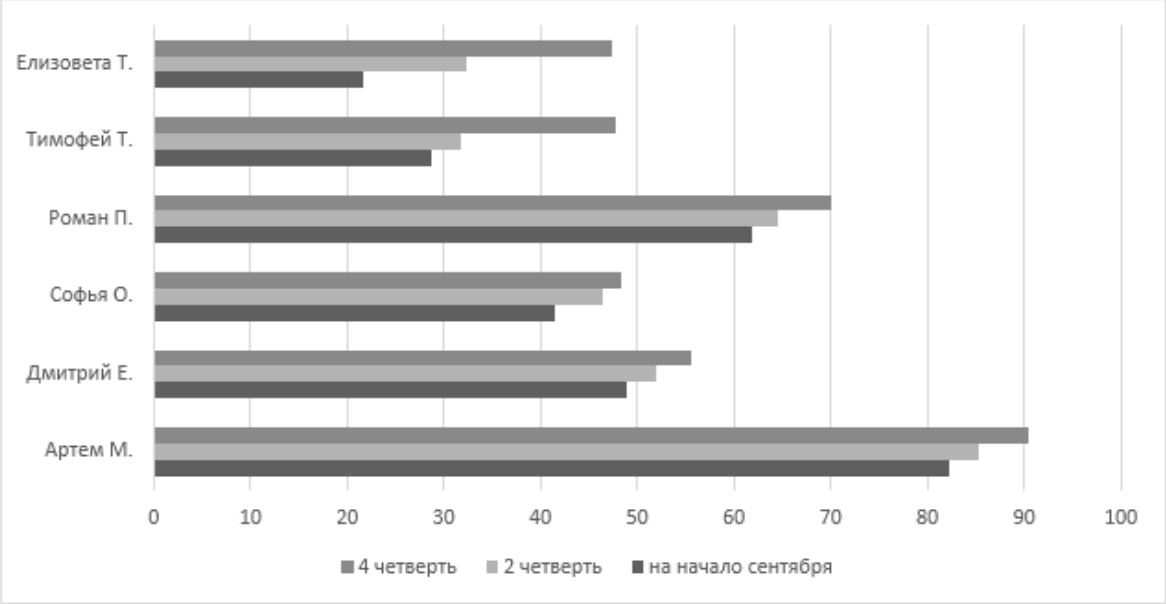

Рис. 1. Сравнительный анализ мониторинга формируемых навыков и умений по социальной адаптации учащихся 9 класса за 2018/2019 учебный год

Из рисунка 1 видно, что наблюдается положительная динамика в процессе формирования учащимися представлений о многообразии окружающего мира, адекватного отношения к социальным явлениям жизни и приобретения ими навыков поведения, соответствующих общепринятым нормам.

Таким образом, вышесказанное позволяет утверждать, что успешной социализации учащихся с особенностями психофизического развития способствуют следующие критерии: а) владение элементарными навыками самообслуживания и санитарно-гигиеническими навыками; б) социально-бытовое ориентирование (ориентация во времени и пространстве, знания о живой и неживой природе, многообразии окружающего мира и др.); в) социальное взаимодействие (знание социальных норм, основ адекватного поведения и др.); г) реализация деятельности (предметно-практической, игровой, трудовой, учебной и др.). Эффективное взаимодействие семьи и педагогов направлено на создание психолого-педагогического сопровождения и комфортного жизненного пространства для учащихся с особенностями психофизического развития, обеспечение условий для вхождения их в социум средствами выбора вариантов общения, занятий, различных видов деятельности, соответствующих психофизическим особенностям учащихся, их интересам и желаниям.

Заключение. Эффективное взаимодействие семьи и педагогов как фактор успешной социализации учащихся с особенностями психофизического развития перспективно при следующих условиях: а) установление партнерских отношений между педагогами и родителями; б) вера в возможность развития ребенка; в) поддержание психофизического комфорта; г) гибкое сочетание различных видов и форм коррекционно-педагогической работы; д) организация среды, стимулирующей развитие детей с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Валитова, И.Е. Методические рекомендации для педагогов-психологов по организации работы с родителями детей с аутистическими нарушениями, обучающихся в ЦКРОиР (рабочий вариант) [Текст] / И.Е. Валитова. – Брест : Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2010. – 90 с.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З [Текст] // Национальный реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – 2/1795.

3. Национальный образовательный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/. – 18.03.2010.

4. О работе в 2019/2020 учебном году учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования, образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс] : инструкт.-метод. письмо : утв. Министерством образования Республики Беларусь. – Режим доступа: http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5851. – 14.07.2019.

5. Психология семьи и больной ребёнок [Текст] : учеб. пособие / авт.-сост. И.В. Добряков, О.В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2007. – 400 с.

6. Учебная программа для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [Текст] / Мин-во образования Республики Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2008. – 166 с.

REFERENCES

1. Valitova I.E. Metodicheskie rekomendacii dlya pedagogov-psihologov po organizacii raboty s roditelyami de-tej s autisticheskimi narusheniyami, obuchayushchihsya v CKROiR (rabochij variant) [Methodological recommendations for educational psychologists on the organization of work with parents of children with autistic disabilities studying in the Central Clinical Center for Reconstruction and Development (working version)]. Brest: Brestskij gosudarstvennyj universitet imeni A.S. Pushkina, 2010. 90 p.

2. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii ot 13 yanvarya 2011 g. № 243-3 [Education Code of the Republic of Belarus dated January 13, 2011 No. 243-3]. *Nacional'nyj reestr pravovyh aktov Resp. Belarus'* [*National Register of Legal Acts Rep. Belarus*], 2011, 2/1795.

3. Nacional'nyj obrazovatel'nyj Internet-portal Respubliki Belarus' [Elektronnyj resurs] [National educational Internet portal of the Republic of Belarus]. URL: http://www.asabliva.by/ (Accessed 18.03.2010).

4. O rabote v 2019/2020 uchebnom godu uchrezhdenij obrazovaniya, realizuyushchih obrazovatel'nuyu programmu special'nogo obrazovaniya na urovne obshchego srednego obrazovaniya, obrazovatel'nuyu programmu special'nogo obrazovaniya na urovne obshchego srednego obrazovaniya dlya lic s intellektual'noj nedostatochnost'yu: in-strukt.-metod. pis'mo: utv. Ministerstvom obrazovaniya Respubliki Belarus' [Elektronnyj resurs] [On the work in the 2019/2020 academic year of educational institutions implementing the special education educational program at the level of general secondary education, the special education educational program at the level of general secondary education for people with intellectual disabilities]. URL: http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5851 (Accessed 14.07.2019).

5. Dobryakov I.V., Zashchirinskaya O.V. Psihologiya sem'i i bol'noj rebyonok: ucheb. posobie [Family psychology and a sick child]. Sankt-Peterburg: Rech', 2007. 400 p.

6. Uchebnaya programma dlya centrov korrekcionno-razvivayushchego obucheniya i reabilitacii [Curriculum for centers for corrective developmental education and rehabilitation]. Minsk: Nac. in-t obrazovaniya, 2008. 166 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ж.Н. Кучур, воспитатель высшей категории, ГУСО «ЦКРОиР г. Барановичи», г. Барановичи, Республика Беларусь, e-mail: fkizoj.2012@yandex.by, ORCID: 0000-0002-8126-6307.

Т.С. Новаш, старший преподаватель кафедры теории и практики физической культуры, магистр педагогических наук, УО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь, e-mail: fkizoj.2012@yandex.by, ORCID: 0000-0002-8126-6307.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

J.N. Kuchur, The Highest Category Educator, Establishments Baranovichi, Baranovichi, Republic of Belarus, e-mail: fkizoj.2012@yandex.by, ORCID: 0000-0002-8126-6307.

T.S. Novash, Senior Lecturer of the Department of Theory and Practice of Physical Culture Master, Baranovichi state University, Baranovichi, Republic of Belarus, e-mail: fkizoj.2012@yandex.by, ORCID: 0000-0002-8126-6307.

УДК 37.015.3

Жанна Борисовна Манкевич
г. Барановичи, Республика Беларусь

Психолого-педагогические особенности организации управляемой самостоятельной работы студентов-первокурсников

В статье рассматриваются психологические и педагогические принципы организации управляемой самостоятельной работы студентов-первокурсников в период их адаптации к условиям обучения в вузе. На основе рассмотрения результатов анкетирования студентов разработана и апробирована экспериментальная модель электронного комплекса по обеспечению самостоятельной работы по дисциплине «Практическая фонетика», проведен анализ эффективности ее внедрения и целесообразности дальнейшего использования в учебном процессе. В основу разработанного электронного комплекса положены такие принципы, как интерактивность, полицентричность, открытость и опора на субъектную позицию обучаемых. Объяснение нового материала рекомендуется подавалось в двух модальностях: аудиальной и визуальной с целью соблюдения принципа индивидуализации обучения.

В статье также обобщены психолого-педагогические условия, способствующие эффективной организации управляемой самостоятельной работы студентов-первокурсников.

Ключевые слова: самостоятельная работа, субъектная позиция, адаптация, интерактивность, полицентричность.

Zhanna Borisovna Mankevich
Baranovichi, Belarus

Psychological and pedagogical features of the organization of controlled independent work of first-year students

The article considers psychological and pedagogical principles of the organization of first-year students controlled independent work during the period of their adaptation to the conditions of study at the University. On the basis of consideration of the students questionnaire results the experimental model of an electronic complex providing independent work on discipline "Practical phonetics" is developed and tested, the analysis of effectiveness of its realization and expediency of its further use in the educational process are carried out. The electronic complex is based on such principles as interactivity, polycentricity, openness and reliance on the subject position of students. The explanation of the new material is recommended to be submitted in two modalities: auditory and visual in order to observe the principle of individualization of learning. The article also summarizes the psychological and pedagogical conditions, contributing to the effective organization of controlled independent work of first-year students.

Keywords: independent work, subject position, adaptation, interactivity, polycentricity.

Обучение в вузе является важным периодом в жизни человека, поскольку во многом закладывает фундамент личностного успеха и благополучия в будущем. Как правило, этот путь тернист и может, порой, оборваться, едва начавшись. Речь идет о трудностях объективного и субъективного характера, с которыми сталкиваются студенты-первокурсники. Поиск путей успешной адаптации к изменившимся социальным условиям и новой деятельности является актуальной проблемой для всех студентов первого года обучения [2].

Процесс адаптации усложняется необходимостью выполнять достаточно большой объем самостоятельной работы по различным дисциплинам, материал которой отнюдь не является второстепенным, как зачастую считают студенты. В настоящее время самостоятельной работе придается статус базовой составляющей профессиональной подготовки выпускников высших учебных заведений, позволяющей обеспечить решение профессиональных задач высокой степени неопределенности, освоение и разработку инноваций в сфере избранной профессии [5]. Некачественное выполнение заданий самостоятельной работы отрицательно сказывается на уровне формирования профессиональных компетенций будущих специалистов.

Студент-первокурсник – это вчерашний школьник, который как правило привык избирательно относиться к учебным предметам; он еще не осознает специфику учебно-профессиональной деятельности, предъявляющей более высокие требования к его умственной активности и самостоятельности. Осложняется ситуация тем, что выбор профессии нередко носит случайный характер, что в свою очередь связано с недостаточным уровнем мотивации к учебной детальности, пассивностью в плане самостоятельного приобретения знаний. И все же стоит отметить, что трудности, которые испытывают студенты-первокурсники в процессе обучения, прежде всего, связаны с неумением учиться в новых условиях, а не с нежеланием учиться, особенно в условиях выполнения заданий управляемой самостоятельной работы (УСР), предусмотренной программой обучения в вузе.

Сложившаяся ситуация требует внесения коррективов в систему организации УСР студентов-первокурсников, побуждает к поиску психологических и педагогических подходов, позволяющих оптимизировать данный вид учебной деятельности, поскольку проблема весьма актуальна для учебного процесса в целом. Исходя из этого, по всей вероятности, меняется понимание сущности

самостоятельной работы. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме организации УСР студентов показал, что данное понятие раскрывается с разных позиций и при этом нет единства в его понимании. В настоящем исследовании за основу взята точка зрения И. А. Зимней, которая определяет самостоятельную работу как высшую форму деятельности субъекта и включает в ее содержание овладение обобщенными способами учебных действий и саморазвитие в процессе решения им посредством учебных действий специально поставленных учебных задач на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [4, С. 211]. И. А. Зимняя, акцентирует внимание на внутренней мотивации самого обучающегося при выполнении самостоятельной работы, от которой будет зависеть как сам процесс выполнения работы, так и ее результат.

С целью повышения качества выполнения заданий самостоятельной работы по дисциплине «Практическая фонетика» нами был проведен опрос студентов-первокурсников по указанной проблеме. Опросный лист заполнялся после выполнения заданий УСР по двум темам в течение 8 учебных недель. Количество респондентов составило 52 человека. Студенты отвечали на следующие вопросы:

1. Испытываете ли вы сложности при выполнении заданий УСР?
2. Понятны ли вам формулировки заданий и способы их выполнения?
3. Вы считаете объем заданий УСР: достаточным / слишком маленьким / слишком большим?
4. Испытываете ли вы необходимость в дополнительной помощи при выполнении заданий УСР? Если да, то какого рода?
5. Считаете ли вы качество усвоения самостоятельно изученного материала достаточно высоким?
6. Какие коррективы вы бы внесли в систему организации УСР по дисциплине «Практическая фонетика»?
7. Считаете ли вы самостоятельную работу студентов обязательным условием при получении профессионального образования в вузе?

В результате анализа ответов респондентов на указанные выше вопросы, оказалось, что 37 студентов из 52 испытывают различного рода затруднения в ходе выполнения заданий УСР. Степень глобальности затруднений различна: от элементарного неумения оформить работу, до непонимания сущности задания. Качественный показатель по данному вопросу, безусловно, обнаружил связь с уровнем успеваемости студентов, но, тем не менее, наличие проблемы в конкретно взятой учебной аудитории требовало ее разрешения.

При обсуждении формулировок заданий УСР 49 респондентов указали на отсутствие затруднений при их понимании, но в тоже время 21 человек не могли сразу разобраться в способах их выполнения и нуждались в дополнительной консультации. Относительно объема заданий нареканий не было. Качество усвоения самостоятельно изученного материала респонденты оценили в объеме от 60 % до 90 %, что указывает на необходимость корректировки структуры и содержания УСР. Было также внесено несколько предложений по совершенствованию системы УСР (правда, не все они носили конструктивный характер). В частности, студенты просили снабдить комплексы по УСР видео роликами с объяснением нового материала, добавить тренировочные аудиоупражнения, в начале каждого упражнения приводить образец выполнения; были также замечания по содержательному компоненту заданий (пожелание сделать их более интересными); 11 человек считали целесообразным выполнять УСР только в виде компьютерных тестов, что, однако, специфика предмета не всегда может позволить.

При ответе на вопрос об обязательности УСР в вузе первокурсники в большинстве своем высказали сомнение, опираясь на довод, что ничто не может заменить живое слово учителя.

Подробный анализ ответов респондентов на вопросы об организации УСР по практической фонетике помог переработать структурный и содержательный компоненты материалов для обеспечения самостоятельной работы студентов по данной дисциплине с учетом уровня знаний и психологических особенностей конкретно взятой учебной аудитории.

По каждой теме УСР были разработаны электронные комплексы. Объяснение нового материала подавалось в двух модальностях: аудиальной и визуальной. В частности, были записаны или подобраны в сети интернет специальные видеофрагменты и этот же материал дублировался в печатном виде. Таким образом, студент имел возможность самостоятельно выбирать в какой форме ему изучать теоретический материал. Кроме того, аудиальная форма объяснения облегчала учебную деятельность студентов с ослабленным зрением.

Каждое задание УСР электронного комплекса было снабжено моделью его выполнения. При необходимости имелась возможность дополнительно прослушать пояснения преподавателя по каждому заданию и модели его выполнения. По окончании выполнения тренировочных упражнений имелась возможность сверить ответы с ключом. Контрольный срез по теме осуществлялся только во время аудиторных занятий, чтобы исключить возможность списывания.

Отличительной чертой предлагаемого электронного комплекса, обеспечивающего УСР по дисциплине «Практическая фонетика» явилось задание, предписывающее студенту составить собственное упражнение по предложенной теме.

Таким образом, в основу разработанной нами пробной модели электронного комплекса по обеспечению самостоятельной работы студентов по указанной дисциплине был положен принцип опоры на субъектную позицию обучаемых. Как известно, в последние годы в отечественной науке ведется активный поиск средств развития субъектной позиции учащихся и студентов, поэтому, предлагаемый подход видится весьма актуальным.

Ключевые принципы развития субъектной позиции обучаемых имеют важное значение при разработке средств сопровождения образовательного процесса. В качестве основных, как правило, выделяют такие принципы, как интерактивность, полицентричность, открытость.

По отношению к разработанной нами модели электронного комплекса по обеспечению УСР *интерактивность* означает диалоговый характер взаимодействия студента и предлагаемого средства обучения, возможность некоторого воздействия на него со стороны участников образовательного процесса. Следование принципу интерактивности способствует сознательности и активности обучения, действенного отношения к поставленным задачам, продуцирование собственных задач и целей. По мнению Л.В. Занкова, осознание человеком процесса учения является важнейшим условием становления субъектной позиции [3].

Принцип *полицентричности* предполагает наличие нескольких содержательных и деятельностных центров в составе электронного комплекса и возможность их выбора в соответствии с образовательными особенностями и потребностями студента. В нашем случае это, например, возможность выбора модели объяснения нового теоретического или практического материала. Таким образом, в электронном средстве сопровождения УСР предусмотрен принцип индивидуализации обучения.

Открытость предлагаемого электронного комплекса подразумевает обмен актуальной информацией между средством обучения и окружающим миром посредством, например, редактирования компонентов, возможностью быстрой замены устаревающего лингвистического материала, включения в него наиболее удачных упражнений, разработанных студентами.

Кроме указанных принципов интерактивности, полицентричности и открытости при разработке пробной модели электронного комплекса по обеспечению УСР обращалось внимание на соблюдение таких классических принципов, как научность, последовательность и систематичность, сознательность и активность обучения. Информационно-коммуникативные технологии, безусловно, обладают большим потенциалом для их воплощения в практике учебного процесса.

Разработанный электронный комплекс по практической фонетике состоит из 5 модулей и обеспечивает УСР студентов первого курса (первый семестр). Таким образом, студенты, участвовавшие в пилотном эксперименте, выполняли задания первых двух тем УСР по традиционной модели, а следующие 3 – с использованием электронного комплекса. В конце семестра был проведен анализ эффективности использования электронной модели обеспечения УСР, учитывающей принципы интерактивности, полицентричности, открытости и полимодальности представления учебного материала с опорой на субъектную позицию обучаемых. Рассмотрению подверглись результаты контрольных срезов по темам УСР и ответы студентов-первокурсников на следующие вопросы:

1. Испытываете ли вы затрудненмия при выполнении заданий УСР электронного комплекса?
2. Понятны ли вам формулировки заданий и способы их выполнения?
3. Испытываете ли вы необходимость в дополнительной помощи при выполнении заданий УСР? Если да, то какого рода?
4. Считаете ли вы, что качество усвоения учебного материала при помощи электронного комплекса улучшилось?

Анализ ответов первокурсников на выше приведенные вопросы показал, что они практически не испытывали сложностей при выполнении заданий УСР, чему способствовали:

– четкость установок;
– возможность обращения к аудио пояснению;
– наглядность объяснения;
– более интересное содержание упражнений;
– возможность личного участия в работе над совершенствованием комплекса.

Повысилось также качество выполнения контрольных срезов по темам УСР – в среднем на два балла (по десятибалльной шкале).

Студенты-первокурсники особо подчеркнули более живое содержание упражнений по сравнению с предыдущими материалами УСР. В новый вариант материалов УСР были добавлены интересные высказывания известных людей, пословицы и шуточные выражения. Как известно, включение эмоционально окрашенного лингвистического материала в упражнения привлекает внимание обучаемых и способствует повышению эффективности их учебной деятельности, поскольку активизирует мыслительную деятельность. Л. С. Выгодский сравнивал мысль с нависшим облаком, которое должно быть пригнано ветром, и таким ветром, движущим мысль человека, являются его чувства и эмоции [1, С. 357].

Выступая в роли организатора самостоятельной работы студентов, преподаватель должен помнить о необходимости соблюдения психолого-педагогических условий, позволяющих сделать данный вид учебной деятельности максимально эффективным:

– создание условий положительной мотивации;

– четкая постановка познавательных задач и пояснение способа их выполнения;

– полимодальность представления материалов, обеспечивающих УСР студентов;

– определение преподавателем форм отчетности, объема работы, срока сдачи;

– определение видов консультационной помощи и критериев оценки работы;

– предусмотрение возможности обращения к ресурсам информационно-коммуникационной образовательной среды;

– обеспечение возможности участия студента в разработке (оптимизации) материалов самостоятельной работы;

– фасилитация осознания студентом полученного нового знания как личностной ценности.

В заключение необходимо отметить, что самостоятельная работа студентов всегда будет эффективным видом учебной деятельности при условии умелого руководства со стороны преподавателя, поскольку учение студента – это не самообразование индивида по собственному уразумению, а систематическая, управляемая преподавателем самостоятельная деятельность, опирающаяся на строгое соблюдение дидактических и психолого-педагогических принципов организации учебного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.

2. Извольская, А.А. Возрастные особенности развития личности студента как фактор адаптации к процессу обучения в вузе / А.А. Извольская // Молодой ученый. – 2010. – № 6. – С. 327-329.

3. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М., 2010. – 426 с.

4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.

5. Феклистова, С.Н. Совершенствование самостоятельной работы студентов как фактор формирования компетенции будущего сурдопедагога / С.Н. Феклистова // Современные подходы к подготовке учителя высшей школы : материалы Междунар. науч-практ. конф., 6-7 апр. 2006 г. – Мозырь : УО МГПУ, 2006. – С. 253-255.

REFERENCES

1. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech]. Sobranie sochinenij: v 6 t. [*Collected works.* Vol. 2.]. – M., 1982.

2. Izvol'skaya A.A. Vozrastnye osobennosti razvitiya lichnosti studenta kak faktor adaptacii k processu obucheniya v vuze [Age-related features of the student's personality development as a factor of adaptation to the learning process in a university]. *Molodoj uchenyj* [*Young scientist*], 2010, no. 6., pp. 327-329.

3. Zankov L.V. Izbrannye pedagogicheskie trudy [Selected Pedagogical Works]. Moscow, 2010, 426 p.

4. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: ucheb. posobie [Pedagogical psychology]. Rostov na-Donu: Feniks, 1997. 480 p.

5. Feklistova S.N. Sovershenstvovanie samostoyatel'noj raboty studentov kak faktor formirovaniya kompetencii budushchego surdopedagoga [mproving the independent work of students as a factor in the formation of the competence of the future sound teacher]. *Sovremennye podhody k podgotovke uchitelya vysshej shkoly*: mate-rialy Mezhdunar. nauch-prakt. konf., 6-7 apr. 2006 g. [*Modern approaches to the preparation of higher education teachers*]. Mozyr': UO MGPU, 2006, pp. 253-255.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ж.Б. Манкевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики славянских и германских языков, УО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Беларусь, e-mail: Zhanna1080@ya.ru, ORCID: 0000-0003-2769-4631.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Zh.B. Mankevich, Ph.D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Theory and Practice of Slavic and Germanic Languages Department, Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus, e-mail: Zhanna1080@ya.ru, ORCID: 0000-0003-2769-4631.

УДК 378.147

Юрий Всеволодович Маслов
г. Минск, Беларусь

Русскоязычный педагогический дискурс: на пути в терминологическую трясину

В статье представлены результаты ограниченного анализа современных научных публикаций на русском языке, посвященных описанию способов внедрения метода кейсов в обучение в высшем образовании. Анализируется использование терминологии – подходящей и не очень, заимствованной из зарубежных источников. Делается предположение о том, что многие исследователи недостаточно критически подходят к использованию терминологии, заимствованной из других языков, что может приводить к неверной интерпретации сущности педагогических явлений. В статье даются рекомендации на предмет более грамотного использования терминологии, заимствованной из английского языка.

Ключевые слова: высшее образование, метод кейсов, транслитерация, метод, технология.

Yuri Vsevolodovich Maslau
Minsk, Belarus

Russian-language pedagogical discourse: on the way to the terminological mire

The article deals with the results of a limited analysis of contemporary Russian-language research articles devoted to the description of ways to incorporate case study into teaching at university level. The analysis focuses on the appropriate – and not so appropriate – use of terminology borrowed from Western sources. The author suggests that many researchers of today are using borrowed terminology not critically, which may lead to misinterpretation of the essence of pedagogical phenomena. Recommendations are given on more competent use of terminology borrowed from the English language.

Keywords: higher education, case study, transliteration, method, technology.

Все последние два десятилетия система образования на постсоветском пространстве находится в состоянии перманентных трансформаций. В первую очередь, они затрагивают подсистему высшего профессионального образования (ВПО). Причины, диктующие необходимость прогрессивных изменений в системе ВПО хорошо известны, и нет необходимости останавливаться на них подробно.

Одной из устойчивых тенденций в развитии постсоветского ВПО является активная интеграция зарубежного образовательного опыта. В нынешнюю эпоху глобального интернета подобная интеграция становится массовым явлением. Интеграция включает как теорию, так и практику деятельности преподавания, прежде всего, ориентированной на цели профессиональной подготовки.

Как всякое массовое явление, интеграция, в идеальной ситуации включающая в себя ознакомление, критическое оценивание, внедрение, оценку результативности зарубежного опыта, сопровождается определенными трудностями. Эти трудности проявляются на всех этапах интеграции.

Цель данного материала состоит в том, чтобы продемонстрировать некоторые «искривления интеграционной траектории», которые могут существенным образом девальвировать весь процесс в целом, подменяя реальные позитивные трансформации некритической сменой наименований. В качестве объекта рассмотрения мы избрали один из популярных в среде специалистов ВПО методов обучения – *кейс-метод*.

На примере анализа современных публикаций российских авторов мы попытаемся показать, каким образом не в полной мере продуманное заимствование элементов зарубежного опыта преподавания может приходить в противоречие с методологическими основаниями отечественной педагогики высшей школы. Материалом небольшого исследования послужили более 30 научно-методических статей, опубликованных в изданиях, индексированных в РИНЦ.

История «кейс-метода» (в дальнейшем мы остановимся на этом названии более подробно, поэтому пока будем использовать кавычки) как явления зарубежной педагогической практики насчитывает без малого сто лет. Известны две основных школы в его применении – Гарвардская (где явление, собственно, и возникло) и Манчестерская, т.е. американская и британская. Данный «метод» начал применяться изначально в подготовке специалистов в области экономики, затем сфера его применения экспоненциально расширилась и включает теперь практически все области ВПО. Такова краткая историческая справка, не вызывающая вопросов – это общеизвестные факты. Авторы российских публикаций излагают их, как правило, без искажений.

Однако дальнейшее содержание большинства публикаций позволяет нам сформулировать несколько вопросов, на которые авторы отвечают поразному. К ним отнесем следующее:

1. Как должно правильно называться данное педагогическое явление?
2. Что это за явление – метод, методика, технология или что-то еще?
3. Какова действительная цель данного «метода» (если это метод)?
4. Каким образом его можно использовать в иноязычной подготовке?

Рассмотрим эти вопросы (и ответы на них) более подробно.

Первый из них касается названия данного педагогического феномена. Сразу необходимо отметить, что вопрос возникает из-за того, что среди авторов публикаций текущей научной периодики нет единства во взглядах на название явления. В его названии отмечаются значительные разночтения.

Чаще всего используется терминологическое сочетание «метод кейсов» [2; 3; 5; 6; 8-11]. Есть также вариант «кейс-метод» [7], возникший явно под влиянием тенденции использовать в русской речи подобные англицизмы во всех сферах жизни.

При этом ряд авторов по какой-то причине предпочитают использовать английскую транскрипцию: «метод *case study*». Нередко встречается также тривиальная транслитерация английского словосочетания – «кейс-стади». Зафиксирован неожиданный вариант – «кейс-задачи» (С.В. Гончарова, 2017). Сочетание использовано только в заглавии научной публикации, хотя в тексте статьи автор возвращается к вполне традиционному варианту «метод *case study*». Причины такого выбора не совсем ясны.

При этом явление именуется и по-другому: «кейсовая технология» (А.П. Жигадло, 2014). В другой публикации в заглавие вынесено словосочетание «технологический метод обучения» (Н.Ф. Геец, 2017), однако в самом тексте автор

опять-таки пользуется описательным вариантом – «метод ситуационного анализа» [4].

К чести российской педагогической науки, многие исследователи четко видят необходимость терминологической ясности. В частности, Д.А. Махотин (2014) указывает, что данное явление сменило несколько наименований и в зарубежной практике, называясь то методом анализа инцидентов или казусов, методом анализа деловых историй (ситуаций) или решения ситуационных задач. По мнению автора, «в русском языке более грамотным можно считать название ‘метод анализа конкретных ситуаций’» [11, С. 94].

С этой мыслью нельзя не согласиться. Подобного рода заимствования из английского педагогического дискурса сравнительно редко бывают строгими терминами, которые просто обязательно надо транслитерировать. Английская фраза «case study» также является свободным словосочетанием, которое изначально описывало одну из разновидностей организации вузовского образовательного процесса.

Более того, слово «case» имеет очень много значений, из которых нам требуется выбрать лишь одно: «случай, ситуация». Таким образом, в названии рассматриваемого явления должно указать на то, что суть его состоит в анализе (разборе) конкретных ситуаций.

Некритическое использование транслитерации может быть объяснено единственно тем, что подобное название («кейс-стади») приведено в одном из авторитетных справочных источников [1, С. 93]. Авторы, к слову, описывают данное явление как *методику* ситуативного обучения, а также приводят описание *кейс-технологии* [там же].

В этом втором толковании слово «кейс» используется уже в другом своем значении как «набор» (учебных материалов).

Нередко терминологическая путаница вызвана и тем, что авторы явно не совсем точно понимают английский язык. Так, один из исследователей [2, С. 9] рассуждает о разнице между «case-study» и «case-studies» (заметим, что дефис в обоих случаях является грамматической ошибкой), именуя последние учебными конкретными ситуациями, которые заранее разрабатываются на основе фактических данных и так далее. Между тем второе словосочетание означает всего-навсего те самые *моменты* образовательной практики, когда студенты под руководством преподавателя разбирают и анализируют конкретную ситуацию, а не какие-то учебные материалы в форме ситуаций.

Вывод по первому вопросу напрашивается сам собой: в педагогическом дискурсе на русском языке желательно отказаться от использования транслитерации словосочетаний, которые не носят характера строгих и однозначных терминов. Это поможет более четко видеть особенности применения той или иной технологии, техники, методики и пр.

Вернемся к словарю терминов, в котором рассматриваемое явление названо *методикой*. Между тем, все сказанное выше должно приводить читателя к мысли о том, что речь идет о *методе* обучения.

Следовательно, **второй** вопрос в наших рассуждениях совершенно логичен и касается педагогической сущности явления.

Российские авторы [6] нередко ссылаются на определение, данное Питером Скейлсом: «Метод изучения конкретных ситуаций – это учебная деятельность, ориентированная, в основном, на студентов и основанная на реальных жизненных ситуациях. Это события или проблемы с контекстуальной информацией, которые предоставляют обучающимся возможность применить свои знания, совершенствовать навыки упорядочивания информации, выявлять и решать проблемы» [14, С. 111]. Получается, что данный «метод» есть некая «учебная деятельность». Мы проверили текст переведенной цитаты по первоисточнику и выяснили, что в оригинале, как и ожидалось, использовано слово «activity», что означает, скорее, «вид работы на занятии».

Как видно из предшествующих рассуждений, большинство российских авторов называют данное явление методом, чаще всего из группы активных методов обучения.

Сравним с определением, данным в свое время Е.А. Михайловой (1999): «Кейс-метод можно рассматривать как синергетическую технологию. Суть ее заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формирование эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т. п.» [12, С. 113]. По автору, мы имеем дело не с методом, а с технологией. Отсюда уже недалеко до «технологического метода» [4].

Другой автор утверждает, что «метод кейсов является специфической разновидностью исследовательской аналитической технологии, включающей операции процесса исследования и анализа. Данный метод также интегрирует технологию коллективного обучения, предполагающую работу в группах и взаимный обмен информацией, и технологию развивающего обучения, формируя личностные качества обучающихся» [10, С. 112].

Выходит, что мы рассуждаем о *методе*, который является разновидностью некоей *технологии*, включающим в себя элементы других технологий. Нельзя сказать, что это четкое определение сущности рассматриваемого явления. Кстати, цитируемый автор делает замечание о том, что использование данного «метода» основано на принципах проблемного обучения [10, С. 112]. Это очень существенная оговорка.

Создается впечатление, что использование понятия «метод» продолжается, скорее, по инерции, поскольку большинство авторов понимает, что мы имеем дело с конкретной *технологией* обучения, относящейся к широкой сфере применения *проблемного* метода. При этом каждая проблема

имеет не только множество возможных решений, но и множество альтернативных вариантов, приводящих к решению, в чем видится ключевое отличие «кейса» от других видов дидактических заданий и ролевых игр [5, С. 340]. В пользу выбора термина «технология» говорит и тот факт, что рассмотрение конкретной ситуации проходит строго поэтапно, причем все необходимые шаги должны быть осуществлены в полном объеме.

Вывод по второму вопросу: в педагогическом дискурсе на русском языке логичнее говорить не о методе, а о *технологии анализа конкретных ситуаций* (раз уж мы договорились не использовать транслитерацию).

Важнейшей категорией при этом является цель данного вида деятельности. Отсюда наш **третий** вопрос: какова действительная цель технологии?

При ответе на данный вопрос авторы многих публикаций рассуждают не о целях как таковых, а, скорее, о видах деятельности, мыслительных операциях и др. Так, например, один из авторов пишет следующее: «Цель метода кейсов заключается в анализе конкретной ситуации группой студентов, поиске альтернативных решений выявленных проблем, оценке предложенных алгоритмов и выработке наиболее рационального решения проблем» [10, С. 112]. Понятно, что анализ конкретной ситуации – отнюдь не самоцель. Анализ проводится для того, чтобы у студентов происходил качественный прирост знаний, навыков и умений.

Поскольку данная технология хорошо структурирована, полезно четко прописывать цели каждого ее этапа. Анализ публикаций по этому аспекту вновь выявил некоторую торопливость, с которой вполне грамотные авторы начинают использовать плохо понятые английские слова. Так, А.И. Асташенко и Л.В. Павлова (2015) правильно формулируют целевую установку первого этапа технологии, но называют ее крайне неудачно «конфронтацией» [3, С. 62-63]. По-видимому, все дело в том, что в изученном авторами англоязычном источнике использована фраза типа *Students are confronted with the problem,* что означает лишь то, что студентам *предъявляется* для обсуждения некая проблема – а вовсе не то, что в аудитории происходит *конфронтация*. Точно так же третий этап – выработка решения – именуется авторами «резолюцией». Подобный политический лексикон едва ли уместен в научно-педагогическом тексте.

Вывод по третьему вопросу: говоря о целях технологии, необходимо описывать именно цели, а не содержание деятельности.

Четвертый вопрос возникает в связи с тем, что автор этих строк работает в сфере иноязычного образования. Наш многолетний практический опыт преподавания позволяет оценивать качество современных инновационных практик, в том числе заимствованных из зарубежного опыта.

Технология анализа конкретных ситуаций достаточно давно используется в иноязычной подготовке. Так, К.У. Гроссе (1988) указывает на преимущества использования технологии в преподавании английского языка для делового общения, подчеркивая, что она «объединяет в себе новейшие методики, которые предлагаются как исследователями, так и практиками преподавания. Они предпочитают обучать иностранному языку через содержание, а не с помощью грамматических и лексических упражнений. (…) Данный метод является интегрированным профессиональным подходом, который развивает навыки чтения, говорения и аудирования» [цит. по 6, С. 134].

Как правило, российские исследователи пишут о значительном потенциале технологии в обучении иностранному языку [7, С. 253]. Поскольку аудиторное общение при работе над кейсом подразумевает активные дебаты, спор, дискуссию и др., у студентов могут эффективнее вырабатываться речевые навыки и развиваться умения общения как в устной, так и в письменной форме [9, С. 28].

Однако нередко в тематических публикациях наблюдается преувеличение роли форм общения. Например, у одного из авторов читаем о том, что «исследование ситуации, в противовес чтению учебного текста, – это интенсивный анализ отдельного случая (событие, тип поведения, особенности институциональной группы или корпоративной культуры) с учетом факторов его развития по отношению к окружающей среде» [8, С. 355].

Фраза о «противовесе» есть существенная оговорка, которая отражает несколько формальный подход, характерный для методического мышления автора. Если читать учебный текст – это не «интенсивно», значит либо текст плохо подобран, либо мотивация к чтению не сформирована, только и всего. Рассмотрение «отдельного случая» само по себе еще не гарантирует эффективной реализации целей обучения. Кстати, нельзя не сказать и о том, что известные нам по публикациям в российской научной периодике англоязычные «кейсы» носят зачастую упрощенческий характер и практически не отличаются от традиционных форматов предъявления содержания.

Таким образом, вывод по четвертому вопросу неоднозначен. С одной стороны, описываемая технология может и должна использоваться в практике профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в системе ВПО, особенно на продвинутом этапе – при обучении языку для специальных целей. С другой, необходимо проводить существенную экспериментальную работу, целью которой может становиться определение качественных и количественных характеристик эффективности данной технологии. В исследуемой выборке публикаций только одна работа содержала информацию о проверенном экспериментально

положительном эффекте технологии на развитие рефлексивности у студентов [2].

В завершение, отметим, что результаты нашего анализа не претендуют на то, чтобы дать исчерпывающую картину тенденций развития педагогического дискурса на русском языке. Тем не менее, можно еще раз подчеркнуть, что процесс интеграции в мировое образовательное пространство, разумеется, не может не сопровождаться активным освоением зарубежной педагогической терминологии.

Вопрос в том, каким образом эта терминология осваивается и каким образом «новые» технологии интегрируются в отечественную практику.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Александрова, А.А. Процесс формирования рефлексивной позиции обучающихся с использованием метода кейсов / А.А. Александрова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5 (54). – С. 8-10.

3. Асташенко, А.И. Особенности обучения говорению с использованием метода кейсов на занятиях по английскому языку / А.И. Асташенко, Л.В. Павлова // Интерактивная наука. – 2016. – № 10. – С. 62-63.

4. Геец, Н.Ф. Кейс-стади как технологический метод обучения / Н.Ф. Геец // Концепт. – 2017. – № S3. – С. 1-4.

5. Зинкевич, Н.А. Метод кейсов как путь к интеграции предметных и иноязычных компетенций магистрантов / Н.А. Зинкевич, Т.В. Леденева // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания : материалы Второй науч.-практ. конф. (Москва, 24–25 апреля 2015 г.). / отв. ред. Д.А. Крячков ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений МИД Рос. Федерации. – М. : МГИМО – Университет, 2015. – Т. 2. – С. 340-344.

6. Золотова, М.В. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку / М.В. Золотова, О.А. Демина // Теория и практика общественного развития. Педагогические науки. – 2015. – № 4. – С. 133-136.

7. Ильина, О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка / О.К. Ильина // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения : шестой межвуз. семинар по лингвострановедению : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под общ. ред. Л.Г. Веденинной. – М. : МГИМО-Университет, 2009. – Ч. 1 : Языки в аспекте лингвострановедения. – С. 253-261.

8. Кузнецова, Е.С. Применение метода кейсов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Е.С. Кузнецова, А.С. Менжулова // Современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Тюмень : Государственный аграрный университет Северного Зауралья, 2019. – С. 355-357.

9. Кучер, И.Н. Использование метода кейсов (case study) в формировании коммуникативной компетенции студентов / И.Н. Кучер // Проблемы современной лингводидактики. – 2016. – № 12. – С. 26-29.

10. Малахирова, Ж.Д. Метод кейсов в иноязычном обучении: опыт практического применения / Ж.Д. Малахирова // Межкультурная коммуникация: проблемы, технологии и перспективы развития : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Улан-Удэ : БГУ, 2015. – С. 112-115.

11. Махотин, Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология / Д.А. Махотин // Вестник РМАт. – 2014. – № 1(10). – С. 94-98.

12. Михайлова, Е.А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е.А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – № 1. – С. 109-117.

13. Grosse, U.C. The Case Study Approach to Teaching Business English / U.C. Grosse // English for Specific Purposes. – 1988. – Vol. 7. – P. 131–132.

14. Scales, P. Teaching in the Lifelong Learning Sector / P. Scales. – 2nd ed. – Maidenhead – Berkshire : Open University Press, 2012. – 344 p.

REFERENCES

1. Azimov E.G., ShCHukin A.N. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij: teoriya i praktika obucheniya yazykam [A new dictionary of methodological terms and concepts: theory and practice of language teaching]. M.: IKAR, 2009. 448 p.

2. Aleksandrova,A.A. Process formirovaniya refleksivnoj pozicii obuchayushchihsya s ispol'zovaniem metoda kejsov [The process of forming the reflective position of students using the case method]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [*World of science, culture, education*], 2015, no. 5 (54), pp. 8-10.

3. Astashenko A.I., Pavlova L.V. Osobennosti obucheniya govoreniyu s ispol'zovaniem metoda kejsov na zanyatiyah po anglijskomu yazyku [Features of teaching speaking using the case study method in English classes]. *Interaktivnaya nauka* [Interactive science], 2016, no. 10, pp. 62-63.

4. Geec N.F. Kejs-stadi kak tekhnologicheskij metod obucheniya [Case studies as a technological method of training]. *Koncept* [Concept], 2017, no. S3, pp. 1-4.

5. Zinkevich N.A., Ledeneva T.V. Metod kejsov kak put' k integracii predmetnyh i inoyazychnyh kompetencij magistrantov [The case method as a way to integrate subject and foreign competencies of undergraduates]. *Magiya INNO: novoe v issledovanii yazyka i metodike ego prepodavaniya*: materialy Vto-roj nauch.-prakt. konf. (Moskva, 24–25 aprelya 2015 g.). [*Magic INNO: new in language research and teaching methods*. Vol. 2.]. D.A. Kryachkov (eds.). M. : MGIMO – Universitet, 2015, pp. 340-344.

6. Zolotova M.V., Demina O.A. O nekotoryh momentah ispol'zovaniya metoda kejsov v obuchenii inostrannomu yazyku [About some aspects of using the case study method in teaching a foreign language]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. Pedagogicheskie nauki* [*Theory and practice of social development. Pedagogical sciences*], 2015, no. 4, pp. 133-136.

7. Il'ina O.K. Ispol'zovanie kejs-metoda v praktike prepodavaniya anglijskogo yazyka [Using the case method in the practice of teaching English]. In L.G. Vedeninoj (ed.) *Lingvost-ranovedenie: metody analiza, tekhnologiya obucheniya:* shestoj mezhvuz. seminar po lingvostranovedeniyu: sb. nauch. st.: v 2 ch. [Linguistic and regional studies: analysis methods, teaching technology. *Part. 1: Yazyki v aspekte lingvostranovedeniya*]. Moscow: MGIMO-Universitet, 2009, pp. 253-261.

8. Kuznecova E.S., A.S. Menzhulova Primenenie metoda kejsov pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'-nostej [Application of the case study method when teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties]. *Sovremennye napravleniya razvitiya nauki v zhivotnovodstve i veterinar-noj medicine*: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [*Modern trends in the development of science in animal husbandry and veterinary medicine*]. Tyumen': Gosudarstvennyj agrarnyj universitet Severno-go Zaural'ya, 2019, pp. 355-357.

9. Kucher I.N. Ispol'zovanie metoda kejsov (case study) v formirovanii kommunikativnoj kompetencii [Using the case study method in the formation of students' communicative competence]. *Problemy sovremennoj lingvodidaktiki* [*Problems of modern linguodidactics*], 2016, no. 12, pp. 26-29.

10. Malahirova Zh.D. Metod kejsov v inoyazychnom obuchenii: opyt prakticheskogo primeneniya [Case Study Method in Foreign Language Teaching: Practical Application Experience]. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: problemy, tekhnologii i perspektivy razvitiya*: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [*Intercultural communication: problems, technologies and development prospects*]. Ulan-Ude: BGU, 2015, pp. 112-115.

11. Mahotin D.A. Metod analiza konkretnyh situacij (kejsov) kak pedagogicheskaya tekhnologiya [The method of analysis of specific situations (cases) as a pedagogical technology]. *Vestnik RMAt* [*Вестник РМАт*], 2014, no. 1(10), pp. 94-98.

12. Mihajlova E.A. Kejs i kejs-metod: obshchie ponyatiya [Case and case method: general concepts]. *Marketing* [Marketing], 1999, no. 1, pp. 109-117.

13. Grosse U.C. The Case Study Approach to Teaching Business English. *English for Specific Purposes*, 1988, Vol. 7, pp. 131–132.

14. Scales P. Teaching in the Lifelong Learning Sector. 2nd ed. Maidenhead – Berkshire: Open University Press, 2012. 344 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.В. Маслов, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, УО «Военная академия Республики Беларусь», г. Минск, Беларусь, e-mail: maslove@tut.by, ORCID: 0000-0002-5715-6546.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Y.V. Maslov, Ph.D in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department Chair of the Department of Foreign Languages, Military Academy of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus, e-mail: maslove@tut.by, ORCID: 0000-0002-5715-6546.

УДК 13.00.03

Елена Юрьевна Овсянникова
г. Киров
Василина Александровна Брагина
г. Киров

О существующих методиках развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью

В статье рассмотрена проблема развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью. Данный вид способностей имеет наибольшие отставания у детей с интеллектуальными отклонениями. Простые и сложные по технике выполнения двигательные действия вызывают у них трудности. Отмечено, что развитие координации является важным компонентом процесса адаптивного физического воспитания в специальных (коррекционных) школах и требует комплексного подхода в поборе методов и средств для решения задач коррекционной и развивающей направленности. Рассмотрен краткий аналитический обзор исследований, которые затрагивают особенности развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью. Охарактеризованы средства, методы и методические приемы, которые направлены на коррекцию и совершенствование координации у детей с интеллектуальными отклонениями.

Ключевые слова: умственная отсталость, координационные способности, развитие координационных способностей у детей с интеллектуальными отклонениями.

Elena Yurievna Ovsyannikova
Kirov
Vasilina Aleksandrovna Bragina
Kirov

About the existing methods of development of coordination abilities in retarded children

The article deals with the problem of development of coordination abilities in retarded children. This type of ability has the greatest lag in children with intellectual disabilities. Simple and complex according to the technique of performing motor actions cause them to have difficulties. It is noted that the development of coordination is an important component of the process of adaptive physical education in special (correctional) schools and requires a comprehensive approach in the selection of methods and means to solve problems of correctional and developmental orientation. A brief analytical review of studies that affect the features of the development of coordination abilities in retarded children is considered. Means, methods and methodical receptions which are directed on correction and improvement of coordination at retarded children are characterized.

Keywords: retardation, coordination abilities, development of coordination abilities in retarded children.

На сегодняшний день установлено, что из всех заболеваний человека умственная отсталость считается наиболее встречающимся и тяжелым нарушением развития.

По сведениям Всемирной организации здравоохранения и Минобразования РФ из 600 тысяч учащихся специальных (коррекционных) школ 60% составляют дети с интеллектуальными отклонениями [10, С.147].

Данная патология кроме интеллектуальной недостаточности и нарушенной познавательной деятельности влечет за собой снижение в уровне развития двигательных способностей. Расстройство координации движений – основное нарушение двигательной сферы детей с интеллектуальными отклонениями. Простые и сложные по технике выполнения двигательные действия вызывают у них трудности [1, С.47].

Координационные способности – умение целесообразно строить движение, владеть им и при необходимости быстро его перестраивать.

Возрастные темпы прироста всех видов координационных способностей у детей с умственной отсталостью имеют ту же динамику, что и у здоровых детей, но с отставанием на 2-3 года. Сенситивным периодом развития координационных способностей является диапазон 9-12 лет [9, С. 152].

Для развития координационных способностей используются следующие методические приемы:

- новые элементы в изучаемом упражнении (изменение исходного положения и т.п.);
- симметричные и асимметричные движения;
- упражнения на расслабление;
- упражнения на способность реагировать (сигналы разной модальности на слуховой и зрительный анализаторы);
- упражнения на укрепление вестибулярного аппарата (повороты, наклоны, вращения и т.п.);
- упражнения на точность распознавания мышечных усилий, временных отрезков и расстояния;
- упражнения на различие зрительных и слуховых сигналов по силе, расстоянию, направлению;
- ритмические упражнения (под музыку, голос и т.п.);
- задания на ориентацию в пространстве по тактильным, зрительным, слуховым ощущениям;
- упражнения на мелкую моторику рук (жонглирование предметами, пальчиковая гимнастика и т.п.);
- упражнения в парах и группах, которые требуют согласованности выполняемых движений [7, С. 111].

О.В. Ланская, М.В. Манежина отмечают, что для развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью применяют упражнения, которые требуют согласованности и упорядочивания действий. Упражнения должны соответствовать следующим требованиям: быть ранее не известными, вызывать координационную сложность; иметь разнообразные варианты выполнения движений; в упражнения должны включаться задания по самооценке и контролю.

Усвоение техники движений спортивной игры оказывает положительное воздействие на коррекцию координации. На уроках с детьми с умственной отсталостью применяют подводящие упражнения, способствующие освоению новых движений и развивающие упражнения, которые ориентированы на совершенствование координации, проявляющейся в спортивной игре. Упражнения, с помощью которых развивают координацию, будут эффективны до того времени, пока они не начнут выполняться автоматически. Затем упражнения не будут давать результат, поскольку усвоенное двигательное действие до навыка не будет стимулировать дальнейшее совершенствование координационных способностей [6, С. 28-30].

Е.Ю. Овсянникова, В.К. Фоминых отмечают, что ведущим нарушением двигательной сферы у детей с умственной отсталость является расстройство координации движений. Для развития координационных способностей применяются методы стандартно-повторного и вариативного упражнения, а также игровые и соревновательные методы. Разнообразные варианты упражнений позволяют избе-

жать монотонности и однообразия в упражнениях, обеспечивают позитивный эмоциональный фон на занятиях. Эффективным способом развития координации считается игровой метод, который предусматривает исполнение упражнений в ограниченное время или в определенных условиях [8, С. 543-547].

Авторы Ф.Н. Давлетшина, Л.Е. Касмакова разработали методику, основанную на использовании комплекса подвижных игр, которые направлены на развитие координации у детей с интеллектуальными отклонениями. Комплекс содержит 16 подвижных игр, которые будут проводиться в основной части урока физической культуры 3 раза в неделю. На каждом уроке проводится 3-4 игры.

Детей до начала игры необходимо ознакомить с размерами площадки, а также со всеми ориентирами (зрительными, слуховыми и др.), дать самостоятельно побегать, изучить предметы и инвентарь, которые будут применены в игре [2, С. 843-847].

Д.С. Кондратенко для развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью предлагает использовать музыкально-ритмические упражнениям на уроках физической культуры. Это разнообразные, простые по технике исполнения упражнения, которые выполняются под эмоционально-ритмическую музыку.

Видами музыкально-ритмических движений являются: физические упражнения (ходьба, бег, подскоки, прыжки, общеразвивающие упражнения), танцевальные движения (элементы народных, классических и современных танцев), сюжетно-образные инсценировки (упражнения с образными названиями: «Путешествие в деревню», «Музыкальный радио-спектакль», «В стране цветов»), музыкальные игры (ход действия сюжетной игры и характеристика персонажей зависят от музыкального сопровождения) [4, С. 67-80].

К.Ю. Крохалева для развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью применяет метод сенсомоторных упражнений. На уроке учащиеся выполняли физические упражнения, опираясь на цветовые раздражители. С этой целью были применены карточки желтого, красного и зеленого цветов; на полу отмечены ориентиры. Детям давалась словестно-логическая установка перед выполнением каждого упражнения:

- Прыжки. Нужно прыгнуть до первого ориентира, увидев желтую карточку; до второго – красную; до третьего – зеленую и т.п.

Помимо этого, учащиеся выполняли упражнения, опираясь на звуковые раздражители. Для этого использовались два свистка разного тона и хлопок в ладоши:

- Прыжки. Нужно прыгнуть до первого ориентира, услышав свисток; до второго – свисток другого тона; до третьего – хлопок в ладоши и т.п. [5, С. 47-50].

А.С. Коконцева, А.В. Корнева для развития координации у детей с интеллектуальными отклонениями составили четыре комплекса упражнений, которые содержали по пять упражнений для коррекции и совершенствования статического и динамического равновесия.

Первый комплекс включал в себя упражнения для развития статического равновесия. Второй комплекс упражнений был нацелен на совершенствование равновесия в условиях неустойчивой опоры. Третий комплекс – на коррекцию динамического равновесия с применением упражнений на уменьшенной площади опоры, повышенной опоре; перешагивание через предметы. Четвертый комплекс упражнений для закрепления полученных навыков проводился в форме подвижной игры [3, С. 165-166].

Таким образом, дети с умственной отсталостью имеют нарушения в двигательной сфере. Ведущие нарушение двигательной сферы у таких детей – расстройство координации движений.

Анализ существующих методик по проблеме развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью показал, что несмотря на многообразие средств и методов развития координационных способностей, данная проблема на сегодняшний день остается нерешенной. Развитие координации является важным компонентом процесса адаптивного физического воспитания в специальных (коррекционных) школах и требует комплексного подхода в поборе методов и средств для решения задач коррекционной и развивающей направленности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ванюшкин, В.А. Коррекция координационных способностей учащихся младших классов с недостатками интеллектуального развития / В.А. Ванюшкин // Дефектология. – 2000. – № 1. – С.47-50.

2. Давлетшина, Ф.Н. Подвижные игры как средство коррекции координационных способностей детей 8-10 лет с умственной отсталостью [Текст] / Ф.Н. Давлетшина, Л.Е. Касмакова // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры. – 2018. – С. 843-847.

3. Коконцев, А.С. Комплексы упражнений для развития координационных способностей детей с умственной отсталостью 11-13 лет / А.С. Коконцева, А.В. Корнев // Практическая педагогика и психология: методы и технологии : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2016. – С.165-167.

4. Кондратенко, Д.С. К вопросу о развитии координационных способностей у детей с умственной отсталостью / Д.С. Кондратенко // Научное сообщество студентов : сб. материалов XVII Междунар. студ. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2018. – С. 67-80.

5. Крохалев, К.Ю. Применение сенсомоторных операций в процессе формирования координационных способностей у учащихся 10-11 лет специальных коррекционных образовательных учреждений VIII вида / К.Ю. Крохалев // Ученые записки : науч.-теорет. журн. – 2007. – № 7 (29). – С.47-50.

6. Ланская, О.В. Особенности развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью [Текст] / О.В. Ланская, М.В. Манежина // Информационные и коммуникативные технологии в психологии и педагогике. – Уфа, 2018. – С. 28-30.

7. Лях, В.И. Тесты в физическом воспитании школьников / В.И. Лях. – М. : ТВТ Дивизон, 2006.

8. Овсянникова, Е.Ю. Развитие координационных способностей умственно остылых детей среднего школьного возраста средствами плавания, с применением определенных упражнений на уроках плавания / Е.Ю. Овсянникова, В.К. Фоминых // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 6 (23). – С. 543-547.

9. Теория и организация адаптивной физической культуры. В 2 т. Т.2. Содержание и методика адаптивной физической культуры и характеристика ее основных видов : учебник / под общ. ред. С.П. Евсеева. – М. : Сов. Спорт, 2007.

10. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособие / под ред. Л.В. Шапковой. – М. : Советский спорт, 2003.

REFERENCES

1. Vanyushkin V.A. Korrekciya koordinacionnyh sposobnostej uchashchihsya mladshih klassov s nedostatkami intellektual'nogo razvitiya [Correction of coordination abilities of elementary school students with intellectual disabilities]. *Defektologiya* [*Defectology*], 2000, no. 1, pp. 47-50.

2. Davletshina F.N., Kasmakova L.E. Podvizhnye igry kak sredstvo korrekcii koordinacionnyh sposobnostej detej 8-10 let s umstvennoj otstalost'yu [Outdoor games as a means of correcting the coordination abilities of retarded children 8-10 years]. *Problemy i perspektivy fizicheskogo vospita-niya, sportivnoj trenirovki i adaptivnoj fizicheskoj kul'tury* [Problems and prospects of physical education, sports training and adaptive physical education], 2018, pp. 843-847.

3. Kokoncev A.S., Kornev A.V. Kompleksy uprazhnenij dlya razvitiya koordinacionnyh sposobnostej detej s umstvennoj otsta-lost'yu 11-13 let [Exercise complexes for the development of coordination abilities of retarded children 11-13 years old]. *Prakticheskaya pedagogika i psihologiya: metody i tekhnologii*: sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [*Practical pedagogy and psychology: methods and technologies*]. Ufa, 2016, pp. 165-167.

4. Kondratenko D.S. K voprosu o razvitii koordinacionnyh sposobnostej u detej s umstvennoj otstalost'yu [On the development of coordination abilities in retarded children]. *Nauchnoe soobshchestvo studentov*: sb. materialov XVII Mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. [*Scientific community of students*]. Cheboksary, 2018, pp. 67-80.

5. Krohalev K.Yu. Primenenie sensomotornyh operacij v processe formirovaniya koordinacionnyh sposobnostej u uchashchihsya 10-11 let special'nyh korrekcionnyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij VIII vida [The use of sensorimotor operations in the formation of coordination abilities in students of 10-11 years of special correctional educational institutions of the VIII type]. *Uchenye zapiski*: nauch.-teoret. zhurn. [*Ученые записки*], 2007, no. 7 (29), pp.47-50.

6. Lanskaya O.V., Manezhina M.V. Osobennosti razvitiya koordinacionnyh sposobnostej u detej s umstvennoj otstalost'yu [Features of the development of coordination abilities in retarded children]. *Informacionnye i kommunikativnye tekhnologii v psihologii i pedagogike* [*Information and communication technologies in psychology and pedagogy*]. Ufa, 2018, pp. 28-30.

7. Lyah V.I. Testy v fizicheskom vospitanii shkol'nikov [Tests in the physical education of schoolchildren]. Moscow: TVT Divizon, 2006.

8. Ovsyannikova E.Yu., Fominyh V.K. Razvitie koordinacionnyh sposobnostej umstvenno ostylyh detej srednego shkol'nogo voz-rasta sredstvami plavaniya, s primeneniem opredelennyh uprazhnenij na urokah plavaniya [Development of coordination abilities of mentally cool children of middle school age by means of swimming, using certain exercises in swimming lessons]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki* [*Modern research and development*], 2018, no. 6 (23), pp. 543-547.

9. In Evseeva S.P. (ed.) Teoriya i organizaciya adaptivnoj fizicheskoj kul'tury. V 2 t. T.2. Soderzhanie i metodika adaptivnoj fiziche-skoj kul'tury i harakteristika ee osnovnyh vidov: uchebnik [Theory and organization of adaptive physical education. In 2 vol. T. 2. The content and methodology of adaptive physical education and the characteristics of its main types]. Moscow: Sov. Sport, 2007.

10. In L.V. SHapkovoj (ed.) Chastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoj kul'tury: ucheb. posobie [Private methods of adaptive physical education]. Moscow: Sovetskij sport, 2003.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.Ю. Овсянникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: almaz105@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-0046-2259.

В.А. Брагина, студент факультета физической культуры, направления подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: bragina.vasilina.bragina@gmail.ru, ORCID: 0000-0003-0851-9088.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.Y. Ovsyannikova, Ph.D. in Pedagogic sciences, Associate Professor of the Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Culture, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: almaz105@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-0046-2259.

V.A. Bragina, Undergraduate Student of the School of Phisical Culture, direction “Physical culture for disabled people (adaptive physical culture)”, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: bragina.vasilina.bragina@gmail.ru, ORCID: 0000-0003-0851-9088.

УДК 13.00.03

Елена Юрьевна Овсянникова
г. Киров
Анна Геннадьевна Чувашева
г. Киров

Анализ существующих методик дыхательной гимнастики для детей дошкольного возраста с хроническими заболеваниями органов дыхания

Данные различных исследований, которые проводятся по единой методике с применением критериев диагностики, говорит о том, что реальная распространенность хронических заболеваний органов дыхательной системы часто превышает официальные данные во много раз. В статье проведены теоретический анализ, обобщение литературных источников и изучение методик по проблеме физической реабилитации детей. Рассмотрены вопросы восстановления функций органов дыхания детей дошкольного возраста с различными хроническими заболеваниям дыхательной системы. Существуют различные методики дыхательной гимнастики таких авторов как: А.Н. Стрельниковой, К.П. Бутейко, Лео Кофлера, Б.С. Толкочева. Основными элементами данных методик являются: поверхностное дыхание, задержка дыхания, искусственное затруднение дыхания, замедление дыхания, а также глубокое дыхание.

Ключевые слова: дыхательная гимнастика, дети дошкольного возраста, хронические заболевания дыхательной системы.

Elena Yurievna Ovsyannikova
Kirov
Anna Gennadevna Chuvasheva
Kirov

Analysis of existing respiratory gymnastics techniques for preschool children with chronic respiratory diseases

The data of various studies, which are carried out according to a unified methodology using diagnostic criteria, suggests that the actual prevalence of chronic respiratory diseases often exceeds the official data in many times. The article provides a theoretical analysis, generalization of literary sources and the study of techniques on the problem of physical rehabilitation of children. The issues of restoration of respiratory function of preschool children with various chronic respiratory are considered. There are various methods of breathing exercises of such authors as: A.N. Strelnikova, K.P. Buteyko, Leo Kofler, B.S. Tolkochev. The main elements of these techniques are: shallow breathing, breath holding, artificial respiration difficulties, slowing breathing, and deep breathing.

Keywords: respiratory gymnastics, preschool children, chronic respiratory diseases.

Заболевания органов дыхательной системы у детей имеет большой коэффициент заболеваемости, что обусловлено анатомо-физиологическими особенностями органов дыхания и функциональным недоразвитием защитных механизмов детей дошкольного возраста. Они в значительной степени устанавливают уровень детской заболеваемости, что определяет актуальность и социальную значимость совершенствования реабилитационно-восстановительных мероприятий. Однако, заболевания органов дыхательной системы, чаще острые воспалительные заболевания дыхательных путей, остаются главной из причин смертности у детей, но чаще эти заболевания возможно предотвратить и вылечить [3, С. 158-162].

Дети более склонны к заболеваниям бронхов и легких, чем взрослые. Главной причиной являются строение дыхательной путей ребенка, из-за этого способность организма сопротивляться инфекциям у детей уменьшается [6, С.160].

Данные различных исследований, которые проводятся по единой методике с применением критериев диагностики, говорит о том, что реальная распространенность хронических заболеваний органов дыхательной системы часто превышает официальные данные во много раз [3, С. 158-162]. Негативная динамика темпов роста общей заболеваемости детей в последние годы обусловлена рядом причин. Установлено, что темп роста заболеваемости органов дыхания детей превосходит над темпом роста первичной заболеваемости в целом [2, С. 120-124].

Средства лечения, используемые в лечебно-профилактическом учреждении, не доставляют детям радости, сопровождаются страхом перед любыми медицинскими манипуляциями. Тогда, как занятия дыхательной гимнастикой создают психологический комфорт на весь период восстановления детей, помогают разнообразить досуг, настроиться на благоприятный прогноз заболевания, формируют положительное и активное отношение к физическим упражнениям [7, С. 386].

Одним из основных средств физической реабилитации детей с хроническими заболеваниями органов дыхания является дыхательная гимнастика. Дыхательная гимнастика – система специально подобранных физических упражнений для дыхательной мускулатуры, которые обеспечивают со-

вершенствование биомеханики дыхания и газообмена [5, С. 24].

Существуют различные методики дыхательной гимнастики, основными элементами которых являются: поверхностное дыхание, задержка дыхания, искусственное затруднение дыхания, замедление дыхания, а также глубокое дыхание.

Важным достоинством и главной чертой методики А.Н. Стрельниковой является привлечение диафрагмы и форсированного вдоха. Дыхательная упражнения направлены на тренировку резкого, короткого, громкого вдоха через нос с частотой около трех вдохов за две секунды, затем выполняется пассивный выдох через нос или рот. О выдохе в данной методике думать категорически запрещено, организм сам оставляет самое необходимое и выпускает ненужное. Уменьшение грудной клетки вызывают движения, выполняющиеся параллельно с вдохом [9, С. 56].

Работа Я.А. Алексеевой и Н.В. Минникаевой посвящена актуальной теме физического воспитания детей дошкольного возраста. Поднята проблема снижения уровня здоровья детей. Целью данного исследования является внедрение в двигательный режим дня дошкольного образовательного учреждения проведение основного комплекса дыхательной гимнастики по А.Н. Стрельниковой и эффективность ее использования. В данном исследовании авторы рассказывают нам об эффективности содержания процесса физического воспитания с оздоровительной направленностью и влиянии на повышение показателей физического развития, физической подготовленности и уровня здоровья детей старшего дошкольного возраста. Исходя из цели, авторами была исследована функция внешнего дыхания детей 6-7 лет. Таким образом, педагогический эксперимент Я.А. Алексеевой и Н.В. Минникаевой подтвердил результативность методики А.Н. Стрельниковой, которая включает в себя динамические дыхательные упражнения, которые направлены на развитие системы внешнего дыхания. Все выше сказанное подтверждает необходимость включать в двигательный режим дня различные дыхательные упражнения по методу А.Н. Стрельниковой [1].

Волевая ликвидация глубокого дыхания. Вот что лежит в основе метода К.П. Бутейко. При выполнении человек усилием сохраняет чувство нехватки воздуха, уменьшая глубину и сокращая частоту дыхательных движений, что ведет к увеличению содержания в крови углекислого газа.

Во время исследования К.П. Бутейко пришел к выводу, что углекислого газа в крови людей больных бронхиальной астмой содержится намного меньше, чем у здоровых людей. Следовательно, чтобы избавить человека от болезни, нужно научить его экономить углекислый газ в своем организме. Сделать это помогает поверхностное дыхание. Сущность данного метода заключается в уменьшении глубины дыхания, но происходить это должно постепенно. По мере задержки дыхания, улучшается кислотно-щелочное равновесие, кровь и ткани в большей степени насыщаются кислородом, повышается иммунитет, нормализуются обменные процессы [8].

Лео Кофлер является автором метода трехфазного дыхания, он на личном опыте показал действенность этой системы. В основе данного метода лежит три фазы, которые совпадают с фазами сна человека. Выдох – первая фаза, выполняемый через рот. Он должен быть продолжительным, ровным, но также дозированным, никогда не выполняется до предела. Пауза – вторая фаза. Это важнейший этап дыхания, который определяет приемлемость газообмена при различных состояниях организма. Пауза определяет объёмом воздуха, необходимым для вдоха. Вдох – третья фаза производится носом, почти бесшумно [4, С. 67].

Метод дыхательной гимнастики Б.С. Толкачева, основан на сочетании элементарных физических упражнениях с озвученным выдохом. Этому методу присуще дыхание через рот, что помогает обеспечивать полноценный дренаж бронхов, очищение слизистой дыхательных путей и глоточного лимфатического кольца от патогенных микроорганизмов, а, следовательно, предупреждение перехода острых респираторных заболеваний в хронические.

Теоретический анализ, обобщение литературных источников и изучение методик по проблеме физической реабилитации детей дошкольного возраста с хроническими заболеваниями дыхательной системы показал, что несмотря на свою актуальность, эта проблема в данный период времени не может считаться окончательно решенной.

Подводя итог проделанной работы, мы можем утверждать, что некоторые методики дыхательных упражнений играют важную роль в улучшении показателей функциональных систем организма детей дошкольного возраста с хроническими заболеваниями дыхательной системы. Но существующие методики не всегда приводят к достижению оптимальных результатов. Выявлено противоречие, заключающееся необходимости усовершенствования средств и методов физической реабилитации детей дошкольного возраста с хроническими заболеваниями дыхательной системы для более эффективного их использования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, Я.А. Оценка эффективности использования дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой со старшими школьниками / Я.А. Алексеева, Н.В. Минникаева // Наука-2020. – 2017. – С. 136-141.

2. Аношкина, Е.В. Динамика заболеваемости болезнями органов дыхания детского населения страны : медиц. альм. / Е.В. Аношкина, И.В. Гаммель, С.В. Кононова. – 2018. – № 3. – С. 120-124.

3. Афонина, Н.А. Заболеваемость детского населения болезнями органов дыхания как медико-социальная проблема / Н.А. Афонина // Российский медико-биологический вестник им. академика И.П. Павлова. – 2010. – № 4. – С. 157-162.

4. Ермолаев, О.Ю. Правильное дыхание / О.Ю. Ермолаев. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 158 с.

5. Лукашкова, И.Л. Дыхательная гимнастика : метод, рекомендации / И.Л. Лукашкова. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2008. – 48 с.

6. Пантелеева, Е.В. Дыхательная гимнастика для детей / Е.В. Пантелеева. – М. : Человек, 2012. – 160 с.

7. Смолева, Э.В. Терапия с курсом первичной медико-санитарной помощи / Э.В. Смолева. – Ростов н/Д : Феникс, 2012. – 652 с.

8. Сурженко, Я. Дыхание по методу Бутейко. Уникальная дыхательная гимнастика от 118 болезней! / Я. Сурженко. – М. : АСТ, 2015. – 168 с.

9. Щетинин, М.Н. Дыхательная гимнастика Стрельниковой / М.Н. Щетинин. – М. : Метафора, 2015. – 126 с.

REFERENCES

1. Alekseeva Ya.A., Minnikaeva N.V. Ocenka effektivnosti ispol'zovaniya dyhatel'noj gimnastiki A.N. Strel'nikovoj so starshi-mi shkol'nikami [Evaluation of the effectiveness of the use of respiratory gymnastics A.N. Strelnikova with high school students]. *Nauka-2020* [*Science-2020*], 2017, pp. 136-141.

2. Anoshkina E.V., Gammel' I.V., Kononova S.V. Dinamika zabolevaemosti boleznyami organov dyhaniya detskogo naseleniya strany: medic. al'm. [The dynamics of the incidence of respiratory diseases in the country's children], 2018, no. 3, pp. 120-124.

3. Afonina N.A. Zabolevaemost' detskogo naseleniya boleznyami organov dyhaniya kak mediko-social'naya problema [Incidence of respiratory diseases in children as a medical and social problem]. *Rossijskij mediko-biologicheskij vestnik im. akademika I.P. Pavlova* [*I.P. Pavlov Russian Medical Biological Herald*], 2010, no. 4, pp. 157-162.

4. Ermolaev O.Yu. Pravil'noe dyhanie [Right breathing]. Moscow: FLINTA, 2014. 158 p.

5. Lukashkova I.L. Dyhatel'naya gimnastika: metod, rekomendacii [Breathing exercises]. Mogilev: MGU im. A.A. Kuleshova, 2008. 48 p.

6. Panteleeva E.V. Dyhatel'naya gimnastika dlya detej [Breathing exercises for children]. Moscow: Chelovek, 2012. 160 p.

7. Smoleva E.V. Terapiya s kursom pervichnoj mediko-sanitarnoj pomoshchi [Primary Care Therapy]. Rostov na-Donu: Feniks, 2012. 652 p.

8. Surzhenenko, Ya. Dyhanie po metodu Butejko. Unikal'naya dyhatel'naya gimnastika ot 118 boleznej! [Buteyko breathing. Unique breathing exercises from 118 diseases!]. M.: AST, 2015. 168 p.

9. Shchetinin M.N. Dyhatel'naya gimnastika Strel'nikovoj [Breathing exercises by Strel’nikova]. Moscow: Metafora, 2015. 126 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.Ю. Овсянникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: almaz105@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-0046-2259.

А.Г. Чувашева, студент факультета физической культуры, направления подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: 31chuvasheva12@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3249-4637.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.Y. Ovsyannikova, Ph.D. in Pedagogic sciences, Associate Professor of the Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Culture, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: almaz105@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-0046-2259.

A.G. Chuvasheva, Undergraduate Student of the School of Phisical Culture, direction “Physical culture for disabled people (adaptive physical culture)”, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: 31chuvasheva12@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3249-4637.

УДК 378.096

Юлия Вячеславовна Оларь
г. Шадринск

Современные тенденции формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя

В статье рассматриваются современные тенденции формирования иноязычной социокультурной компетенции в ВУЗе. Особое внимание автор уделяет необходимости формирования иноязычной социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка как средства воспитания и социализации личности, ведущей к осознанию себя как субъектов национальной культуры. Автор описывает некоторые современные методы формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка. Современным направлением является экстенсивное чтение, которое включает иноязычные тексты различных видов (публицистика, художественная литература, Интернет-источники и т.д.). Использование аутентичных видео- и аудиоматериалов способствует прочности усвоения лингвострановедческого материала при условии обсуждения в учебной группе просмотренных мультфильмов, художественных, исторических, документальных фильмов. При применении интерактивных технологий обеспечивается включенность каждого обучающегося, возможность внести свой собственный вклад в обсуждение проблемы, возможность личностного взаимодействия, получения оценки совместной работы, обязательной обратной связи.

Ключевые слова: иноязычная социокультурная компетенция будущего учителя, аутентичность, интерактивные технологии.

Yuliya Vyacheslavovna Olar
Shadrinsk

Modern tendencies in formation of future teacher's foreign sociocultural competence

The article considers some modern tendencies in formation of future teacher's foreign sociocultural competence. The author pays special attention to the necessity of foreign sociocultural competence formation as a means of a person's upbringing and socialization that leads to seeing oneself as a representative of a national culture. The author describes some modern methods of sociocultural competence formation. One of the modern tendencies is extensive reading, which includes foreign texts of different genres (srticles, fiction, Internet sources, etc.). The usage of authentic video and audio sources lead to the effectiveness of linguo-cultural material knowledge followed by group discussions of the watched cartoons, films and historical documentaries. The usage of interactive technologies provides the participation of all students, as well as the possibility to share the experience in the problem discussion, the possibility of a personal involvement, the evaluation of the work and the feedback.

Keywords: future teacher's foreign sociocultural competence, authenticity, interactive technologies.

На рубеже веков возникает понятие поликультурного и многополярного мира, в котором актуальным становится диалог культур и традиций. В сфере образования данная потребность реализуется в необходимости формирования иноязычной социокультурной компетенции, под которой понимается способность принять другую культуру с одной стороны, и способность построить акт коммуникации с учетом особенностей собственной культуры – с другой. Проблеме формирования социокультурной компетенции на всех уровнях образования посвящены работы В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева, Е.И. Пассова, Е.Н. Солововой, С.Г. Тер-Минасовой, И.А. Зимней, Г.В. Сороковых, Н.А. Тарасюк и др.

Федеральный государственный образовательный стандарт по иностранному языку включает социокультурные знания и умения в обязательный минимум содержания основных образовательных программ. Данный процесс состоит в накоплении страноведческих и лингвострановедческих знаний о странах изучаемого языка, а также о собственной стране, в расширении объема культуроведческих знаний, навыков и умений, позволяющих адекватно использовать языковые средства, а также правила речевого и неречевого поведения согласно принятым в той или иной стране нормам.

Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет существенную роль в развитии личности обучающегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студента. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы, сделать их в дальнейшем более успешными в приобретаемой профессии [4].

Таким образом, перед будущими учителями иностранного языка стоит сложная задача: научиться не только говорить, но и мыслить на чужом языке. Возникшие противоречия (отсутствие языковой среды, сжатые временные рамки занятия, неготовность студентов к общению с представителями иноязычной культуры и т.п.) ставит задачу поиска эффективных путей формирования иноязычной социокультурной компетенции в педагогическом ВУЗе.

Вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, мы определяем иноязычную социокультурную компетенцию как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, С. 275].

Иноязычная социокультурная компетенция включает ряд субкомпетенций:

1) страноведческая (знания о политическом, географическом, социальном устройстве страны, повседневной жизни, обычаях, традициях, культуре народа, искусстве, национальной кухне, праздниках, а также употребление языковых единиц с национально-культурной спецификой);

2) поведенческая (знания о нормах речевого этикета, клише, средствах невербальной коммуникации);

3) психологическая (знания об особенностях национального менталитета, чертах национального характера, толерантность);

4) лингвокультурная (знания социально- и культурно маркированных лексических единиц и умение выбирать их в соответствии с высказыванием).

На современном этапе важной тенденцией в формировании иноязычной коммуникативной компетенции является необходимость лучшего понимания собственной культуры. В процессе изучения элементов иноязычной культуры происходит компаративный анализ элементов родной культуры, а через это и развитие личности в целом. Следовательно, формирование социокультурной компетенции ведет к толерантному восприятию иноязычной культуры, к способности и готовности личности к межкультурному диалогу. Исходя из этих положений, целью обучения иностранному языку на всех уровнях становится понимание культурных различий и овладение способами влияния на процесс коммуникации.

Постижение системы ценностей народа происходит на трех уровнях:

1) восприятия (получение представлений о фактах культуры);

2) социальном (овладение умениями совершать действия);

3) личностном (ценностное восприятие фактов иноязычной культуры).

Успешная межкультурная коммуникация происходит при условии усвоения иноязычной культуры на третьем, ценностном уровне, на котором формируется менталитет. Наиболее эффективно данный процесс осуществляется в сравнении с собственной культурой. Именно реальное вхождение в иноязычное социокультурное пространство должно быть обеспечено в процессе получения высшего образования. Межкультурное взаимодействие должно быть свободно от стереотипов, предрассудков, «недооценки или переоценки сходства между родной и иноязычной культурой» [2, С.33]. Важным является формирование социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка как средства воспитания и социализации личности, ведущей к осознанию себя как субъектов национальной культуры. Качественный «уровень вхождения личности будущего учителя в пространство современной культуры общества обеспечивается не только уровнем профессиональной подготовки специалиста, но и уровнем общекультурного развития личности» [2, С.36].

Согласно ФГОС ВО, общекультурные компетенции ОК-4 и ОК-5 подразумевают владение «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия», а также «способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия» [3].

Рассмотрим современные методы формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка.

Наиболее распространенным и традиционно эффективным методом является чтение иностранной литературы на языке оригинала. Аутентичная литература является ценным источником целостных и системных знаний о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, совокупности ценностных ориентаций и установок определенного общества. Современным направлением является экстенсивное чтение, которое включает иноязычные тексты различных видов (публицистика, художественная литература, Интернет-источники и т.д.) и ориентируется на интересы и возможности студентов, стремящихся кроме получения информации пополнить свой словарный запас, расширить социокультурные знания и увеличить культурный потенциал. Данный вид чтения является преимущественным в процессе формирования социокультурной компетенции, т.к. развивает самостоятельность студентов, ведет к возможности интерпретации прочитанного исходя из личного развития, расширяет мировоззрение, развивает языковые навыки, словарный запас.

Аутентичные видео- и аудиоматериалы являются другим эффективным способом формирования иноязычной социокультурной компетенции. Обладая эмоциональным воздействием, видеофильмы позволяют погрузиться в реальность страны изучаемого языка, представить себя на месте героев и задуматься о том, как бы ты себя повел на его месте в реальности своей страны. Такой компаративный анализ позволяет глубже прочувствовать собственную культуру, что, несомненно, ведет не только к повышению мотивации изучения иностранного языка, но и эффективному личностному развитию. Прочность усвоения лингвострановедческого материала обеспечивается обсуждением в учебной груп-

пе просмотренных мультфильмов, художественных, исторических, документальных фильмов.

Поощрение общения будущих учителей с носителями языка в чатах, форумах, социальных сетях является другой современной тенденцией формирования социокультурной компетенции. При подготовке к учебным заданиям студентам часто требуется сравнить собственную точку зрения на проблему или ситуацию с точкой зрения носителя языка. Социокультурная компетенция предполагает способность вступить в контакт с иностранцем и получить интересующую информацию о традициях, реалиях стран изучаемого языка в рамках тем, ситуаций и сфер общения. Такой опыт общения позволяет развивать учебную автономию, повысить качество коммуникативных способностей и развить коммуникативные навыки и умения.

Интерактивные технологии, на наш взгляд, являются наиболее эффективным современным средством формирования иноязычной социокультурной компетенции. Данные технологии включают метод проектов, дискуссии и дебаты, «мозговой штурм» и «пилу». При применении интерактивных технологий обеспечивается включенность каждого обучающегося, возможность внести свой собственный вклад в обсуждение проблемы, возможность личностного взаимодействия, получения оценки совместной работы, обязательной обратной связи. Ролевые игры являются также одной из технологий интерактивного обучения. Рассматривая проблемные вопросы, будущие учителя стремятся повысить уровень владения иностранным языком, понимание традиций разных стран, сформировать уважение различных мнений.

Языковые упражнения являются необходимыми для успешного овладения значением языковых единиц с национально-культурным компонентом значения (реалий). Среди множества таких упражнений следует выделить:

1) тренировочные, например, найти в тексте реалии и классифицировать их, подобрать определения реалий, заполнить пропуски реалиями, исключить из списка лишнюю реалию, не имеющую отношения к данной теме, подобрать отечественную реалию для иноязычной и т.п.;

2) сопоставительные, направленные на определение лексических соответствий американского и британского вариантов английского языка;

3) условно-речевые, осуществляющие тренировку лингвострановедческого материала в условиях коммуникации, имитирующей реальную. Цель таких упражнений состоит в формировании лингвострановедческих умений (адекватно понимать и употреблять реалии в продуктивных видах речевой деятельности, интерпретировать и реагировать на вербальное и невербальное поведение);

4) речевые, направленные на совершенствование лингвострановедческих навыков и развитие умений (с развернутой опорой, с редуцированной опорой).

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что реальное вхождение будущих учителей иностранного языка в иноязычное социокультурное пространство является требованием времени. Одно лишь знание иностранного языка не может обеспечить продуктивное межкультурное взаимодействие и взаимопонимание. В связи с этим, важное значение уделяется формированию иноязычной социокультурной компетенции как средства воспитания и социализации личности, в результате которого будущие учителя приходят к осознанию себя субъектами национальной культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (теоретическое и практическое преподавание языков) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 334 с.

2. Андронкина, Н.М. Лингвокультурные концепты как компоненты содержания обучения иностранному языку на старших курсах языкового вуза [Текст] / Н.М. Андронкина // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – № 60 (Февраль).

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 09.02.2016 №91. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194939/.

4. Сойкина, О.С. Пути повышения социокультурной компетенции обучающихся СПО на уроках английского языка [Электронный ресурс] / О.С. Сойкина. – Режим доступа: https://pandia.ru/text/79/201/41684.php.

REFERENCES

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Slovar' metodicheskih terminov (teoreticheskoe i prakticheskoe prepodavanie yazykov) [Dictionary of methodological terms (theoretical and practical teaching of languages)]. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999. 334 p.

2. Andronkina N.M. Lingvokul'turnye koncepty kak komponenty soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku na starshih kursah yazykovogo vuza [Linguistic and cultural concepts as components of the content of teaching a foreign language at senior courses of a language university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [*Tomsk State University Journal*], 2006, no. 60 (Fevral').

3. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravle-niyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriata): prikaz Mino-brnauki Rossii ot 09.02.2016 №91 [Elektronnyj resurs] [About the approval of the federal state educational standard of higher education in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) (undergraduate level)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194939/.

4. Sojkina O.S. Puti povysheniya sociokul'turnoj kompetencii obuchayushchihsya SPO na urokah anglijskogo yazyka [Elektronnyj resurs] [Ways to increase the sociocultural competence of students of colleges in English classes]. URL: https://pandia.ru/text/79/201/41684.php.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:
Ю.В. Оларь, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г.Шадринск, Россия, e-mail: julolar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4529-931X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:
Yu.V. Olar, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: julolar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4529-931X.

УДК 159.99

Игорь Вячеславович Павлов
г. Брест, Республика Беларусь

Геймификация и опыт применения настольных научных игр в преподавании психологии

В статье рассмотрены проблемы и возможности геймифицированного подхода в преподавании гуманитарных дисциплин студентам высших учебных заведений. Определено понятие «геймификация», показана специфика использования игровых технологий во взрослых сферах деятельности. Описан авторский опыт разработки и применения научной настольной игры в процессе преподавании психологических дисциплин. Предложено определение научной настольной игры как научно-обоснованной динамической модели определённого аспекта действительности, взаимодействие с которой строится на принципах игрового процесса и эмоциональной вовлеченности учащихся. Охарактеризованы методологические основания и методические аспекты применения настольных научных игр в образовательном процессе. Подробно описана структура научной настольной игры на примере авторской игры «СоциУМ». Особое внимание уделено наиболее важным с образовательной точки зрения функциям настольных научных игр.

Ключевые слова: профессиональная психологическая подготовка, научная настольная игра, геймификация, игровой подход, психология.

Igor Vyacheslavovich Pavlov
Brest, Belarus

Gamification and experience of using board scientific games in the teaching of psychology

The article discusses the problems and opportunities of a gamified approach in the teaching of humanities at the university. The concept of “gamification” is defined; the specificity of the use of gaming technologies in adult areas of activity is shown. The author describes the experience of developing and applying a scientific board game in the process of teaching psychological disciplines. The author gives the definition of a scientific board game as a scientifically-based dynamic model of a certain aspect of reality, interaction with which is based on the principles of the game process and the emotional involvement of students. The methodological foundations and methodological aspects of using board scientific games in the educational process are characterized. The structure of the scientific board game is described in detail on the example of the author's game "Social". Particular attention is paid to the most important educational functions of board scientific games.

Keywords: professional psychological education, scientific board game, gamification, game approach, psychology.

Развивающаяся система высшего образования постоянно находится в поиске новых принципов, форм, технологий и методов обучения, развития личностных и профессиональных компетенций у студентов как субъектов учебной деятельности. Процесс преподавания гуманитарных дисциплин, содержание которых требует достаточно высокого уровня абстрагирования от конкретных чувственно-воспринимаемых явлений и объектов, особенно нуждается в разработке соответствующих форм и методов, которые наиболее адекватны как возрастным и культурно-специфическим характеристикам обучающихся, так и особенностям учебного материала. Одним из достаточно перспективных технологических направлений в решении обозначенной проблемы является геймифицированный подход.

Геймификацию (от англ. «game» – игра) можно описать как применение игровых элементов в традиционно неигровых процессах и сферах с целью повышения вовлеченности участников в выполняемую деятельность [2; 4]. Термин геймификация был предложен в 2004 году английским программистом Ником Пиллингом. Отличие геймификации от привычного использования игровых элементов в обучении и воспитании детей видится в преодолении возрастных границ и проникновении игровых методов во взрослые сферы, такие как бизнес и образование. Применительно к образова-

нию геймификация рассматривается как технология, позволяющая использовать игровые методы в неигровых ситуациях для повышения мотивации и вовлеченности участников любого возраста в образовательный процесс с обучающей целью [1]. Как указывают А.О. Колотыгина и Е.Б. Сидоренко [2], геймификация обычно имеет целью вовлечь студента в учебу так же, как компьютерная игра вовлекает игрока, подразумевает создание такой системы, в которой успешность игры участника зависит от его навыков и знаний, которые можно перенести в реальный мир. В педагогической деятельности геймификация, по мнению данных авторов, реализуется посредством ряда игровых приёмов, направленных на: привлечение и удержание внимания учащихся на учебном материале, разделение долгосрочных целей на краткосрочные, создание системы выигрышей и рисков, понятных и актуальных для учащихся, игровое моделирование условных ситуаций.

Следует отметить, что понятие геймификация не тождественно понятиям игра и игровая деятельность. Геймификация подразумевает использование лишь некоторых элементов или технологий игры для достижения *не развлекательных целей* внутри учебной деятельности, а не игровой. В то время как игра направлена, в первую очередь, на реализацию развлекательной функции. На это обращает внимание и А.А. Полонников [3], используя понятие *игродействие* в применительно к методике преподавания психологических дисциплин, под которым понимает направленность участников не на игровой процесс как самоцель, а на внеигровые содержания как факторы, конституирующие игровые формы. В то же время относительная свобода, присущая игровой деятельности, при таком подходе сохраняется. Поэтому представляется важным, используя игровые технологии в обучении, случайно не подменить образовательные цели целями развлечения.

Учитывая все достоинства и проблемы данного подхода С.В. Титова и К.В. Чикризова [4] определяют геймификацию в образовательном контексте как интеграцию элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения, что способствует качественному изменению способа организации учебного процесса и приводит к повышению уровня мотивации, вовлеченности обучающихся, активизации и концентрации внимания при решении учебных задач. В зарубежной педагогической практике выделяется два типа геймификации: *структурная* и *содержательная*. В первом случае речь идёт об использовании отдельных игровых элементов в педагогическом процессе. Во втором случае геймификация означает отход от традиционных дидактических методов и построение процесса обучения на игровом сюжете по определенным игровым правилам. Как нам видится, использование научных настольных игр в учебном процессе скорее относится к содержательному типу геймификации, т.к. вовлекает учащихся в целостный и не фрагментируемый игровой процесс. Изучение и описание данного процесса является приоритетным направлением научно-педагогической деятельности.

В настоящей момент целями нашей работы являются операционализация понятия «настольная научная игра», описание структуры данного типа игр и их функций, разработка и апробация методики использования научных настольных игр в преподавании психологических дисциплин в вузе.

Научная настольная игра предварительно определяется нами как вид настольной игры, представляющей собой научно-обоснованную динамическую модель определённого аспекта действительности, взаимодействие с которой строится на принципах игрового процесса и эмоциональной вовлеченности. Ярким примером такой игры является настольная игра «Эволюция», которая моделирует ряд биологических процессов и явлений и имеет строгое научное обоснование теорией эволюции (автор игры – кандидат биологических наук Д.А. Кнорре).

Нами определены следующие характеристики научных настольных игр: а) *содержание и сюжет игры* – это упрощённая модель действительности (например, модель эволюционного процесса или социальной группы); б) *данная модель научно обоснована*, *что делает игру реалистичной*, т.е. отражающей закономерности и процессы реальной жизни живых существ, людей, общества в целом; в) *модель является динамической* – т.е. подвижна и изменчива в определённых границах (игроки могут вмешиваться в отдельные компоненты модели, например, увеличивать или уменьшать биоразнообразие, выстраивать сложные пищевые цепочки в игре «Эволюция» или выстраивать межгрупповые отношения и создавать конфликты в психологической настольной научной игре; такое вмешательство ограничивается правилами игры); г) *игроки активно взаимодействуют с данной моделью*, изменяя её в процессе игры для достижения наилучшего игрового результата; каждый игрок вносит свой вклад в изменение модели, конкурируя или сотрудничая с другими игроками; д) *взаимодействие с моделью строится на игровых принципах* (принципы соревновательности, воображаемой ситуации, эмоциональной вовлеченности и др.) и *может иметь выраженный эмоциональный характер*.

В настоящее время в рамках преподавания социально-психологических дисциплин нами осуществляется апробация возможностей авторской научной настольной игры «СоциУМ», которая охватывает ряд социально-психологических проблем, таких как формирование, развитие и функционирование малых социальных групп, динамика внутригрупповых и межгрупповых отношений. Разработанная нами игра моделирует социально-

психологическую структуру общества на макроуровне и на микроуровне, задаёт систему социальных координат для развёртывания данных проблем. В структуре научной настольной игры можно выделить ряд компонентов, важных с точки зрения реализации её дидактических и развивающих ресурсов: игровое образовательное пространство, игровой сюжет, игровая цель, игровые правила, игровые действия, игровой результат.

Игровое образовательное пространство представляет собой пространственно-временные рамки организации и протекания игровой деятельности учащихся. Специфика настольных игр в том, что они не требуют большого пространства, поэтому могут проводиться в обычных студенческих аудиториях с минимальными трансформациями предметной среды. *Внешне* игра протекает в *пространстве двумерного игрового поля*, расположенного на столе или любой иной плоской поверхности, где совершаются практические игровые действия, и в *коммуникативном вербальном пространстве*, где происходит обмен вербальными действиями между игроками. *Внутренне* игра протекает в *когнитивном* и *эмоциональном пространстве* личности игроков как осуществление внутренних игровых действий: принятие решения, анализ игровой ситуации, разработка собственной игровой стратегии, переживание тех или иных эмоций по поводу происходящего в игре.

Игровой сюжет задаёт логику игровых действий и связывает игроков между собой. В разработанной нами игре «СоциУМ» игровой сюжет в повествовательном или мифологическом смысле отсутствует, т.к. направленность игры не столько развлекательная, сколько образовательная. Элементы сюжета заданы ***игровой целью***: создать, развить и сохранить в определённых социальных условиях малую группу. Данная цель обуславливает направление хода игры и её продолжительность. ***Игровые правила*** служат основой игровых действий, определяют результативность игры, регулируют процесс достижения игровой цели и взаимодействия между игроками. В игре «СоциУМ» игровые правила отражают социально-психологические процессы, закономерности и феномены, возникающие во внутригрупповых и межгрупповых взаимодействиях, например: конформизм и негативизм, лидерство, групповой конфликт, отношения дружбы и любви. Каждое правило имеет под собой определённое научно-психологическое теоретическое и / или эмпирическое обоснование и поэтому делает игру реалистичной с точки зрения её соответствия психологии реальной жизнедеятельности людей и малых групп.

Игровые действия – действия, совершаемые игроком в соответствии с правилами игры и направленные на достижение игровой цели и получение соответствующего игрового результата. В рассматриваемой в качестве примера игре совершаемые игроками действия могут быть следующими: создание своей социальной группы в пространстве игрового поля, добавление в свою группу новых участников, установление между членами группы неформальных отношений (дружбы, любви), провоцирование и разрешение конфликтов между членами своей группы или между членами групп других игроков и др. По психологической характеристике всё многообразие игровых действий можно отнести к трём типам: действия *конкурирующего характера*, действия *сотрудничающего характера* и действия *конфликтного характера*. Данные типы действий отражают основные стратегии взаимодействия и в разных игровых ситуациях могут препятствовать или способствовать достижению игрового результата.

Игровой результат в узком смысле представляет собой, в первую очередь, достигнутую игровую цель. Однако применительно к использованию игры в образовании её результат можно рассматривать в более широком смысле на нескольких уровнях. 1. *Уровень игрового пространства*, где результатом является *абсолютный* выигрыш / проигрыш игрока или выигрыш / проигрыш игрока *относительно* каждого другого игрока. 2. *Уровень образовательного пространства*, где результатом игры является успешная или неуспешная реализация её образовательных функций в отношении изучаемой дисциплины. 3. *Личностный уровень* отражает изменения в личности игроков под влиянием игровой деятельности. Сюда можно отнести *аффективный* или *эмоциональный результат* – переживание тех или иных эмоций по поводу участия в игре. Положительный эмоциональный «след» может выйти за пределы игры и распространиться на отношение к научным проблемам и темам, которым посвящена игра. К результату на личностном уровне можно отнести и *изменения в мотивационной сфере* игроков, наиболее важными из которых являются повышение познавательной мотивации и интереса к изучаемой дисциплине, к научной проблематике, отражённой в игре. Изменения в *когнитивной сфере* также можно рассматриваться как результат на личностном уровне. Такие изменения проявляются в более углубленном понимании научных понятий, использующихся в игре, процессов, закономерностей, явлений и феноменов, моделируемых в игре. 4. *Групповой уровень* отражает изменения в характеристиках студенческой группы или подгруппы, принявшей участие в игре. Организация настольной игры, являясь неформальной и нетрадиционной формой обучения, может приводить к коммуникативным изменениям в группе в отношениях между самими студентами, помогать им лучше узнать друг друга, запускает рефлексию, направленную на собственную группу и отношения между её членами.

Предварительный теоретический анализ и анализ первичных результатов апробации настольной игры позволяет выделить ряд её наиболее

важных функций применительно к образовательному процессу.

1. *Организационная* – игра позволяет организовать: а) учебный процесс и взаимодействие между студентами, студентами и преподавателями; б) содержание изучаемого материала, облекаемого в игровую форму.

2. *Мотивационная* – игра позволяет повысить мотивацию студентов к изучению дисциплины или отдельных тем, которым она посвящена.

3. *Познавательная* – игра позволяет студентам получить, уточнить и структурировать знания и представления по дисциплине или по отдельной теме, которой она посвящена.

4. *Коммуникативная* – игра позволяет наладить успешную коммуникацию между студентами, между студентами и преподавателем, создать благоприятную коммуникативную ситуацию, повысить качество отношений.

5. *Диагностическая* – игра позволяет оценить степень подготовленности студентов по дисциплине или теме, которой она посвящена. Такая оценка может быть скрытой и осуществляться в процессе наблюдения преподавателем за игроками, в процессе обсуждения со студентами сущности и обоснованности игровых правил и игровых действий. Также игра позволяет лучше узнать некоторые индивидуальные особенности студентов, которые могут не проявляться при организации традиционных форм обучения, т.к. в игре в отличие от лекционного или практического занятия у студента меньше возможностей оставаться пассивным или «отсидеться». Кроме того, игра позволяет лучше понять не только отдельных студентов, но и особенности студенческой группы в целом – характер психологического климата, особенности коммуникаций между студентами и типичные стратегии взаимодействиями между ними. Что касается самих учащихся, то игра позволяет им применить полученные теоретические знания на практике для достижения игрового результата, оценить собственную подготовленность и компетентность. Конечно, не стоит игнорировать и такую функцию, присущую всем играм, как *развлекательная функция*. Применительно к образовательному процессу, такое развлечение можно рассматривать как способ *интеллектуально-активного отдыха*, когда развлекаясь, студенты продолжают учиться.

Заключение

Анализ и обобщение опыта разработки и первичной апробации научной настольной игры позволяет сделать предварительные выводы о достаточной эффективности включения игровых технологий в образовательный процесс и важности использования научно-обоснованных игровых моделей для изучения сущностей и закономерностей явлений, изучаемых в рамках гуманитарных дисциплин. Научно-обоснованная игровая модель, обёрнутая в оболочку настольной игры позволяет реализовать ряд важных функций в образовательном процессе: организационную, мотивационную, познавательную, коммуникативную и диагностическую, даёт возможность разнообразить методику преподавания гуманитарных дисциплин с учётом интересов и потребностей современной молодёжи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Банных, Г.А. Геймификация в университетском образовании: сравнительный анализ практик [Текст] / Г.А. Банных. – Режим доступа: http://elar.urfu.ru/handle/10995/55527. – 20.10.2019.

2. Колотыгина, А.О. Использование геймификации в обучении студентов вузов [Электронный ресурс] / А.О. Колотыгина, Е.Б. Сидоренко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-geymifikatsii-v-obuchenii-studentov-vuzov. – 17.11.2019.

3. Полонников, А.А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия [Текст] / А.А. Полонников. – Минск : ЕГУ, 2001. – 128 с.

4. Титова, С.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал [Текст] / С.В. Титова, К.В. Чикризова // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psihologo-didakticheskiy-i-metodicheskiy-potentsial. – 17.11.2019.

REFERENCES

1. Bannyh G.A. Gejmifikacija v universitetskom obrazovanii: sravnitel'nyj analiz praktik [Elektronnyj resurs] [Gamification in University Education: A Comparative Analysis of Practices]. URL: http://elar.urfu.ru/handle/10995/55527 (Accessed 20.10.2019).

2. Kolotygina A.O., Sidorenko E.B. Ispol'zovanie gejmifikacii v obuchenii studentov vuzov [Elektronnyj resurs] [The use of gamification in teaching university students]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [*International Journal of Humanities and Natural Sciences*], 2016, no. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-geymifikatsii-v-obuchenii-studentov-vuzov (Accessed 17.11.2019).

3. Polonnikov A.A. Ocherki metodiki prepodavanija psihologii. Sistemno-situacionnyj analiz psihologicheskogo vzaimodejstvija [Essays on the methodology of teaching psychology. System-situational analysis of psychological interaction]. Minsk: EGU, 2001. 128 p.

4. Titova S.V., Chikrizova K.V. Gejmifikacija v obuchenii inostrannym jazykam: psihologo-didakticheskij i metodicheskij potencial [Elektronnyj resurs] [Gamification in teaching foreign languages: psychological, didactic and methodological potential]. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [*Pedagogy and psychology of education*], 2019, no. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psihologo-didakticheskiy-i-metodicheskiy-potentsial (Accessed 17.11.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:
И.В. Павлов, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: paulau@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1116-5882.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:
I.V. PavlovPh.D in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Brest State University, Brest, Belarus, e-mail: paulau@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1116-5882.

УДК 796.412

Татьяна Эдуардовна Парфина
г. Киров
Ольга Викторовна Анфилатова
г. Киров

Развитие гибкости гимнасток 9-10 лет с применением внешнего отягощения

В статье представлена экспериментальная методика развития гибкости гимнасток 9–10 лет с применением внешнего отягощения и результаты педагогического эксперимента. Одной из главных задач физического воспитания является развитие основных двигательных качеств у спортсмена. Успешным решением данной проблемы будет правильный подбор и использование эффективных средств и методов развития двигательных возможностей. Положительный результат многолетней подготовки определяется рядом факторов, одним из которых является развитие гибкости и выявление эффективных способов, средств, методов с помощью которых за минимальный промежуток времени достигается наивысший результат. Актуальность исследования обусловлена тем, что художественная гимнастика постоянно развиваясь способствует повышению уровень исполнительского мастерства спортсменок со всех континентов, что подтверждается результатами исследований специалистов.

Ключевые слова: художественная гимнастика, гибкость, девочки 9-10 лет, методика, внешнее отягощение.

Tatyana Edyardovna Parfina
Kirov
Olga Viktorovna Anfilatova
Kirov

The development of gymnasts' flexibility of 9-10 years using external burdening

The article presents an experimental method for the development of gymnasts' flexibility 9-10 years using external weights and the results of pedagogical experiment. One of the main tasks of physical education is the development of the basic motor qualities of the athlete. A successful solution to this problem will be the correct selection and use of effective means and methods of development of motor possibility. The positive result of many years of training is determined by a number of factors, one of which is the development of flexibility and the identification of effective ways, means, methods by which the highest result is achieved in a short period of time. The relevance of the study is due to the fact that rhythmic gymnastics constantly developing contributes to improving the level of performance skills of athletes from all continents, which is confirmed by the results of research specialists.

Keywords: rhythmic gymnastics, flexibility, girls of 9-10 years, technique, external burdening.

Художественная гимнастика – это олимпийский вид спорта. С каждым годом стремительно развиваясь во всем мире этот красивейший вид спорта, завоевывает миллионы поклонников. Гимнастки выполняют упражнения под музыкальное сопровождение, которые состоят из сложных движений тела: равновесий, наклонов, волн, переворотов, прыжков и акробатических элементов в сочетании с работой предмета [4, 5].

Согласно правилам соревнований, результативность спортсменок во многом зависит от качества выполнений разного родах фундаментальных групп элементов (прыжки, равновесия, повороты). Экспертный опрос тренеров и судей высокой квалификации, проведенный В.Д. Бакулиной (2006) показал, что тренерам необходимо акцентировать внимание, прежде всего на развитие гибкости, так как выполнение большинства элементов, которые включены в правила FIG, возможно только при большой амплитуде движений в суставах, что требует от спортсменок проявления максимальной амплитуды, которая часто превышает физиологическую норму подвижности в суставах [1, 2].

Сенситивный период для развития гибкости начинается в младшем школьном возрасте (7–10 лет) и заканчивается в подростковом (10-17 лет). В этом возрасте мышечно-связочный аппарат наиболее эластичен и растяжим, и именно в этом возрасте наблюдается стабилизация гибкости [3].

В связи с выше изложенным возникает противоречие между необходимостью улучшения показателей развития гибкости девочек 9-10 лет, занима-

ющихся художественной гимнастике с одной стороны и поиске новых эффективных форм, средств и методов развития гибкости у гимнасток применяемых в учебно-тренировочном процессе на данном этапе спортивной подготовки с другой стороны.

Объект исследования – учебно-тренировочный процесс девочек 9-10 лет, занимающихся художественной гимнастикой.

Предмет исследования – методика развития гибкости девочек 9-10 лет, занимающихся художественной гимнастикой с применением внешнего отягощения.

Новизна исследования: разработана методика, направленная на развитие гибкости гимнасток 9-10 лет с применением внешнего отягощения.

Рабочая гипотеза: мы предположили, что тренировочный процесс будет протекать более эффективно, если будут проведены следующие мероприятия:

1) проанализированы литературные источники по проблеме исследования;

2) разработана методика, направленная на развитие гибкости девочек 9-10 лет, занимающихся художественной гимнастикой с применением внешнего отягощения;

3) проверена эффективность разработанной методики в педагогическом эксперименте.

Исследование проходило в несколько этапов с февраля 2017 по сентябрь 2019 года.

На 1 этапе осуществлялся поиск, анализ и обобщение научно-методической литературы. Определялись объект, предмет, задачи и рабочая гипотеза исследования, анализировались средства и методы развития гибкости.

На 2 этапе проводился педагогический эксперимент. Всего в педагогическом эксперименте приняло участие 14 девочек 9-10 лет, из них: 7 – в экспериментальной группе (ЭГ), 7 – в контрольной группе (КГ). КГ занималась по программе разработанной О.И. Зоновой (2015) [6]. ЭГ занималась по разработанной нами методике, направленной на развитие гибкости гимнасток 9-10 лет с применением внешнего отягощения. Экспериментальная методика включала в себя 3 комплекса упражнений, каждый из которых содержал упражнения, направленные на развитие подвижности в голеностопных суставах, тазобедренных суставах и суставах позвоночника. Тренировочные занятия проводились 5 раз в неделю. Комплексы упражнений применялись 2 раза в неделю в подготовительной части занятия и 1 раз в заключительной части. Весь педагогический эксперимент длился 35 недель. За период педагогического эксперимента было проведено 175 тренировочных занятий, по 120 минут каждое, из которых: 30 минут – подготовительная часть, 70 минут – основная часть, 20 минут – заключительная часть.

На 3 этапе исследование завершилось статистической обработкой полученных данных, их интерпретацией, формулировкой выводов и практических рекомендаций, обобщением и написанием магистерской диссертационной работы.

Экспериментальная методика развития гибкости гимнасток 9-10 лет с применением внешнего отягощения.

Современный этап развития художественной гимнастики, рост сложности соревновательных программ предъявляют повышенные требования к уровню физической подготовленности спортсменок. Для развития гибкости используются упражнения с увеличением амплитуды движений – упражнения в растягивании. Эти упражнения применяют для оказания воздействия на соединительные ткани – сухожилия, связки и т.д. На основании выполнении разнообразных движений: сгибаний и разгибаний, отведений и приведений, вытягиваний и наклонов формируются данные упражнения.

Задача методики: развивать гибкость позвоночника, подвижность в тазобедренных суставах, силу мышц туловища и ног для выполнении соревновательных элементов на гибкость различной степени сложности.

Основной метод развития – повторное выполнение упражнения с большой амплитудой.

Экспериментальная методика включала в себя 3 комплекса упражнений, каждый из которых содержал упражнения, направленные на развитие подвижности в голеностопных суставах, тазобедренных суставах и суставах позвоночника. Разрабатывая методику мы основывались на исследования проведенных Л.А. Карпенко [7].

Комплексы упражнений включались в подготовительную часть занятия после предварительной разминки. Последовательность выполнения комплексов и количество повторений задает тренер. Упражнения выполнялись с обеих ног. При выполнении упражнений, в качестве отягощения, использовали резину для растяжки.

Таблица 1

Комплекс упражнений 1

№ п/п	Описание упражнений	Дозировка	Методические указания
1.	И.п. – упор сидя, руки вверх: 1–8 – наклон вперед, стопы на себя.	1) 8 раз 2) 12 раз	Концы резины зацепить за стопы, перевести резину за спину. Колени не сгибать, стопы максимально сгибать на себя, грудью касаться ног, спина прямая
2.	И.п. – упор сидя сзади Левой (правой) рукой, хват изнут-	1) 6 раз 2) 10 раз	Один конец резины зацепить за стопу, второй конец держать в одноименной руке. Переве-

	ри за внутренний свод сокращенной стопы правой (левой) ноги: 1–7 – выпрямить ногу вверх – и. п.		сти резину под одноименной ногой. Ногу прижимать к одноименному плечу, стопа максимально развернута, спину держать прямо
3.	И. п. – лежа на спине, ноги вверх, руки в стороны Развести ноги в поперечный шпагат	2 подхода по: 1) 1` 2) 2`	Концы резины зацепить за стопы, перевести резину за спину. Колени, стопы максимально оттянуты, таз не выворачивать, ноги разводить четко в стороны, поясницу не прогибать. Отдых между подходами 30``
4.	И. п. – упор сидя сзади: 1–2 – перевод ног через стороны назад в положение, лежа на животе 3–4 – перевод ног через стороны в и.п.	1) 8 раз 2) 12 раз	Концы резины зацепить за стопы. Колени, стопы максимально оттянуты
5.	И. п. – лежа на спине, руки в стороны: 1–7 – правой (левой) ногой махи в шпагат вперед 8 – захват правой (левой) ноги в шпагат 9–15 – растяжка 16 – и.п.	1) 3 раза 2) 6 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени не сгибать, не разворачивать таз колени и стопы максимально оттянуты
6.	И. п. – лежа на боку: 1–7 – правой (левой) ногой махи в шпагат в сторону 8 – захват правой (левой) ноги в шпагат 9–15 – растяжка 16 – и.п.	1) 3 раза 2) 6 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени не сгибать, колени и стопы максимально оттянуты. При махе в сторону заводить ногу за плечо, нога поднимается пяткой вперед, выворотно
7.	И. п. – лежа на животе Махи в задний шпагат на правую ногу, руки в стороны	1) 8 раз 2) 12 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени не сгибать, не разворачивать таз колени и стопы максимально оттянуты.
8.	И. п. – стойка на правой (левой) ноге, руки на полу: 1–8 – правой (левой) ногой махи в шпагат назад 9–15 – задний шпагат, фиксация 16 – и.п.	1) 3 раза 2) 6 раз	Концы резины зацепить за стопы. Не разворачивать таз. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени и стопы максимально оттянуты
9.	И.п. – стойка спиной к гимнастической стенке Правой (левой) ногой махи в шпагат вперед	1) 8 раз 2) 12 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени не сгибать, не разворачивать таз колени и стопы максимально оттянуты, спину держать ровно. Не бросать ногу на приставлении
10.	И.п. – стойка лицом к гимнастической стенке Правой (левой) ногой махи в шпагат в сторону	1) 8 раз 2) 12 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени не сгибать, колени и стопы максимально оттянуты, спину держать ровно. Не бросать ногу на приставлении. При махе в сторону не сворачивать опорное колено, вовнутрь, ногу заводить за плечо, нога поднимается пяткой вперед, выворотно
11.	Шпагат с рейки или между стульев на правую и левую ногу и поперечный	3–5`	Не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки), колени и стопы максимально оттянуты, спину держать ровно. Руки назад.
12.	Шпагат с рейки или между стульев на поперечный шпагат	3–5`	Не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки), колени и стопы максимально оттянуты.

Таблица 2

Комплекс упражнений 2

№ п/п	Описание упражнений	Дозировка	Методические указания
1.	И. п. – упор лежа на животе: 1–2 – стойка на груди 3–4 – поставить ноги на пол 5–6 – выпрямить ноги 7–8 – и.п.	1) 5 раз 2) 8 раз	Руки вперед, ноги не разводить, колени и стопы максимально оттянуты. После каждого выполнения упражнения скруглить спину
2.	И. п. – упор лежа на животе: 1–2 – стойка на груди 3–7 – поставить ноги на пол 8 – и.п.	1) 5 раз 2) 8 раз	Руки вперед, ноги не разводить, колени и стопы максимально оттянуты. После каждого выполнения упражнения скруглить спину
3.	И. п. – стойка на груди. Разножки ногами в шпагат. (Правая, левая, поперечный).	1) 8 раз 2) 12 раз	Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени и стопы максимально оттянуты, не разворачивать таз
4.	И. п. – лежа на животе: 1–2 – руки дугами назад «кобра» 3–4 – силой опускание рук 5–8 – то же	1) 5 раз 2) 8 раз	Резким движением рук достать до пяток. Колени и стопы максимально оттянуты
5.	И. п. – «Коробочка»: 1–7 – выпрямить ноги 8 – и.п.	1) 5 раз 2) 8 раз	Резину сложить в два раза, зацепить резину за стопы. В наклоне тянуться головой к ягодицам, плечи опустить, лопатки соединить, стопы максимально оттянуты. Выпрямлять ноги плавно, не забывать дышать
6.	И. п. – лежа на животе, руки в стороны: 1–7 – правой (левой) ногой махи в шпагат назад 8 – захват правой (левой) ноги в шпагат 9–15 – растяжка 16 – и.п.	1) 4 раза 2) 6 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени и стопы максимально оттянуты, не разворачивать таз
7.	И. п. – упор лежа на животе: 1–2 – стойка на груди 3–4 – перекат через грудь в стойку на коленях 5–6 – подъем разгибом перекат через грудь 7–8 – и.п.	1) 8 раз 2) 12 раз	Выполнять в быстром темпе.
8.	И. п. – стойка руки вниз: 1–2 – выкрут в плечевых суставах 3–4 – «мост» 5–6 – выкрут в плечевых суставах 7–8 – и.п.	1) 3 раза 2) 6 раз	Резину взять за два конца. Ноги вместе. Во время выкрутов руки прямые.
9.	И. п. –равновесие «захват» на правой (левой) ноге, правая (левая) рука в сторону. Наклон вперед до горизонтальной плоскости, фиксация	4 подхода по: 1) 15`` 2) 30``	Концы резины зацепить за стопы. При наклоне вперед спину не расслаблять, держать ногу как можно выше, , колени и стопы максимально оттянуты, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки). Упражнение выполнять разноименно. Отдых между подходами 15 ``
10.	И. п. – стойка лицом к гимнастической стенке, махи подряд: - назад - назад в кольцо.	1) 8 раз 2) 16 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени не сгибать, колени и стопы максимально оттянуты, спину держать ровно, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки). Не бросать ногу на приставлении.
11.	И. п. – стойка на правой (левой) ноге, руки на полу. Правой (левой) ногой махи в кольцо назад	3 подхода по: 1) 8 раз 2) 12 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени не сгибать, колени и стопы

			максимально оттянуты, спину держать ровно, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки). Не бросать ногу на приставлении. Отдых между подходами 15 ``
12.	Шпагат с рейки или между стульев на правую и левую ногу и поперечный	3–5`	Не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки), колени и стопы максимально оттянуты, спину держать ровно. Руки назад.
13.	Шпагат с рейки или между стульев на поперечный шпагат	3–5`	Не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки), колени и стопы максимально оттянуты.

Таблица 3

Комплекс упражнений 3

№ п/п	Описание упражнений	Дозировка	Методические указания
1.	И. п. – лежа на спине, руки в стороны, правой (левой) ногой махи в шпагат вперед	1) 8 раз 2) 16 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени не сгибать, не разворачивать таз колени и стопы максимально оттянуты
2.	И. п. – лежа на боку, правой (левой) ногой махи в шпагат в сторону	1) 8 раз 2) 16 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени не сгибать, колени и стопы максимально оттянуты. При махе в сторону заводить ногу за плечо, нога поднимается пяткой вперед, выворотно
3.	И.п. – упор стоя на коленях, махи правой (левой) ногой: назад, в кольцо	1) 8 раз 2) 16 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени не сгибать, колени и стопы максимально оттянуты, спину держать ровно, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки). Не бросать ногу на приставлении
4.	И. п. – вертикальное равновесие на правой ноге левая нога назад, высоко(арабеск), руки в стороны: 1–2 – наклон вперед до горизонтальной плоскости, задний шпагат 3–6 – фиксация 7–8 – и.п.	1) 8 раз 2) 12 раз	При наклоне вперед спину не расслаблять, держать ногу как можно выше, выполнять на максимуме, колени не сгибать, колени и стопы максимально оттянуты, спину держать ровно, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки)
5.	И. п. – стойка на правой (левой) ноге, руки на полу: правой (левой) ногой махи в шпагат назад	1) 8 раз 2) 16 раз	Концы резины зацепить за стопы. Выполнять быстро, резко, с «точкой» на максимуме, колени и стопы максимально оттянуты, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки)
6.	И. п. – равновесие в задний шпагат на правой (левой) ноге, руки на полу.	2 подхода по: 1) 2` 2) 4`	Концы резины зацепить за стопы, перевести резину через плечо противоположное плечо. Колени и стопы максимально оттянуты, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки). Отдых между подходами 20 ``
7.	И. п. – равновесие в задний шпагат, руки на полу: 1–2 – переворот вперед на правую ногу 3–4 – остановка в «мост», правая нога в шпагат 5–6 – переворот назад 7–8 – и.п.	1) 8 раз 2) 12 раз	Концы резины зацепить за стопы, перевести резину через плечо противоположное плечо. Колени и стопы максимально оттянуты, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки), руки держать узко

8.	И. п. – стойка боком к гимнастической стенке, взять ногу свободной рукой вперед в шпагат. Отклонить тело назад	2 подхода по: 1) 1`30`` 2) 2`30``	Концы резины зацепить за стопы. Колени и стопы максимально оттянуты, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые Тело наклонять как можно ниже, ноги тянуть «за шпагат»
9.	И. п. – стойка лицом к гимнастической стенке, взять правую (левую) ногу левой (правой) рукой в шпагат в сторону	2 подхода по: 1) 1`30`` 2) 2`30``	Концы резины зацепить за стопы. Колени и стопы максимально оттянуты, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые, ноги тянуть «за шпагат»
10.	И. п. – стойка спиной к гимнастической стенке на правой (левой) ноге, левая (правая) в шпагат на стенку, руки на полу. Пружинящие движения тазом к стенке	1) 20 раз 2) 30 раз	Опорную ногу ставить как можно дальше вперед, тазом касаться гимнастической стенки, колени и стопы максимально оттянуты, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые
11.	И. п. – стойка спиной к гимнастической стенке на правой ноге, левая в шпагат на стенку, руки на полу. «Домахи» левой ногой от стены	1) 15 раз 2) 20 раз	Опорная нога и таз касаются гимнастической стенки, «домахи» выполнять как можно дальше от стены, колени и стопы максимально оттянуты, не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые
12.	Шпагат с рейки или между стульев на правую и левую ногу и поперечный	3–5`	Не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки), колени и стопы максимально оттянуты, спину держать ровно. Руки назад.
13.	Шпагат с рейки или между стульев на поперечный шпагат	3–5`	Не разворачивать таз, держать «квадрат» (две плечевые и тазовые точки), колени и стопы максимально оттянуты.

Таблица 4

Сравнение среднегрупповых показателей развития гибкости у девочек 9-10 лет, занимающихся художественной гимнастикой в ЭГ и КГ в конце педагогического эксперимента (n=7)

№ п/п	**Название теста**		**Экспериментальная группа (ЭГ)**	**Контрольная группа (КГ)**	**T**	**P**
			$Мэ_1 \pm mэ_1$	$Мк_2 \pm mк_2$		
1.	Шпагат с опоры (см)	Правая	55,41±1	50,2±0,84	4,0	< 0,05
		Левая	42,19±0,47	38,61±1,02	2,30	< 0,05
2.	Поперечный шпагат с двух стульев (см)		33,61±1,61	28,78±1,27	2,36	< 0,05
3.	Мост (см)		22,67±1,89	19,12±0,12	2,93	< 0,05
4.	Шпагат спиной к опоре (см)	Правая	53,47±1,12	49,14±1,75	2,20	< 0,05
		Левая	25,38±1,20	21,11±0,69	3,09	< 0,05
5.	Проба Ромберга (сек)	Правая	19,61±0,68	17,16±0,69	2,55	< 0,05
		Левая	13,32±0,87	12,12±0,47	2,26	< 0,05

Результаты, полученные в ходе эксперимента:

– в начале педагогического эксперимента сравнение результатов контрольных испытаний в ЭГ и КГ показало, что при числе степеней свободы f=12 ($T_{0,05}$= 2,18) мы получили значение P>0,05 по всем пяти испытаниям; эти различия считаются не достоверными и разница между среднеарифметическими показателями в группах имеет случайный характер;

– в контрольной группе за период эксперимента, результаты улучшились, но прирост результатов недостоверен (P >0,05);

– в экспериментальной группе за период эксперимента, результаты улучшились и достоверны (P <0,05) по всем показателям;

– в конце педагогического эксперимента сравнение результатов контрольных испытаний в ЭГ и КГ показало, что при числе степеней свободы f=12 ($T_{0,05}$= 2,18) мы получили значение P<0,05 по всем пяти испытаниям в экспериментальной группе; эти различия считаются достоверными.

Таким образом, методика, направленная на развитие гибкости девочек гимнасток 9–10 лет, с применением внешнего отягощения оказала положительное воздействие на гимнасток экспериментальной группы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, В.Е. Сопряженное развитие гибкости и скоростно-силовых качеств на этапе базовой подготовки в художественной гимнастике / В.Е. Андреева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2010. – № 20. – С. 19–22.

2. Бакулина, Е.Д. Взаимосвязь изменений правил соревнований и исполнения элементов в композициях художественной гимнастики / Е.Д. Бакулина. – М., 2006. – 22 с.

3. Бочаров, М.И. Частная биомеханика с физиологией движения / М.И. Бочаров. – Ухта : УГТУ, 2010. – 234 с.

4. Теория и методика художественной гимнастики. Артистичность и пути ее формирования / И.А. Винер-Усманова, Е.С. Крючек, Е.Е. Медведева, Р.Н. Терехина. – М. : Спорт, 2015. – 120 с.

5. Заячу, Т.В. Методика повышения выворотности стоп у девочек, занимающихся художественной гимнастикой средствами классической хореографии / Т.В. Заячу, Л.А. Лопатин, Л.Р. Фатхудинова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 4. – С. 89–93.

6. Зонова, О.И. Программа спортивной подготовки по виду спорта: художественная гимнастика / О.И. Зонова. – Киров, 2015. – 71 с.

7. Карпенко, Л.А. Теория и методика физической подготовки в художественной и эстетической гимнастике : учеб.-метод. пособие / Л.А. Карпенко, О.Г. Румба. – М. : РЕГЕНС, 2014. – 148 с.

REFERENCES

1. Andreeva V.E. Sopryazhennoe razvitie gibkosti i skorostno-silovyh kachestv na etape bazovoj podgotovki v hudozhestvennoj gimnastike [The associated development of flexibility and speed-power qualities at the stage of basic training in rhythmic gymnastics]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* [Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta], 2010, no. 20, pp. 19–22.

2. Bakulina E.D. Vzaimosvyaz' izmenenij pravil sorevnovanij i ispolneniya elementov v kompoziciyah hudozhe-stvennoj gimnastiki [The relationship of changes in the rules of competitions and the performance of elements in the compositions of rhythmic gymnastics].Moscow, 2006. 22 p.

3. Bocharov M.I. CHastnaya biomekhanika s fiziologiej dvizheniya [Private biomechanics with physiology of movement]. Uhta: UGTU, 2010. 234 p.

4. Viner-Usmanova I.A., Kryuchek E.S., Medvedeva E.E., Terekhina R.N. Teoriya i metodika hudozhestvennoj gimnastiki. Artistichnost' i puti ee formirovaniya [Theory and methodology of rhythmic gymnastics. Artistry and the ways of its formation]. Moscow: Sport, 2015. 120 p.

5. Zayachu T.V., Lopatin L.A., Fathudinova L.R. Metodika povysheniya vyvorotnosti stop u devochek, zanimayushchihsya hudozhestvennoj gimnastikoj sredstvami klassicheskoj horeografii [A technique for increasing the eversion of feet in girls engaged in rhythmic gymnastics using classical choreography]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* [Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta], 2016, no. 4, pp. 89–93.

6. Zonova O.I. Programma sportivnoj podgotovki po vidu sporta: hudozhestvennaya gimnastika [Sports Training Program: Rhythmic Gymnastics]. Kirov, 2015. 71 p.

7. Karpenko L.A., Rumba O.G. Teoriya i metodika fizicheskoj podgotovki v hudozhestvennoj i esteticheskoj gimnastike: ucheb.-metod. posobie [Theory and methodology of physical training in rhythmic and aesthetic gymnastics]. Moscow: REGENS, 2014. 148 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.Э. Парфина, тренер по художественной гимнастике, КОГАУ «Вятская спортивная школа олимпийского резерва», магистр кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: t92229226701@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1300-6095.

О.В. Анфилатова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11509@vyatsu.ru, ORCID0000-0002-0412-2553.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.E. Parfina, Rhythmic Gymnastics Coach, Vyatka sports school of Olympic reserve, Master' Student of the Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Education, School of Physical Culture and Sports, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: t92229226701@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1300-6095.

O.V. Anfilatova, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Education, School of Physical Culture and Sports s, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11509@vyatsu.ru, ORCID0000-0002-0412-2553.

УДК 37.01

Елена Константиновна Погодина
г. Минск, Республика Беларусь

Формирование психолого-педагогической компетентности родителей учащихся

Статья посвящена вопросам формирования психолого-педагогической компетентности родителей учащихся учреждений общего среднего образования. Актуализируется проблема оказания психологической помощи и социально-педагогической поддержки семьям в воспитании детей, формирования необходимой для реализации родительских функций компетентности. Представлена программа социально-педагогической поддержки и психологической помощи родителям в воспитании детей. Определены цель и задачи программы непрерывного психолого-педагогического сопровождения процесса семейного воспитания на протяжении всего периода обучения ребенка в учреждении образования. Выделены и описаны этапы реализации программы, принципы социально-педагогической поддержки и психологической помощи семье. Приведены формы и методы психолого-педагогической работы с родителями, ожидаемые результаты реализации программы социально-педагогической поддержки и психологической помощи родителям в воспитании детей в учреждениях общего среднего образования.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, психологическая помощь, семейное воспитание, повышение родительской компетентности, учреждения общего среднего образования.

Elena Konstantinovna Pahodzina
Minsk, Belarus

Formation of psychological and pedagogical competence of pupils' parents

The article is devoted to the formation of psychological and pedagogical competence of pupils' parents of institutions of secondary education. The problem of providing psychological assistance and social and pedagogical support to families in upbringing children, the formation of the competence which is necessary for the realization of parental functions, is becoming more urgent. A program of social and pedagogical support and psychological assistance to parents in upbringing children is presented. The purpose and objectives of the program of continuous psychological and pedagogical support of the process of family education throughout the entire period of education of a child in an educational institution are determined. The stages of the program realization, the principles of socio-pedagogical support and psychological assistance to the family are emphasized and described. The forms and methods of psychological and pedagogical work with parents and the expected results of the realization of the program of social and pedagogical support and psychological assistance to parents in upbringing children in institutions of secondary education are presented.

Keywords: social and pedagogical support, psychological assistance, family education, increasing parental competence, institutions of secondary education.

Вопросы оказания помощи и поддержки родителям в формировании родительской компетентности и эффективной реализации родительской функции в настоящий момент выступают как острая потребность современного мира. Исследования многочисленных авторов (И. Н. Андреева, Ю. Б. Гиппенрейтер, К. В. Дубровина, О. А. Карабанова, И. М. Марковская, Р. В. Овчарова, В. Г. Рындак, В. М. Целуйко, В. В. Чечет и др.) показывают, что в настоящее время существует ряд противоречий между существующими навыками и компетенциями современных родителей и изменившимися вслед за трансформацией среды требованиями к реализации родительства. Низкая готовность родителей к осуществлению воспитательных функций, несформированность необходимых компетенций приводят к нарастанию проблем и необходимости специальных мероприятий по их решению [5, 7]. Постоянное усложнение социальной среды, высокая неопределенность и многообразие возможных ситуаций приводят к неэффективности родителей как воспитателей [2, 3]. Специалистами в области работы с семьей подчеркивается правовой нигилизм родителей, понижение воспитательного потенциала современной семьи [8, 9]; фиксируется значительное количество ошибок семейного воспитания [1, 4, 6].

Все вышесказанное актуализирует необходимость разработки программы социально-педагогической поддержки и психологической помощи родителям в воспитании детей, направленной на формирование необходимой для реализации родительских функций компетентности.

Родительская компетентность рассматривается как интегративное свойство личности, возникающее в процессе освоения родителем деятельности, связанной с реализацией родительства и актуализирующееся в процессе её осуществления. Формирование компетентности возможно только в рамках специально организованной деятельности, требующей сопровождения и особых условий.

Цель программы – создание условий, направленных на оказание социально-педагогической поддержки и психологической помощи семьям в воспитании детей, направленной на повышение психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) в области воспитания и развития детей, гармонизацию детско-родительских отношений.

Задачи программы:

1) формирование ценностно-смысловых основ родительства; актуализация чувства ответственности за выполнение родительских функций, возникновение мотивационной готовности к повышению родительской компетентности;

2) повышение уровня психолого-педагогической культуры родителей, оказание психолого-педагогической помощи в организации семейного воспитания различных категорий обучающихся;

3) формирование и развитие психолого-педагогических компетенций родителей в области семейного воспитания (формирование знаний о семейной психологии, детско-родительских отношениях, возрастных особенностях детей, формирование гармоничных семейных отношений, навыков конструктивного взаимодействия с детьми и др.), содействие развитию навыков родительского самообразования;

4) обеспечение целенаправленной работы по профилактике семейного неблагополучия и социального сиротства, снижение риска конфликтных ситуаций и кризисных состояний, возникновения затруднений в семейном воспитании, оказание своевременной психолого-педагогической и информационной помощи семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Целевая группа – родители (законные представители) учащихся учреждений образования.

Программа предполагает непрерывное психолого-педагогическое сопровождение процесса семейного воспитания на протяжении всего периода обучения ребенка в учреждении образования, формирование у родителей навыков педагогического взаимодействия с детьми, анализ типичных проблем детско-родительских взаимоотношений и коррекции родительской позиции при решении этих проблем, профилактику девиантного поведения детей, создание единого воспитательного пространства «семья - учреждение образования – ребенок».

Принципы социально-педагогической поддержки и психологической помощи семье:

– *принцип системности* обеспечивает взаимосвязь и взаимозависимость всех элементов модели (целей, задач, принципов, технологий, стратегий и т.д.);

– *принцип комплексности* предполагает использование комплекса традиционных, нетрадиционных, инновационных и интегрированных форм, методов и средств, обеспечивающих эффективность и результативность социально-психолого-педагогической деятельности;

– *принцип вариативности и гибкости* обеспечивает дифференцированный подход к каждой семье с учетом ее потребностей и возможностей;

– *принцип социального и педагогического взаимодействия* предполагает включение семей с детьми и различных социальных институтов в разнообразные отношения;

– *принцип интерактивности* осуществляется через продуктивное взаимодействие и сотрудничество всех субъектов на различных этапах совместной деятельности;

– *принцип гуманизации* реализуется через взаимодействие с семьей на основе ценностного и личностно-ориентированного отношения к семье, опоры на положительный опыт семейного воспитания;

– *принцип индивидуальной направленности* обеспечивает адресную поддержку с учетом индивидуальных, возрастных и социально-педагогических характеристик ребенка и его семьи.

Реализация программы включает в себя ряд этапов.

Этапы реализации программы:

1этап – аналитико-диагностический:

– изучение потребности родителей в психолого-педагогической поддержке и помощи в повышении воспитательного потенциала своей семьи;

– изучение актуальных проблем родителей в вопросах воспитания детей в семье.

По итогам диагностических процедур определяется содержание родительского образования, наиболее продуктивные формы его организации, а также осуществляется подбор необходимого инструментария, способствующего раскрытию заявленных родителями тем.

2 этап – проектировочный:

– разработка содержания деятельности специалистов СППС по психолого-педагогическому просвещению и обучению родителей (соответствующей возможностям и потребностям родителей);

– определение оптимальных технологий, форм и методов психолого-педагогической работы с родителями.

3 этап – деятельностно-практический:

– организация и проведение психолого-педагогического просвещения родителей;

– организация и проведение семейного консультирования;

– организация профилактической работы с родителями.

Эффективность психолого-педагогической работы с родителями достигается сочетанием коллективных форм (лекции, конференции, беседы, дискуссии и диспуты) с групповой и индивидуальной работой (консультации социальных педагогов, педагогов-психологов, медицинских работников и др.), а сам процесс повышения воспитательного потенциала семьи – с активным включением родителей в воспитательную работу с детьми, во взаимообмен опытом по семейному воспитанию, проведение педагогических практикумов с элементами социально-педагогического тренинга, разбор кон-

кретных педагогических ситуаций и решение практических задач с родителями и компетентным комментарием специалистов.

4 этап - рефлексивно-оценочный:

– оценка и анализ достижения целей и полученных результатов работы,

– проведение мониторинга эффективности процесса формирования ключевых воспитательных компетенций родителей. Проведение мониторинговых процедур предусматривает использование психологических, педагогических методов и методик диагностики, опросов и анкетирования родителей, как в бумажном, так и электронном виде, в том числе, в онлайн формате;

– диагностическое исследование уровня удовлетворенности родителей, результаты которого рассматриваются как один из элементов оценки качества образовательных услуг.

Ожидаемые результаты реализации программы:

– эффективная организация психолого-педагогического просвещения родителей, сформированность ключевых компетенций родителей;

– повышение уровня педагогической культуры родителей;

– владение родителями психологической, информационной, коммуникативной компетенциями как основой построения эффективного воспитания в семье;

– повышение мотивации родителей на освоение модели позитивного родительства – устойчивость проявления и социальная активность родителей;

– сформированность ответственной и позитивной родительской позиции;

– повышение статуса семьи, укрепление традиционных семейных ценностей;

– снижение проявления семейного неблагополучия и гармонизация детско-родительских отношений;

– повышение социальной активности родителей в распространении позитивного опыта семейного воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2016. – 304 с.
3. Дубровина, И.В. Семья и социализация ребенка / И.В. Дубровина // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С. 54-57.
4. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы консультирования / О.А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.
5. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб. : Речь, 2000. – 150 с.
6. Овчарова, Р.В. Психология родительства / Р.В. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – 368 с.
7. Педагогическое просвещение родителей / В.Г. Рындак, М.Б. Насырова, Н.М. Михайлова, Н.М. Науменко ; под ред. проф. В.А. Лабузова. – Оренбург : ГУ «РЦРО», 2009. – 205 с.
8. Целуйко, В.М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В.М. Целуйко. – Мозырь : Содействие, 2006. – 224 с.
9. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания / В.В. Чечет. – Мозырь : Белый Ветер, 2003. – 292 с.

REFERENCES

1. Andreeva, T.V. Semejnaya psihologiya [Family psychology]. Sankt-Peterburg: Rech', 2004. 244 p.
2. Gippenrejter Yu.B. Obshchat'sya s rebenkom. Kak? [Communicate with a child. How?]. Moscow: AST, 2016. 304 p.
3. Dubrovina I.V. Sem'ya i socializaciya rebenka [Family and socialization of the child]. *Mir psihologii* [*Мир психологии*], 1998, no. 1, pp. 54-57.
4. Karabanova O.A. Psihologiya semejnyh otnoshenij i osnovy konsul'tirovaniya [Family Psychology and the Basics of Counseling]. Moscow: Garda-riki, 2005. 320 p.
5. Markovskaya I.M. Trening vzaimodejstviya roditelej s det'mi [Parent-child interaction training]. Sankt-Peterburg: Rech', 2000. 150 p.
6. Ovcharova R.V. Psihologiya roditel'stva [Psychology of Parenthood]. Moscow: Akademiya, 2005. 368 p.
7. Ryndak V.G., Nasyrova M.B., Mihajlova N.M., Naumenko N.M. Pedagogicheskoe prosveshchenie roditelej [Parent Education]. In Labuzova V.A. (ed.). Orenburg: GU «RCRO», 2009. 205 p.
8. Celujko V.M. Roditeli i deti: psihologiya vzaimootnoshenij v sem'e [Parents and children: psychology of family relationships]. Mozyr': Sodejstvie, 2006. 224 p.
9. Chechet V.V. Pedagogika semejnogo vospitaniya [Pedagogy of family education]. Mozyr': Belyj Veter, 2003. 292 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.К. Погодина, старший преподаватель кафедры социальной педагогики, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь, e-mail: pogodinaek@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8162-2375.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.K. Pahodzina, Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogics, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank, Minsk, Belarus, e-mail: pogodinaek@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8162-2375.

УДК 373.3

Светлана Михайловна Подъянова
г. Москва

Опорные сигналы – средство развития умений смыслового чтения текстов на уроках окружающего мира

В статье раскрывается проблема читательской грамотности учащихся современной школы на основе анализов международных тестов PISA. Обосновывается необходимость обучения детей смысловому чтению текстов разных жанров на уроках окружающего мира. Раскрываются подходы к применению опорных сигналов с целью повышения уровня развития смыслового чтения текстов разных видов. Рассматриваются различные определения понятий смыслового чтения, цели смыслового чтения, классификация тестов и подходы к формированию стратегий смыслового чтения. В статье предприняты попытки уточнения определений опорных сигналов, опорных листов и опорных конспектов. Особое внимание уделено рассмотрению методики составления опорных конспектов с помощью опорных сигналов на примере технологии известного математика В.Ф. Шаталова.

Ключевые слова: опорные сигналы, читательская грамотность, смысловое чтение, стратегии смыслового чтения.

Svetlana Michailovna Podieianova
Moscow

Support signals as the means of developing semantic reading skills of the texts in Science lessons

The article deals with the reading literacy of modern school students based on the analysis of international PISA tests. The necessity of teaching children semantic reading of texts of different genres in the Science lessons is substantiated. Approaches to the use of support signals in order to increase the level of development of semantic reading of texts of different types are viewed. Various definitions of semantic reading concepts, goals of semantic reading, classification of tests and approaches to formation of semantic reading strategies are considered. The article attempts to clarify the definitions of support signals, support sheets and support notes. Special attention is paid to the consideration of the methodology of drawing up support notes using support signals on the example of the technology of the famous mathematician V.F. Shatalov.

Keywords: support signals, the reader's literacy, the semantic reading, the semantic strategies of reading.

Стремительный рост объема изучаемого материала в начальной школе, требования к анализу, систематизации и скорости его переработки ставят теоретиков и практиков перед проблемой поиска новых подходов к обучению чтению. Секрет кроется в умении находить информацию с помощью различных источников и уметь эффективно ее использовать. Поэтому проблема развития у учащихся навыков смыслового чтения становится актуальной в свете модернизации Российского образования.

«Высокотехнологическая экономика требует от образования повышения ценности креативности, индивидуальности, применения знаний, преодоления подходов, ориентированных на подражание и копирование» – утверждают А.Г. Каспржак, И.Д. Фрумин в своем отчете к докладу «Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе» [6, С.33].

Проанализировав результаты международного исследования PISA об успешности ответа образовательных систем на этот вызов, приходится констатировать, что российские учащиеся значительно отстают от сверстников по результатам исследований проведенных в 2000-2009 годах. Им гораздо лучше удается воспроизводить знания и применять уже известные алгоритмы, нежели демонстрировать интеллектуальные умения высокого уровня (обобщение, анализ, прогнозирование, и т.д).

Средний балл читательской грамотности у российских школьников в 2009 году составил 459 из 1000 (в среднем – 493). Это означает, что Российские школьники находятся на втором уровне читательской грамотности. Доля девятиклассников, не готовых ориентироваться с помощью текстов даже в знакомых жизненных ситуациях, по сравнению с другими странами составляло 27%, в связи с чем можно сделать вывод о более высокой успеваемости подростков развитых стран.

А.Г. Каспржак, И.Д. Фрумин и другие ученые в своем докладе делают выводы об основных причинах отставания российских школьников. Прежде всего, авторы указывают на крайне низкие темпы обновления содержания образования, минимизацию или отсутствие проектных методов, новейших исследовательских технологий и раннего профильного образования в процессе обучения.

Г.С. Ковалёвой определены основания более низких результатов российских учеников в исследованиях PISA. Автор считает, что учителями крайне редко используются методические приемы работы с текстами разных жанров и их последовательные творческие и логические интерпретации, что позволяет судить о слабости и неэффективности учебного процесса, отсутствии адаптации обучения к реальной жизни.

Старшие школьники по результатам опроса образовательного центра ОАО «Газпром», биологию, как предмет, на котором их учат работать с текстом, не рассматривают.

По прогнозам руководителя отдела высшего образования за рубежом компании STAR Academy Марии Оськиной, востребованными профессиями в зарубежных Вузах на сегодняшний день и 20 лет спустя останутся: генетический консультант, биотехнолог, эколог. Таким образом, предметы естественно-научного цикла в ближайшее время будут иметь особую популярность.

Рособрнадзором проведено национальное исследование качества образования (НИКО) в 10 классах. По результатам только треть участников справились с заданиями по химии и биологии. Базовые же естественнонаучные понятия закладываются на уроках окружающего мира в начальной школе.

Этот и другие факты свидетельствуют о недостаточном внимании к предметам естественно-научного цикла, преимущественно сведены к минимуму механизмы работы с текстовой информацией, основным источником знаний остается рассказ учителя, после которого материал учебника не является мотивирующим к изучению и существенно тормозит развитие познавательного интереса учащегося.

В последние годы в этом направлении предпринимается ряд мер, в том числе внедряются новые нормативы в федеральные документы. Так, в государственном образовательном стандарте начального общего образования чтение выделяется как метапредметный навык учащегося. В результате развития которого учащиеся должны «овладевать навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [8].

В образовательной программе НОО отмечается: «Учащиеся овладеют элементарными навыками чтения информации, представленной в наглядно-символической форме, приобретут опыт работы с текстами, содержащими рисунки, таблицы» [5].

Таким образом, тема исследования повышения уровня смыслового чтения разных типов текстов и работа с опорными сигналами на уроке окружающего мира в начальной школе актуальна и требует тщательного изучения и проработки.

Научная новизна исследования заключается в анализе и обобщении понятия чтение, смысловое чтение, опорные сигналы и опорные конспекты на уроках окружающего мира при чтении разных видов текстов. В уточнении понятия «стратегия смыслового чтения» для учащихся начальной школы, а также достоинства и недостатки применения опорных сигналов на уроках окружающего мира с целью повышения уровня смыслового чтения.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы учителями начальных классов при проектировании занятий, с целью повышения уровня развития смыслового чтения учащимися, директорами школ, родителями и педагогами дополнительного образования при подготовке детей к школе.

Ведущая практическая ценность работы заключается в классификации видов текстов, рассмотрении подходов к разработке стратегий смыслового чтения с помощью опорных сигналов на уроках окружающего мира с целью повышения уровня развития смыслового чтения.

По Л.С. Выготскому проблема «выращивания» смыслового понимания текста – одна из основных в методике обучения естественно-научным дисциплинам.

Читательская грамотность в исследованиях PISA определяется, как способность человека интерпретировать тексты разных видов, размышлять о них и читать для того, чтобы расширять свои возможности.

Ученые Б.Г Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия определяли чтение как сложный аналитический психофизиологический процесс и условие мыслительной деятельности человека [1, С.32].

В.П. Руднев определяет текст, как последовательность высказываний, передающих информацию, объединенных общей темой.

На сегодняшний день понятие «текст» включает в себя кроме слов еще и визуальные объекты: рисунки, графики, пиктограммы, таблицы, диаграммы, опорные сигналы.

Мы используем классификацию текстов, разработанную составителями теста PISA. Проектировщики по форме рассматривают сплошные и не сплошные тексты. Сплошные тексты, как правила, состоят из предложений, которые соединены в абзацы. Это привычные всем описания, повествования, рассуждения. Не сплошные тексты требуют других навыков прочтения и содержат в себе особые связи информационных единиц текста (графики, диаграммы, схемы, таблицы, опоры и др.)

Когда и на каких предметах можно работать с данными видами текстов? Считаем правомерным использовать работу с разными видами текстов на всех предметах школьного цикла, а не только на уроках литературы и русского языка, как зачастую приходится наблюдать. Начало этой работы необходимо положить в начальной школе.

«Стратегии смыслового чтения» по Н. Сметанниковой – это «путь, программа действий читателя по обработке различной информации текста» [7].

Для учащихся начальной школы наиболее доступной для понимания является стратегия проектирования опорных листов с помощью графических визуальных сигналов и последовательная работа с ними. То есть использование языка образов для перекодирования информации.

В качестве основной стратегии развития навыков смыслового чтения у младших школьников мы рассматриваем сочетание приемов использования визуальных объектов (опорных сигналов,

схем, рисунков) при проектировании работы с текстом по окружающему миру.

Младшие школьники должны уметь «использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач» постулируется в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [8].

Следовательно, необходимо создавать методическую базу процесса обучения, основанную на конкретных зрительных образах, рисунках, моделях, которые повышают степень усвояемости знаний младшими школьниками.

Изучаемая нами проблема находится на стыке психологии и педагогики. Так, еще с древних времен графические символы использовались в человеческой культуре. Люди запечатлевали свои ощущения с помощью образов и знаков. «Ученым давно были известны рисунки древнего латиноамериканского народа майя – сплошные полосы фантастических фигурок людей, животных, каких-то предметов... Однако не сразу стало ясно, что перед нами – письмена: настолько они были орнаментальны!» [4, С. 3]

Я.А. Каменский утверждал, что если педагоги будут меньше напрягать память учеников, а будут давать самое главное, основное, то дети будут учиться легко и с удовольствием.

Психологи К.К. Платонов, Г.Р. Голубев установили зависимость визуальной воспринятой информации от степени ее усвоения. Так, 50% сообщения остается в памяти ребенка от наблюдения ими визуальных объектов, в то время как информация, воспринятая на слух, откладывается только лишь на 10%.

Существует несколько подходов к определению опорных сигналов. Точку зрения Т.М. Коджаспировой и В.Ф. Шаталова объединяет то, что авторы трактуют опорные сигналы как компактные, необычные визуальные объекты, оформленные по правилам искусства запоминания и вызывающие живой интерес.

Ю.С. Меженко, Е.Е. Кравченко утверждают, что опорные сигналы облегчают понимания детьми ключевых вопросов темы и текста и способствуют развитию умения сжать информацию до минимального объема для лучшего запоминания и воспроизведения. С.В. Маланов и Е.И. Вишнякова рассматривают знаково-символическую систему в качестве развивающей методики разумного конспектирования при помощи знаков визуального языка.

Тему применения опорных сигналов у учащихся средней школы на уроках биологии исследовали И.П. Боровицкий, И.А. Зорков, Т.К. Левеко В.И. Нахаева, Н.З. Смирнова, Т.С. Сухова, А.Н. Семенова.

Педагоги рекомендуют применять опорные сигналы на разных этапах учебной деятельности. Так, С.Н. Лысенкова рассматривает этап объяснение материала как более приемлемый для использования схем, в то время как М.И. Махмутов, Е.И. Ильин и А.М. Матюшкин предлагают использовать опорные сигналы в качестве эмоционального раскрытия темы.

Таким образом, по мнению ученых – дидактов, выделение существенного, главного из всего материала – основа для запоминания и осмысления больших объемов информации. Весомый вклад в исследование проблемы изучения материала укрупненными единицами внес академик РАО П.М. Эрдниев [10, С.149]. Как было рассчитано ученым, экономия времени при изучении учебного материала с помощью данного метода составила 17-20%.

Вопрос выделения главного и существенного в изучаемом материале поднимался также в трудах В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Т.А. Ильиной А.В. Усовой и других. Фиксируя общие ключевые моменты данных исследований, отмечаем некоторую последовательность, способствующую развитию метапредметных умений, среди которых: выделение главного, составление планов, конспектов и схем, проектирование выводов, формулировка обобщения и перевод их в знаки, символы и рисунки. Разработка учебных опор, позволяющая запоминать и осмысливать изученный на уроках материал, является следствием умения использовать знаки и символы в определенной последовательности.

Н.В. Нижегородцева и Т.В. Волкова выделили учебно-важные качества, обеспечивающие готовность учащихся начальной школы к обучению смысловому чтению. В деятельности смыслового чтения авторы выделяют 5 блоков, среди которых наиболее важными для нашего исследования является информационный с основными учебно-важными качествами: «удержание зрительных стимулов, зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур и целостность восприятия» [3, С.260].

Наиболее полно в 60-е годы практика применения опорных сигналов в педагогическом процессе была описана известным математиком В.Ф. Шаталовым и использовалась, прежде всего, учителями математики и физики, химии. На сегодняшний день эта педагогическая система популярна среди филологов, учителей биологии и находится в постоянном усовершенствовании.

К примеру, В.М. Шейманом, А.М. Хаитом, С.Н. Лысенковой были включены новые элементы использование опорных конспектов и внесены изменения в саму методику применения данных средств на уроках. Заполнение пропусков по мере введения нового материала, применение поурочных карточек в процессе закрепления знаний и выполнения домашних заданий раскрыты в публикациях В.М. Шеймана, А.М. Хаита.

С.Н. Лысенкова в свою очередь показала в исследованиях правомерность идеи перспективного

изучения тем и «комментированного управления» доказав, что данный прием существенно облегчает путь движения школьников в системе усвоения знаний [2, С. 114].

Использование методики опережающего обучения С.Н. Лысенковой способствует развитию речи и репродуктивного мышления школьников. Однако в рамках данной системы развитие творческого мышления школьников, учет их индивидуальных особенностей оказывается вне фокуса внимания. Продолжая исследование, Б.В. Фурман и Н.А. Криволапова для повышения результативности познавательной деятельности школьников используют разноуровневые опоры [9, С. 33].

Нельзя не оценить вклад данных методистов в практику использования опорных конспектов на уроках. Однако, применительно к учащимся начальной школы, особенно к 1 и 2 классам, считаем разноуровневость излишним качеством при проектировании заданий подобного характера. Потому как у детей 7-9 лет не достаточно сформированы общеучебные навыки, такие как техника чтения, мелкомоторные действия, произвольное владение речью, абстрактное, логическое и творческое мышление, чтобы воспроизводить материал с закодированного листа.

Анализ состояния развития ВПФ детей 6-8 лет в исследовании М.Н. Вороновой, А.А. Корнеева, Т.В. Ахутина показал значительный разброс у разных детей, который особенно заметен в отношении функции переработки зрительно-пространственной информации. Однако данное заключение не означает, что не стоит применять индивидуальный подход и не апробировать данные методические находки с продвинутыми учениками.

Все вышеупомянутые исследования касаются в большинстве своем вопросов изучения психологии ученика средней школы и его познавательной активности на уроках истории, химии, биологии, русского языка и математики. Однако вопрос применения опорных сигналов на уроках окружающего мира при анализе текстов и повышение уровня развития смыслового чтения в начальной школе исследован не достаточно широко. Вместе с тем, в практике учителей начальных классов встречаются элементы проектирования уроков с помощью опорных сигналов и опорных конспектов, но, результаты их практической деятельности не оформлены в самостоятельные научные исследования.

Метод использования опорных сигналов при работе с текстами на уроках окружающего мира обладает рядом преимуществ, среди которых свободное оперирование естественно-научными понятиями, анализ и систематизация текстового материала, тщательное его осмысление и дальнейшее использование. Также работа с визуально-графическим материалом представляет безусловный интерес для детей, создает мотивацию в работе с текстом.

Существенным недостатком использования опорных сигналов, на наш взгляд, в особенности готовых опорных конспектов, считаем развитие репродуктивного способа мышления, алгоритмизация процесса обучения, что может тормозить творческое развитие ученика. Более того, метод использования опорных сигналов, с целью развития смыслового чтения недостаточно изучен. В имеющейся литературе крайне мало готовых методических разработок, что создает трудности в проектировании уроков подобных типов для большинства учителей. Использование только опорных сигналов существенно обедняет урок, делает его типовым и вызывает «привыкание».

Таким образом, работа над развитием смыслового чтением текстов требует тщательной проработки, а сама тема дальнейшего изучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.

2. Лысенкова, С.Н. Методом опережающего обучения: из опыта работы [Текст] : кн. для учителя / С. Н. Лысенкова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.

3. Нижегородцева, Н.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности [Текст] / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Волкова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2, т. II.

4. Норман, Б. Основы языкознания. Язык как система знаков [Текст] / Б. Норман. – Минск : Русский язык, 2002. – № 5.

5. Примерная основная общеобразовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] : федер. закон от 8 апреля 2015 г. № 1/15. – Режим доступа: http://школа19.екатеринбург.рф/file/download/3121.

6. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы [Текст] // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 6–58.

7. Сметанникова, Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5– 9 классах: как реализовать ФГОС [Текст] : пособие для учителя / Н.Н. Сметанникова. – М. : Баласс, 2011.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального основного общего образования [Текст]. – М., 2011.

9. Фурман, Б.В. Обучение учащихся с помощью опорных конспектов [Текст] / Б.В. Фурман // Среднее специальное образование. – 1981. – № 3. – С. 33.

10. Эрдниев, П.Н. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике [Текст] / П.Н. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1986. – С. 254.

REFERENCES

1. Anan'ev B.G. Psihologiya chuvstvennogo poznaniya [Psychology of Sensory Knowledge]. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, 1960. 486 p.
2. Lysenkova S.N. Metodom operezhayushchego obucheniya: iz opyta raboty: kn. dlya uchitelya [The method of advanced learning: from work experience]. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 192 p.
3. Nizhegorodceva N.V., Volkova T.V. Psihologicheskij analiz smyslovogo chteniya kak specificheskogo vida deyatel'nosti [Psychological analysis of semantic reading as a specific type of activity]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [*Yaroslavl Pedagogical Bulletin*], 2012, no. 2, vol. II.
4. Norman B. Osnovy yazykoznaniya. Yazyk kak sistema znakov [Fundamentals of Linguistics. Language as a system of signs]. Minsk: Russkij yazyk, 2002. No. 5.
5. Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya: feder. zakon ot 8 aprelya 2015 g. № 1/15 [Elektronnyj resurs] [Approximate basic general education program of primary education]. URL: http://shkola19.ekaterinburg.rf/file/download/3121.
6. Razvitie sfery obrazovaniya i socializacii v Rossijskoj Federacii v srednesrochnoj perspektive. Doklad ekspertnoj gruppy [The development of education and socialization in the Russian Federation in the medium term. Expert Group Report]. *Voprosy obrazovaniya* [*Education issues*], 2012, no. 1, pp. 6–58.
7. Smetannikova N.N. Obuchenie strategiyam chteniya v 5– 9 klassah: kak realizovat' FGOS: posobie dlya uchitelya [Learning reading strategies in grades 5–9: how to implement GEF]. Moscow: Balass, 2011.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Primary Basic General Education]. Moscow, 2011.
9. Furman B.V. Obuchenie uchashchihsya s pomoshch'yu opornyh konspektov [Learning students using reference annotations]. *Srednee special'noe obrazovanie* [*General vocational education*], 1981, no. 3, pp. 33.
10. Erdniev P.N., Erdniev B.P. Ukrupnenie didakticheskih edinic v obuchenii matematike [The enlargement of didactic units in teaching mathematics]. Moscow: Prosveshchenie, 1986, pp. 254.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.М. Подъянова, кандидат педагогических наук, генеральный директор ООО «Территория детства», г. Москва, Россия, e-mail: grndirector@talantville.ru, ORCID: 0000-0002-8760-9120.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

C.M. Podyanova, Ph.D. in Pedagogic Sciences, CEO LLC "Territory of childhood", Moscow, Russia, e-mail: grndirector@talantville.ru, ORCID: 0000-0002-8760-9120.

УДК 378.016:796.071.4

Игорь Викторович Прихода
г. Луганск

Научно-методический подход к решениям актуальных проблем профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре

В статье с современных позиций образования, науки и практики представлен анализ нынешнего состояния профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре в системе высшего образования Луганской Народной Республики. Существующие проблемы на уровне общества и государства, человека и гражданина в той или иной степени осложняют систему высшего образования в целом и профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре в частности. Решения актуальных проблем профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре необходимо осуществлять на основе научно-методического подхода.

Ключевые слова: научно-методический подход, актуальные проблемы, профессиональная подготовка, будущие специалисты по адаптивной физической культуре.

Igor Viktorovich Prikhoda
Lugansk

The scientific and methodical approach to solutions actual problems of professional training of future specialists in adaptive physical culture

The article presents an analysis of the current state of professional training of future specialists in adaptive physical culture in the system of higher education of the Lugansk People's Republic from the current positions of education, science and practice. Existing problems at the level of society and the state, man and citizen in one degree or another complicate the system of higher education in general and the training of future specialists in adaptive physical culture in particular. Solutions to actual problems of professional training of future specialists in adaptive physical culture should be carried out on the basis of a scientific and methodological approach.

Keywords: scientific and methodical approach, actual problems, professional training, future specialists in adaptive physical culture.

Становление и развитие Луганской Народной Республики на демократических началах настоятельно требует перехода к новому типу гуманистически-инновационного образования, призванного обеспечить всесторонний рост и раскрытие культурного, интеллектуального, духовного потенциала личности. Современные образование и наука, создавая и обеспечивая благоприятные условия для индивидуального развития человека, призваны готовить для рынка труда конкурентоспособного специалиста, способного сознательно и эффективно функционировать в условиях динамичного и высокотехнологичного информационно-коммуникационного общества. Сегодня продуктом образования должен быть не просто высокообразованный специалист, а культурная, знающая, умеющая, деятельностная личность с творческим критическим мышлением, которая стремится изменить к лучшему свою жизнь и жизнь своей страны.

В современный период перед системой высшего образования Луганской Народной Республики, находящейся на этапе своей сущностной, структурной и содержательной трансформации в реалиях глобализированного общества XXI века, насущной стает проблема такой организации учебно-воспитательного процесса, ключевой доминантой которой является ориентированность на профессиональную подготовку будущих специалистов, компетентных, способных к эффективной работе, профессионально мобильных и конкурентоспособных на рынке труда [8; 15].

В ситуации существенного ухудшения состояния здоровья населения особой актуальности приобретают вопросы, связанные с оптимизацией отечественной системы профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре [1; 2]. А учитывая то, что адаптивная физическая культура является новым направлением в учебно-воспитательном, научно-практическом и профессионально-прикладном сегментах системы высшего образования Луганской Народной Республики (профессиональная подготовка специалистов по этому направлению ведется с 2017 г.), важность вышеуказанных вопросов приобретает первостепенное значение [14].

Нормативно-правовую базу профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре составляют Законы Луганской Народной Республики «Конституция Луганской Народной Республики» (2014) [3], «Об образовании» (2016) [8], «О науке и научно-технической политике» [7] (2018), «Об основах охраны здоровья» (2016) [9], «О культуре» (2015) [4], «О средствах массовой информации» (2014) [11], «О физической культуре и спорте» (2019) [12], Приказ Министерства образования и науки Луганской Народной Республики «Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего образования» (2018) [13], Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» (уровень бакалавриата) (2018) [1], Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.04.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» (уровень магистратуры) (2018) [2].

Кроме того, государственная стратегия здоровьесбережения изложена в нормативно-правовых документах, регулирующих развитие сфер физической культуры и спорта, здравоохранения и социального развития в Луганской Народной Республике, в частности в Законах Луганской Народной Республики «Об основах государственной молодежной политики» (2015) [10], «О мерах по предупреждению причинения вреда здоровью детей, их физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию» (2018) [5], «О неотложных мерах социальной защиты граждан, проживающих на территории Луганской Народной Республики в условиях агрессии Вооруженных Сил и вооруженных формирований Украины» (2014) [6], Программе социально-экономического развития Луганской Народной Республики до 2023 года «Наш выбор» (2018) [15].

Однако говорить исключительно об успехах и достижениях, не замечая трудностей и препятствий, пока преждевременно. К большому сожалению, имеется ряд серьезных проблем, существенно сдерживающих развитие и реализацию здоровьесберегающей государственной стратегии Луганской Народной Республики. Это и несовершенная, находящаяся в процессе становления и развития нормативно-правовая база развивающегося молодого независимого государства, и серьезные социально-экономические трудности затянувшегося периода общественно-политического противостояния и военно-политического конфликта, и значительные сложности адаптации к переходу отечественной системы высшего образования на новые государственные образовательные стандарты, и ощутимый кадровый дефицит различных отраслей народного хозяйства в целом и отрасли образования и науки, физической культуры и спорта в частности... Все это существенно ограничивает потенциал здоровьесберегающей государственной стратегии, значительно снижая ее текущую результативность и перспективные возможности.

Основные проблемы, существенно сдерживающие развитие и реализацию здоровьесберегающей государственной стратегии Луганской Народной Республики, их причины и решения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Проблемы, существенно сдерживающие развитие и реализацию здоровьесберегающей государственной стратегии Луганской Народной Республики, их причины и решения

Проблемы	**Причины**	**Решения**
Природно-экологическая	Критическая природно-экологическая ситуация	Улучшение природно-экологической ситуации
Техногенно-экологическая	Кризисная техногенно-экологическая ситуация	Улучшение техногенно-экологической ситуации
Общественно-политическая	Нестабильная общественно-политическая ситуация	Стабилизация общественно-политической ситуации
Военно-политическая	Наличие военно-политического конфликта	Ликвидация военно-политического конфликта
Нормативно-правовая	Развивающееся законодательство, несовершенная нормативно-правовая база	Развитие законодательства, совершенствование нормативно-правовой базы
Финансово-имущественная	Недостаточное финансирование из государственного бюджета, дефицит финансово-имущественных ресурсов	Улучшение финансирования из государственного бюджета, устранение дефицита финансово-имущественных ресурсов
Социально-экономическая	Низкие уровень и качество жизни, дефицит социально-экономических ресурсов	Повышение уровня и качества жизни, устранение дефицита социально-экономических ресурсов
Медико-демографическая	Низкий уровень рождаемости, высокий уровень заболеваемости, инвалидности и смертности	Повышение уровня рождаемости, снижение уровня заболеваемости, инвалидности и смертности
Материально-техническая	Изношенная материально-техническая база, дефицит материально-технических ресурсов	Улучшение материально-технической базы, устранение дефицита материально-технических ресурсов
Образовательно-научная	Устаревшие виды и формы, методы и средства, методики и технологии учебно-методической и научно-исследовательской деятельности	Обновление видов и форм, методов и средств, методик и технологий учебно-методической и научно-исследовательской деятельности
Квалификационно-кадровая	Дефицит квалифицированных кадров	Устранение дефицита квалифицированных кадров

Перечисленные проблемы на уровне общества и государства, человека и гражданина в той или иной степени осложняют систему высшего образования в целом и профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре в частности [14].

Мы считаем, что *решения вышеуказанных проблем необходимо осуществлять исключительно на основе научно-методического подхода*, ибо только в таком случае возможно получение максимального результата при минимальных затратах в сложившихся условиях.

По нашему мнению, *научно-методический подход* предполагает теоретико-методологически обоснованный, структурно-содержательно разработанный, понятийно-категориально сформулированный, опытно-экспериментально апробированный, внедренный и предложенный к практической реализации алгоритм пошаговых действий различной количественной (численность, продолжительность, интенсивность, объем и пр.) и качественной (структура, содержание, вид, форма и пр.) характеристик с целью решений тех или иных проблем.

Алгоритм решений актуальных проблем профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре в системе высшего образования Луганской Народной Республики представлен в таблице 2.

Таблица 2

Алгоритм решений актуальных проблем профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре в системе высшего образования Луганской Народной Республики

Шаги	Действия
1	Проведение диагностики проблемы (установление факта наличия проблемы, определение степени сложности проблемы, выявление причин и механизмов развития проблемы)
2	Определение путей и механизмов решения проблемы
3	Выбор методов и средств решения проблемы
4	Подбор методик и технологий решения проблемы
5	Осуществление процесса решения проблемы
6	Получение результата (полная или частичная ликвидация проблемы)
7	Предупреждение осложнений проблемы (третичная профилактика)
8	Предупреждение рецидива проблемы (вторичная профилактика)
9	Предупреждение возникновения проблемы (первичная профилактика)

В основе вышеуказанного алгоритма лежит программа из девяти последовательных, взаимосвязанных и взаимообусловленных шагов. Подобная последовательность (от первого до девятого шага) запрограммированного движения (от начального к конечному, от простого к сложному, от низшего к высшему) является не только теоретической основой, но и главным условием практической реализации научно-методического подхода.

Первый шаг состоит в проведении диагностики проблемы. После установления факта наличия проблемы, определения степени сложности проблемы, выявления причин и механизмов развития проблемы происходит *второй шаг*, заключающийся в определении путей и механизмов решения проблемы. Для этого необходим выбор методов и средств решения проблемы (*третий шаг*) и подбор методик и технологий решения проблемы (*четвертый шаг*). *Пятый шаг* включает непосредственно осуществление процесса решения проблемы. *Шестой шаг* состоит в получении результата (полной или частичной ликвидации проблемы). *Седьмой шаг* заключается в предупреждении осложнений проблемы (третичная профилактика). *Восьмой шаг* (предупреждение рецидива проблемы, так называемая вторичная профилактика) и *девятый шаг* (предупреждение возникновения проблемы, именуемое первичной профилактикой) завершают алгоритм решений актуальных проблем профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре.

Мы полагаем, что использование в основе научно-методического подхода вышеуказанного алгоритма позволит не только *результативно решить* актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре в системе высшего образования Луганской Народной Республики, но и *всесторонне предупредить* их.

В этой связи, проведя условную аналогию между медициной и педагогикой (что вполне оправдано в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре, ибо она органично сочетает в себе знания обеих наук), и, вспомнив пророческое высказывание выдающегося отечественного врача, педагога и просветителя Н.И. Пирогова («будущее принадлежит медицине предупредительной»), можно предположить, что будущее будет принадлежать и предупредительной педагогике.

Предлагаемый нами научно-методический подход строится на определенных *принципах* и *требованиях*, неукоснительное соблюдение и выполнение которых обеспечивает получение необходимого результата.

Принципы научно-методического подхода: 1. Обоснованность. 2. Системность. 3. Комплексность. 4. Целостность. 5. Постоянность. 6. Непрерывность. 7. Этапность. 8. Преемственность. 9. Нацеленность на результат.

Требования к научно-методическому подходу: 1. Эффективность. 2. Безопасность. 3. Простота. 4. Понятность. 5. Доступность. 6.Технологичность. 7. Инновационность. 8. Прогнозируемость. 9. Контролируемость.

Таким образом, существующие в Луганской Народной Республике проблемы на уровне общества и государства, человека и гражданина в той или иной степени осложняют систему высшего образования в целом и профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре в частности. Решения актуальных проблем профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре необходимо осуществлять на основе научно-методического подхода. Научно-методический подход предполагает теоретико-методологически обоснованный, структурно-содержательно разработанный, понятийно-категориально сформулированный, опытно-экспериментально апробированный, внедренный и предложенный к практической реализации алгоритм пошаговых действий, построенный на определенных принципах и требованиях. Конечным итогом применения алгоритма является получение результата (в виде полной или частичной ликвидации проблемы), а также предупреждение осложнений проблемы (третичная профилактика), рецидива проблемы (вторичная профилактика) и возникновения проблемы (первичная профилактика).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» (уровень бакалавриата) (утвержден Приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 17.07.2018 № 693-од) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.03.02%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА%20ДЛЯ%20ЛИЦ%20С%20ОТКЛОНЕНИЯМИ%20В%20СОСТОЯНИИ%203ДОРОВЬЯ%20(АДАПТИВНАЯ%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА).pdf.

2. Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.04.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» (уровень магистратуры) : утв. приказом М-ва образования и науки Луган. Нар. Республики от 17.07.2018 № 693-од [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.04.02%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА%20ДЛЯ%20ЛИЦ%20С%20ОТКЛОНЕНИЯМИ%20В%20СОСТОЯНИИ%203ДОРОВЬЯ%20(АДАПТИВНАЯ%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА).pdf.

3. Конституция Луганской Народной Республики [Электронный ресурс] : закон от 18.05.2014 № 1-I (с изм., внесен. законами Луган. Нар. Республики от 24.09.2014 № 22-I, от 03.12.2014 № 1-II, от 03.03.2015 № 11-II, от 25.11.2017 № 195-II, от 02.02.2018 № 212-II, от 06.09.2018 № 263-II). – Режим доступа: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/591/.

4. О культуре [Электронный ресурс] : закон Луган. Нар. Республики от 11.09.2015 № 49-II. – Режим доступа: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/1890/.

5. О мерах по предупреждению причинения вреда здоровью детей, их физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию [Электронный ресурс] : закон Луган. Нар. Республики от 06.12.2018 № 11-III. – Режим доступа: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/7531/.

6. О неотложных мерах социальной защиты граждан, проживающих на территории Луганской Народной Республики в условиях агрессии Вооруженных Сил и вооруженных формирований Украины [Электронный ресурс] : закон Луган. Нар. Республики от 10.06.2014 № 10-I. – Режим доступа: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/597/.

7. О науке и государственной научно-технической политике» от 05.05.2018 № 226-II [Электронный ресурс] : закон Луган. Нар. Республики. – Режим доступа: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/6202/.

8. Об образовании [Электронный ресурс] : закон Луган. Нар. Республики от 30.09.2016 № 128-II (с изм., внесен. законами Луган. Нар. Республики от 10.11.2017 № 193-II, от 14.03.2018 № 214-II). – Режим доступа: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/.

9. Об основах охраны здоровья [Электронный ресурс] : закон Луган. Нар. Республики от 15.09.2016 № 300-ПЗ/16. – Режим доступа: https://nslnr.su/zakonodatelnaya-deyatelnost/zakonoproekty/3510/.

10. Об основах государственной молодежной политики [Электронный ресурс] : закон Луган. Нар. Республики от 11.09.2015 № 52-II. – Режим доступа: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/1891/.

11. О средствах массовой информации [Электронный ресурс] : закон Луган. Нар. Республики от 07.11.2014 № 37-I. – Режим доступа: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/906/.

12. О физической культуре и спорте [Электронный ресурс] : закон Луган. Нар. Республики от 21.02.2019 № 24-III. – Режим доступа: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/8107/.

13. Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования и науки Луган. Нар. Республики от 17.07.2018 № 693-од. – Режим доступа: https://minobr.su/docs/2461-prikaz-mon-lnr-653-od-ot-17072018.html.

14. Прихода, И.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре в системе высшего образования: вопросы и задачи, ответы и решения [Текст] / И.В. Прихода // Образование Луганщины: теория и практика. – 2018. – № 6. – С. 19–25.

15. Программа социально-экономического развития Луганской Народной Республики до 2023 года «Наш выбор» от 12.05.2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gtrklnr.com/2018/05/12/nash-vybor-leonid-pasechnik-predstavil-pyatiletnyuyu-programmu-razvitiya-lnr/.

REFERENCES

1. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 49.03.02 «Fizicheskaya kul'tura dlya lic s otkloneniyami v sostoyanii zdorov'ya (adaptivnaya fizicheskaya kul'tura)» (uroven' bakalavriata) (utverzhden Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Luganskoj Narodnoj Respubliki ot 17.07.2018 № 693-od) [Elektronnyj resurs] [The state educational standard of higher education in the direction of preparation 49.03.02 “Physical education for people with health problems (adaptive physical education)” (undergraduate level) (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Luhansk People's Republic of 07.17.2018 No. 693- od)]. URL: https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.03.02%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA%20DLYA%20LIC%20S%20OTKLONENIYAMI%20V%20SOSTOYANII%20ZDOROV'YA%20(ADAPTIVNAYA%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA).pdf.

2. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 49.04.02 «Fizicheskaya kul'tura dlya lic s otkloneniyami v sostoyanii zdorov'ya (adaptivnaya fizicheskaya kul'tura)» (uroven' magistratury): utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki Lugan. Nar. Respubliki ot 17.07.2018 № 693-od [Elektronnyj resurs] [The state educational standard of higher education in the direction of preparation 49.04.02 “Physical education for people with health problems (adaptive physical education)” (master's level): approved. by order of the Ministry of Education and Science of Lugan. Nar Republic of July 17, 2018 No. 693-od. URL: https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.04.02%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA%20DLYA%20LIC%20S%20OTKLONENIYAMI%20V%20SOSTOYANII%20ZDOROV'YA%20(ADAPTIVNAYA%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA).pdf.

3. Konstituciya Luganskoj Narodnoj Respubliki: zakon ot 18.05.2014 № 1-I (s izm., vnesen. zakonami Lugan. Nar. Respubliki ot 24.09.2014 № 22-I, ot 03.12.2014 № 1-II, ot 03.03.2015 № 11-II, ot 25.11.2017 № 195-II, ot

02.02.2018 № 212-II, ot 06.09.2018 № 263-II) [Elektronnyj resurs] [Constitution of Lugansk People's republic]. URL: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/591/.

4. O kul'ture: zakon Lugan. Nar. Respubliki ot 11.09.2015 № 49-II [Elektronnyj resurs] [On culture]. URL: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/1890/.

5. O merah po preduprezhdeniyu prichineniya vreda zdorov'yu detej, ih fizicheskomu, intellektual'no-mu, psihicheskomu, duhovnomu i nravstvennomu razvitiyu: zakon Lugan. Nar. Res-publiki ot 06.12.2018 № 11-III [Elektronnyj resurs] [On measures to prevent harm to the health of children, their physical, intellectual, mental, spiritual and moral development]. URL: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/7531/.

6. O neotlozhnyh merah social'noj zashchity grazhdan, prozhivayushchih na territorii Luganskoj Narodnoj Respubliki v usloviyah agressii Vooruzhennyh Sil i vooruzhennyh formirovanij Ukrainy: zakon Lugan. Nar. Respubliki ot 10.06.2014 № 10-I [Elektronnyj resurs] [On urgent measures of social protection of citizens living in the territory of the Luhansk People's Republic in the conditions of aggression of the Armed Forces and armed forces of Ukraine]. URL: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/597/.

7. O nauke i gosudarstvennoj nauchno-tekhnicheskoj politike» ot 05.05.2018 № 226-II: zakon Lugan. Nar. Respubliki [Elektronnyj resurs] [On science and state scientific and technical policy "dated 05.05.2018 No. 226-II]. URL: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/6202/.

8. Ob obrazovanii: zakon Lugan. Nar. Respubliki ot 30.09.2016 № 128-II (s izm., vnesen. zakonami Lugan. Nar. Respubliki ot 10.11.2017 № 193-II, ot 14.03.2018 № 214-II) [Elektronnyj resurs] [On education [Electronic resource]: the law of Lugan. Nar Of the Republic of September 30, 2016 No. 128-II (as amended by the Laws of Lugan. People's Republic of 10.11.2017 No. 193-II, dated March 14, 2018 No. 214-II)]. URL: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/.

9. Ob osnovah ohrany zdorov'ya: zakon Lugan. Nar. Respubliki ot 15.09.2016 № 300-PZ/16 [Elektronnyj resurs] [On the basics of health care [Electronic resource]: the law of Lugan. Nar Republic of September 15, 2016 No. 300-PZ / 16.]. URL: https://nslnr.su/zakonodatelnaya-deyatelnost/zakonoproekty/3510/.

10. Ob osnovah gosudarstvennoj molodezhnoj politiki: zakon Lugan. Nar. Res-publiki ot 11.09.2015 № 52-II [Elektronnyj resurs] [On the basics of state youth policy [Electronic resource]: the law of Lugan. Nar Respublic of September 11, 2015 No. 52-II.]. URL: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/1891/.

11. O sredstvah massovoj informacii: zakon Lugan. Nar. Respubliki ot 07.11.2014 № 37-I [Elektronnyj resurs] [On the media [Electronic resource]: the law of Lugan. Nar Republic of 07.11.2014 No. 37-I.]. URL: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/906/.

12. O fizicheskoj kul'ture i sporte: zakon Lugan. Nar. Respubliki ot 21.02.2019 № 24-III [Elektronnyj resurs] [On physical education and sport [Electronic resource]: the law of Lugan. Nar Republic of February 21, 2019 No. 24-III.]. URL: https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/8107/.

13. Ob utverzhdenii gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya: prikaz M-va obrazovaniya i nauki Lugan. Nar. Respubliki ot 17.07.2018 № 693-od [Elektronnyj resurs] [On the approval of state educational standards of higher education [Electronic resource]: order of the Ministry of Education and Science of Lugan. Nar Republic of 17.07.2018 No. 693-od.]. URL: https://minobr.su/docs/2461-prikaz-mon-lnr-653-od-ot-17072018.html.

14. Prihoda I.V. Aktual'nye problemy professional'noj podgotovki budushchih specialistov po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture v sisteme vysshego obrazovaniya: voprosy i zadachi, otvety i resheniya [Parish, I.V. Actual problems of professional training of future specialists in adaptive physical education in the higher education system: questions and tasks, answers and solutions]. *Obrazovanie Luganshchiny: teoriya i praktika* [Education of the Luhansk region: theory and practice], 2018, no. 6, pp. 19–25.

15. Programma social'no-ekonomicheskogo razvitiya Luganskoj Narodnoj Respubliki do 2023 goda «Nash vybor» ot 12.05.2018 [Elektronnyj resurs] [The program of socio-economic development of the Lugansk People's Republic until 2023 "Our choice" from 05/12/201]. URL: https://gtrklnr.com/2018/05/12/nash-vybor-leonid-pasechnik-predstavil-pyatiletnyuyu-programmu-razvitiya-lnr/.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.В. Прихода, кандидат медицинских наук, докторант, доцент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, Луганская Народная Республика, e-mail: ip-doctor@yandex.ua, ORCID: 0000-0002-2463-8151.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.V. Prikhoda, Ph.D. in Medical Science, Doctoral Student, Associate Professor of the Department of Adaptive Physical Culture and Physical Rehabilitation, Lugansk National University named after Taras Shevchenko, Lugansk, Lugansk People Republic, e-mail: ip-doctor@yandex.ua, ORCID: 0000-0002-2463-8151.

УДК 371.3:821.161.3:821.161.1

Татьяна Михайловна Пучинская
г. Барановичи, Республика Беларусь

Межпредметная связь уроков белорусской и русской литератур в старших классах

В статье рассматривается связь между двумя предметами школьного курса – белорусской и русской литературами, анализируются возможности их скоординированности в условиях расширения межкультурного общения.

На примере изучения монографических тем даются рекомендации по использованию межпредметной связи с целью формирования первоначального понимания старшеклассниками взаимосвязей и взаимовлияния в творчестве писателей, восприятия литературы как процесса. Обоснована актуальность изучения белорусской литературы во взаимосвязи с русской на разных этапах знакомства с творчеством писателей, а также в процессе проведения школьной научно-исследовательской работы, проектной деятельности. Показаны возможности использования различных видов и уровней литературных связей с акцентом на наиболее доступной для восприятия школьников художественной коммуникации – историко-биографических связях.

Представленные материалы имеют практическое значение для учителей белорусской и русской литератур.

Ключевые слова: белорусская, русская литературы, межпредметная связь, старшеклассники, урок, исследовательская работа.

Tatsiana Mikhailovna Puchynskaya
Baranovichi, Belarus

Interdisciplinary connections in Belarusian and Russian literature in high school

The article discusses the relationship between two disciplines of the school course – between the Belarusian and the Russian literature. Under the analysis falls the possibility of coordination of the two subjects in the context of the promotion of intercultural communication.

The recommendations on the use of interdisciplinary connections are based on studying of monographic themes to form students' initial understanding of the interrelations and mutual influence in the work of writers and for the purpose of the perception of literature as a process in high school. It is proved the relevance of studying Belarusian literature in relation to Russian literature at various stages of studying the works of writers and conducting research work as well as project activity at school. The article focuses on the possibilities of using various types and levels of literary relations with an emphasis on such artistic communication as historical and biographical relations which are the most accessible for the perception of senior students.

The presented materials of the article are of practical importance for teachers of the Belarusian and the Russian literature.

Keywords: Belarusian literature, Russian literature, interdisciplinary connections, senior students, lesson, research.

Системный подход к изучению литературы в школе имеет различные аспекты его реализации, один из которых – межпредметные связи. Знакомство с белорусской литературой во взаимосвязи с русской актуально в старших классах, где содержание литературного образования построено на историко-хронологическом принципе и даёт школьникам обобщенные знания.

Исследуя теоретико-методологические и методические проблемы литературного образования, В.В. Ивашин отмечает, что в XX веке значительно расширились связи белорусской литературы с литературами других стран и в то же время возросла роль знакомства школьников с шедеврами русской и мировой классики [4, С. 40]. В современных условиях расширения межкультурного общения, глобализации данная тенденция развития литературного образования усиливается.

Актуальность использования межпредметной связи уроков белорусской и русской литератур обусловлена следующими факторами: 1) осуществление образовательного процесса в школах Республики Беларусь на бикультурной основе; 2) необходимость скоординированности курсов белорусской и русской литератур; 3) значимость формирования у старшеклассников представления о единстве историко-литературного процесса, преемственности литературных эпох; 4) осознание учащимися ценности собственной культуры и выработка навыков позитивного восприятия литературных традиций других народов.

На необходимость реализации межпредметной связи уроков белорусской и русской литератур указано в учебной программе по белорусской литературе [1, С. 16-17]. На практике данный подход к изучению предмета реализуется с трудом, возможно, потому, что научных работ по рассматриваемому вопросу немного.

Русско-белорусские литературные связи в рамках школьной программы описаны в книге белорусских ученых В.В. Ивашина, М.А. Лазарука, Е.Я. Ленсу «Изучение русской литературы во взаимосвязи с белорусской» (1988) [5]. Некоторые аспекты рассматриваемой проблемы с учётом современной школьной практики, сложившейся в Республике Беларусь, проанализированы в научных статьях А.И. Луговского, А.И. Гараниной и др. Так, А.И. Луговский отмечает, что межпредметные связи с русской литературой обычно реализуются в процессе изучения взаимовлияния, контактных связей писателей, их творческой дружбы, учительства [7, С. 203-206]. По мнению А.И. Гараниной, в условиях двуязычия на уроках

русской литературы есть уникальная возможность проводить сравнительный анализ произведений русских и белорусских писателей [2].

В контексте проблемы установления литературных связей, методики сравнительного изучения художественных произведений представляют интерес исследования российских учёных. С.А. Зинин, например, отмечает, что на уроках литературы необходимо использовать следующие виды и уровни литературных связей: художественные универсалии, межтекстовое художественное взаимодействие и историко-биографические связи [3]. В процессе реализации межпредметных связей учитывается тот факт, что общность литературных явлений возникает не только благодаря прямым или опосредствованным творческим контактам писателей, но и родственности исторического развития национальных литератур (М.Б. Храпченко).

Изучение белорусской литературы во взаимосвязи с русской можно осуществлять на различных этапах знакомства с творчеством того или иного писателя. На вступительных занятих актуализируются историко-биографические связи – наиболее доступный для восприятия школьников уровень художественной коммуникации. Учащиеся анализируют личностное взаимодействие между писателями (знакомство, дружбу, встречи, отзывы о произведениях), сравнивают факты биографии, знакомятся с историко-литературным контекстом эпохи, во время которой жил писатель. Привлечение документального и художественно-документального материала (переписка писателей, отзывы о книгах, схожие факты биографии) повышает интерес школьников к изучаемому творчеству автора.

На этапе чтения и анализа произведений приобщение старшеклассников к пониманию художественных универсалий, межтекстового взаимодействия помогает осмыслить идейно-тематическое и эмоционально-образное содержание изучаемого материала, его национальное своеобразие и типологическую общность. Данный уровень художественной коммуникации предусматривает детальный сравнительный анализ литературных произведений. На заключительных занятиях в процессе рассмотрения литературных связей обобщаются читательские впечатления учащихся, совершенствуются сопоставительно-аналитические умения старшеклассников.

Изучение белорусской литературы во взаимосвязи с русской основывается на педагогическом поиске учителя, результатах современных литературоведческих и методических исследований. Обратимся к использованию историко-биографических связей на примере изучения творчества народного поэта Беларуси Аркадия Кулешова (10 класс) и Александра Твардовского (11 класс). В соответствии с программными требованиями старшеклассники знакомятся со стихотворениями Аркадия Кулешова «Мая Бесядзь», «Над брацкай магілай», «Я хаце абавязаны прапіскаю…», «На паўмільярдным кіламетры…», «Спакойнага шчасця не зычу нікому…» [1]. В курс русской литературы включены стихотворения Александра Твардовского «О сущем», «Я знаю: никакой моей вины...», «Вся суть...», «На дне моей жизни...», для дополнительного чтения – поэма «По праву памяти» [11].

К литературному взаимодействию на уровне историко-биографических связей учитель обращается на вступительных или заключительных занятиях. Известно, что Аркадия Кулешова и Александра Твардовского связывала дружба, они относились к одному поколению литераторов, были свидетелями и участниками таких событий, как коллективизация, Великая Отечественная война, во многом одинаково воспринимали атмосферу жизни того времени. Одно из лучших лиро-эпических произведений А. Кулешова – поэма «Варшаўскі шлях» – посвящено памяти друга – Александра Твардовского. Т. Лиокумович отмечает, что «А. Кулешов воспринимал Твардовского как наиболее выдающегося из современных поэтов.., признавался, что восхищался им как личностью и его поэтическим творчеством, в котором продолжились великие традиции русской классической поэзии» [6, с. 187]. Александр Трифонович, в свою очередь, «по достоинству оценил поэзию А. Кулешова, считал его одним из крупнейших поэтов двадцатого века» [6, С. 188], с любовью относился «к Беларуси, к белорусской литературе и белорусскому языку, которая возникла в душе на основе близкого географического соседства, оказавшегося настолько весомым в его жизни, что некоторые белорусские слова просачивались в художественные произведения русского классика» [6, С. 187].

Осмысление историко-биографических связей между Аркадием Кулешовым и Александром Твардовским повышает уровень читательской культуры старшеклассников [9]. Сложность реализации межпредметной связи уроков белорусской и русской литератур заключается в несовпадении времени изучения монографических тем: «Аркадий Кулешов» – десятый класс, «Александр Твардовский» – одиннадцатый. По этой причине учитель белорусской литературы предлагает учебный материал «на опережение» и в качестве комментария литературоведческого характера сообщает о творческом взаимодействии, дружбе писателей. В случае использования межпредметных связей на уроках русской литературы по теме «Александр Твардовский» педагог обращается к повторению изученного материала – творчеству Аркадия Кулешова.

Значительные возможности для реализации межпредметных связей имеет исследовательская работа старшеклассников, которая предполагает

выполнение учебных заданий разного уровня сложности. В процессе подготовки к участию в школьных научных конференциях учащиеся усваивают новые знания, развивают читательские умения и навыки исследовательского характера.

Обратимся к примерам подготовки ученических работ на материале произведений Якуба Колоса и Ивана Бунина [10]. Творчество народного поэта Беларуси Якуба Колоса изучается в 9 классе (стихотворения «Не бядуй!», «Родныя вобразы», «Першы гром», поэма «Новая зямля»). С произведениями Ивана Бунина старшеклассники знакомятся в 10 классе (стихотворения из сборника «Листопад»; рассказы «Холодная осень», «Господин из Сан-Франциско»; для дополнительного чтения – «Чистый понедельник», «Жизнь Арсеньева», «Окаянные дни», «Лёгкое дыхание», «Грамматика любви», «Антоновские яблоки»). В качестве литературного материала для проведения исследования могут быть избраны произведения, не вошедшие в школьную программу, но являющиеся классикой белорусской литературы, например, трилогия Якуба Колоса «На ростанях».

Типологическая общность творчества Якуба Колоса и Ивана Бунина подробно проанализирована в трудах В.В. Люкевича [8]. Якуб Колос и Иван Бунин являются знаковыми личностями в духовной культуре белорусского и русского народов. Их произведения отличаются особой духовной и эмоциональной сосредоточенностью на сущностных проявлениях национального бытия, глубоких размышлениях над судьбой Родины и народа. Оба писателя относятся к одной исторической эпохе, пережившей трагические события XX века: мировые войны, революции. Жизнь и творчество мастеров слова сложились поразному: Якуб Колос почти всё время находился на родине, Иван Бунин десятилетия провёл в эмиграции, во Франции. Однако время, в котором жили писатели, повлияло на формирование общности их мировоззрения и творческих устремлений. Вместе с тем, в произведениях каждого художника отражена индивидуальная особенность восприятия действительности.

Сопоставляя биографию писателей, старшеклассники осознают значение родной литературы в мировом литературном процессе, по-новому осмысливают её образное содержание, традиционную проблематику. Обратимся к биографическим фактам, связанным с ранними годами жизни Якуба Колоса и Ивана Бунина. Якуб Колос родился в 1882 году, в 1890-1904 годах семья жила в лесничовке Альбуть недалеко от Миколаевщины. Красота родной природы оставила глубокий след в душе будущего писателя. Он слушал народные песни, которые пела мать, много читал, любил бывать на природе, в лесу. Иван Бунин родился немного раньше, в 1870 году, в Воронеже. Семья относилась к древнему дворянскому роду. Из города Бунины переехали в родовое поместье на хутор Бутырки Елецкого уезда. Именно здесь Иван Бунин слушал народные песни, сказки от матери и местных крестьян. Детство, связанное с деревней, во многом обусловило правдивый взгляд на народную жизнь и Якуба Колоса, и Ивана Бунина. Тема деревни у Якуба Колоса стала сквозной, начиная с первого сборника «Песні жальбы». Поэма «Новая зямля», в которой воспета красота родной земли и её жителей – белорусов, стала художественной энциклопедией народной жизни. Идея о «божественном великолепии мира» как главный мотив творчества Ивана Бунина также сформировалась на почве любви к русской деревне, родным ландшафтам.

Знакомясь с биографией и творчеством Якуба Колоса и Ивана Бунина, учащиеся обращаются к проблемному анализу вопросов: тема природы в творчестве писателей, поиск героями смысла жизни, образ Родины и его художественное воплощение в произведениях Якуба Колоса и Ивана Бунина, народ и осмысление истории в творчестве писателей. Так, например, исследуя мастерство пейзажа, старшеклассники анализируют не только картины природы как один из главных мотивов в творчестве литераторов, но и эмоциональный мир персонажей. Важно осмыслить озабоченность колосовских и бунинских героев судьбой Родины, поскольку «нередко в темпорально-ландшафтных хронотопах прозы обоих художников фиксируются социальные, патриотические чувства» [8].

Предметом исследования могут быть «локальные образы», «образы-посредники», которые отражают общность в творчестве Якуба Колоса и Ивана Бунина, своеобразие их индивидуальной художественной манеры. Это образы народа (судьба народа, интеллигенции, дворянства, топос усадьбы, родной стороны, связанной с родом, семьёй), природы (краски, звуки, цвета, запахи), образы-символы (ростани, дороги, пространства, пути – у Колоса, осени, сада – у Бунина).

Актуальной темой научно-исследовательской работы по литературе, особенно в преддверии 75-й годовщины победы над немецко-фашистскими захватчиками, является военная проза народного писателя Беларуси Василя Быкова во взаимосвязи с творчеством Бориса Васильева. В курсе белорусской литературы изучаются повести Василя Быкова «Жураўліны крык», «Знак бяды», «Сотнікаў». С прозой Бориса Васильева старшеклассники знакомятся самостоятельно. Для проведения исследования целесообразно, к примеру, проанализировать повести Василя Быкова «Жураўліны крык» и Бориса Васильева «А зори здесь тихие…». Учащиеся интерпретируют общие для двух авторов традиции «лейтенантской прозы», их обращение к собственному фронтовому опыту, жанру военной повести – простой, лаконичной и вместе с тем глубоко правдивой.

Учащиеся приходят к выводу, что фронтовой опыт Василя Быкова и Бориса Васильева стал основополагающим в написании произведений о войне. Василь Быков оказался на войне в самом её начале, в составе инженерного батальона участвовал в строительстве оборонительных сооружений. В 1942 году стал курсантом Саратовского пехотного училища. Как командир взвода автоматчиков и взвода артиллерии участвовал в боях на фронте, был дважды ранен. С действующей армией прошел Румынию, Венгрию, Австрию, Югославию, Австрию. Борис Васильев также, как и Василь Быков, участник войны с первых её дней. Он ушёл на фронт добровольцем, позже служил в гвардейской воздушно-десантной дивизии, был ранен и демобилизован из действующей армии.

Изучая историко-биографические связи, старшеклассники осмысливают новый взгляд на войну, который авторы предложили читателям. Писателей интересуют прежде всего переживания «маленького человека», рядовых солдат в условиях экстремальных ситуаций. Повесть «Жураўліны крык» – этапная в творчестве Василя Быкова и в белорусской военной прозе. Это произведение глубокой моральной проблематики, в котором описаны эпизоды из жизни солдат 1941 года, защищающих безымянный железнодорожный переезд. Ретроспективная композиция, переплетение различных временных пластов позволяют «заглянуть в душу» героев – обычных людей перед лицом смерти. Старшина Карпенко, Борис Фишер, Свист, Глечик, Алик Авсеев, Пшеничный – образы глубоко индивидуализированные, но есть и то, что их объединяет, – необходимость морального выбора в экстремальной ситуации. В. Быков не стремится к широкому описанию событий, главное – показать солдат на войне, которых ежедневно – сотни и тысячи.

Правдиво, реалистично, без излишнего пафоса описан героизм простых людей и в повести Бориса Васильева «А зори здесь тихие…». События в произведении основаны на реальном эпизоде войны, когда семеро солдат не дали немцам взорвать участок Кировской железной дороги. В процессе написания повести автор решил создать образы девушек на войне – Маргариты Осяниной, Евгении Комельковой, Елизаветы Бричкиной, Софьи Гурвич, Галины Четвертак. Группа из пяти зенитчиц должна опередить диверсантов, пройдя через топи. Предметом исследования в школьной работе, посвященной творчеству Василя Быкова и Бориса Васильева, могут стать образы солдат, командиров (старшины Карпенко – в повести «Жураўліны крык», старшины Васкова – «А зори здесь тихие…»), проблема морального выбора героев, время и место действия, жанровые особенности военных повестей, черты автобиографизма в повествовании.

Направления исследования, предложенные для написания работ по белорусской литературе во взаимосвязи с русской, можно формулировать в качестве тем проектов, факультативных занятий, вовлекая в поиск новых идей большее количество старшеклассников.

Таким образом, межпредметная связь уроков белорусской и русской литератур в старших классах способствует осмыслению литературы на мировоззренческом и культурологическом уровнях. Данный подход к изучению белорусской литературы позволяет скорректировать первоначальное субъективно-индивидуальное восприятие произведений и перейти к концептуальному уровню усвоения учебного материала. Использование межпредметной связи на уроках белорусской литературы с уроками русской литературы имеет избирательный характер. В одних случаях необходимо обратиться к литературному взаимодействию на занятиях, в других – в процессе школьной научно-исследовательской работы, проектной деятельности учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беларуская мова. Беларуская літаратура. X–XI класы (базавы ўзровень) [Тэкст] : вучэбныя праграмы для ўстаноў агул. сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2017. – 39 с.

2. Гаранина, А.И. Изучение русской литературы во взаимосвязи с белорусской [Электронны рэсурс] / А.И. Гаранина // Адзінаццатыя Танкаўскія чытанні : зб. навук. арт. / Беларус. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка ; рэдкал. В.Д. Старычонак [і інш.] ; адк. рэд. В.Д. Старычонак. – Мінск : БДПУ, 2018. – Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/doc/Гаранина А.И.

3. Зинин, С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса [Текст] : монография / С.А. Зинин. — 3-е изд., перераб. – М. : Русское слово – учебник, 2018. – 232 с.

4. Івашын, В. З пазіцый гуманізму. Тэарэтыка-метадалагічныя і метадычныя праблемы літаратурнай адукацыі [Тэкст] / В. Івашын. – Мінск : НІА, 1998. – 166 с.

5. Ивашин, В.В. Изучение русской литературы во взаимосвязи с белорусской [Текст] / В.В. Ивашин, М.А. Лазарук, Е.А. Ленсу. – Минск : Нар. асвета, 1988. – 173 с.

6. Лиокумович, Т. «Как поэт своим рождением я обязан именно этому произведению…» [Текст] / Т. Лиокумович // Нёман. – 2016. – № 12. – С. 185–189.

7. Лугоўскі, А.І. Рэалізацыя міжпрадметных сувязей у сучаснай школе (на матэрыяле беларускай і рускай літаратур) [Тэкст] / А.І. Лугоўскі // Беларуская і руская літаратуры: тыпалогія ўзаемасувязей і нацыянальнай ідэнтыфікацыі : матэрыялы Міжнар. навук. канф., Мінск, 18–19 крас. 2012 г. / Ін-т мовы і літаратуры імя Якуба Коласа і Янкі Купалы НАН Беларусі. – Мінск : Права і эканоміка, 2012. – С. 203–206.

8. Люкевич, В.В. Хронотопический психологизм в прозе Якуба Коласа и Ивана Бунина [Электронный ресурс] / В.В. Люкевич. – Режим доступа: elib.bsu.by/bitstream/Люкевич В.В.

9. Пучынская, Т.М. Міжпрадметныя сувязі пры вывучэнні творчасці Аркадзя Куляшова ў школе [Тэкст] / Т.М. Пучынская // Куляшоўскія чытанні : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., Магілёў, 19 крас. 2018 г. / пад рэд. С.Э. Сомава. – Магілёў : МДУ імя А.А. Куляшова, 2018. – С. 66–68.

10. Пучынская, Т.М. Тыпалагічныя сувязі пры вывучэнні творчасці Я. Коласа і І. Буніна ў школе [Тэкст] / Т.М. Пучынская // Актуальныя праблемы сучаснага літаратурнага працэсу : матэрыялы Рэсп. навук.-практ. канф., Брэст, 25 лют. 2016 г. / пад рэд. У.А. Сенькаўца. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2016. – С. 123–125.

11. Руский язык. Русская Литература. X–XI классы (базовый уровень) [Текст] : учеб. прогр. для учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения и воспитания. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 57 с.

REFERENCES

1. Belaruskaya mova. Belaruskaya litaratura. X–XI klasy (bazavy ўzroven'): vuchebnyya pragramy dlya ўstanoў agul. syarednyaj adukacyi z belaruskaj i ruskaj movami navuchannya i vyhavannya. Minsk: Nac. in-t adukacyi, 2017. 39 p.

2. Garanina A.I. Izuchenie russkoj literatury vo vzaimosvyazi s belorusskoj [Elektronny resurs]. Adzinaccatyya Tankaўskiya chytanni: zb. navuk. art. Belarus. dzyarzh. ped. un-t imya M. Tanka (eds.). Minsk: BDPU, 2018. URL: http://elib.bsu.by/bitstream/doc/Garanina A.I.

3. Zinin S.A. Vnutripredmetnye svyazi v izuchenii shkol'nogo istoriko-literaturnogo kursa: monografiya [Intrasubject communications in the study of the school historical and literary course]. 3-e izd., pererab. Moscow: Russkoe slovo – ucheb-nik, 2018. 232 p.

4. Ivashyn V. Z pazicyj gumanizmu. Tearetyka-metadalagichnyya i metadychnyya prablemy litaraturnaj adukacyi. Minsk: NIA, 1998. 166 p.

5. Ivashin V.V., Lazaruk M.A., Lensu E.A. Izuchenie russkoj literatury vo vzaimosvyazi s belorusskoj [The study of Rus-sian literature in conjunction with Belarusian]. Minsk: Nar. asveta, 1988. 173 p.

6. Liokumovich T. «Kak poet svoim rozhdeniem ya obyazan imenno etomu proizvedeniyu…» [The study of Russian literature in conjunction with Belarusian]. *Nyoman* [*Nyoman*], 2016, no. 12, pp. 185–189.

7. Lugoўski A.I. Realizacyya mizhpradmetnyh suvyazej u suchasnaj shkole (na materyyale belaruskaj i ruskaj litaratur). *Belaruskaya i ruskaya litaratury: typalogiya ўzaemasuvyazej i nacyyanal'naj identyfikacyi*: materyyaly Mizhnar. navuk. kanf., Minsk, 18–19 kras. 2012 g. In-t movy i litaratury imya YAkuba Kolasa i YAnki Kupaly NAN Belarusi (ed.). Minsk: Prava i ekanomika, 2012, pp. 203–206.

8. Lyukevich V.V. Hronotopicheskij psihologizm v proze YAkuba Kolasa i Ivana Bunina [Elektronnyj resurs] [Chrono-topic psychologism in the prose of Yakub Kolas and Ivan Bunin]. URL : elib.bsu.by/bitstream/Lyukevich V.V.

9. Puchynskaya T.M. Mizhpradmetnyya suvyazi pry vyvuchenni tvorchasci Arkadzya Kulyashova ў shkole. In Somava S.E. (ed.) *Kulyashoўskiya chytanni*: materyyaly Mizhnar. navuk.-prakt. kanf., Magilyoў, 19 kras. 2018 g. Magilyoў: MDU imya A.A. Kulyashova, 2018, pp. 66–68.

10. Puchynskaya T.M. Typalagichnyya suvyazi pry vyvuchenni tvorchasci YA. Kolasa i I. Bunina ў shkole. In Sen'kaўca U.A. (ed.) *Aktual'nyya prablemy suchasnaga litaraturnaga pracesu.*: materyyaly Resp. navuk.-prakt. kanf., Brest, 25 lyut. 2016 g. Brest: BrDU imya A.S. Pushkina, 2016, pp. 123–125.

11. Ruskij yazyk. Russkaya Literatura. X–XI klassy (bazovyj uroven'): ucheb. progr. dlya uchrezhdenij obshch. sred. obra-zovaniya s belorus. i rus. yaz. obucheniya i vospitaniya [Russian language. Russian literature. X-XI classes (basic level)]. Minsk: Nac. in-t obrazovaniya, 2017. 57 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Т.М. Пучинская, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии, УО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Беларусь, e-mail: pvs71@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0722-0087.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

T.M. Puchynskaya, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department Chair of Philology, Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus, e-mail: pvs71@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0722-0087.

УДК 37.02

Ольга Сергеевна Расковалова
г. Каменск-Уральский

Рефлексивный подход в учебной деятельности

Статья посвящена анализу рефлексивного подхода в образовательной деятельности. В статье представлены: описание, применение, а так же аспекты рефлексивного подхода. Описаны методы учебной деятельности, направленные на реализацию рефлексивного подхода, способствующие более эффективному процессу познания учащимися в процессе урока и позволяющие учащимся более успешно проанализировать полученные знания. В результате применения учителем рефлексивного подхода учащиеся более эффективно учатся анализировать свой опыт и учатся ответственности за свой результат, получаемый в процессе учебной детальности. При реализации рефлексивного подхода, учащиеся получают возможность принять непосредственное участие в организации процесса обучения, а именно, подобрать материал, основываясь на собственных интересах и целях при участии преподавателя, спрогнозировать свою успешность в обучении осваивая умение сравнивать свои настоящие результаты с прошлыми. В рамках современного образования от учителя требуется постоянное осмысление учебной деятельности ученика на рефлексивной основе.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивный процесс, рефлексивный подход, аспекты рефлексивного подхода, реализация рефлексивного подхода.

Olga Sergeevna Raskovalova
Kamensk-Uralsky

Reflexive approach in the process of studying

The article is about the analysis of the reflexive approach in educational process. The description, application as well as the aspects of the reflexive approach is presented in the article. Methods which are aimed at the realization of the reflexive approach and encouraging students to perceive the lesson effectively and analyze their knowledge successfully are described. As a result of applying the reflexive approach the students learn to analyze their experience more effectively and they learn to take responsibility for the result they get during in the process of education. Thanks to the reflexive approach students get the opportunity to take part in the organization of the process of studying by choosing the material on the basis of their own interests with the assistance of the teacher, predict their success in studying by comparing their present performances with the previous ones. In relation to the modern education the teacher's constant comprehension of the student's studying activity on the reflexive basis is required.

Keywords: reflexion, reflecxive process, reflexive approach, aspects of the reflexive approach, realization of the reflexive approach.

В настоящее время важным составляющим образовательного процесса становится рефлексия и все больше исследований проводится для изучения рефлексивных методов в рамках образовательного процесса, а так же их влияние на успешность обучающегося и его навыки учения. Рефлексивный подход сам по себе представляет собой взаимодействие учителя и учащегося, при котором, учитываются личностные качества учащегося и анализируется его опыт, создаются доверительные и продуктивные взаимоотношения учителя и ученика, направленные на развитие рефлексивных навыков и умений.

Психика учащегося часто подвержена страху и сомнениям при встрече с трудными задачами и задачами, которые являются совсем новыми для него. В такой ситуации страх блокирует все мотивы и стремления и становится сложно даже приступить к изучению или решению задачи из-за опасения неудачи, а так же в том случае, когда при решении подобной проблемы уже была пережита неудача. Задача рефлексивного подхода состоит в том, чтобы помочь учащемуся научиться контролировать эмоции в данных ситуациях и уметь рационально подойти к осознанию своих сильных и слабых сторон, а так же поверить в свои силы [1].

Зорин С.С. в статье «Формирование творческого пространства и потенциала у детей в системе образования» дает следующее описание рефлексивно подхода: «Важная цель образования - формирование творческого потенциала у детей и развитие рефлексивно-творческой личности, для этого нужно создать творческую (креативную) образовательную среду и социокультурное творческое пространство для успешной самореализации своего творческого потенциала». Можно выделить следующие составляющие рефлексивного подхода:

Создание такой образовательной среды для школьника, в которой происходит развитие его интеллекта, а так же нравственных качеств через изучение учебного предмета и включенности в учебную деятельность.

Взаимодействие учащихся и учителя, регламентированное процессом урочной деятельности.

Взаимодействие учителя и детей во внешкольной деятельности с целью творческого сотрудничества.

Обучения учащегося познавать предмет без непосредственного участия учителя, творческое развитие и самостоятельность, способствующие развитию рефлексивной личности.

Таким образом, можно сказать, что рефлексивный подход способствует развитию памяти, внимания, воображения. Достижение данных аспектов, обеспечивается созданием взаимодополняющими целями: воспитательными, обучающими и развивающими [2, С. 48-51].

Ступакова Г.В в статье «Реализация рефлексивного подхода при обучении английскому языку в условиях модернизации образования» описывает реализацию рефлексивного подхода следующим образом: при описании реализации рефлексивного подхода важно упомянуть о вариативности достижения результата. Важно, чтобы учитель предоставлял учащимся возможность самим выбрать пусть достижения образовательных целей. Таким образом, при выполнении данного условия можно говорить о развитии у учащихся таких навыков как умение принимать самостоятельные решения, оригинальность мышления, осознание ответственности за свое решение, умение определиться со своими целями и средствами. Можно обсудить с ребенком выбор дополнительного учебного материала, темы доклада и варианты самостоятельной исследовательской деятельности. Для педагога важно в данном случае дать учащимся больше свободы выбора, воспринимать мысли и пожелания учащегося и отвечать на вопросы.

Для развития рефлексивной личности преподаватель не должен сравнивать учащегося с другими в классе. Сравнение должно быть прежде всего настоящих результатов учащегося с предыдущими при обязательном выделении прогресса и насколько динамично он протекает. Таким образом, учащийся сможет объективно оценить свои достижения и результаты своей деятельности [3].

Липатникова И.Г. в автореферате к диссертации кандидата наук «Рефлексивный подход в обучении русскому языку» дает следующее описание аспектов рефлексивного подхода:

Коммуникативный аспект. Рефлексия, как составляющая любое общение развитых личностей позволяет получить представление учащемуся о том, что думают другие люди и то как он воспринимается другими участниками процесса общения.

Кооперативный аспект. Данный аспект позволяет проектировать коллективную учебную деятельность и координировать с учетом ролей участников этой деятельности.

Личностный аспект. Предполагает построение нового образа себя, который возникает в результате общения с другими людьми. А так же предполагает более объективные знания об окружающем мире, изучаемом предмете а так же о себе.

Интеллектуальный аспект. Имеется ввиду осознание рефлексии как полученного навыка, который выражается в умении анализировать свои действия в связи с данной учебной ситуацией, в которой находится ученик [4, С. 202-215].

При реализации рефлексивного подхода важно так же отметить такую организацию учебной деятельности учителем, при которой учащиеся могут включиться в дискуссию, диалог, конструктивную беседу с учителем и учащимися. Реализация данной деятельности позволяет учащемуся войти в субъектную позицию по отношению к учебному процессу.

Важной ролью в создании условий для развития рефлексии является так же самооценивание учащимся своих достижений. В данном случае вариантами самооценивания могу быть альтернативные способы оценки, такие как дневники успеха, десятибалловая или иная шкала, отличающаяся от привычной, символы, отсутствие отметок, шкала оценивания. Таким образом учащийся получает возможность оценить себя самого как субъекта деятельности.

Так же навыки рефлексии развивают: ведение дневников успеха, прием незаконченных предложений, рефлексивные дневники, работа с вопросниками для самоисследования учащихся [5].

Рефлексивный подход обеспечивает в учебном процессе активизацию таких мыслительных процессов как воображение, память, развивает самостоятельную творческую деятельность; обеспечивает более успешное освоение материала учащимся.

Так же реализация рефлексивного подхода позволяет учащемуся принять активное участие в выборе материала для учебной деятельности, стать субъектом учебной деятельности и осознать ответственность за свой результат

Так же рефлексия выражается во взаимодействии учащегося с другими участниками учебного процесса и анализировании образа своего Я.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бурдякова, Л.С. Рефлексивный подход как педагогическая проблема [Электронный ресурс] / Л.С. Бурдякова // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2017. – № 4. – С. 49-54. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=30276384. – 17.06.19.

2. Зорин, С.С. Формирование творческого пространства и потенциала у детей в системе образования [Текст] / С.С. Зорин // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 48-51.

3. Ступакова, Г.В. Реализация рефлексивного подхода при обучении английскому языку в условиях модернизации образования [Электронный ресурс] / Г.В. Ступакова. – 2007. Режим доступа: https://xn--i1abbnckbmcl9fb.xnp1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/417305/. – 05.06.2019.

4. Черепанова, Л.В. Рефлексивный подход в обучении русскому языку [Текст] / Л.В. Черепанова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2017. – № 3. – С. 202-215.

5. Эпова, Н.П. Теоретические подходы к исследованию рефлексивного самосознания учащихся [Электронный ресурс] / Н.П. Эпова // Вестник ЗабГУ. – 2010. – № 8. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-issledovaniyu-refleksivnogo-samosoznaniya-uchaschihsya. – 17.06.2019.

REFERENCES

1. Burdyakova L.S. Refleksivnyj podhod kak pedagogicheskaya problema [Elektronnyj resurs] [The reflexive approach as a pedagogical problem]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [*Scientific works of Moscow Humanitarian University*], 2017, no. 4, pp. 49-54. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=30276384 (Accessed 17.06.19).

2. Zorin S.S. Formirovanie tvorcheskogo prostranstva i potenciala u detej v sisteme obrazovaniya [The formation of creative space and potential in children in the education system]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Ser. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika* [*Bulletin of Udmurd University. Series. Philosophy. Psychology. Pedagogy*], 2015, no. 1, pp. 48-51.

3. Stupakova G.V. Realizaciya refleksivnogo podhoda pri obuchenii anglijskomu yazyku v usloviyah modernizacii obrazovaniya [Elektronnyj resurs] [The realzation of the reflective approach in teaching English in the context of modernization of education. 2007. URL: https://xn--i1abbnckbmcl9fb.xnp1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/417305/ (Accessed 05.06.2019).

4. Cherepanova L.V. Refleksivnyj podhod v obuchenii russkomu yazyku [The reflexive approach in teaching the Russian language]. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki* [*Preceedings of Southern Federal University. Philology*], 2017, no. 3, pp. 202-215.

5. Epova N.P. Teoreticheskie podhody k issledovaniyu refleksivnogo samosoznaniya uchashchihsya [Elektronnyj resurs] [Theoretical approaches to the study of students' reflexive self-awareness]. *Vestnik ZabGU* [*Transbaikal State University Journal*], 2010, no. 8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-issledovaniyu-refleksivnogo-samosoznaniya-uchaschihsya (Accessed 17.06.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.С. Расковалова, аспирант Шадринского государственного педагогического университета; преподаватель английского языка, ЧУДО "Каменск-Уральский Лингвистический колледж", г.Каменск-Уральский, Россия, e-mail: september1609@rambler.ru, ORCID: 0000-0001-7611-0861.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.S. Raskovalova, Graduate Student Shadrinsk State Pedagogical University; Kamensk-Uralsky Linguistic College, Kamensk-Uralsky, Russia, e-mail: september1609@rambler.ru, ORCID: 0000-0001-7611-0861.

УДК 378.147:94

Наталья Николаевна Рашевская
г. Сургут

Проектирование учебных занятий по истории в вузе на основе системно-деятельностного подхода

Статья посвящена описанию основных этапов учебного занятия по истории в вузе, направленного на формирование одного из универсальных учебных действий – умения анализировать, на примере исторических событий внешней политики Российской империи в первой половине XIX. Методологической основой статьи стали основные положения системно-деятельностного подхода, который рассматривается как актуальный ориентир современного высшего профессионального образования, направленный на организацию образовательного процесса в вузе в контексте вариативности его содержания, усиления связи с практикой, организации деятельностной активности студентов для раскрытия умственных и профессиональных умений обучающихся путем включения в разнообразные виды деятельности.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, учебное занятие по истории, проектирование учебных занятий.

Natalia Nikolaevna Rashevskaya
Surgut

Design of educational classes in history at the University on the basis of system-activity approach

The article is devoted to the description of the main stages of a history lesson aimed at forming one of the universal learning actions – the ability to analyze, using the example of historical events of the foreign policy of the Russian Empire in the first half of XIX The methodological basis for the methodological development is the main principles of the system-activity approach, which lies at the basis of the Federal State Educational standard of basic General education in history.

Keywords: system and activity approach, educational class in history, design of studies.

Современное образование, согласно требованиям ФГОС высшего образования, предъявляет высокие требования к надпредметным знаниям и умениям выпускника вуза. Особое внимание необходимо уделять развитию у обучающихся способности к самоорганизации и планированию собственной деятельности, пониманию ее содержания и умению оценивать качество своей работы. Одной из задач курса «История» в вузе является развитие умений учащихся анализировать информацию о событиях прошлого, содержащуюся в различных источниках.

В данной статье представлена методическая разработка учебного занятия по теме: Внешняя политика России в первой половине XIX века, на основе обобщенной схемы последовательности формирования действия, предложенной профессором, действительным членом РАО В.С. Лазаревым [1, С. 11-12].

Цель занятия: научиться характеризовать политику государства посредством анализа внешней политики Российской империи в первой половине XIX века.

Занятие направлено на формирование следующих компетенций: способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1); способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2); способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5).

Занятие направлено на достижение метапредметных результатов: освоение метапредметного способа действия «анализ» и предметных результатов: студент должен знать: компоненты для анализа внешней политики государства; требования, предъявляемые к содержанию внешней политики государства; функциональное назначение внешней политики государства в общей системе государственной политики; уметь: проводить анализ внешней политики государства как составной части политики государства; обосновывать требования, предъявляемые к содержанию внешней политики государства; владеть: алгоритмом анализа внешней политики государства; иметь опыт: анализа внешней политики Российской империи в первой половине XIX века.

Описание этапов учебного занятия

1. Постановка учебной задачи

Преподаватель указывает, что в профессиональной деятельности педагога, умение анализировать социально значимые явления – одно из необходимых профессиональных качеств. В современном мире очень часто историческая информация подвергается искажению, в Интернет-ресурсах зачастую содержится много неточностей, а нередко и фактических ошибок. Для того чтобы будущий педагог мог ориентироваться в историческом прошлом нашей страны, критически подходить к используемому материалу для подготовки к урокам и для формирования правильного образа прошлого у школьников учитель сам в первую очередь должен знать и уметь анализировать прошлые события, в том числе политику государства. Для рассмотрения деятельности государства в системе, необходимо рассмотреть каждую сферу государственной политики. Одной из важных сфер деятельности любого государства является как внутриполитические преобразования, так и выстраивание внешней политики. Внешняя политика регулирует отношения государства с другими государствами, обеспечивает реализацию его потребностей и интересов на международной арене. Внешняя политика любого государства тесно взаимосвязана с его внутренней политикой и должна отражать характер государственного и общественного строя. Вместе с тем внешнеполитическая обстановка существенно влияет на политику внутреннюю. Таким образом, внутренняя и внешняя политика решают одну задачу – обеспечить сохранение и упрочение существующей в данном государстве системы общественных отношений.

Преподаватель задает студентам следующие вопросы:

1. Прежде чем рассматривать внешнюю политику Российской империи в первой половине XIX века, что необходимо уметь исходя из озвученных условий? (Примерный ответ: анализировать политику государства).

2. Что даст нам анализ внешней политики Российской империи в первой половине XIX века? (Примерный ответ: позволит системно представить государственную политику Российской империи в первой половине XIX века).

Преподаватель подводит к постановке цели учебного занятия.

Студенты совместно с преподавателем формулируют цель – научиться анализировать внешнюю политику Российской империи как часть общей политики государства в указанный хронологический период.

На этапе «Постановка учебной задачи» преподаватель подводит студентов к пониманию необходимости овладения умением анализировать и предлагает им проанализировать внешнюю политику Российской империи в первой половине XIX века. Студенты должны осознать важность и практическую значимость изучаемой темы, потому что полученные знания и умения действительно необходимы им в их профессиональной деятельности.

Студенты зачастую плохо ориентируются во внешней политике государства, не осознавая того, что она напрямую связана с внутриполитическим курсом государства. У студентов должна сформироваться внутренняя мотивации к изучению данной темы. На этой основе происходит принятие студентами цели учебного занятия, а также результата, который должен быть получен в конце занятия.

2. Введение обучающихся в ситуацию, требующую выполнение действия.

Преподаватель предлагает студентам поработать с материалами учебника (Павленко, Н.И. История России с древнейших времен до 1861 г. (с картами) : учебник для академического бакалавриата / Н.И. Павленко, И.Л. Андреев, В.А. Федоров ;. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2015. – 548 с). Преподаватель дает задание студентам проанализировать внешнюю политику Российской империи в первой половине XIX века.

Студенты работают в малых группах, анализируют материалы учебника, систематизируют представленную в нем информацию.

Прежде чем студенты представят итог своей работы, преподаватель задает вопросы:

1. Почему вы считаете, что правильно осуществили анализ внешней политики?

2. Насколько качественным был анализ? На основании чего вы считаете свой анализ результативным?

3. Как вы выполняли анализ внешней политики Российской империи?

4. Что такое анализ?

Студенты пытаются объяснить правильность своих действий и ответить на вопросы, однако у них возникают затруднения с обоснованием.

После этого преподаватель подводит группу к пониманию необходимости построения ориентировочной основы действия «анализ». Для этого студенты должны ответить на следующие вопросы:

1. Что такое анализ? Что получится в результате анализа?

2. Когда мы можем сказать, что провели качественный анализ, что наш результат может считаться верным?

3. Какие действия мы должны проделать, чтобы осуществить анализ?

В ходе групповой работы у студентов есть возможность высказать свое мнение и прислушаться к позиции других групп. Для преподавателя важно обратить внимание, обсуждают ли студенты вопрос – каким образом нужно осуществлять анализ, что должно получиться в результате этого действия.

После выполнения обучающимися поставленной задачи и формулирования ответов на вопросы относительно результативности осуществленного анализа внешней политики, преподаватель в ходе беседы приводит их к пониманию ограниченности собственных знаний и умений, т.е. студенты осознают, что они не понимают, как осуществить анализ внешней политики и как понять качественно ли они выполнили задание.

3. Построение образа результата осваиваемого действия.

Преподаватель предлагает студентам определить, что будет результатом анализа и выделить требования к результату выполнения действия, т.е. построить образ результата действия анализ.

Преподаватель объясняет, что построить образ результата – это значит уметь:

1. Определить, с какой целью применяется этот способ действия?

2. Определить, какими свойствами должен обладать результат, чтобы выполнять свое назначение.

3. Обосновать необходимость каждого требования к результату действия, указав последствия его невыполнения.

Данная часть занятия проводится в малых группах. Студенты получают подборку материалов по содержанию действия «анализ».

Они должны ответить на ряд вопросов:

1. Какой результат будет получен после выполнения действия «анализ»?

2. Каким требованиям должен удовлетворять этот результат?

3. Каким образом можно будет проверить, соответствует ли он этим требованиям?

Примерный результат работы студентов:

Анализ – это мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие его части; выделение в объекте тех или иных его сторон, элементов, свойств, связей, отношений и т.д.; расчленение познаваемого объекта на различные компоненты.

Результат анализа – деление объекта на составные части и их характеристика, а также выявление взаимосвязи между полученными составными частями.

Требования к результату:

1. Части объекта должны быть выделены исходя из их назначения в этой системе и цели анализа.

2. При объединении частей объекта получается единая система.

3. Связи формируют объект целостно исходя из его назначения.

Образ результата студенты строят сначала в малых группах на основе изучения дополнительного материала, затем организуется коллективное обсуждение с оценкой результатов.

После выступления каждой группы преподаватель предлагает другим группам задать уточняющие вопросы. Сам преподаватель задает вопросы последним.

В конце работы студенты должны получить следующие результаты: перечень критериев оценки результата действия с обоснованием каждого из них; понимание того как будет оцениваться результат действия т.е. должен быть определен способ его оценки.

Преподавателю важно понимать, что студенты рассматривают внешнюю политику достаточно узко, только как отношения с другими государствами, не задумываясь о функциональном назначении внешней политики в общей системе государственной политики. Поэтому необходимо достаточно подробно разобрать требования к результату.

4. Построение плана достижения результата.

Преподаватель ориентирует студентов на то, что после формирования образа результата анализа, следует определить порядок действий, необходимых для его достижения. Преподаватель ставит перед малыми группами задачу разработать план достижения результата.

Студентам следует ответить на вопрос: Какова должна быть последовательность действий, ко-

торые следует выполнить для получения качественного анализа?

Примерный результат работы студентов.

План достижения результата:

1. Определить назначение объекта как системы.

2. Исходя из назначения объекта выделить части.

3. Охарактеризовать каждую часть исходя из ее назначения в этой системе.

4. Охарактеризовать связи с другими частями системы.

Организация деятельности студентов осуществляется также в малых группах.

На этом этапе студенты должны ответь на вопрос: Как мы будем осуществлять анализ? Планирование действия позволяет определить последовательность операций, выполнение которых позволит получить результат.

Результатом деятельности студентов на 3 и 4 этапах учебного занятия является разработанная ООД «анализ».

Ориентировочная основа действия «анализ»

Результат: деление объекта на составные части и их характеристика, а также выявление факторов, обеспечивающих их взаимосвязь.

Требования к результату:

1. Части объекта должны быть выделены, исходя из функционального назначения, определяемого целью анализа.

2. Каждая часть должна сохранять свое функциональное назначение, исходя из места в структуре объекта.

3. Части объекта должны быть а) взаимосвязаны и б) необходимы и достаточны.

4. Должна быть дана сущностная характеристика выделенных частей расчленяемого объекта.

План достижения результата:

1. Поставить цель анализа.

2. Исходя из функционального назначения, выделить составные части объекта и определить их взаимосвязь.

3. Определить характерные свойства каждой части объекта.

5. Выполнение действия.

Преподаватель указывает, что после того как был определен результат и способ осуществления действия «анализ», следует вернуться к предметной цели занятия, а именно проанализировать внешнюю политику Российской империи в первой половине XIX века.

Преподаватель вводит студентов в практическую ситуацию: Представьте, что вы принимает участие в проекте «Мой учитель» на канале СТВ и вам было дано задание доказать или опровергнуть тезис, о том, что в первой половине XIX века возрос международный авторитет Российской империи.

Каким образом вы будете осуществлять этот анализ?

Необходимо будет представить и аргументировать свой вариант анализа, а также быть готовыми обсуждать варианты, разработанные членами других малых групп. Вы должны выделить и охарактеризовать составные части внешней политики государства, что и станет результатом анализа. При этом надо обосновать их необходимость и достаточность. В итоге должна быть выработана общая схема анализа внешней политики государства как составной части государственной политики.

На этом этапе происходит освоение обобщенного способа решений практических задач данного вида. Студенты должны аккумулировать знания, полученные на занятии, посвященном внутренней политике Российской империи в первой половине XIX века.

6. Рефлексия результатов освоения способа действия.

На этом этапе преподаватель должен организовать обсуждение на основе следующих вопросов:

1. Почему представленные компоненты важны для анализа внешней политики государства?

2. Есть ли взаимосвязь между компонентами? На чем она основывается?

3. Соответствуют ли выделенные компоненты поставленной цели анализа внешней политики?

4. Достаточно ли этих компонентов?

5. Все ли компоненты существенные? и т.д.

Оценке подвергается осваиваемый способ действия. Каждая группа сопоставляет выполненное задание с требованиями. Один из членов группы представляет результаты работы. Остальные слушают и задают вопросы.

Во время представления результатов анализа студенты малых групп задают друг другу вопросы и корректируют свой результат. Преподаватель участвует в обсуждении.

Общие вопросы: Почему данные компоненты важны и необходимы? Каким образом изменится результат анализа, если какой-то из компонентов не будет выделен? Почему? Все ли необходимые элементы представлены в ответе?

Преподаватель обсуждает со студентами, что может служить основанием для выделения компонентов внешней политики – функциональное назначение внешнеполитических действий в общей системе государственной политики.

Итог этапа – попытка ответить на вопрос: соответствует ли полученный результат требованиям, предъявляемым к образу результата?

7. Коррекция способа действия.

Преподаватель предлагает студентам культуросообразный способ действия, исходя из функционального назначения внешней политики.

Цель внешней политики – общий курс государства в международных делах, который регулирует взаимоотношения с другими странами и институтами в соответствии с потребностями, принципами и целями ее внутренней политики.

Функции внешней политики:

1. Оборонительная (отражение агрессии, вооруженная защита целостности и неприкосновенности территории, выполнения задач в соответствии с международными договорами).

2. Дипломатическая (поддержанию приемлемых отношений со всеми странами).

3. Внешнеполитическая (политическое сотрудничество государств, с тем чтобы исключить глобальные вооруженные конфликты с помощью специальных международных органов, координирующих политические интересы государств).

4. Содействие установлению мировой законности (разработка норм международного права).

5. Внешнеэкономическая (развитие взаимовыгодного экономического сотрудничества государств, развитие товарооборота и кредитно-финансовых связей).

6. Правоохранительная (обеспечение мирового правопорядка, разрешение споров между государствами, защите тех государств и народов, которые не способны самостоятельно устоять против агрессоров или отстоять свои права).

7. Социальная (социальная помощь и поддержка других государств в виде выделения финансовых средств и гуманитарной помощи).

8. Экологическая (экологические катастрофы наносят ущерб интересам всех народов, устранение их последствий перестает оставаться внутренним делом).

9. Информационная (распространение и доступность правдивой информации о событиях в мире).

10. Культурное сотрудничество (двусторонние и многосторонние договора между государствами).

11. Сотрудничество государств в решении глобальных проблем современности (рациональное использование природных ресурсов, сохранение энергии, поддержание мира, проведение демографической политики, затрагивающие интересы всех народов).

При необходимости производится корректировка способа действия.

На данном этапе студентам важно понять, что анализ осуществляется, исходя из поставленной цели и функционального назначения объекта. Иначе говоря, при проведении анализа надо помнить о содержании внешней политики, о функциях, которые она должна выполнять в общей политики государства. Неверно идти по пути анализа внешней политики через выделение направлений внешней политики (например, западное, восточное, южное.).

Типичные ошибки, которые возникают при анализе внешней политики:

1. Не выделены все компоненты внешней политики, выделенные сформулированы недостаточно грамотно.

2. Не полностью охарактеризован каждый компонент.

3. Недостаточно показана связь между каждым компонентом внешней политики.

Поэтому преподавателю необходимо акцентировать внимание на том, чтобы осуществить качественный анализ внешней политики следует определить, какие функции выполняет внешняя политики, какова ее структура и каково функциональное назначение каждого элемента.

На основе уточнения вносятся коррективы в схемы анализа внешней политики, предложенные студентами.

8-9. Повторное выполнение действия. Рефлексия.

Студенты на основе скорректированного способа анализа внешней политики повторно анализируют внешнюю политику Российской империи в первой половине XIX века.

В процессе рефлексии преподаватель задает студентам следующие вопросы: Какую предметную цель мы с вами ставили? Каким способом мы ее пытались достичь? Какое действие мы осваивали? Что должно получиться в результате анализа? Какие требования предъявляются к результату анализа? Как определить, что анализ получился качественным?

Достигли ли мы цель и почему можно считать, что она была достигнута (или не достигнута)?

На данном этапе происходит закрепление обобщенного способа анализа и выработка логической последовательности действий при решении задач подобного рода.

Подводя итоги, следует обратить внимание на то, с какими трудностями столкнулись студенты при выполнении задания и как смогли их преодолеть. Цель занятия была достигнута, полученные умения будет необходимо применить при работе на следующем занятии для того, чтобы оценить государственную политику Российской империи во второй половине XIX века.

Основная задача рефлексии – осознание способа действий и его применимости не только для анализа исторических периодов и процессов, но и для всех задач такого рода, то есть любого явления или процесса в профессиональной деятельности.

Таким образом, проектирование учебных занятий в системно-деятельностном подходе позволяет формировать у обучающихся универсальные учебные действия посредством включенности студентов в процесс активной познавательной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лазарев, В.С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов / В.С. Лазарев // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 11-12.

REFERENCES

1. Lazarev V.S. Konceptual'naja model' formirovanija professional'nyh umenij u studentov [A conceptual model of the formation of professional skills among students] // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. № 2. 2011.[The Surgut State Pedagogical University Bulletin] S. 11-12.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.Н. Рашевская, кандидат исторических наук, ст. преподаватель кафедры социально-гуманитарного образования, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия, e-mail: VNN.tmn@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4752-6064.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.N. Rashevskaya, Ph.D. in History, Senior Lecturer of the Department of Social and Humanitarian Education, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, e-mail: VNN.tmn@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4752-6064.

УДК 378.011.3–051:54

Сергей Владимирович Роман
г. Луганск, Луганская Народная Республика

Теоретическое обоснование педагогической системы профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников

На основе комплексного анализа разнообразных подходов к понятию «педагогическая система», анализа педагогической методологии системного подхода и уже существующих моделей педагогических систем создана педагогическая система профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников. Сформулированы основные положения и критерии, на которых базируется создание данной педагогической системы, её функции и иерархические связи. Системообразующим компонентом предлагаемой педагогической системы определена цель, которая объединяет разнообразными функциональными связями традиционные компоненты (содержание, педагогические технологии, объект, субъект) с новым, выделенным нами системным компонентом, – социоприродной средой.

Ключевые слова: теоретическое обоснование, педагогическая система, усовершенствование профессиональной подготовки, будущие учителя химии, формирование эколого-гуманистических ценностей у школьников.

Sergej Vladimirovich Roman
Luhansk, Luhansk Republic of People's

Theoretical foundation of pedagogical system of professional training of future teachers of chemistry to forming of ecological and humanistic values at pupils

On the basis of the complex analysis of various approaches to the concept “pedagogical system”, the careful analysis of pedagogical methodology of systemic approach and already existing models of pedagogical systems we created pedagogical system of professional training of future teachers of chemistry to forming of ecological and humanistic values at pupils. Basic provisions on which creation of this pedagogical system, its functions and hierarchical communications is based are formulated. It is proved that the component of the offered pedagogical system forming system is the aim which will unite various functional communications traditional components (content, pedagogical technologies, object, subject) with the new, allocated with us systemic component, – social and natural environment.

Keywords: theoretical foundation, pedagogical system, improvement of professional training, future teachers of chemistry, forming of ecological and humanistic values at pupils.

Вопросы качества высшего педагогического образования, готовности будущих учителей к жизнедеятельности и педагогическому труду в открытом обществе, демократическом и поликультурном по своей сущности, поднимают проблемы проектирования открытых педагогических систем, которые способны эффективно действовать в динамических условиях при наличии разнообразных препятствий и тормозящих факторов. Педагогическая система профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников должна создаваться тогда и там, где гуманистическая направленность личности педагога определяется центрирующей составляющей его профессионального становления и рассматривается как направ-

ленность на личность другого человека, утверждение словом и делом высших духовных ценностей, моральных норм поведения и отношений. Для высшей педагогической школы становление такой системы связано с необходимостью воспитания морально зрелых школьников, которые осознанно считают основой социоприродного существования общества систему эколого-гуманистических ценностей, способных вывести социум из кризиса и, прежде всего, экологического, который имеет преимущественно химический характер.

Эколого-гуманистические ценности мы рассматриваем (авторское определение) как совокупность значимых идей, норм, принципов и идеалов общественной и личностной деятельности, которые, будучи образцами человечности, гуманности, нравственности, экоцентричной экологической этики, определяют общественно надлежащее и экохимически безопасное поведение человека, ориентированное на сохранение его жизни и здоровья, охрану природы для нынешних и будущих поколений, и способствуют формированию стойкого осознанного деятельно-ориентированного морально-ценностного отношения личности к миру, другим людям, себе. К базовым составляющим системы эколого-гуманистических ценностей нами отнесены: человек, его «Я», человечество, общество, природа, биосфера, Земля, Вселенная; жизнь, смысл жизни, здоровье, здоровый образ жизни, безопасность жизнедеятельности (экохимическая безопасность), благополучная экология как условие жизни; гуманность, достоинство, самоограничение, ценность общения; морально-ценностное отношение к природе и людям, позитивная индивидуальная экологическая ответственность, экоцентричное экологическое сознание, сохранение природы и окружающей среды для будущих поколений; ценности науки и культуры, научная картина мира; ценности свободного выбора и творческой деятельности.

На основе комплексного анализа разнообразных подходов к понятию «педагогическая система» и концепций её структурного построения (В.П. Беспалько, Л.Г. Викторова, Ф.Ф. Королёв, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.), а также опираясь на мнение А.М. Сидоркина, что «сущность педагогической системы заключается не в соотношении содержания и формы деятельности людей, а в соотношении этой деятельности в целом с педагогическим результатом» [3, С. 70], дадим определение авторской педагогической системы профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников – это направленное на конкретный педагогический результат упорядоченное по определенным признакам множество взаимосвязанных компонентов, которые образуют управляемую целостность, объединенную общей целью функционирования. Подготовку будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников мы рассматриваем как системный процесс, ориентированный на формирование экогуманной личности учителя, который понимает цели и функции такого вида профессиональной деятельности, владеет технологиями, приемами планирования и управления, операциональной структурой деятельности за счет системно-аксиологической интеграции общенаучных, психолого-педагогических, социально-философских, экологических, профессионально-экологических и методических знаний, умений и навыков.

Под готовностью учителя химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников понимаем сложное, интегративное, системное, стойкое личностное образование (потенциальное качество личности), которое включает экологическую культуру учителя, гуманистическую направленность личности, психолого-педагогические качества, высокую педагогическую культуру, систему социально-философских, психолого-педагогических, экологических, специальных научных, методических знаний, умений, компетенций и навыков по организации такого вида деятельности, которое возникает в результате определенного опыта и основывается на формировании позитивного отношения, осознании мотивов и потребностей в этой деятельности и проявляется в конкретных желаниях, стремлениях, действиях учителя в учебно-воспитательном процессе и во внеурочной работе по химии.

Непосредственное построение авторской педагогической системы должно осуществляться в рамках представлений о системах в целом и, в частности, педагогических. Кроме того, при создании такой системы исходим из таких положений:

– основой создания заявленной педагогической системы являются общественные предпосылки (духовный и экологический кризис общества и личности) и тенденции современного развития системы образования в целом и, конкретно, химического – их масштабная гуманизация и экологизация;

– основополагающим методологическим направлением общенаучного познания в области проблем профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников выбираем системный подход, а поэтому такую подготовку будем рассматривать именно как систему, выделив её компоненты, связи и функции;

– в названной педагогической системе должны быть компоненты, определенная структура, цель, функции;

– создание педагогической системы должно обусловливаться определенной логикой этого процесса и, как любая теоретическая модель, данная система должна отвечать формальным критериям.

Поддерживая логику Т.А. Ильиной относительно исследовательской работы по созданию

педагогической системы (изучение отрасли применения учебного курса на основе определения характера работы будущего специалиста; формулировка и описание конечных целей конкретного курса; методическое обеспечение курса – подбор необходимого учебного материала, выбор методов обучения и др.; определение роли учителя) [2, С. 24-25], считаем целесообразным разработать критерии (требования) к педагогической системе профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников. В качестве таких критериев нами избраны: связанность, или целостность, которая предполагает ограничение исследования выделением существенных зависимостей между объектными областями; константность, или стабильность, которая предусматривает способность системы функционировать, не изменяя собственную структуру, и находиться в равновесии; открытость, которая является свойством системы и показывает, можно ли на выходе полностью возобновить информацию о состояниях системы; обозримость, которая заключается в необходимости включения в модель допустимо минимального обозримого числа параметров [1, С. 56-58].

Очевидно, что создание педагогической системы требует определения и описания ее структуры и состава процесса обучения. Так, заявленную педагогическую систему можно создать тогда, когда найдены способы достижения соответствующей цели, которая должна быть направленной на динамику саморазвития личности будущего учителя химии в сочетании химико-экологических знаний с осознанием собственной роли в процессе их передачи сквозь призму направленности гуманистической позиции, ценностного отношения к мнению другого человека, способности видеть себя в ученике. При этом гуманистическая направленность и профессиональная компетентность должны рассматриваться и формироваться как гармонично интегрированные составляющие личности педагога, а при изучении каждой химической дисциплины главной целью должно стать профессиональное становление учителя-гуманиста.

Указанная педагогическая система, как и любая система высшего профессионального образования, стремится обеспечить необходимую степень усвоения иерархии общечеловеческих ценностей, а на их основе сформировать компоненту значимости профессионально-компетентностных ценностей. Такое требование должно реализовываться через содержание, при отборе и структурировании которого особенное внимание должно уделяться развитию у студентов основ ценностного миропонимания и позитивного оценивания как своих дальнейших перспектив, так и ценностного отношения к приобретению учительских компетенций. При этом ценностная ориентация химических дисциплин должна заключаться в том, чтобы выявить аксиологическо-мировоззренческие составляющие каждой из них и, не суживая базовой подготовки, осуществлять профессионально-педагогическую. Включение в содержание учебных программ химических дисциплин вопросов химической эволюции, которые раскрывают и иллюстрируют фундаментальные закономерности современной химической картины природы, следует рассматривать как обязательный этап развития профессионального образования будущего учителя химии для её гуманизации и гармонизации отношений человека и природы.

Следующим важным компонентом заявленной педагогической системы следует считать педагогические технологии, которые должны быть нацелены на перевод химико-экологических знаний в содержание профессиональной деятельности и способствовать ее переходу в новое качество – личностно-ценностные убеждения. С учетом этого требования должны определяться организационные формы и методы обучения, которые будут направлять указанную подготовку на целесообразное сочетание теоретико-фундаментального и практической составляющих профессионального химического образования, методологических и методических его аспектов, углубления профессиональной направленности химических курсов.

Включение технологического компонента в структуру авторской педагогической системы делает ее максимально приближенной к практической реализации на основе четко определенных этапов, тщательным образом подобранных форм, методов, средств работы с объектами и субъектами педагогической системы на каждом этапе. А поэтому логично, что педагогическая система сможет функционировать при наличии соответствующего объекта педагогического процесса – контингента студентов, для которого будут создаваться технологические условия для становления научно-теоретической, практической, психофизиологической и психологической готовности к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников.

Неоспоримо, неотъемлемым компонентом предлагаемой педагогической системы должны быть ведущие субъекты учебно-педагогического процесса – преподаватели вуза, которые имеют профессиональную (научно-теоретическую, практическую, психофизиологическую и психологическую) готовность к работе с определенным студенческим контингентом, сами учились (проходили переподготовку или повышение квалификации) на гуманистических принципах, сознательно включили их в свою систему педагогических ценностей и неуклонно придерживаются в профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Кроме уже рассмотренных традиционных компонентов педагогической системы (цель, содержание, технологии, объект, субъект), в авторскую педагогическую систему мы включаем новый (инновационный), выделенный нами компонент, –

социоприродную среду, которая делает нашу педагогическую систему открытой и динамичной. Необходимость включения именно такого компонента обусловлена тем, что объективной основой формирования указанной педагогической системы является проблемная ситуация (общественно-духовный и экологический кризисы), т.е. такое неудовлетворительное состояние элементов внешней – социоприродной – среды, которое среда собственными средствами (совокупностью систем внешней среды) на данном этапе не в состоянии нормализовать. Под социоприродной средой понимаем социальное и природное окружение человека, составляющее комплекс социальных, физико-химических и эколого-биологических факторов, которые немедленно или отдаленно, прямо или косвенно могут влиять на жизнедеятельность и всестороннее развитие личности, а также на другие живые организмы.

Локализация социоприродной среды непосредственно в структуру педагогической системы позволит студентам – будущим учителям химии – рассматривать любую химико-экологическую проблему в широком социальном диапазоне с учетом приоритетов общечеловеческих гуманистических начал, анализировать взаимодействие общества и природы в глобальном и региональном масштабах, предвидеть ближайшие и отдаленные последствия влияния человека на окружающую среду. Функционирование заявленной педагогической системы предусматривает осуществление таких основных видов деятельности в процессе взаимодействия личности (студента) с социоприродной средой: познавательную, оценочную, коммуникативную, преобразующую, мониторинговую и природоохранную.

Таким образом, мы считаем, что структурными единицами (компонентами) педагогической системы профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников должны быть шесть указанных компонентов: 1) цель; 2) содержание; 3) педагогические технологии; 4) объект (контингент студентов – будущих учителей химии); 5) субъект (преподаватели вуза, который готовит педагогические кадры – учителей химии); 6) социоприродная среда.

Педагогическую систему как целостность можно характеризовать в том случае, когда ее компоненты являются реальной совокупностью взаимодействующих элементов, направленных на достижение соответствующей цели. На наш взгляд, важным показателем целостности системы является наличие соответствующей целенаправленности всех компонентов системы в том понимании, что каждый элемент действует для достижения одной цели, которая стоит перед системой как целым. Однако и основная цель достигается через реализацию целей элементов и подсистем. Следовательно, системообразующим компонентом предлагаемой педагогической системы определяем цель, которая будет объединять другие компоненты системы разнообразными функциональными связями (связями координации, превращения, функционирования, развития, управления, а также генетическими и структурными связями). Именно поэтому заявленную педагогическую систему следует проектировать, учитывая: в какой мере цели системы отвечают социальному заказу; как цель реализуется в содержании (учебных планах, рабочих программах, учебниках, материале занятий и т.п.); в какой мере отвечают целям системы средства, формы и методы учебно-педагогического процесса; отвечает ли целям системы имеющийся студенческий коллектив; в какой мере отвечает целям уровень профессиональной подготовки преподавателей вуза, которые работают со студенческим контингентом; насколько целенаправленно определены действенные пути и направления учебной и социально-гуманитарной работы, отвечают ли они принципу субъект-субъектного взаимодействия и как связаны с социоприродной средой. Все рассмотренное выше наглядно подтверждает, что целостность заявленной педагогической системы будет обеспечиваться взаимодействием всех элементов системы, согласованностью и направленностью всех их функций и целенаправленностью действий.

Педагогическая система профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников, кроме классических функций обучения, воспитания и развития студентов в процессе профессионального образования, должна также обеспечивать выполнение и таких специфических функций:

– аксиологическую – направлять обучение и мотивы студентов на присвоение гуманистических и педагогических ценностей, ценностей природы, осознание своего места в ней, на понимание значения химико-экологического мониторинга и деятельности по сохранению и улучшению окружающей среды, а также на приобретение эмоционально-ценностных отношений к природе, науке, обучению, педагогической деятельности, здоровью, здоровому образу жизни, на понимание роли химии в раскрытии генезиса экологических проблем и в их решении;

– методологическую – формировать у студентов системный подход к осознанию целостности природы, к рассмотрению связей между химической наукой, природой и обществом, связей химии и экологии с другими отраслями жизнедеятельности человека, которые вооружают его методологическими знаниями, средствами и методами познания, научного химико-экологического исследования, способами рационального учения и способствуют становлению в сознании научной картины мира, а также формированию педагогической культуры и экологической культуры экоцентрического типа;

– интеграционную и познавательно-информационную – отображать интеграционное информационное поле познания химии и экологии, что обеспечивает постепенное расширение и углубление межпредметных химико-экологических знаний и умений путем их ценностной трансформации, обобщения, систематизации и синтеза, и стимулировать процессы познания и информатизации обучения;

– мотивационно-преобразовательную – обеспечивать в процессе активной учебной деятельности формирование потребностей, мотивов и интереса к изучению экологических, аксиологических и методических аспектов химической науки (и связанных с ними глобальных, социально и личностно значимых вопросов), к творческому преобразованию приобретенных знаний для решения учебных и практических гуманистически ориентированных, экологических и педагогических задач и проблем;

– личностно-субъективную – освещать выборочный характер интересов и способов химически безопасной и экоэтической деятельности, субъективность отношений и позиций по вопросам охраны природы и здоровья;

– прогностическую – отображать перспективы развития процессов аксиологизации и экологизации профессионального образования с целью эффективного функционирования и совершенствования имеющейся системы формирования аксиосферы будущих учителей химии и личности молодого человека в целом.

Использование системного подхода позволяет нам рассматривать авторскую педагогическую систему на разных уровнях (подсистемах) и её иерархические связи. Такие связи могут иметь, во-первых, вертикальную структуру, когда рассматриваются компоненты разных уровней:

– макроуровень – национальная система образования (утверждает реализм цели формирования человека-гуманиста, который руководствуется абсолютными, вечными общечеловеческими ценностями);

– мезоуровень – деятельность высшего учебного заведения, занимающегося подготовкой педагогических кадров (здесь создаются условия для профессионального становления учителя-гуманиста как уникальной индивидуальности, которая создает себя как будущего учителя-мастера в процессе творчества с другими уникальными индивидуальностями);

– микроуровень – профессиональное (химическое) образование, личность будущего учителя химии (здесь создаются условия для формирования базовых качеств экокультурной личности, способной через усвоение естественнонаучного содержания и интеграцию психолого-педагогических и методических знаний трансформировать эколого-гуманистические ценности и реализовывать стратегии и технологии эколого-педагогической деятельности).

Во-вторых, горизонтальную структуру – в пределах подсистем, которые выполняют те же функции на разных уровнях системы и представляют собой функциональные связи, – субъект, объект, цель, задачи, содержание, формы, методы, технология, социоприродная среда, результат.

Поскольку подготовка учителей к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников происходит в процессе профессионального образования, мы рассматриваем систему такого образования как метасистему по отношению к указанной подготовке. В свою очередь, профессиональная подготовка будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников выступает также как целостная система, как часть макросистемы профессионального образования, а, следовательно, создание педагогической системы такой подготовки должно основываться как на совокупности общеметодологических и общедидактических принципов, так и учитывать специфические принципы профессионального (химического) образования.

Также системный подход позволяет рассматривать заявленную педагогическую систему как организационно-управленческую систему – совокупность компонентов, которые обеспечивают организацию, координацию и руководство действий, направленных на нормальное функционирование и достижение поставленных целей системы. По крайней мере, на каждом уровне системы предусматривается взаимодействие минимум двух подсистем: управляющей и управляемой.

Дальнейшие наши исследования видим в содержательной характеристике заявленной педагогической системы, предполагающей разработку и описание каждого её структурного компонента с учетом положений гуманистической педагогической методологии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зотов, А.Ф. Идеализированная модель как основа научной теории / А.Ф. Зотов // Вопросы повышения эффективности исследования в педагогической науке. – М. : Наука, 1976. – 223 с.

2. Ильина, Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 72 с.

3. Сидоркин, А.М. О сущности педагогических явлений / А.М. Сидоркин // Педагогическая наука в условиях перестройки. – М. : Пед. общество РСФСР, 1988. – С. 65-70.

REFERENCES

1. Zotov A.F. Idealizirovannaya model' kak osnova nauchnoj teorii [The idealized model as the basis of scientific theory]. *Voprosy povysheniya effektivnosti issledovaniya v pedagogicheskoj nauke* [*Issues of increasing the effectiveness of research in pedagogical science*]. Moscow: Nauka, 1976. 223 p.

2. Il'ina T.A. Sistemno-strukturnyj podhod k organizacii obucheniya [System-structural approach to the organization of training]. Moscow: Znanie, 1972. 72 p.

3. Sidorkin A.M. O sushchnosti pedagogicheskih yavlenij [About the essence of pedagogical phenomena]. *Pedagogicheskaya nauka v usloviyah perestrojki* [*Pedagogical science in the conditions of restructuring*]. Moscow: Ped. obshchestvo RSFSR, 1988, pp. 65-70.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.В. Роман, доктор педагогических наук, кандидат химических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, Луганская Народная Республика, e-mail: roman.sergej.1974@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3454-0473.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.V. Roman, Doctor of Pedagogical Sciences, Ph. D. in Chemistry, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk, Luhansk Republic of People's, e-mail: roman.sergej.1974@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3454-0473.

УДК 376

Кристина Валерьевна Руднева
г. Челябинск
Елена Викторовна Шереметьева
г. Челябинск

Особенности звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Статья посвящена изучению звукопроизношения и его особенностей у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Авторами проводится анализ теоретической литературы, на основе которого становится возможным разделить процесс производства звуков на составляющие. На этой основе выделяются направления обследования. Схема экспериментального исследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией опирается на принцип системного подхода к пониманию процесса звукопроизношения. В статье приводятся результаты практического исследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, предлагаются пути коррекционного воздействия, с использованием принципа комплексного подхода и взаимодействия всех специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: артикуляционная моторика, голос, дизартрия, дыхание, звукопроизношение, старший дошкольный возраст.

Kristina Valeryevna Rudneva
Chelyabinsk
Elena Viktorovna Sheremetyeva
Chelyabinsk

The peculiarities of sound reproduction of preschool children with dysarthria

The article is devoted to the study of sound reproduction and its peculiarities in children of preschool age with dysarthria. The authors analyze the theoretical literature, on the basis of which it becomes possible to divide the process of sound production into components. On this basis, the directions of the research are defined. The scheme of experimental study of sound reproduction in preschool children with dysarthria is based on the principle of a systematic approach to understanding the process of sound reproduction. The article presents the results of a practical study of sound reproduction in children of older preschool age with dysarthria, suggests ways of corrective action, using the principle of an integrated approach and interaction of all specialists engaged in correctional and developmental work in a preschool educational institution.

Keywords: articulatory motor skills, voice, dysarthria, respiration, pronunciation of sounds, and the senior preschool age.

Правильное звукопроизношение – необходимое качество полноценной устной речи, а также сложный процесс, выполняющий важную роль в организации коммуникации. Многие дети овладевают им на основе подражания правильной речи окружающих людей, без специального обучения. Однако у многих детей имеются органические нарушения и те или иные речевые дефекты не исчезают без коррекционно-логопедической помощи. К этой группе относятся дети с дизартрией.

На данном этапе развития системы специального образования возросла роль оптимизации содержания, средств и методов диагностики состояния звукопроизношения в дошкольном возрасте,

так как определение индивидуальных проблем ребенка, структуры дефекта, этиологии, позволяет определить приоритеты в коррекционной работе, повысить точность и эффективность логопедического воздействия. Это, в свою очередь, очень важно, поскольку следующим этапом жизни ребенка будет поступление в школу, а значит и овладение письменной речью. Как утверждают исследователи и практики, структура нарушенного развития при дизартрии усложнилась, многие вопросы нуждаются в анализе и пересмотре.

Дизартрия – это сложный вид речевого дизонтогенеза. Главным этиологическим звеном в структуре речевого дефекта при данном нарушении являются органические поражения речедвигательных механизмов центральной нервной системы разнообразного генеза [4, С. 73]. Основными дефектами являются нарушения звукопроизносительной стороны речи, основывающиеся на нарушениях речевого дыхания, голосоподачи и моторики артикуляционного аппарата [2, С. 162].

Под звукопроизношением понимается процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы. Иными словами, основным проявлением дизартрии является нарушение в скоординированной работе всех звеньев периферического речевого аппарата.

Степень звукопроизносительных дефектов при дизартрии зависит от тяжести и характера поражения ЦНС. В более простых случаях нарушения проявляются в форме «смазанной речи», и отдельных искажениях звуков. В тяжелых случаях наблюдаются разнообразные полиморфные нарушения: искажения, замены, пропуски звуков, страдает модуляция, темп и выразительность речи, в целом произношение становится нечетким и малопонятным [1, С. 23; 3, С. 84].

В изолированном виде дети могут произносить звук правильно, но в самостоятельной речи отмечаются нарушения просодической стороны речи, смягчение, назализация, что негативно влияет на автоматизацию поставленных звуков [1, С. 37].

При дизартрии нарушается иннервация дыхательной мускулатуры, вследствие этого нарушается и физиологическое (преобладает грудной и ключичный тип дыхания), и речевое дыхание [2, С. 172]. Смысловое содержание речи не регулирует ритм и работу мышц. Во время речи дыхание учащенное, после произнесения отдельных слогов или слов ребенок делает поверхностные вдохи через нос, при том, что рот полуоткрыт, поступает недостаточный объем воздуха, что в итоге приводит к тому, что ребенок начинает говорить на вдохе [3, С. 89].

Характерной особенностью дизартрии является нарушение голоса и мелодико-интонационные расстройства. Причина нарушений голоса при данном виде речевого дизонтогенеза кроется в нарушениях иннервации мышц гортани, что проявляется в нарушениях вибрации, несмыкании голосовых складок. Наблюдается следующее: невыразительность речи, нечеткость дикции; отсутствие модуляций по высоте, силе голоса; нарушение тембра (назальный оттенок, хрипота); недостаточность интонационной структуры предложения (что имеет прямую связь с речевым дыханием) [2, С. 161].

Артикуляционная моторика – это совокупность скоординированных движений органов речевого аппарата [5, С. 6]. Для правильной артикуляции каждого звука необходима определенная система движений органов речи, которая формируется под влиянием слухового и кинестезийного (речедвигательного) контроля за правильностью произношения, осуществляемого по механизму обратной связи. При недостаточной подвижности артикуляционных мышц неизбежно нарушается производство звуков. У детей с дизартрией могут наблюдаться насильственные движения в органах артикуляции, синкинезии, гиперсаливация, патологические рефлексы орального автоматизма [1, С. 25].

Для нормотипичного развития звуковой стороны необходимы как подготовленный к этому артикуляторный аппарат, так и умение слышать и различать правильно и неправильно воспроизводимые речевые звуки. При дизартрии могут появляться вторичные нарушения в формировании фонематического слуха [1, С. 70]. По причине смазанной и невнятной речи не возникает возможность для развития достаточного слухового восприятия и контроля [2, С. 167].

Обследование звуковой стороны речи ребенка является важным звеном в общей системе изучения речевой деятельности. Как мы отметили выше, основными признаками дизартрии являются дефекты звукопроизношения, связанные с нарушениями в артикуляционной моторике, процессами голосоподачи и дыхания, а также со вторично обусловленными нарушениями фонематического слуха. Это детерминирует наше предположение о том, что необходимо проводить обследование звукопроизношения с помощью методик, направленных на изучение всех процессов, осуществляющих его.

Нами были проанализированы различные методики, направленные на обследование составляющих звукопроизношения. Это методики изучения дыхания Е.Ф. Архиповой, обследования голоса Е.В. Лавровой, методики, направленные на диагностику состояния артикуляционной моторики – Г.В. Чиркиной, З.А. Репиной, Н.М. Трубниковой, фонематические процессы – З.А. Репиной, Г.В. Чиркиной, Е.Ф. Архиповой.

После анализа и подбора методик обследования, определения критериев и уровней оценивания звукопроизношения мы перешли к следующему этапу – обследованию детей. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 64 г. Че-

лябинска». Нами было обследовано 8 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

У всех детей, участвовавших в обследовании, низкий уровень развития звукопроизношения. Помимо нарушений 3-5 групп звуков имеются нарушения звуков раннего онтогенеза ([т], [д], [в], [ф] и их мягкие пары) у 6-ти детей. Остальные показатели колеблются.

Состояние артикуляционной моторики у всех детей находится на уровне ниже среднего (невозможность удержания артикуляционной позы, чрезмерное напряжение, переключение нарушено, саливация, тремор, отклонение языка от средней линии, вялый подъем мягкого неба). У 3-х из них ярко выраженные нарушения, состояние артикуляционной моторики на низком уровне – невозможность даже принятия артикуляционной позы, синкинезии, саливация, тремор кончика языка, отсутствие подъема мягкого неба, отклонения в работе мимических мышц.

Состояние голоса у 3-х на удовлетворительном уровне: трудности в регулировании голоса, в кратковременном изменении его силы и высоты тона, речь смазанная, маловыразительная, запинки, ритм речи приближенный к норме. У 2-х детей голос: сиплый, немодулированный, речь не разборчивая, не выразительная, темп речи нарушен, ритм речи растянутый, скандированный. Оставшиеся 3-е показали следующие особенности: голос назализованный, затухающий, речь монотонная, не выразительная.

У 6-ти детей были выявлены нарушения речевого дыхания: у первой половины дыхание ключичное, прерывистое, носовое дыхание затруднено, ротовой выдох слабый, у оставшейся половины детей мы отметили организацию речи на вдохе и несформированность ротового выдоха.

У всех детей отмечалось недостаточное развитие фонематического слуха, особые сложности заключались в различении твердых и мягких пар звуков, а также звуков, схожих по месту образования.

В итоге у 3-х детей по всем параметрам были выявлены низкие результаты. В остальных случаях отмечались колебания: низкий уровень моторики, произношения звуков и фонематического слуха, но удовлетворительное состояние голоса и дыхания.

У каждого ребенка имеются свои особенности дефекта и поэтому невозможно их строго сгруппировать. Полученные данные подтверждают, что у детей с дизартрией помимо самого звукопроизношения нарушаются и артикуляционная моторика, и голос, и дыхание, и фонематический слух. Эти данные необходимы для разработки индивидуальных коррекционных маршрутов, позволяющих удовлетворить все особые образовательные потребности детей с речевыми нарушениями.

Организация взаимодействия специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу в ДОУ, позволяет повысить эффективность оказываемого воздействия. Основную роль в коррекции перечисленных выше звеньев играет логопед. Воспитателем может осуществляться работа по развитию правильного типа дыхания в ходе режимных моментов, а во время логопедического часа и НОД по развитию речи может быть включена артикуляционная гимнастика и развитие фонематического слуха. Инструктор по физической культуре выполняет работу по развитию дыхания и голосоподачи, координации речи с движением. Музыкальный руководитель на своих занятиях реализует задачи развития голоса и речевого дыхания.

Можно полагать, что подобный подход к содержанию и направленности диагностики нарушений при дизартрии позволит повысить качество коррекционных мероприятий за счет изучения процесса звукопроизношения в его естественном динамическом состоянии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 319 с.

2. Логопедия : учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов / ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 680 с.

3. Правдина, О.В. Логопедия : учеб. пособие / О.В. Правдина. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.

4. Филичева, Т.Б. Основы логопедии : учеб. пособие / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

5. Шереметьева, Е.В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста : учеб.-практ. пособие / Е.В. Шереметьева. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. пед. ун-та, 2016. – 92 с.

REFERENCES

1. Arhipova E.F. Stertaya dizartriya u detej: ucheb. posobie [Erased dysarthria in children]. M.: AST: Astrel', 2007. 319 p.

2. Volkova L.S. (ed.) Logopediya: uchebnik dlya studentov defektolog. fak. ped. vuzov [Speech Therapy]. 3-e izd., pererab. i dop. Moscow: VLADOS, 2002. 680 p.

3. Pravdina O.V. Logopediya: ucheb. posobie [Speech Therapy]. Moscow: Prosveshchenie, 1973. 272 p.

4. Filicheva T.B. Osnovy logopedii: ucheb. posobie / T.B. Filicheva, N.A. CHeveleva, G.V. CHirkina. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 223 s.

5. Filicheva T.B., Cheveleva N.A., Chirkina G.V. Formirovanie artikulyacionnoj motoriki u detej rannego vozrasta: ucheb.-prakt. posobie [The formation of articulatory motility in young children]. Chelyabinsk: Izd-vo YUzh.-Ural. gos. ped. un-ta, 2016. 92 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

К.В. Руднева, студент 4 курса факультета инклюзивного и коррекционного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: kristina.kulikovskikh.98@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6449-8424.

Е.В. Шереметьева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: logoped68@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4925-1148.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

K.V. Rudneva, 4th year student of the School of Inclusive and Correctional Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: kristina.kulikovskikh.98@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6449-8424.

E.V. Sheremetyeva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: logoped68@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4925-1148.

УДК 373

Оксана Владимировна Рябова
г. Челябинск

Организация педагогического взаимодействия при формировании познавательно-аналитических умений у младшего школьника средствами исследовательской деятельности

В статье рассматривается актуальный вопрос современного образования – педагогическое взаимодействие между субъектами образовательного процесса. Представлены типы педагогического взаимодействия по степени активности участия в совместной деятельности субъектов взаимодействия (опека, наставничество, партнерство, сотрудничество, содружество). Рассмотрена типология педагогического взаимодействия, позволяющая изучить отношения, процесс и результат взаимодействий участников, относящихся к различным сферам образовательного пространства (деструктивный, рестриктивный, реструктивный, конструктивный). Дано краткое описание каждого типа педагогического взаимодействия. Кроме того, в статье описываются требования, предъявляемые к педагогическому взаимодействию, при формировании познавательно-аналитических умений у младшего школьника средствами исследовательской деятельности независимо от уровня на котором данное взаимодействие протекает.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, младший школьник, образовательный процесс.

Oksana Vladimirovna Riabova
Chelyabinsk

Organization of pedagogical interaction in the formation of cognitive and analytical skills in younger students by means of research

The article deals with the topical issue of modern education – pedagogical interaction between the subjects of the educational process. The types of pedagogical interaction according to the degree of activity of participation in joint activities of subjects of interaction (guardianship, mentoring, partnership, cooperation, community) are presented. The typology of pedagogical interaction allowing to study the relations, process and result of interactions of the participants relating to various spheres of educational space (destructive, restrictive, constructive) is considered. A brief description of each type of pedagogical interaction is given. In addition, the article describes the requirements for pedagogical interaction in the formation of cognitive and analytical skills in primary school students by means of research activities, regardless of the level at which this interaction takes place.

Keywords: pedagogical interaction, the younger the student, the educational process.

Педагогическое взаимодействие между субъектами образовательного процесса в настоящее время является актуальной проблемой. В современном обществе явно просматриваются тенденции на гуманизацию и гуманитаризацию образования. Результативность и эффективность образовательного процесса сегодня зависят не только от качеств и умений личности, но от того насколько это личность способна и готова вести совместную деятельность на основе сотрудничества, сотворчества.

Рассмотрим значение слова «взаимодействие». Данное слово сложное, образовалось путем слияния двух лексем «взаимный» и «действие». В толковом словаре С.И. Ожегова слово «взаимный» трактуется как общий для двух сторон, «действие» определяется как функционирование, проявление какой-либо энергии, как результат влияния, поступок и т.д. [5]. Прилагательное «педагогическое» указывает на то, что областью претворения взаимодействия является образовательный процесс и все, что с ним непосредственно связано. Стоит отметить, что в педагогическом взаимодействии участников может быть больше двух, их количество зависит от решаемых педагогических задач.

Впервые к вопросу педагогического взаимодействия обратился Ю.К. Бабанский. Взаимодей-

ствие он определял, как взаимную деятельность, основу которой составляет активность всех участников процесса, сотрудничество обучающих и обучающихся [1]. А.В. Мудрик считает, что основу педагогического взаимодействия должен составлять индивидуальный подход, который определяет направленность деятельности учителя на развитие личности обучающихся, на основе субъект-субъектных отношений [4].

Педагогическое взаимодействие, по степени активности участия в совместной деятельности субъектов взаимодействия, А.С. Белкин делит на следующие типы:

- опека;
- наставничество;
- партнерство;
- сотрудничество;
- содружество.

Ниже представим краткое описание каждого типа.

Опека, по мнению А.С. Белкина, представляет собой такое взаимодействие между взрослыми и детьми, при котором главная роль при определении целей и помощи ребёнку принадлежит взрослому, ребёнок при данном типе взаимодействия слабо осознает цели деятельности и минимально участвует в ней участвует.

Наставничество характеризуется решающей ролью взрослых, но в отличие от опеки при данном типе взаимодействия возрастает роль обучающихся в оказании помощи учителю.

Партнерство – роль взрослых по-прежнему велика, сохраняется неравенство в осознании целей деятельности, успех достигается путем совместных усилий.

Сотрудничество – руководящая роль принадлежит взрослым, достаточное осознание единства целей, успех достигается посредством совместных равных усилий, готовностью оказать помощь.

Содружество – это высшая форма сотрудничества, когда все субъекты деятельности совместно, на равных, решают проблемные задачи на основе сотворчества [2].

В новой педагогической парадигме 21 века, имеющей гуманистическую направленность идея взаимной связи прав и обязанностей субъектов педагогического взаимодействия как в отношении результатов, так и в отношении процесса обучения становится актуальной. В настоящее время предлагается концепция педагогической поддержки, которая на первый взгляд похожа на опеку, наставничество, партнерство, но данная концепция несколько иначе трактует участие субъектов в образовательном процессе. В основу педагогической поддержки легла идея «постепенного перенесения ответственности за собственную жизнь и самостоятельное решение индивидуальных проблем на самого растущего человека» [6]. Данная идея выражена в таких понятиях как:

– защита – процесс ограничения, отстаивания жизненно важных интересов ребенка в случае физической и (или) психической опасности при условии, если ребенок не справляется или просит о защите;

– помощь – обеспечение становления индивидуальности, зачастую с демонстрацией способов и приемов разрешения трудностей при условии, если ребенок не справляется или просит о защите;

– поддержка – создание условий (совместно с ребенком) для сознательного самостоятельного разрешения им ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется сам;

– сопровождение – процесс заинтересованного наблюдения, консультации, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучающегося в решении проблемной ситуации при минимальном, по сравнению с поддержкой, участии педагога [6].

В предложенном подходе достаточно полно отражены современные установки, однако и он не исчерпывает объемности педагогических взаимодействий.

Следующая типология педагогического взаимодействия, которую мы предлагаем рассмотреть, позволяет изучить отношения, процесс и результат взаимодействий участников, относящихся к различным сферам образовательного пространства. В данную типологию входят следующие виды педагогического взаимодействия:

– *деструктивный или разрушающий*: стиль общения – авторитарный; методы – наказание, приказы, требования, беспрекословное подчинение; характер оценки – жесткий, перенос оценки с деятельности на личность обучающегося; результат – подавление личности, разрушение взаимных отношение между субъектами педагогического взаимодействия;

– *рестриктивный или ограничивающий* направлен на достижение результата: стиль общения – авторитарный; методы – инструктаж, внушение, угроза, наказание; характер оценки – скупая, категоричная, чаще неодобрительная; результат – уничтожение у обучающихся мотивации к саморазвитию (данный тип педагогического взаимодействия направлен на воспитание исполнителей, имеющих узкий кругозор, отсутствие критического мышления, но настойчивых в достижении поставленных свыше целей; рестриктивный тип эффективен в случаях, когда необходимо быстро получить результат, например: в работе репетитора, тренера);

– *реструктивный или поддерживающий* направлен на оптимальное протекание образовательного процесса: стиль общения – либерально-демократический; методы – беседы, рефлексия, поощрение; характер оценки – дружелюбная, в большинстве случаев одобрительная, которая учитывает достижения обучающегося в личностном росте; результат – рост мотивации у обучающихся для дальнейшего развития (недостатки данного

типа – может оказывать негативно влияние на результаты педагогического процесса, т.е. на уровень знаний и умений);

– *конструктивный или положительно развивающий* направлен на обеспечение целостного педагогического процесса и творческого развития личности: стиль общения – демократический; методы – объяснение, убеждение, создание проблемной ситуации; жарактер оценки – объективный, развернутый (указывает на достижения и очерчивает пробелы, поле для дальнейшей работы); результат – осознание обучающимся возможностей личностного роста [3]. Конструктивный тип педагогического взаимодействия предполагает наличие у обучающихся в ходе педагогического процесса трудностей как на интеллектуальном уровне, так и на волевом, эмоциональном. Преодоление возникающих затруднений у обучающихся происходит в комфортных психологических условиях, без факторов, разрушающих личность обучающегося, что способствует эффективному сотрудничеству и сотворчеству между всеми участниками педагогического взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие между субъектами образовательного процесса на сегодняшний день признается одной из насущных проблем педагогической науки и практики. Интерес исследователей к данному явлению возрос, так как в последние годы активно развивается коммуникативное пространство, появляются новые форматы взаимодействия, не только прямые, но и косвенные (дистанционные, виртуальные и т.п.). В ФГОС говорится о необходимости формирования у обучающихся умений межличностного взаимодействия на каждом уровне образования. Так, на уровне дошкольного образования ФГОС предполагает развитие умений общаться и быть готовым к совместной деятельности со сверстниками и взрослыми; на уровне начального общего образования – формирование умений совместной деятельности со взрослыми и сверстниками в различных ситуациях, умений слушать, слышать, вести конструктивный диалог, умений в определении общих целей и путей их достижения, умение распределять функции и роли в совместной деятельности, умений договариваться; на уровне основного общего образования – развитие коммуникативных умений в сотрудничестве не только со сверстниками, но и с детьми младшего возраста, со взрослыми в процессе любого вида деятельности (образовательной, учебно-исследовательской и т.д.) [7,8]. Из вышесказанного видно, что важнейшей составляющей образования является умение вести совместную деятельность, умение вести диалог, осознавать свою роль в обществе.

Формирование познавательно-аналитических умений у учащихся младшей школы средствами исследовательской деятельности не может быть успешным без специально-организованного взаимодействия, которое является важным условием развития данных умений. Взаимодействие между субъектами образовательного процесса одновременно может протекать на разных уровнях: ученик-ученик, учитель-ученик, родитель-ученик, родитель-учитель, учитель-ученик-родитель. Независимо от того на каком уровне протекает взаимодействие в данный момент оно должно отвечать следующим требованиям:

– благоприятный эмоциональный климат (способствует познавательной активности, раскрытию творческого потенциала);

– целенаправленность и содержательность взаимодействия (обеспечивает деловое сотрудничество, помогает осознать собственное понимание проблемы и т.д.);

– активность и заинтересованность в достижении цели всех сторон взаимодействия (способствует продуктивности процесса, нахождения нестандартных, интересных решений учебной задачи и т.д);

– уважительное отношение к личности другого человека (принятие иной точки зрения, умение критически оценивать мнение и действия другого, умение сравнивать разные точки зрения сопоставляя их с целью и планами по достижению учебной задачи);

– возможность высказывать свою точку зрения (формирует умение изучать информацию, анализировать её, выделяя главное и устанавливая причинно-следственные связи с опорой на имеющиеся знания);

– мотивация на успех (значимость цели, выполняемой познавательной работы, для каждого субъекта взаимодействия помогает поддерживать интерес и активность, стимулирует поиск новых, множественных, часто необычных решений поставленной задачи);

– право на ошибку (даёт возможность самостоятельно или при помощи взрослого, создающего условия, классифицировать и исправить ошибку; способствует предупреждению подобных ошибок в будущем, путем осмысления своих действий).

Таким образом, организация педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса (учитель-ученик-родитель-учитель) направлено на развитие умения конструктивно взаимодействовать с окружающим миром при решении поставленной задачи, планировать деятельность для достижения поставленной цели, выделять главные и второстепенные задачи, применять умения, полученные в процессе совместной работы в последующую самостоятельную познавательную деятельность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин [и др.] ; под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд. доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

2. Белкин, А.С. Педагогика детства (Основы возрастной педагогики) [Текст] / А.С. Белкин. – Екатеринбург, 1995.

3. Коротаева, Е.В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы [Текст] / Е.В. Коротаева. – М. : Сентябрь, 2016. – 192 с. – (Библиотека журнала «Директор школы»).

4. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику [Текст] / А.В. Мудрик. – М. : Ин-т практической психологии, 1997.

5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] : около 100 000 слов, терминов и фразеолог. выражений / С.И. Ожегов ; под ред. Л.И. Скворцов. – М. : ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012. – 1376 с.

6. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М., 2006.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru.

REFERENCES

1. Babanskij Yu.K., Slastenin V.A., Sorokin N.A., at al. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov [Pedagogy]. In Yu.K. Babanskogo (ed.). 2-e izd. dop. i pererab. M.: Prosveshchenie, 1988. 479 p.

2. Belkin A.S. Pedagogika detstva (Osnovy vozrastnoj pedagogiki) [Pedagogy of childhood]. Ekaterinburg, 1995.

3. Korotaeva E.V. Organizaciya vzaimodejstvij v obrazovatel'nom processe shkoly [Organization of interactions in the educational process of the school]. Moscow: Sentyabr', 2016. 192 p.

4. Mudrik A.V. Vvedenie v social'nuyu pedagogiku [Introduction to social pedagogy]. Moscow: In-t prakticheskoj psihologii, 1997.

5. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: okolo 100 000 slov, terminov i frazeolog. vyrazhenij [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. In Skvorcov L.I. (ed.). Moscow: ONIKS-LIT, Mir i Obrazovanie, 2012. 1376 p.

6. Slastenin V.A. (eds.) Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii [Pedagogical support of the child in education]. Moscow, 2006.

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs] [Federal state educational standard of basic general education]. URL: http://www.consultant.ru.

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs] [The federal state educational standard of primary general education]. URL: http://www.consultant.ru.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.В. Рябова, учитель начальных классов, Муниципальное автономное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 21 г. Челябинска, г. Челябинск, Россия, e-mail: Akyla2022@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-1110-8733.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.V. Riabova, Primary School Teacher, Secondary School No. 21 city of Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia e-mail: Akyla2022@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-1110-8733.

УДК 378.147

Ирина Николаевна Семенова
г. Екатеринбург

К вопросу о сущности развития методов обучения студентов педагогических вузов в глобальной информационно-коммуникационной образовательной парадигме

Для развития системы методов обучения, как объекта современной глобальной информационно-коммуникационной образовательной парадигмы, выделены основные положения, определяющие вектор ее наполнения: преобразование образовательного пространства за счет средств информационно-коммуникационных технологий (влияние на внутреннем и внешнем уровнях) и деятельностная структура следующих сфер – социальной, духовно-нравственной, экономической, технической и педагогической (влияние на внешнем уровне). Сформулировано положение о важности введения в процесс подготовки педагогических кадров методов обучения, которые будут способствовать формированию у студентов умения конструировать методы обучения. Указаны значимые роли (типы) методов обучения для профессионального педагогического образования в условиях расширения диапазона профессиональных функций, которые предложено рассматривать в следующей иерархии: оценочная, регуляционная, конструкторская.

Ключевые слова: методы обучения, современная глобальная информационно-коммуникационная образовательная парадигма, педагогическое поле, факторы влияния.

Irina Nikolaevna Semenova
Ekaterinburg

To the main point of teaching methods development of students of pedagogical universities in the global information and communication educational paradigm

For the development of the system of teaching methods as an object of the modern global information and communication educational paradigm, the main provisions that determine the vector of its filling are identified: the transformation of the educational space at the expense of information and communication technologies (influence at the internal and external levels) and the activity structure of the following areas – social spiritual, moral, economic, technical and pedagogical (influence on an external level). A statement has been formulated on the importance of introducing teaching methods into the process of training pedagogical personnel that will help students develop the ability to construct teaching methods. Significant roles (types) of teaching methods for professional pedagogical education are indicated in conditions of expanding the range of professional functions, which are proposed to be considered in the following hierarchy: evaluation, regulatory, design.

Keywords: teaching methods, modern global information and communication educational paradigm, pedagogical field, influence factors.

Введение. Современная система образования (на любой ступени своего функционирования: школьной, вузовской, послевузовской) требует, согласно нормативным документам (например, Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» – статьи 69, 73 и 76, Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. и др.) обновления методов учения, обучения и самообучения. Изменения, как в целевых совокупностях методов, так и в составе каждого отдельного метода в образовательном процессе, не могут рассматриваться как разовые или случайные. Эти изменения (дополнение, корректировка, обогащение, создание новых элементов) являются обусловленными процессами. Для выявления сущности обновления современных методов обучения и составления прогноза их изменения необходимо выделение причин и исследование обусловленности. В историко-философском аспекте причины и обусловленность связываются с объединением «мира и человека» (М.Л. Груздева, С.А. Зайцева, А.А. Червова и др.). Однако при сопоставительном анализе выделенные совокупности этих связей не позволяют однозначно говорить о необходимости или необходимости и достаточности полученных результатов. Кроме того, в литературе не представлены результаты, позволяющие определить механизм трансформации обусловленностей в локальные образовательные системы. В рамках указанного положения сформулируем цель исследования: установить причины, определяющие изменение методов обучения в системе профессионального педагогического образования. Новизна исследования заключается в использовании общенаучного парадигмального подхода. Теоретическая значимость состоит в выделении значимых методов обучения для системы профессионального педагогического образования.

Исследовательская часть. Анализ и сопоставление условий изменения современной системы методов профессионального педагогического обучения в контексте развития глобальной информационно-коммуникационной образовательной парадигмы – «Современной» (выделенной и описанной, например, в [6]) позволяет установить следующую совокупность важнейших сфер, определяющих факторы обновления методов обучения [2]: социальная, духовно-нравственная, экономическая, техническая и педагогическая. Попарное сопоставительное соотнесение факторов функционирования этих сфер позволяет сформулировать, в частности, два существенных положения. Рассмотрим каждое из них.

1. Появление компьютера, в начале, в так называемых «университетах, увитых плющом», а позже и во всех вузах как равноправного участника образовательного процесса, приводит не просто к обновлению средств передачи знаний в системе высшего образования, а к существенной трансформации профессионального обучения. Включение при этой трансформации в педагогическое поле (определение в [6]) нового элемента, обладающего интегрированной объектно-субъектной сущностью с новыми дидактическими, информационными и коммуникационными возможностями, ведет к обновлению не только содержания элементов методической системы и связей между ними, но и к изменению смысла образования, придавая ему направление на профессиональное самообразование в условиях конкуренции на рынке труда.

Учет сказанного определяет рассмотрение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) не только как внутренний фактор в ряду причин переустройства системы методов обучения как подсистемы, предшествующей в иерархическом ряду по общности и абстракции ретроспективного отражения общего феномена – образовательного процесса, вскрывающей сущность и связи между содержанием, целями, формами, средствами и методами обучения, но и позиционирует ИКТ внешний фактор.

2. При расширении диапазона трудовых функций и трудовых действий (на основе анализа Приказа Минтруда России № 30550) выделяются и

приобретают практическую значимость новые методы, отражающие новую деятельность педагога. Для осуществления большого разнообразия, пусть даже спорной по целесообразности (см., например, [4]), этой деятельности необходимо научить выпускника педагогического ВУЗа самостоятельно составлять методы обучения для конкретной уникальной педагогической ситуации, при проявлении особых установленных условий. В указанных рамках значимым становится введение в процесс подготовки педагогических кадров методов обучения, которые гарантированно способствуют формированию умения конструировать методы обучения.

Соединение сущности 1. и 2. как внешнего и внутреннего проявления динамики развития системы методов обучения педагогов отражает следующее положение: ИКТ и диапазон профессиональной деятельности в дидактической среде «Современной» парадигмы наделяют основы функционирования педагогического поля новым смыслом, который вкладывается в понятие «образование» при отражении объективных и субъективных тенденций, и определяют значимость для субъектов не только получать, хранить и передавать любую (нормированную и ненормированную) информацию, но и создавать как саму информацию, так и способы ее распространения и целевой передачи в процессе с характеристиками, описанными, например, в [3].

Выделенное положение составляет, по нашему мнению, основу для построения фундаментальной теории изменения методов обучения на основании следующего механизма: состояние специально организованных наборов методов обучения как подсистемы предмета образовательной деятельности и законы изменения этих состояний должны исследоваться на основе выполнения требований непротиворечивости и достоверности в контексте взаимосвязи с разными надсистемами педагогической науки (культурными традициями, религиозно-мифологическим опытом освоения мира, социальным заказом общества и государства, уровнем технического и информационного оснащения, развитием науки и стилем мышления, доминирующим в науке, и др.). Сформулированный механизм дает возможность построения теории формирования совокупности методов обучения на основе исследования причинно-следственных связей, определяющих как изнутри, так и извне предмет педагогического поля и носящих общекультурный характер.

Обобщение представленных результатов позволяет выделить новые роли (типы) методов обучения для профессионального образования в глобальной информационно-коммуникационной образовательной парадигме, которые для процесса педагогической подготовки с учетом [2] могут быть расположены в следующей иерархии: оценочная, регуляционная, конструкторская.

Заключение. Наполнение системы методов обучения студентов педагогических специальностей определяется в «Современной» парадигме двумя важнейшими позициями: распространением в дидактической среде ИКТ и необходимостью овладения умениями преобразовывать профессиональную деятельность в «мире перемен». При этом важным становится умение отбирать, оценивать эффективность (при формулировке разных оснований эффективности) и, при необходимости, самостоятельно составлять способы профессиональной деятельности, в том числе и, в первую очередь, методы обучения. Функционирование обогащенной с представленных позиций системы методов обучения требует от будущих педагогов творческих решений и индивидуальной инициативы. В рамках сформулированных положений авторитарная модель педагогически организованного процесса профессионального обучения должна вытесняться манипулятивной педагогикой (развернутое обоснование которой без использования употребляемого термина предложил Ж.-Жак Руссо) или педагогикой тьюторства (сущность которой указана, например, Н.О. Яковлевой [5]), поддержки (в терминологии О.С. Газмана) и сопровождения, идеи которой прослеживались уже в работах И.Г. Песталоцци. При этом в условиях возрастающего темпа увеличения и корректировки знаний основной характеристикой деятельности обучаемого становится самостоятельность, обеспеченная соответствующим инструментарием и требующая от студента овладения «профессией ученика» [1, С. 91], а эффективная деятельность преподавателя может осуществляться лишь при включении в выделенные типы методов обучения широкого спектра информационных ресурсов для гибкой индивидуальной диагностики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Долинер, Л.И. Информационные и коммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты / Л.И. Долинер. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 344 с.

2. Семенова, И.Н. Наполнение матрицы «Современной» парадигмы для выделения значимых методов обучения при подготовке педагогических кадров / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин, Е.Н. Эрентраут // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 12.

3. Стариченко, Б.Е. Теоретические основы построения методов обучения в условиях развития смешанного обучения / Б.Е. Стариченко, А.В. Слепухин, И.Н. Семенова // Фундаментальные и прикладные аспекты психолого-педагогических и социологических исследований : коллект. моногр. : в 3 т. / под ред. О.П. Чигишевой. – Ришон Лецион, Израиль : Medial, 2014. – Т.1. – С. 231-260.

4. Усольцев, А.П. Инновационная деятельность учителей – миф или реальность [Текст] / А.П. Усольцев, Е.П. Антипова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, №5. – С. 9-41.

5. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н.О. Яковлева // Вестник Южно-уральского ГУ. – 2012. – № 4 (263). – С. 46-49.

6. Semenova, I.N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm / I.N. Semenova. – Yelm, WA, USA : Science Book Publishing House, 2013. – 156 p.

REFERENCES

1. Doliner L.I. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v obuchenii: psihologo-pedagogicheskie i metodicheskie aspekty [*Information and communication technologies in education: psychological, pedagogical and methodological aspects*]. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2003. 344 p.

2. Semenova I.N., Slepuhin A.V., Erentraut E.N. Napolnenie matricy «Sovremennoj» paradigmy dlya vydeleniya znachimyh metodov obucheniya pri podgotovke pedagogicheskih kadrov [*Filling the matrix of the "Modern" paradigm to highlight significant teaching methods in the training of teachers*]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2019, no. 12.

3. Starichenko B.E., Slepuhin A.V., Semenova I.N.Teoreticheskie osnovy postroeniya metodov obucheniya v usloviyah razvitiya smeshannogo obucheniya [*Theoretical foundations of the construction of teaching methods in the context of the development of blended learning*] In Chigishevoj O.P. (ed.) *Fundamental'nye i prikladnye aspekty psihologo-pedagogicheskih i sociologicheskih issledovanij*: kollekt. monogr.: v 3 t. [*Fundamental and applied aspects of psychological, pedagogical and sociological research. Vol. 1*]. Rishon Lecion, Izrail': Medial, 2014, pp. 231-260.

4. Usol'cev A.P., Antipova E.P. Innovacionnaya deyatel'nost' uchitelej – mif ili real'nost' [Innovation Activities of Teachers - Myth or Reality]. *Obrazovanie i nauka* [*Education and science*], 2019, vol. 21, no. 5, pp. 9-41.

5. Yakovleva N.O. Soprovozhdenie kak pedagogicheskaya deyatel'nost' [Maintenance as a pedagogical activity *Vestnik Yuzhno-ural'skogo GU* [*Bulletin of the South Ural State University*], 2012, no. 4 (263), pp. 46-49.

6. Semenova I.N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2013. – 156 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.Н. Семенова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: semenova_i_n@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6528-031X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.N. Semenova, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: semenova_i_n@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6528-031X.

УДК 378

Иван Александрович Скоробренко
г. Челябинск
Анфиса Вячеславовна Ворожейкина
г. Челябинск

Роль самостоятельной работы студентов педагогического вуза в процессе формирования информационно-аналитической компетенции будущих учителей

Статья посвящена проблеме поиска и отбора форм организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза, которые рассматриваются как условие формирования информационно-аналитической компетенции будущего педагога. В статье представлено определение информационно-аналитической компетенции, а также обзор ее компонентов. Большое внимание уделяется необходимости формирования критического мышления студентов как условия формирования их информационно-аналитической компетенции. Делается акцент на необходимости развития творческих способностей студентов в процессе их самостоятельной работы. Подробно рассматриваются такие формы самостоятельной работы студентов, как работа с литературными источниками, эссе, кейс-метод, метод проектов. Анализируется эффективность использования в образовательном процессе педагогического вуза данных форм самостоятельной работы студентов в контексте формирования их информационно-аналитической компетенции, делаются выводы о соответствии данных форм работы целям и задачам современного университетского образования.

Ключевые слова: информационно-аналитическая компетенция, самостоятельная работа студентов, профессиональная подготовка учителей, активность студента, познавательный интерес.

Ivan Alexandrowich Skorobrenko
Chelyabinsk
Anfisa Vyacheslavovna Vorozheykina
Chelyabinsk

The role of pedagogical university's students' independent work in the process of forming the future teachers' information-analytical competence

The article is devoted to the problem of search and selection of forms for organizing the pedagogical university's students' independent work, which are considered as a condition for formation of the future teacher's information-analytical competence. The article presents the definition of information-analytical competence, as well as an overview of its components. Special attention is paid to the need of the students' critical thinking formation as a condition for the formation of their information-analytical competence. The emphasis is put on the need to develop the students' creative abilities in the process of their independent work. Such forms of independent work of students as work with literary sources, essays, case-method and method of projects are considered in details. The efficiency of use of these forms of students' independent work in the context of the formation of their information-analytical competence in educational process of pedagogical university is analyzed too. Conclusions are made about the compliance of these forms of work with the goals and objectives of modern university education.

Keywords: information-analytical competence, independent work of students, teacher's professional training, student's activity, cognitive interest.

На сегодняшний день в педагогике и психологии высшей школы все чаще ставится вопрос о том, как подготовить выпускника, обладающего комплексом профессионально значимых компетенций, одной из которых является информационно-аналитическая. Данная проблема обусловлена социальным заказом государства и тем, что будущий выпускник педагогического вуза должен быть готов «строить траекторию своей профессиональной деятельности в целом и своего профессионального поведения в частности на достаточно высоком уровне, принимать обоснованные решения» [13, С. 215].

Выпускник педагогического вуза должен обладать высокой степенью академической мобильности, способностью и готовностью быстро и эффективно реагировать на социальные изменения, быстро находить необходимую информацию, обрабатывая и анализируя ее, используя технологии развития критического мышления, а также быть готовым к самосовершенствованию в профессиональном и личностном плане, следуя тенденции непрерывного образования, которая на сегодняшний день является одной из основных в отечественном образовании, поскольку «учитель, не применяющий в своей педагогической деятельности современных инновационных, интерактивных и информационных образовательных технологий, готовит выпускника «вчерашнего дня», что обусловливает обращение к проблеме формирования инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности у студентов педагогических вузов» [4, С. 80]. Причина этого состоит также в том, что «утверждение гуманистических ценностей в современном обществе в качестве приоритетных выдвигает на первый план гуманистическую парадигму образования, ставящую на первое место нравственное развитие обучающегося, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения» [9, С. 244-245].

Опираясь на вышеизложенные положения, мы полагаем, что в образовательном процессе высшей школы в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов следует формировать у студентов информационно-аналитическую компетенцию, под которой мы понимаем способность и готовность человека к сбору, обработке, анализу и синтезу информации, необходимой как для решения профессиональных задач, так и для целостного развития личности. По мнению ученых, «сформированность информационно-аналитической компетенции позволит специалисту эффективно выполнять следующие виды профессиональной деятельности: научно-исследовательскую, организационно-управленческую, информационно-аналитическую и методическую» [6, С. 20]. Следовательно, могут быть выделены следующие компоненты информационно-аналитической компетенции будущего учителя: когнитивный, мотивационный, поведенческий, профессионально-аксиологический и эмоциональный.

Рассмотрим отмеченные нами выше компоненты информационно-аналитической компетенции будущего педагога более подробно. Когнитивный компонент информационно-аналитической компетенции предполагает наличие у обучающихся знаний о содержании компетенции и ее основных аспектах в их связях и взаимодействии. Само название мотивационного компонента указывает на то, что о сформированности у обучающихся данной компетенции может свидетельствовать достаточный уровень мотивации к профессиональной деятельности и решению профессиональных задач. Поведенческий компонент заключается в способности и готовности обучающихся проявлять умения и опыт в различных стандартных и нестандартных профессиональных ситуациях. Профессионально-аксиологический компонент предполагает принятие будущим педагогом профессиональных ценностей, знание и соблюдение норм профессиональной этики. Эмоциональ-

но-волевой компонент состоит из усилий, которые будущий выпускник прикладывает для освоения основной профессиональной образовательной программы, а значит, для овладения профессионально значимыми компетенциями, без которых невозможно осуществление успешной и эффективной профессиональной деятельности.

Не подлежит сомнению тот факт, что современный выпускник педагогического вуза должен обладать рядом профессиональных способностей. Это, например, системное мышление и видение развития процессов в их динамичности и комплексности. Сегодня педагог должен уметь систематизировать подходы, цели и задачи, анализируя их эффективность, а также видеть направления развития сложившейся ситуации, взвешивая альтернативы и быстро разбираясь в сути решаемой задачи. Кроме того, педагог XXI века должен уметь не только воспринимать, перерабатывать, усваивать и интерпретировать информацию, но и обладать способностью грамотно отстаивать свою точку зрения, подтверждать ее аргументами и логическими доводами, то есть иметь развитое критическое мышление, успешно оперируя способами представления и обработки информации. Во многом это связано с тем, что сегодня «целями формирования информационного пространства, основанного на знаниях, названо обеспечение прав граждан на объективную, безопасную информацию и создание условий для удовлетворения их потребностей в постоянном развитии, получении достоверных сведений, новых компетенций, расширении кругозора» [5, С. 61].

В психолого-педагогической литературе под критическим мышлением обычно понимают «мышление оценочное, рефлексивное, предполагающее способность ставить новые, полные смысла вопросы, вырабатывать разнообразные, подкрепляющие аргументы, принимать независимые продуманные решения» [7]. Мы полагаем, что критическое мышление есть тип мышления о любом предмете, содержании или проблеме, в котором думающий улучшает качество собственного мышления при помощи умелого использования структур и интеллектуальных стандартов.

Технология развития критического мышления является системой стратегий и методических приемов, предназначенных для использования в различных предметных областях, видах и формах работы, позволяет добиваться значительных образовательных результатов. Современному выпускнику вуза необходимо умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний, умение выражать мысли в устной и письменной форме ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим, а также умение вырабатывать собственное мнение на основе анализа, синтеза и осмысления различного опыта, идей и представлений.

Сформированность информационно-аналитической компетенции будущего педагога предполагает также инновационность педагога, владение современными образовательными технологиями, способность и готовность использовать их в процессе педагогического проектирования. Неотъемлемым компонентом данной составляющей является способность педагога к творческой деятельности, поскольку «от уровня сформированности творческих способностей будущих учителей, их способности к поиску нестандартных, креативных решений самых разноплановых задач будет зависеть эффективность их профессиональной деятельности» [14, С. 226]. О сформированности данной способности у студентов свидетельствует умение воспринимать разные предложения и идеи без внутреннего сопротивления, а также готовность к освоению новых образовательных технологий и методик.

В контексте творческого развития личности будущего педагога необходима ориентация образовательного процесса на профессиональное и личностное развитие. Как справедливо отмечают В.Г. Рындак и А.В. Москвина, «эффективность деятельности личности определяется ее творческим потенциалом как интегративным качеством, которое отражает потребность, готовность и возможность творческой самореализации и саморазвития» [11, С. 7]. Мы полагаем, что в этой связи высшая школа должна организовывать творческую деятельность студентов, соответствующую их образовательным потребностям и потребностям в профессионально-личностном саморазвитии.

Изложенное выше предопределяет необходимость отбора и использования в организации образовательного процесса высшей школы эффективных форм самостоятельной работы студентов, которые способствуют формированию информационно-аналитической компетенции будущего педагога, а также должны «обеспечивать развивающую функцию обучения, формировать научное мировоззрение, способствовать развитию самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня» [3, С. 29].

Одной из основных форм самостоятельной работы студентов, на наш взгляд, является работа с литературными источниками, способствующая детальному ознакомлению со структурой книги, логикой изложения материала, кругом проблем, которые обсуждаются в книге. Работа студентов с информацией предполагает такие формы самостоятельной работы студентов, как аннотирование, составление плана информационного текста, составление тезисов, конспектирование, цитирование, рецензирование и реферирование, что позволяет в сжатой и компактной форме представить основную информацию первоисточника с использованием методов анализа и синтеза информации.

Особое место среди форм самостоятельной научно-исследовательской работы занимает написание эссе, которое направлено на активизацию познавательного интереса студентов, повышение интереса к процессу обучения в целом и учебному предмету в частности, что представляется особенно важным, поскольку «познавательный интерес несет в себе существенный мотивирующий потенциал, он заставляет обучающихся активизировать процессы познания, искать наиболее целесообразные и продуктивные способы и средства удовлетворения потребности в знаниях» [12, С. 242]. Достоинством эссе как формы самостоятельной работы обучающихся является, на наш взгляд, высокая степень вариативности: это может быть как самостоятельная домашняя творческая работа, так и контрольное задание, выполняемое студентами самостоятельно в аудитории по изученному учебному материалу и направленное на контроль его усвоения.

Высокой степенью демократизации и модернизации учебного процесса в контексте формирования информационно-аналитической компетенции будущих педагогов характеризуется кейс-метод, направленный на развитие прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности обучающихся, а также творческих способностей, проявляющихся в работе с информацией, командном взаимодействии. Кейс-метод являет собой некую ролевую систему, где под ролью понимают совокупность требований, предъявляемых к лицам, занимающим различные социальные позиции.

Акцентируя внимание на необходимости формирования мотивации у студентов, следует заметить, что создание ситуации успеха при использовании кейс-метода является его главной движущей мотивационной составляющей, что позволяет обогащать потенциал и познавательные способности участников групп, поскольку именно «формирование устойчивого уровня мотивации учения обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценности, носящие творческий характер, стимулировали бы мыслительную активность обучающихся» [10, С. 76]. В современной научно-педагогической литературе кейс-метод в самом общем смысле определяется как «метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций» [1, С. 59]. Мы полагаем, что кейс-метод связан с проектной технологией, являясь одной из ее форм.

Вслед за Е.С. Полат под методом проектов мы понимаем «определенную совокупность учебно-познавательных действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности» [8, С. 3-9]. Мы полагаем, что развитие познавательной активности обучающихся – процесс, происходящий в активной связи теории с практикой, опосредованный реализацией деятельностного и компетентностного подходов. Развитие познавательной активности личности направлено на формирование общекультурных компетенций обучающихся, расширение их кругозора и способствует подготовке к жизни в цифровом мире.

Безусловно, работа над каждым конкретным проектом предполагает активизацию механизмов запоминания, переработки и творческой обработки информации с целью ее последующей передачи другим лицам. Проекты позволяют студентам применять теоретические знания на практике в различных вариативных ситуациях, способствуют осознанию обучающимися причинно-следственных связей, разделению в их сознании общего и частного, что представляется крайне важным для формирования информационно-аналитической компетенции будущих педагогов. В процессе проектной деятельности студенты находятся в активном поиске аргументов и доказательств определенных концептов, тезисов и точек зрения, а вся их деятельность направлена на креативную интерпретацию информации в доступном и понятном для самого автора и аудитории виде.

Познавательный интерес порождает активность, а повышение активности укрепляет и углубляет познавательный интерес. Познавательная активность и учебно-познавательный интерес являются значимыми для учебной деятельности, так как «основой активности студента являются именно знания, способствующие проявлению познавательного интереса, под влиянием которого они становятся более глубокими, яркими, образными» [2, С. 449].

Таким образом, использование отмеченных и подробно описанных нами форм самостоятельной работы студентов в процессе формирования информационно-аналитической компетенции будущих учителей направлено на развитие их творческих способностей, инициативности, самостоятельности, организаторских качеств, а также позволяет создать атмосферу сотрудничества и взаимного творчества, позволяющую формировать такие профессионально значимые качества будущих педагогов, как умение работать в команде, умение слушать и слышать, уважать точку зрения своих коллег. Благодаря использованию в процессе профессиональной подготовки студентов отмеченных выше форм работы становится возможным достижение одной из важнейших целей высшего педагогического образования – формирование способности и готовности будущих выпускников грамотно и эффективно работать с информационными источниками, критически мыслить и анализировать информацию, что крайне

важно в современном веке стремительно развивающихся информационных технологий.

Резюмируя вышеизложенное, мы акцентируем внимание на том, что наиболее эффективным механизмом формирования информационно-аналитической компетенции будущих педагогов, а также их интеллектуальной культуры, развития и реализации инновационного потенциала, основанной на концепции творческой деятельности, является непрерывная система организации деятельности студентов, включающей различные формы и методы работы, подробно рассмотренные в данной статье. Использование данных форм и методов работы со студентами должно способствовать подготовке выпускника педагогического вуза к эффективной профессиональной деятельности. Таким образом, уровень сформированности информационно-аналитической компетенции будущего учителя зависит от степени и уровня организованности процесса профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, а также от выбора преподавателем форм организации самостоятельной работы студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айкина, Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов / Т.Ю. Айкина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1 (129). – С. 58–60.

2. Быстрай, Е.Б. Формирование личности бакалавра педагогики путем активизации познавательного интереса / Е.Б. Быстрай, И.А. Скоробренко // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики : материалы II-й Междунар. науч.-практ. конф. 20-22 апр. 2017 г., Калуга, Россия. – Калуга : Политоп, 2017. – С. 448-454.

3. Ворожейкина, А.В. Возрастная психология: задания для самостоятельной работы студентов : учеб.-метод. пособие / А.В. Ворожейкина, А.Н. Богачев. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. – 161 с.

4. Ворожейкина, А.В. Педагогические условия формирования инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности будущих педагогов / А.В. Ворожейкина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 6. – С. 78-88.

5. Меньшиков, П.В. Информационная политика России : учеб. пособие / П.В. Меньшиков. – М. : МГИМО-Университет, 2017. – 212 с.

6. Мозолин, А.В. Профессиограмма специалиста информационно-аналитической службы органа власти: результаты экспертного исследования / А.В. Мозолин, И.А. Разумова. – Екатеринбург : Аналитик, 2011. – 23 с.

7. Мурюкина, Е.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» : учеб. пособие для вузов / Е.В. Мурюкина, И.В. Челышева. – Таганрог : Кучма, 2007. – 162 с.

8. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Палат // Иностранные языки в школе. – 2000. № 3. – С. 3-9.

9. Райсвих, Ю.А. Знакомство с основами культуры здорового образа жизни на уроке иностранного языка как элемент формирования аксиологической направленности личности школьника / Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко // Язык и культура : сб. материалов X междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 18 марта 2015 г. / Челяб. гос. акад. культуры и искусств ; ред-кол.: В.Б. Мещеряков, А.П. Нестеров. – Челябинск : ЧГАКИ, 2015. – С. 244 – 247.

10. Роль мотивации в процессе повышения эффективности обучения иностранным языкам / Ю.А. Райсвих, Е.А. Бароненко, Е.Б. Быстрай, Т.В. Штыкова // Фундаментальная и прикладная наука. – 2017. – № 4 (8). – С. 74-78.

11. Рындак, В.Г. Личность. Творчество. Развитие : учеб.-метод. пособие / В.Г. Рындак, А.В. Москвина. – М. : Педагогический вестник, 2001.

12. Скоробренко, И.А. Активизация познавательной деятельности современных школьников как условие развития мотивации творчества / И.А. Скоробренко, А.В. Ворожейкина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, исследования : сб. материалов междунар. студ. науч.-практ. конф. / под ред. Е.Л. Солдатовой, А.С. Мальцевой. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2018. – С. 240–245.

13. Скоробренко, И.А. Психолого-педагогические условия формирования конфликтологической компетентности будущего учителя / И.А. Скоробренко, А.В. Ворожейкина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, исследования : сб. материалов междунар. студ. науч.-практ. конф. / под ред. Е.Л. Солдатовой, А.С. Мальцевой, Н.А. Чипеевой. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2017. – С. 212–216.

14. Скоробренко, И.А. Развитие творческого потенциала личности бакалавра педагогики в образовательном процессе высшей школы средствами дисциплины «Иностранный язык» / И.А. Скоробренко // III Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности : сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Казань : Центр инновационных технологий, 2018. – С. 225-230.

REFERENCES

1. Ajkina T.Yu. Metod kejsov v formirovanii kommunikativnoj kompetencii studentov [Case Study in the Formation of Students' Communicative Competence]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [*Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*], 2013, no. 1 (129), pp. 58–60.

2. Bystraj E.B., Skorobrenko I.A. Formirovanie lichnosti bakalavra pedagogiki putem aktivizacii poznavatel'nogo interesa [Formation of the personality of a bachelor of pedagogy by activating cognitive interest]. *Lichnost', intellekt, metakognicii: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye praktik*i: materialy II-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 20-22 apr. 2017 g., Kaluga, Rossiya [*Personality, Intelligence, Metacognition: Research Approaches and Educational Practices*]. Kaluga: Politop, 2017, pp. 448-454.

3. Vorozhejkina A.V., Bogachev A.N. Vozrastnaya psihologiya: zadaniya dlya samostoyatel'noj raboty studentov: ucheb.-metod. posobie [Age psychology: tasks for independent work of students]. Chelyabinsk: Izd-vo YUzh.-Ural. gos. guman.-ped. un-ta, 2018. 161 p.

4. Vorozhejkina A.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya innovacionno-orientirovannogo stilya professio-nal'noj deyatel'nosti budushchih pedagogov [Pedagogical conditions for the formation of an innovatively-oriented style of professional activity of future teachers] // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumani-tarno-pedagogicheskogo universiteta* [*South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin*], 2018, no. 6, pp. 78-88.

5. Men'shikov P.V. Informacionnaya politika Rossii: ucheb. posobie [Information policy of Russia]. Moscow: MGIMO-Universitet, 2017. 212 p.

6. Mozolin A.V., Razumova I.A. Professiogramma specialista informacionno-analiticheskoj sluzhby organa vlasti: rezul'taty ekspertnogo issledovaniya [Professionogram of a specialist of the information and analytical service of the authority: the results of expert research]. Ekaterinburg: Analitik, 2011. 23 p.

7. Muryukina E.V., Chelysheva I.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza v ramkah specializacii «Me-diaobrazovanie»: ucheb. posobie dlya vuzov [The development of critical thinking of students of a pedagogical university in the framework of the specialization "Media Education"]. Taganrog: Kuchma, 2007. 162 p.

8. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka [The method of projects in foreign language classes]. *Inostrannye yazyki v shkole* [*Foreign languages at school*], 2000, no. 3, pp. 3-9.

9. Rajsvih Yu.A., Skorobrenko I.A. Znakomstvo s osnovami kul'tury zdorovogo obraza zhizni na uroke inostrannogo yazyka kak ele-ment formirovaniya aksiologicheskoj napravlennosti lichnosti shkol'nika [Acquaintance with the basics of a healthy lifestyle culture in a foreign language lesson as an element in the formation of the axiological orientation of a student's personality]. *Yazyk i kul'tura*: sb. materialov X mezhdunar. nauch.-prakt. konf. CHelyabinsk, 18 marta 2015 g. [*Language and Culture*]. Chelyab. gos. akad. kul'tury i iskusstv (ed.). Chelyabinsk: CHGAKI, 2015, pp. 244–247.

10. Rajsvih Yu.A., Baronenko E.A., Bystraj E.B., Shtykova T.V. Rol' motivacii v processe povysheniya effektivnosti obucheniya inostrannym yazykam [The role of motivation in the process of increasing the effectiveness of teaching foreign languages]. *Fundamental'naya i prikladnaya nauka* [*Fundamental and applied science*], 2017, no. 4 (8), pp. 74-78.

11. Ryndak V.G., Moskvina A.V. Lichnost'. Tvorchestvo. Razvitie: ucheb.-metod. posobie [Personality. Creation. Development]. Moscow: Peda-gogicheskij vestnik, 2001.

12. Skorobrenko I.A., Vorozhejkina A.V. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti sovremennyh shkol'nikov kak uslovie razvitiya motivacii tvorchestva [Activization of cognitive activity of modern schoolchildren as a condition for the development of creativity motivation]. In Soldatovoj E.L. (eds.) *Psihologiya v menyayushchemsya mire: problemy, gipote-zy, issledovaniya*: sb. materialov mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. [*Psychology in a changing world: problems, hypotheses, studies*]. Chelyabinsk: Izdatel'skij centr YUUrGU, 2018, pp. 240–245.

13. Skorobrenko I.A., Vorozhejkina A.V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya konfliktologicheskoj kompetentnosti budushchego uchitelya [Psychological and pedagogical conditions for the formation of conflictological competence of a future teacher]. In Soldatovoj E.L. (eds.) *Psihologiya v menyayushchemsya mire: problemy, gipotezy, issledovaniya*: sb. materialov mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. [*Psychology in a changing world: problems, hypotheses, research*]. Chelyabinsk: Izdatel'skij centr YUUrGU, 2017, pp. 212–216.

14. Skorobrenko, I.A. Razvitie tvorcheskogo potenciala lichnosti bakalavra pedagogiki v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly sredstvami discipliny «Inostrannyj yazyk» [Development of the creative potential of the personality of a bachelor of pedagogy in the educational process of higher education by means of the discipline "Foreign Language"]. *III Andreevskie chteniya: sovremennye koncepcii i tekhnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti*: sb. st. uchastnikov Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezh-dunar. uchastiem [*III St. Andrew's Readings: Modern Concepts and Technologies of Creative Self-Development of a Person*]. Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij, 2018, pp. 225-230.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.В. Ворожейкина, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела научных исследований и инновационной деятельности, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: vorogeykinaav@cspu.ru, ORCID: 0000-0003-0618-6347.

И.А. Скоробренко, магистрант факультета психологии, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: kaktus0096@mail.ru, ORCID0000-0001-6644-4091.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Vorogejkina, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psichology, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: vorogeykinaav@cspu.ru, ORCID: 0000-0003-0618-6347.

I.A. Skorobrenko, Master's Student at the School of Psichology, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: kaktus0096@mail.ru, ORCID0000-0001-6644-4091.

УДК 378.147.88

Александр Владимирович Слепухин
г. Екатеринбург

Алгоритм построения дидактически значимых методов мобильного обучения для системы школьного образования

В статье рассматривается проблема технологизации построения целесообразных с дидактической точки зрения методов обучения, актуальная для современных педагогов и студентов педагогических специальностей. В контексте системно-деятельностного подхода предлагается идея алгоритмизации конструирования методов обучения, заключающаяся в детализации и конкретизации видов деятельности, надежно распознаваемых действий, операций и приемов. Пооперационный состав действий и приемов служит основой для получения диагностического суждения о дидактической значимости проектируемого метода. Общая схема алгоритма иллюстрируется на примере конструирования методов мобильного обучения как одних из дидактически значимых современных методов обучения. При использовании таких методов исследования как анализ, синтез, сопоставление получен алгоритм, обладающий характеристикой универсальности, который может быть рекомендован для конструирования других современных методов обучения.

Ключевые слова: технологизация деятельности, пооперационный состав действий, алгоритм построения методов обучения, методы мобильного обучения.

Aleksandr Vladimirovich Slepukhin
Ekaterinburg

Algorithm for constructing didactically significant methods of mobile learning for the school system

The article discusses the problem of technology the construction of appropriate teaching methods that is urgent for modern educators and students of teaching specialties. In the context of the system-activity approach to learning, the idea of algorithmization of designing teaching methods is proposed, which consists in detailing and concretizing the types of activities, reliably recognizable actions, operations and techniques. The operational composition of actions and techniques serves as the basis for obtaining a diagnostic judgment on the didactic significance of the proposed method. The general scheme of the algorithm is illustrated by the example of constructing mobile learning methods as one of the didactically significant modern teaching methods. When using such research methods as analysis, synthesis, comparison and an algorithm is obtained that has the characteristic of universality, which can be used to construct other modern teaching methods.

Keywords: technologization of activities, the operational composition of actions, an algorithm for constructing training methods, mobile learning methods.

Введение. В условиях постоянно изменяющихся элементов информационного образовательного пространства для построения компонентов методической системы обучения (включающей цели, задачи, принципы, технологии) становится актуальной проблема технологизации действий, необходимых для сопоставления и выделения вариативной и инвариантной составляющих деятельности построения компонентов методической системы в разных психолого-педагогических ситуациях. Выделенный вид деятельности является одним из компонентов профессиональной компетентности (будущих) педагогов, что подтверждается уточнением требований к уровню сформированности профессиональных функций и действий педагога (согласно [4]), характеризующемуся способностью студента к гибкому варьированию компонентов конструируемых методик и технологий в зависимости от изменяющихся условий, а также к проектированию новых методик и технологий обучения.

В контексте указанных положений выделим в качестве определяющего деятельностного элемента методик и технологий обучения деятельность по проектированию (конструированию) методов обучения, относящуюся к вариативной составляющей. В данном случае вариатив определяется постоянной уникальностью контингента обучающихся, с которым работает преподаватель (учитель), и, как следствие, уникальностью взаимосвязей психолого-педагогической характеристики обучающихся с другими элементами методической системы. Для студентов педагогических специальностей обучения значимость данного вида деятельности определяется двуплановостью такого элемента системы как «метод обучения», а именно: метод как метод обучения и метод как предмет изучения. Способность студентов к наполняемости метода обучения целесообразными видами деятельности и действий является составляющей диагностической характеристики уровня профессиональной компетентности.

В ситуации обогащения традиционных методик, технологий обучения, распространения доминирования дистанционных, смешанных, мобильных технологий в системе школьного и высшего образования выделим методы мобильного обучения, по отношению к которым возникла парадоксальная ситуация. Причина такого отношения связана, на наш взгляд, в первую очередь с дидактическим потенциалом использования этих методов, выделенным отечественными ([1, 3, 8]) и зарубежными ис-

следователями ([9, 10, 12, 13]), который реализуется очень примитивно, выражаясь только в установлении групповой активной или интерактивной коммуникации и получении доступа к предметной информации. Поэтому, в ситуации общественного акцентирования внимания только на отрицательные особенности использования технологии мобильного обучения, нормативными документами (в частности, [2]) рекомендовано ограничение использования мобильных устройств в школе.

В контексте сказанного сформулируем цель исследования: уточнение основных шагов алгоритма построения методов обучения и их иллюстрация на примере алгоритма конструирования дидактически значимых методов мобильного обучения. В качестве методологической базы исследования выберем положения системно-деятельностного подхода, а также теорию алгоритмизации построения современных методов обучения ([5-7]). Теоретическая значимость исследования определяется проекцией теории построения методов обучения на конструирование конкретных примеров современных методов обучения, значимых с дидактической точки зрения, и обогащение методики обучения студентов педагогических специальностей проектированию методов и методик (на содержательном и деятельностном уровнях). Практическая значимость заключается в содержательном обогащении практических работ по конструированию методов обучения (и методик) для дисциплин методической и технологической направленности.

Исследовательская часть. Опираясь на выделенные результаты современных исследований по теории построения методов обучения, приведем алгоритм конструирования методов мобильного обучения, позволяющий получить такой(ие) метод(ы), введение которого(ых) в учебный процесс позволит решить широкий круг как учебных и познавательных, так и управленческих задач.

Для описания алгоритма, в первую очередь, уточним определение метода мобильного обучения, понимаемого как композиция видов деятельности, составленная в результате отбора и структурирования конечной совокупности действий обучающего для представления учебно-познавательной информации, управления ее восприятием, пониманием, запоминанием и правильным применением, а также организации обмена с обучаемым(и) учебно-познавательной информацией с помощью мобильных устройств. Для раскрытия описанного дидактического потенциала в качестве средств деятельности используются мобильные устройства и программное обеспечение с соответствующей дидактической направленностью.

Учитывая необходимость наполнения элементов метода операциями, приемами, средствами, действиями (обоснованную в [11]), выделим следующие шаги алгоритма.

Вводные действия, определяющие основу для реализации шагов алгоритма:

а) постановка цели(ей) и формулировка задач для достижения цели(ей) на языке деятельностного подхода;

б) анализ психолого-педагогических условий (анализ психолого-педагогической характеристики обучающихся и анализ свойств субъекта, конструирующего методы обучения).

Основные шаги алгоритма:

1. Выбор основания классификации методов, определение класса методов обучения в выбранной классификации.

2. Выбор в установленном классе методов обучения основных действий, составляющих деятельность обучающего для достижения поставленных целей и задач.

3. Выбор средств осуществления действий (в данном случае определенных априори – мобильных устройств) и программного обеспечения.

4. Составление совокупности операций для осуществления действий с помощью выбранных средств.

5. Выбор приемов, характеризующихся спецификой предметной области и конкретной темы этой области (и/или выделенными психолого-педагогическими особенностями контингента обучающихся).

6. Сопоставление выделенного пооперационного состава действий с этапами учебно-познавательного процесса (например, урока) и уточнение дидактической сущности (роли) проектируемого метода мобильного обучения.

7. Варьирование пооперационного состава действий при наполнении методов мобильного обучения в условиях изменения психолого-педагогических условий.

8. Экспертиза полученных методов мобильного обучения с рефлексией выделенных в ее процессе особенностей или затруднений и планирование возможных путей их устранения (преодоления), а также с рефлексией универсальности производимых действий при проектировании методов.

в) 9 (дополнительный). Установление связи деятельностной композиции метода с другими элементами методической системы (формами организации деятельности, принципами обучения или др.)

Схему описанного алгоритма в общем виде представим на рис 1. Проиллюстрируем выделенные шаги конкретными примерами действий.

Вводные действия конкретизируются формулированием целей на двух уровнях:

– метапредметном и личностном: формирование информационной компетентности, формирование компонентов регулятивных универсальных учебных действий;

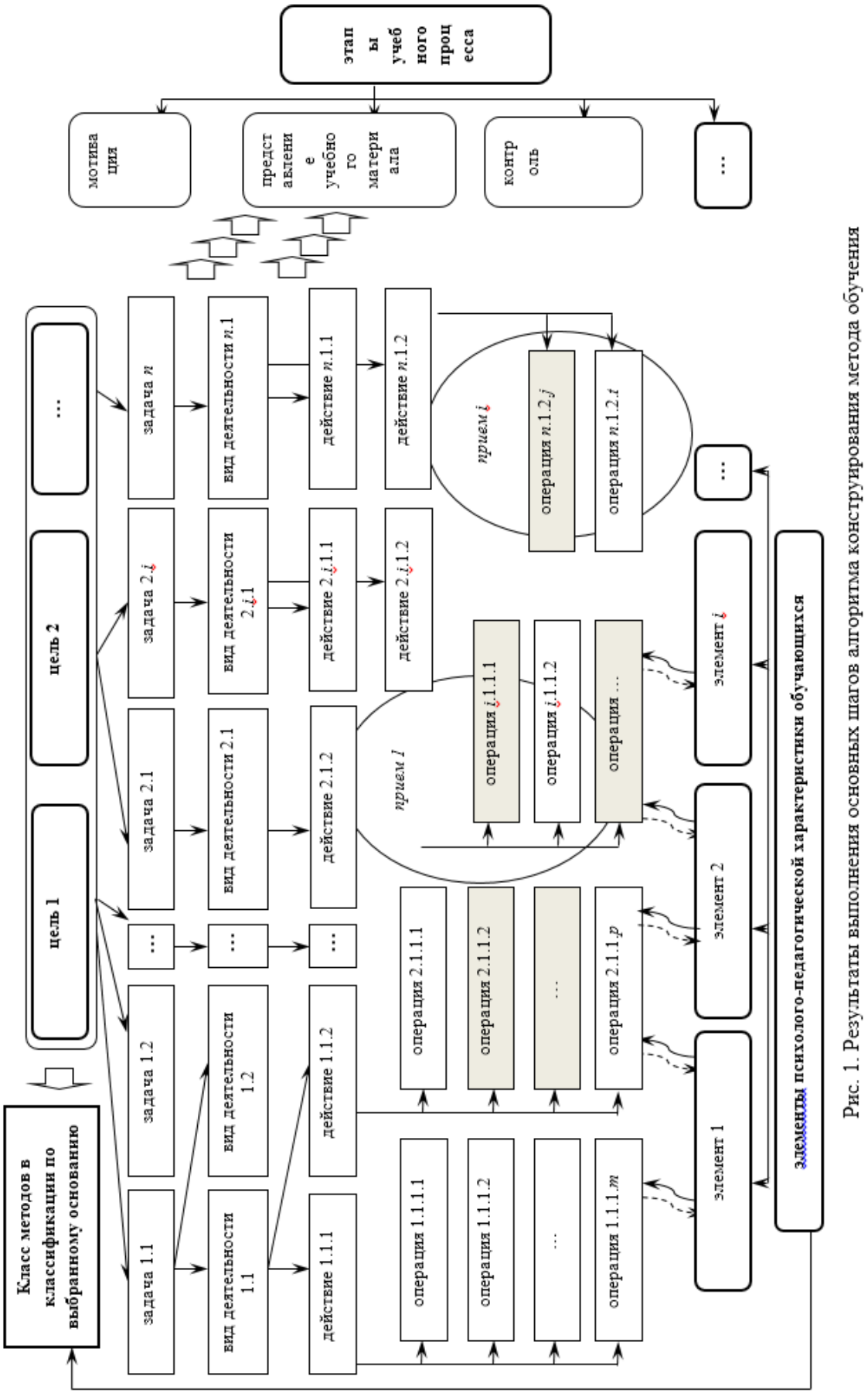

Рис. 1. Результаты выполнения основных шагов алгоритма конструирования метода обучения

– предметном: формирование знаний о конкретном свойстве изучаемого объекта, формирование умений применять свойство при решении задач стандартного вида, и детализируются (уточняются) для конкретной темы определенной предметной области.

Приведем пример формулирования задач на языке деятельностного подхода:

– проиллюстрировать технологию выбора групповых маршрутов обучения (с помощью мобильных устройств);

– представить учебный материал о свойстве изучаемого объекта в мобильном формате;

– представить обзор путей поиска информации с помощью мобильных устройств и обосновать выбор каждого пути в зависимости от определенных условий;

– предъявить и аннотировать дидактический материал для самостоятельной аудиторной работы по решению задач на применение свойства изучаемого объекта с использованием мобильных приложений;

– провести аудиторный опрос с использованием мобильного приложения;

– проанализировать результаты учебно-познавательной деятельности, представленные системой мобильного опроса;

– в одном из приложений провести коррекцию результатов учебно-познавательной деятельности и т.д.

Каждой из сформулированных задач соответствует определенный вид деятельности (иллюстрация, представление, аннотирование, анализ, коррекция и т.д.).

При уточнении психолого-педагогических условий рассматриваются, например, следующие характеристики обучающихся: уровень обученности (большинство имеют средний уровень обученности, есть группа учащихся с высоким уровнем обученности); ментальность (большинство логицисты и практицисты); модальность (большинство визуалы и кинестетики); уровень сформированности познавательного интереса (интерес к предметной деятельности высокий только у небольшой группы обучающихся). В характеристике субъекта, например, выделяются уровни предметной грамотности и сформированности ИКТ-компетентности (высокие), коммуникативность (умение устанавливать контакт с обучаемыми, умение представлять информацию и т.д.), владение методиками и технологиями обучения (умение осуществлять дифференцированный и индивидуально-ориентированный подходы к обучающимся) и др.

Проиллюстрируем основные шаги.

1. Основание определения – совокупность целей и задач, анализ психолого-педагогических условий. Основное действие: фиксация (построение) класса методов обучения в определенной классификации при выделении основания(ий) классификации. Например, класс методов обучения – активные методы обучения (управления/контроля) большой группы обучающихся с использованием облачных (интерактивных) средств мобильных устройств. В качестве основания в данной интегративной классификации для класса методов выбрана совокупность следующих элементов: охват контингента обучающихся (выбранный вследствие необходимости учета взаимодействия с большой группой обучающихся), направленность взаимодействия субъектов (выбранный при сопоставлении со сформулированными задачами), характеристика средств коммуникации (необходимая априори).

2. Приведем пример совокупности действий для конкретизации деятельности в соответствии со сформулированными задачами:

– представление информации о сущности технологии, иллюстрация технологии, иллюстрация приложений для реализации технологии, проведение эксперимента по реализации технологии, обработка информации при аудиторном опросе, иллюстрация значимости обработки статистических данных результатов опроса,

– представление источников информации, указание правила выбора учебной информации, представление информации в разных форматах, анализ результатов представления информации в разных форматах,

– формулировка учебно-познавательного задания, формулировка рекомендаций или инструкций по выполнению задания, оказание индивидуальной помощи при выполнении задания в случае затруднения, анализ основных затруднений обучающихся,

– формулировка учебно-познавательного задания для самостоятельного выполнения, указание формы представления результатов выполнения задания,

– проведение опроса, представление статистических данных опроса, выделение типов ошибок, выделение путей преодоления затруднений, коррекция результатов выполнения заданий.

Диапазон выделенных действий и задает дидактический потенциал проектируемого метода мобильного обучения.

3. Выбор программного обеспечения мобильных средств осуществления действий для иллюстрируемых условий может быть проведен, например, из совокупности: информационно-справочные, информационно-поисковые системы (Google и др.), облачные сервисы (Google), средства тренажа (Learningapps.org и др.), средства оперативного опроса (Kahoot, Quizizz, Plickers, Socrative или др.), системы управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся.

4. Опираясь на примеры операций, приведенные в [6], выделим следующий пооперационный состав указанных выше действий:

а) обзор технологий, включающий поиск, структурирование информации, сопоставление и представление результатов; анализ возможностей технологий, включающий выделение части информации, сопоставление с психолого-педагогическими условиями; формулировка целей представления информации, включающая выделение уровня усвоения представляемого материала;

б) выбор формата представления учебного материала, подразумевающий обзор возможных форматов, сопоставление их особенностей с модальностью и ментальностью обучающихся, выбор оптимальных форматов представления учебной информации; предъявление набора форматов представления информации, включающее предъявление вариантов доступа к разным форматам;

в) распределение обучающихся по форматам или предоставление возможности выбора формата; обсуждение с обучающимися удобства восприятия информации в указанном (выбранном) формате;

г) формулировка закономерностей выбора формата на следующих этапах изучения материала и т.д.

Данный шаг алгоритма, задающий основу диагностического фона для реализации последующей экспертизы, целесообразно довести до формулировки глаголов-действий: выбор, представление, распределение, обзор, анализ, сопоставление, соединение и т.д.

5. Проиллюстрируем выбор приемов на математической предметной области: прием выделения проблемной ситуации при анализе условия математической задачи, прием подведения к выделению проблемной ситуации (в дифференцированном подходе к обучению), прием проведения аналогии при доказательстве свойства объекта на плоскости и свойства аналогичного объекта в пространстве, прием описания на языке формулы (или уравнения) свойства изучаемого объекта (моделирование), прием организации групповой самостоятельной деятельности со взаимозависимыми (или независимыми) результатами деятельности групп и др.

6. Уточнение дидактической сущности (роли) методов мобильного обучения как деятельностной композиции: метод представления учебной информации в соответствии с индивидуальными особенностями восприятия, метод формирования умений, метод управления учебно-познавательной индивидуальной (или групповой) деятельностью, метод педагогической (само)диагностики.

7. Варьирование наполнения методов мобильного обучения установленного класса при изменении психолого-педагогических условий (на рис. 1 результат выполнения этого вида деятельности представлен заливкой). Например, при изменении компонентов ментальности (большинство – интуицисты) операции могут быть следующие: установление ассоциаций, выделение приемов запоминания; при изменении компонентов модальности (большинство – аудиалы) операции обогащаются формулированием свойства, формулированием задания на проговаривание свойства, представлением и прослушиванием подкаста с информацией о свойстве изучаемого объекта и др.

Для проверки «чувствительности» («приспосабливаемости») построенного метода мобильного обучения с позиции педагогической фасилитации (терм. К. Роджерс) осуществление 6 и 7 шага алгоритма следует сопровождать действиями конвенциально-ролевой рефлексии в идеологии, представленной в [6], и обобщения результатов рефлексии с получением итоговых выводов.

При реализации 8 шага целесообразно использование самими экспертами (студентами) мобильных устройств для наглядного отображения статистических данных экспертирования (с последующим обсуждением результатов). 9 дополнительный шаг осуществляется в рамках проектной работы, связанной с разработкой методики (технологии) обучения.

Заключение. Представленный шаги алгоритма иллюстрируют технологизацию деятельности по проектированию методов мобильного обучения в логике: выбор основания классификации методов – выбор классификации – выбор класса методов – детализация: выделение видов деятельности, действий, операций – составление приемов из совокупности операций (конкретизация на уровне темы предметной области) – гипотетическое варьирование операций и приемов в зависимости от изменяющихся условий – экспертиза полученных методов с рефлексией результатов экспертизы. Все основные шаги алгоритма обладают свойством универсальности и могут быть использованы для проектирования других современных методов обучения.

Рассматриваемая деятельность в силу технологизируемости может быть организована также и в виде работы с «экспертной системой» конструирования методов обучения, разработанной (как показали результаты опытно-экспериментальной работы, представленные в [6]) средствами электронных таблиц, а значит, реализована с помощью самих мобильных устройств.

Целенаправленно организованная деятельность по самостоятельному конструированию метода обучения (с установлением возможных зависимостей и влияний видов деятельности на представленных шагах) и сопоставлению с «рекомендуемым» наполнением экспертной системой, являясь также примером реализации метода мобильного обучения, способствует формированию представления об «автометодике» обучения (как самодеятельности обучения деятельности), а также развитию критического мышления и регулятивных составляющих профессиональной компетентности будущих педагогов, определяя, тем самым, свою дидактическую значимость.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кудрявцев, А.В. Мобильные устройства как средства визуализации лекционного материала [Текст] / А.В. Кудрявцев // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2016. – № 1 (89). – С. 108-114.

2. Методические рекомендации об использовании устройств мобильной связи в общеобразовательных организациях [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа: https://rospotrebnadzor.ru/upload/ iblock/bb7/mr-telefony-v-obrazovatelnykh-org-_1_.pdf. – 13.10.2019.

3. Новиков, М.Ю. Возможности применения мобильных технологий в школьном курсе информатики [Текст] / М.Ю. Новиков // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 98-105.

4. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва труда и соц. защиты РФ от 18.10.2013 №544н. – Режим доступа: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129. – 10.10.2019.

5. Семенова, И.Н. Алгоритм конструирования метода в заданном классе методов обучения [Текст] / И.Н. Семенова // Педагогическое образование в России. – 2018. – №8. – С. 132-137.

6. Семенова, И.Н. Конвенциально-рефлексивная система экспертирования для формирования у студентов педагогических вузов умений составлять и оценивать методы обучения в современной дидактической среде [Текст] / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин, Е.Н. Эрентраут // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 120-129.

7. Семенова, И.Н. Конструирование методов обучения для «Современной глобально-информационной» образовательной парадигмы [Текст] / И.Н. Семенова // Сибирский учитель. – 2018. – №1(116). – С. 51-57.

8. Слепухин, А.В. Дидактические возможности мобильного обучения как современной образовательной технологии с позиции деятельностного и компетентностного подходов [Текст] / А.В. Слепухин, И.Н. Семенова // Педагогическое образование в России. – 2018. – №8. – С. 145-152.

9. Eschenbrenner, B. Learning through mobile devices: Leveraging affordances as facilitators of engagement [Text] / B. Eschenbrenner, F. Nah // International Journal of Mobile Learning and Organisation. – 2019. – Vol. 13., is. 2.

10. Montrieux, H. Teaching and Learning with Mobile Technology: A Qualitative Explorative Study about the Introduction of Tablet Devices in Secondary Education [Electronic resource] / H. Montrieux, R. Vanderlinde, T. Schellens, L. De Marez. – 2015. – Mode of access: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0144008.

11. Semenova, I.N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm [Text] / I.N. Semenova. – Yelm, WA, USA : Science Book Publishing House, 2014. – 156 p.

12. Titova, S. Mobile voting systems for creating collaboration environment and get-ting immediate feedback: a new curriculum model of the university lecture [Electronic resource] / S. Titova, T. Talmo // International Journal of Mobile and Blended Learning. – 2014. – Vol. 6. – № 3. – Pp. 19-26. – Mode of access: http://istina.msu.ru/journals/7346361.

13. Yao-Ting, Sung. The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis [Electronic resource] / Sung Yao-Ting, Chang Kuo-En, Liu Tzu-Chien // Computers & Education. – 2016. – Vol. 94. – Pp. 252-275. – Mode of access: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008.

REFERENCES

1. Kudryavcev A.V. Mobil'nye ustrojstva kak sredstva vizualizacii lekcionnogo materiala [Mobile devices as a means of visualization of lecture material]. *Vestnik CHGPU im. I.YA. YAkovleva* [*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*], 2016, no. 1 (89), pp. 108-114.

2. Metodicheskie rekomendacii ob ispol'zovanii ustrojstv mobil'noj svyazi v obshcheobrazovatel'nyh organizaciyah [Elektronnyj resurs] [Methodological recommendations on the use of mobile communication devices in educational institutions]. 2019. URL: https://rospotrebnadzor.ru/upload/ iblock/bb7/mr-telefony-v-obrazovatelnykh-org-_1_.pdf (Accessed 13.10.2019).

3. Novikov M.Yu. Vozmozhnosti primeneniya mobil'nyh tekhnologij v shkol'nom kurse informatiki [Possibilities of using mobile technologies in a school course in computer science]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [*Pedagogical education in Russia.*], 2017, no. 6, pp. 98-105.

4. Professional'nyj standart pedagoga (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii): utv. prikazom M-va truda i soc. zashchity RF ot 18.10.2013 №544n [Elektronnyj resurs] [Professional standard of a teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education))]. URL: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129 (Accessed 10.10.2019).

5. Semenova I.N. Algoritm konstruirovaniya metoda v zadannom klasse metodov obucheniya [An algorithm for constructing a method in a given class of teaching methods]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [*Pedagogical education in Russia*], 2018, no. 8, pp. 132-137.

6. Semenova I.N., Slepuhin A.V., Erentraut E.N. Konvencial'no-refleksivnaya sistema ekspertirovaniya dlya formirovaniya u studentov pedagogicheskih vuzov umenij sostavlyat' i ocenivat' metody obucheniya v sovremennoj didakticheskoj srede [Conventional-reflexive expert system for the formation in students of pedagogical higher education institutions of the ability to compose and evaluate teaching methods in a modern didactic environment]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [*Pedagogical education in Russia*], 2017, no. 6, pp. 120-129.

7. Semenova I.N. Konstruirovanie metodov obucheniya dlya «Sovremennoj global'no-informacionnoj» obrazovatel'noj paradigmy [The construction of teaching methods for the "Modern global informational" educational paradigm]. *Sibirskij uchitel'* [*Siberian teacher*], 2018, no. 1(116), pp. 51-57.

8. Slepuhin A.V., Semenova I.N. Didakticheskie vozmozhnosti mobil'nogo obucheniya kak sovremennoj obrazovatel'noj tekhnologii s pozicii deyatel'nostnogo i kompetentnostnogo podhodov [The didactic capabilities of mobile learning as a mod-

ern educational technology from the perspective of activity-based and competency-based approaches]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [*Pedagogical education in Russia*], 2018, no. 8, pp. 145-152.

9. Eschenbrenner B., Nah F. Learning through mobile devices: Leveraging affordances as facilitators of engagement. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 2019, Vol. 13., is. 2.

10. Montrieux H., Vanderlinde R., Schellens T., De Marez L. Teaching and Learning with Mobile Technology: A Qualitative Explorative Study about the Introduction of Tablet Devices in Secondary Education [Electronic resource], 2015. URL: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0144008.

11. Semenova I.N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2014. 156 p.

12. Titova S., Talmo T. Mobile voting systems for creating collaboration environment and get-ting immediate feedback: a new curriculum model of the university lecture [Electronic resource]. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 2014, Vol. 6, no. 3, pp. 19-26. URL: http://istina.msu.ru/journals/7346361.

13. Yao-Ting Sung, Kuo-En Chang, Tzu-Chien Liu. The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis [Electronic resource]. *Computers & Education*, 2016, vol. 94, pp. 252-275. URL: https://doi.org/10.1016/ j.compedu.2015.11.008.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.В. Слепухин, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: ikto2016@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1935-9318.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.V. Slepukhin, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: ikto2016@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1935-9318.

УДК 371

Елена Андреевна Сорокина
г. Шадринск

Требования к личности учителя до и после февральской революции 1917 года

В статье представлен обзор требований к личности учителя в дореволюционный период и после. Автором отмечается, что больший вклад в развитие образования в Российской империи внесли активные учителя, которых называют подвижниками. Анализ архивных источников и литературы XIX века показывает, что в большинстве случаев государство возлагало ответственность за развитие народного образования на органы местного самоуправления, не желая выделять финансовые средства, землю, кадры. Развитие образования в регионах напрямую связано с деятельностью отдельных активных учителей, которые считали главной целью своей жизни – воспитание и образование детей. Кроме этого, они способствовали становлению учительского корпуса в регионе, обучая бесплатно или за свой счет учеников в педагогических учебных заведениях, добиваясь открытия школ повышенного типа, организуя курсы повышения квалификации учителей. После революции 1917 года направление подготовки учителей значительно меняется. К основной педагогической и методической подготовке добавляется идейно-политическая направленность. Большое внимание уделяется социальной активности педагога.

Ключевые слова: учитель, педагогическое образование, народная школа, революция, педагогические курсы.

Elena Andreevna Sorokina
Shadrinsk

Teacher personality requirements before and after the revolution

The article provides an overview of teacher personality requirements during the pre-revolutionary period and after. The author notes that active teachers, called enthusiasts, made a greater contribution to the development of education in the Russian Empire. Analysis of archival sources and literature of the 19th century shows that in most cases the state assigned responsibility for the development of national education to local self-government bodies, not wishing to allocate funds, land, personnel. The development of education in the regions is directly related to the activities of individual active teachers, who considered the main goal of their lives to be the upbringing and education of children. In addition, they contributed to the development of the teaching corps in the region by teaching pupils free of charge or at their own expense in pedagogical educational institutions, by seeking the opening of high-level schools and by organizing teacher development courses. After the 1917 revolution, the direction of teacher training changed significantly. An ideological and political orientation is added to the basic pedagogical and methodological training. Much attention is paid to the social activity of the teacher.

Keywords: teacher, pedagogical education, folk school, revolution, pedagogical courses.

Стремление дать определение личности учителя, обозначить его функции и задачи всегда остро обсуждались учеными. Учитель выполняет важнейшую миссию транслятора накопленных веками знаний и опыта, является так называемым проводником между обществом и молодым поколением, между социальными требованиями общества и их реализацией в жизнь. Этот факт требует серьезного отношения к детальному изучению его личности, а также требований, предъявляемых обществом к его уровню подготовки и душевным качествам.

К сожалению, анализируя современную обстановку в стране, мы можем наблюдать, что в школе возникло множество проблем, связанных именно с личностью учителя. К таким проблемам можно отнести социальную раздробленность учителей разных учебных заведений, «бегство» молодых специалистов из профессии, отсутствие обновления педагогических кадров молодежью. Для решения таких серьезных задач необходимо обратиться к историческому прошлому, которое поможет создать программу социального развития учительского корпуса страны в современных условиях.

Если до XIX в. работы, посвященные личности учителя носили единичный характер, то в XIX – начале XX вв. наблюдается значительный рост интереса к личности учителя, выразившийся в увеличении количества работ, посвященных различным проблемам учителя. Впервые в научной терминологии появляется и получает распространение понятие «личность учителя» [3, 2].

В работах ученых и педагогов XIX в. нет единого мнения о личности учителя и требованиях к ней, так как каждый объясняет этот термин по своему усмотрению, наделяя учителя разными ценностно-значимыми качествами, формулируя требования к его профессиональной деятельности.

Д.Н. Писарев, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов писали о личности учителя-революционера, борца за народное дело, которому в первую очередь необходимы качества для борьбы с общественным злом.

В.Г. Белинский, И.А. Ильин, Д.И. Менделеев, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский писали о личности учителя-гражданина, занимающего деятельную, активную жизненную позицию. У такого учителя должны быть сильно развиты гражданские и патриотические качества.

Константин Дмитриевич Ушинский отмечал, что учителю необходимо постоянное вдохновение, так как результаты его деятельности видны не сразу. По мнению великого педагога, такое однообразие может привести к механическому выполнению своих обязанностей [2, С. 228-231].

В.Г. Белинский указывал на то, что человек рождается не разумным, а только «способным быть разумным» [1, С.153]. Он называл счастливыми тех молодых людей, которые совершенствовали себя под руководством опытных, ученых, добродетельных и образованных наставников.

Николай Иванович Пирогов отмечал, что учитель должен в первую очередь серьезно относиться к жизни, осознавая при этом нравственную необходимость воспитания. Также учителю необходимы материальная и духовная поддержка со стороны начальства и близкого окружения [1, С. 172].

Русский философ И.А. Ильин писал о личности учителя, преданного своему делу, обладающего, укрепляющего и развивающего духовное, национальное, а также «религиозное чувство, совесть, достоинство, честь, художественный вкус, братскую сверхклассовую солидарность, православие, чувство ответственности, патриотизм и уважение к своей и чужой частной собственности» [1, С. 324]. Иван Александрович отмечал необходимость осознания учителем своей наивысшей миссии: не устранение неграмотности, а воспитание молодого поколения. Большое внимание ученый уделял консолидации духовности в учениках.

В данный период сохраняется также тенденция приоритета личностных качеств учителя над уровнем его профессиональной подготовленности к педагогической деятельности. Представителями этой точки зрения являлись А.И. Герцен, В.О. Ключевский, Л.Н. Толстой. Эта тенденция была реализована на качественно новом уровне своего развития по сравнению со всеми предыдущими периодами. Прирост знаний о личности учителя заключался в понимании его профессиональной деятельности и личностного развития, а также в необходимости развития учителя как личности в процессе как педагогически – профессиональной деятельности, так и самой профессиональной деятельности. Об этом писали Д.И. Менделеев, К.Д. Ушинский.

Представителей противоположных направлений философии и педагогики (В.Г. Белинский, Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, Н.И. Пирогов, П.Г. Редкин, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский и др.) объединяет идея приоритета духовных качеств личности. Все сходилось к тому, что духовность является важнейшим личностным качеством учителя. По мнению этих авторов учитель не имел права заниматься воспитанием будущего поколения, если сам не являлся духовной личностью.

В.В. Зеньковский написал работу «О педагогическом интеллектуализме», где рассмотрел проблемы современной школы. Как говорит автор, «скромнее мыслят ныне о себе педагоги», они не думают создавать «новую породу людей». В связи с этим проявляется осознание той роли, которую играет и должна играть школа в формировании из ребенка будущего самостоятельного человека.

Актуальным по сегодняшний день остается требование теоретической и практической подготовки учителя к профессиональной деятельности, использования в профессиональной деятельности

данных педагогики, психологии, антропологии, логики и других наук, предъявляемое К.Д. Ушинским, так как и сегодня «гораздо чаще мы встречаем таких практиков, которые с презрением о педагогической теории и питали какую-то странную вражду к ней» [5].

На рубеже XIX и XX вв. Д.И. Менделеев впервые высказался о необходимости создания специализированного педагогического образования. При этом он создал несколько программ подготовки учительских кадров в условиях политической обстановки начала XIX в. К сожалению, эти программы остались невостребованными. Д.И. Менделеев указывал, что работа учителя часто представляет собой рутину, которая мешает пониманию общих целей образования и частных целей учеников [1, С. 294].

В послереволюционный период роль учителя также высоко оценивается. В.И. Ленин писал в своих «Страничках из дневника», что страна нуждается в истреблении неграмотности и бескультурия. Эту трудную задачу он возлагал на народного учителя и призывал поднять его социальный статус. А.В. Луначарский, возглавлявший Народный комиссариат РСФСР, впоследствии преобразованный в Министерство просвещения РСФСР, характеризовал учителя как человека, который должен передать новому поколению все ценные накопления веков, при этом избегать предрассудков, пороков и болезней. Для этого необходимо было перестроить школу, учителя, вооружить его системой новых взглядов, подготовить к формированию нужных советскому обществу убеждений у подрастающего поколения.

Состояние учительского корпуса мы можем рассмотреть на примере Курганского уезда. В «Кратком политико-экономическом обзоре Курганского округа Уральской области» (издание 1925 г.) описывается ситуация школьного образования конца XIX в. В справочнике указывается, что основную массу учителей начальных школ составляли священники, которые безответственно относились к преподаванию. Позднее на должность учителей поступают молодые лица, получившие образование в уездном училище или прогимназии. Лишь с 1905 по 1917 г. в учительницы идут окончившие курс полной женской гимназии, этот элемент и является основным ядром учительского персонала.

После революции у населения повышается потребность в образовании: в уездный отдел народного образования, созданный 15 августа 1919 г., на 3-й день после освобождения г. Кургана от Колчака, поступают в большом количестве просьбы об открытии школ в селах и деревнях. Только в период с 1 сентября по 16 ноября 1919 г. в отдел народного образования поступило 84 протокола крестьянских обществ и других коллективов с просьбой открыть школы. Просьбы продолжают поступать и в 1920 г.

Несмотря на бедность Курганского уезда, школы открываются: на 1 января 1920 г. была 321 школа, на 1 мая – 362, на 1 сентября – 415 всех типов школ. В г. Кургане было уже 28 школ I ступени и 7 школ II ступени.

Главной проблемой при открытии новых школ стала нехватка учителей. Зауральский краевед У.И. Постовалова отмечает, что среди старой интеллигенции были замечательные педагоги, мыслящие, одаренные, отдавшие делу народного образования все свои силы и знания. Например, А.Е. Новиков успешно руководил Падеринской школой. Его уроки отличались организованностью, четкостью, вызывали живой интерес у учащихся, ученики славились красивым почерком, глубокими знаниями русского языка и арифметики [4].

Новиков А.Е., Шалабанова Н.М., Снеткова К.А., Киселева А.М., Киселева М.М, Золотова С.А., Русинов М.Д. и Гиганова З.П. и другие учителя старшего поколения являлись первыми организаторами народного образования в Курганской области.

Несмотря на это, подготовленных квалифицированных учителей в регионе не хватало, поэтому первый съезд учителей г. Кургана и уезда, открывшийся 13 января 1920 г., обращает внимание на подготовку педагогических кадров, на их воспитание. Результатом работы стало открытие краткосрочных курсов, где не только дают знания, но и проводят политическую подготовку.

Однако послереволюционное общество ставило целью подготовить учителя, который будет воспитывать молодое поколение в духе новых идей. Поэтому главной целью курсов было – помощь учителям в понимании смысла и значения революции. Таким образом, мы можем наблюдать идеологическую направленность подготовки учителей. В архивных источниках можно встретить ситуации, когда учителя погибали во время мятежей или хулиганских действий. Например, учитель Шатровской школы М.И. Федосеев был убит во время кулацкого мятежа, а молодая учительница Лопатинской школы погибла во время заготовок хлеба от рук бандитов.

Учителя на селе занимались и хлебозаготовками и вели культурно-просветительную работу. Так, в Каргаполье в 1923 г. драматическим кружком, в котором было более 30 человек, руководила учительница Тихомирова, а хоровым, в составе 16 чел., – и учительница Булыгина. Литературной секцией руководил учитель Осинцев. Деревня в массе своей была суеверна и религиозна. Нелегка была роль учителя-атеиста, учителя-безбожника. Иные родители на религиозной почве не пускали детей в школу, особенно во время религиозных праздников. В годы коллективизации учителя, несмотря на угрозы кулачества, были активными творцами новых, коллективных форм жизни крестьянства. Чтобы показать пример, сами вступали в члены колхо-

зов. Эту бурную общественную деятельность учителя совмещали с работой в новой советской школе, которая рождалась, строилась, утверждалась.

Одновременно с процессом становления новой школы оформлялась стройная система подготовки педагогических кадров. Были организованы Шадринское, Куртамышское, Сафакулевское педучилища. Созданное в 1928 г. Курганское педагогическое училище (педтехникум) в 1931 г. сделало свой первый выпуск.

Советская власть также стала уделять большое внимание педагогическому образованию, так как совершенствование общего образования в первую очередь связано с научной и методической квалификацией учителя, его идейно-политического и культурного кругозора. На повестку дня выносятся такие вопросы, как: создание необходимых условий для реализации педагогической деятельности, систематическое повышение квалификации учителей, организация работы в соответствии с законами об охране труда, льготах и преимуществах для учительских кадров, вопросу создания необходимых условий

Партия и правительство высоко оценивали выдающиеся заслуги учителей перед советским народом. Начиная с 1939 г., когда впервые была награждена большая группа сельских учителей орденами и медалями нашего государства, все время отмечались те, кто наиболее успешно учит и воспитывает подрастающее поколение. В Курганской области орденом Ленина награждены 127 человек, Трудового Красного Знамени – 157 чел., орденом «Знак Почета» – 289 чел., медалями «За трудовую доблесть» и «Трудовое отличие» – 1677 чел. Высокое звание «Заслуженного учителя школы РСФСР» присвоено 96 лучшим учителям области. Среди них такие мастера педагогического труда, как М.В. Лаврентьев, А.М. Косарева, Г.И. Заговеньева, А.Т. Андросова и многие другие.

Таким образом, в XIX – начале XX веков понятие «личность учителя» по мере развития школы и учительской деятельности стало предметом обсуждения философов, педагогов и деятелей культуры разных направлений. Уже в то время можно было наблюдать прогрессивные идеи относительно требований к личности учителя у большинства мыслителей. После революции требования к личности учителя остаются таким же высокими, но большее внимание уделяется политико-идейной направленности подготовки молодых учителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. История педагогики в России : хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров. – М. : Академия, 1999. – 400 с.

2. Константинов, Н.А. История педагогики : учебник для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.

3. Неупокоев, И.В. Учительство Тобольской губернии во второй половине 19 – начале 20 века как социально-профессиональная группа : автореф. дис. … канд. ист. наук / И.В. Неупокоев. – Челябинск, 2006. – 22 с.

4. Постовалова, У.И. Народное образование в Курганской области за 50 лет Советской власти / У.И. Постовалова. – Курган, 1967. – 199 с.

5. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. Т. 2. 1857-1861 / К.Д. Ушинский. – М. ; Л. : АПН, 1948.

REFERENCES

1. Egorov S.F. (ed.) Istoriya pedagogiki v Rossii: hrestomatiya [The history of pedagogy in Russia]. Moscow: Akademiya, 1999. 400 p.

2. Konstantinov N.A., Medynskij E.N., Shabaeva M.F. Istoriya pedagogiki: uchebnik dlya studentov ped. in-tov [The history of pedagogy]. 5-e izd., dop. i pererab. M0scow: Prosveshchenie, 1982. 447 p.

3. Neupokoev I.V. Uchitel'stvo Tobol'skoj gubernii vo vtoroj polovine 19 – nachale 20 veka kak social'no-professional'naya gruppa. Avtoref. diss. kand. ist. nauk [Teaching of the Tobolsk province in the second half of the 19th - beginning of the 20th century as a social and professional group. Ph. D. (History) thesis]. Chelyabinsk, 2006. 22 p.

4. Postovalova U.I. Narodnoe obrazovanie v Kurganskoj oblasti za 50 let Sovetskoj vlasti [Public education in the Kurgan region for 50 years of Soviet power]. Kurgan, 1967. 199 p.

5. Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij. T. 2. 1857-1861 [Collected works V. 2. 1857-1861]. Moscow; Leningrad: APN, 1948.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языка, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Sorokina, Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

УДК 378

Маргарита Алексеевна Старцева
г. Шадринск

Использование вариативного подхода для разработки проблемно-творческих заданий в условиях профессиональной подготовки

Статья посвящена вопросам реализации вариативного подхода в процессе организации обучения в условиях профессиональной подготовки. В работе рассмотрены приемы использования вариативных форм учебно-познавательной деятельности студентов высшего профессионально-педагогического образования для выполнения проблемно-творческих заданий. Представлены примеры реализации вариативного подхода при организации индивидуально-групповой работы. Предложены примеры разработки вариативных тем курсовой работы по технологии швейных изделий посредством метода матричных связей.

Ключевые слова: вариативность, вариативный подход, проблемно-творческие задания, индивидуально-групповая работа, метод матричных связей.

Margarita Alekseevna Startseva
Shadrinsk

The use of a variable approach for the development of problem-creative tasks in the conditions of professional training

The article is devoted to the realization of the variable approach in the process of organization of training in the conditions of professional training. The paper considers the methods of using variable forms of educational and cognitive activity of students of higher professional and pedagogical education to perform problem-creative tasks. Examples of realization of the variable approach in the organization of individual and group work are presented. Examples of development of variable themes of course work on technology of garments by means of a method of matrix communications are offered.

Keywords: variability, variable approach, problem-creative tasks, individual-group work, method of matrix connections.

Основная тенденция инновационных изменений проводимых сегодня в современной системе образования это – вариативность. При этом важно обеспечить каждому обучающемуся не только право, но и реальную возможность выбора.

По толковому словарю С.И. Ожегова «вариативный – представленный несколькими вариантами, состоящий из вариантов» [1, С. 40].

Вариативность предполагает наличие нескольких выходов из какой-либо ситуации или задачи и дает возможность мыслить шире [3].

В педагогике при реализации деятельностного подхода вариативность имеет значение предоставление всем обучающимся возможность выбора типа, вида, формы и темы задания в соответствии с их личностными предпочтениями, особенностями мышления, интересами.

Безусловно, можно констатировать, что недостаточная вариативность проблемно-творческих заданий, средств и методов обучения отрицательно сказывается на эффективности познавательной деятельности. В связи, с чем педагог должен применяя вариативный подход гибко менять и содержание и формы, выстраивать логику обучения таким образом, чтобы она соответствовала потребностям каждого обучающегося.

Необходимость использования вариативного подхода находится в противоречии с возможностью его реализации, выраженной следующей ситуацией. Сегодня педагог сталкивается с проблемой разработки разнообразных вариантов проблемно-творческих заданий при изучении одной конкретной темы, для того, чтобы каждый обучающийся в группе был обеспечен своим индивидуальным заданием. Данная задача усложняется в современных условиях тем, что существует легкодоступный способ получения уже готовых вариантов выполнения заданий через всемирную сеть Интернет. Поэтому педагогу необходимо продумывать многообразие форм выполнения и представления результатов самостоятельной работы.

Например, в опыте нашей работы мы используем следующий прием, когда по одной и той же теме одновременно предлагаем студентам выбрать разные формы деятельности, такие, как разработка: реферата, презентации, инфографики, интеллект-карты, постера, журнала (или газеты), страницы сайта, доклада, интервью, мастер-класса и т.п. Очень эффективно прорабатывается изучение темы через создание студентами разнообразных интерактивных заданий посредством компьютерных программ для тестов, кроссвордов, интеллектуальных игр, создания учебных видеороликов. В результате каждый обучающийся в группе имеет индивидуальное задание, которое он выбрал с учетом своих интересов и возможностей. При этом на этапе общей защиты идет обмен опытом проработки одной и той же темы с разных позиций, углов зрения, подходов и вариантов оформления. Для изучения следующей темы студенты должны выбрать новые для себя формы работы или совместить несколько предложенных, например, сделать презентацию и интеллект-карту; доклад и тест; мастер-класс и инфографику и т.п.

Реализацию вариативного подхода организуем и в условиях индивидуально-групповой работы, разбив группу на отдельные подгруппы, каждая из которых использует совокупность разнообразных форм. При этом отдельный студент выполняет определенное конкретное задание. Например, каждой подгруппе по одной и той же теме необходимо создать фрагмент электронного учебника, в котором один разрабатывает лекцию, второй – презентацию, третий – подборку видео материала, четвертый – электронный тест (при этом можно предложить сделать тесты в разных программах и тогда в этой работе будут задействованы несколько человек т. к. на сегодняшний день таких программ большое множество), пятый – кроссворд, шестой – интерактивную игру (а их тоже много разных), седьмой – продумывает вопросы для контроля, восьмой – практические задания, девятый – письменную инструкцию и т.п.

Преимущества такого подхода не только в возможности качественного осмысления содержания, но и в овладении информационно-коммуникативными технологиями, отработки значимых профессионально-педагогических компетенций.

Одним из важных этапов профессиональной подготовки является процесс выполнения студентами курсовой работы. Данный вид деятельности позволяет совершенствовать и расширять профессиональные знания и умения; приобретать навыки поиска необходимой информации, ее анализа, обработки, обобщения, систематизации и применения в решении поставленных задач; приобщать студентов к самостоятельной творческо-исследовательской деятельности.

Для формирования вышеперечисленных компетенций необходимо обратить внимание на исследовательский и творческий характер заданий курсовой работы, выполнение которых заставляет применять сформированный и накопленный опыт в новых нестандартных ситуациях, анализировать, оценивать эффективность, интерпретировать, осуществлять самостоятельный поиск знаний.

Курсовая работа по технологии швейных изделий (ТШИ) занимает важное место в спецпрофессиональной подготовке будущих педагогов профессионального обучения по швейному профилю. Запланированная данной курсовой работой деятельность направлена на: использование теоретических знаний и практических умений для решения конкретных проблемных задач технологического характера; развитие умений анализировать технологический процесс, выявлять сложности этого процесса и находить оптимальные пути их решения.

Для реализации вариативного подхода большое внимание при разработке тем курсовой работы по ТШИ нами обращается на межпредметные связи, использование которых позволяет формировать компетенции, связанные с навыком интеграционной работы с информацией из разных учебных предметов, умением видеть взаимосвязь и взаимовлияние разнопредметных знаний, решать задачи комплексного характера, учит критически и системно мыслить. Например, в курсовой работе ставится проблема поиска эффективных технологий за счет использования:

– прогрессивного оборудования (*связь с дисциплиной «Оборудование швейного производства»*);

– новых материалов (*«Материаловедение швейного производства»*);

– оптимального конструктивного решения (*«Конструирование швейных изделий»*);

– нетрадиционных моделей и разнообразной отделки (*«Моделирование и художественное оформление одежды»*).

– не остается в стороне и анализ технологий исторического костюма, возможности их модернизации и обновления за счет использования современных средств (*связь с дисциплиной «История костюма»*).

Формат вариативности помогает предоставить многообразие тем, с учетом заинтересованности студента, который имеет возможность выбирать необходимый ему вариант. Такой подход позволяет индивидуализировать процесс обучения в зависимости от личностных особенностей и творческих потребностей обучающихся.

Поиск множества вариантов может быть осуществлен за счет использования метода матричных связей. Матричный метод упорядочивает факторы, относящиеся к некоторой проблеме или ситуации, в виде специальной таблицы, что позволяет рассматривать эти факторы во взаимосвязи между собой, т.е. в системе. Достоинство данного метода – он позволяет найти много новых, неожиданных, оригинальных идей [4].

Для разработки вариативных тем курсовой работы по ТШИ задается матрица по горизонтали, которой перечисляются отдельные узлы швейных изделий, а по вертикали - виды обрабатываемых материалов (см. табл. 1).

Таблица 1

Матрица связей для выбора темы курсовой работы по ТШИ

Вид материала	Узлы швейных изделий									
	кокетки	карманы накладные	карманы прорезные	застежки до низа изделия	застежки не до низа изделия	углы	воротники	горловины	клапаны	и т.д..
Трикотаж										
Искусственная кожа										
Натуральная кожа										
Искусственный мех										
Натуральный мех										
Костюмные материалы										
Пальтовые материалы										
Шелк										
и т.п.										

При выборе одной или нескольких связей между составляющих по горизонтали и по вертикали в представленной выше матрице могут быть использованы следующие варианты формулировок заданий и тем для курсовой работы:

- **Выделить и проанализировать особенности обработки определенного вида швейного узла для конкретного вида материала** (если в матрице выбирается одна составляющая по горизонтали и одна по вертикали). Примеры тем:
  - *«Технология обработки прорезных карманов в изделиях из трикотажных материалов».*
  - *«Технология обработки английского воротника в изделиях из натуральной и искусственной кожи».*
  - *«Технология обработки застежек до низа в изделиях из натурального и искусственного меха».*
- **Выделить и проанализировать особенности обработки определенного вида швейного узла с учетом свойств разных видов материалов** (если в матрице выбирается одна составляющая по горизонтали и все или несколько составляющих по вертикали). Примеры тем:
  - *«Технология обработки накладных карманов в изделиях из разных видов материалов (тканых и нетканых)».*
  - *«Технология обработки кокеток в изделиях из разных видов материалов».*
- **Выделить и проанализировать особенности технологической обработки разных видов швейных узлов с учетом свойств конкретного вида материала** (если в матрице выбираются все или несколько составляющих по горизонтали одна составляющая по вертикали).
  - *«Особенности технологии обработки швейных узлов в изделиях из синтетических шелковых материалов».*
  - *«Особенности технологии обработки разных видов застежек в изделиях из натуральной кожи».*
  - *«Особенности технологии обработки разных видов карманов в изделиях из плащевых и курточных материалов»*
  - *«Особенности технологии обработки кокеток и углов в изделиях из искусственного меха»*

Для расширения разнообразия выбора тем курсовой работы в матрице также могут указываться виды изделий и обрабатываемые материалы (см. табл. 2). В результате комплексного выбора данных матричных связей предлагаются следующие примеры тем:

– *«Технология изготовления жилета на подкладке из костюмных материалов».*

– *«Технология изготовления платья с шалеобразным воротником и рукавом покроя реглан из трикотажных материалов».*

– *«Технология изготовления шорт с боковыми карманами и манжетами из костюмных материалов».*

– *«Технология изготовления мужских брюк из костюмных материалов».*

– *«Особенности технологии изготовления плечевых изделий с разным покроем рукава из текстильных материалов».*

«Технология изготовления головных уборов из текстильных материалов» [2] (натурального меха, искусственной кожи, трикотажа и т.д.).

Таблица 2

Матрица связей для выбора темы курсовой работы по ТШИ

Вид материала	Швейные изделия										
	Юбка	Брюки	Платье	Блуза	Жилет	Пальто	Жакет	Сарафан	Головные уборы	Сумки	и т.п.
Трикотаж											
Искусственная кожа											
Натуральная кожа											
Искусственный мех											
Натуральный мех											
Костюмные материалы											
Пальтовые материалы											
Шелк											
и т.п.											

Ориентируясь на учет специфики современного общества к постоянному обновлению, развитию и совершенствованию технологий использование в курсовой работе проблемно-творческих задач позволит формировать гибкие, мобильные знания, а также умения применять их в нетипичных ситуациях.

Итак, в заключении можно сделать вывод, что использование широкой вариативности тем и форм творческих заданий дает возможность студентам овладевать компетенциями, позволяющими самостоятельно анализировать и синтезировать информацию, получать новые идей для решения поставленных задач, легко переходить от прямых связей к обратным, от одной системы действий к другой, от привычного хода мыслей к нестандартным.

Реализация вариативного подхода при разработке проблемно-творческих заданий по различным уровням сложности, с учетом интересов и потребностей обучающихся, должна помочь каждому из них идти в образовательном процессе по собственной траектории. Именно это позволит им быть успешными, почувствовать себя значимыми, поверить в свои силы и возможности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Изд. 4-е, доп. – М. : Изд-во ИТИ Технологии, 2006.

2. Старцева, М.А. Формирование предметных компетенций посредством вариативности творческих заданий в процессе изучения дисциплины специализации «Технология швейных изделий» [Текст] / М.А. Старцева // Технолого-экономическое образование: достижения, инновации, перспективы : сб. ст. X междунар. науч.-практ. конф. посвященной 70-летию ТГПУ им. Л.Н. Толстого и 30-летию факультета технологии, экономики и сельского хозяйства : в 2 ч. – Тула : Изд-во Тул. Гос. Пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2009. – Ч. 2. – С.38-41.

3. Что такое вариативность? Понятие и его принцип [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://fb.ru/article/437023/chto-takoe-variativnost-ponyatie-i-ego-printsip.

4. Якимова, В.А. Метод морфологического ящика или метод многомерных матриц [Электронный ресурс] / В.А. Якимова. – Режим доступа: https://nsportal.ru/shkola/geometriya/library/2018/06/10/metod-morfologicheskogo-yashchika-ili-metod-mnogomernyh-matrits.

REFERENCES

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.YU. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Izdanie 4-e, dop. Moscow: Izd-vo ITI Tekhnologii, 2006.

2. Starceva M.A. Formirovanie predmetnyh kompetencij posredstvom variativnosti tvorcheskih zadanij v processe izucheniya discipliny specializacii «Tekhnologiya shvejnyh izdelij» [The formation of subject competencies through the variability of creative tasks in the process of studying the discipline of specialization "Technology of garments"]. *Tekhnologo-ekonomicheskoe obrazovanie: dostizheniya, innovacii, perspektivy. Ch. 2*: sb. st. X mezhdunar. nauch.-prakt. konf. posvyashchen-noj 70-letiyu TGPU im. L.N. Tolstogo i 30-letiyu fakul'teta tekhnologii, ekonomiki i sel'skogo hozyajstva: v 2 ch. [*Technological and economic education: achievements, innovations, prospects*]. Tula: Izd-vo Tul. Gos. Ped. un-ta im. L.N. Tolstogo, 2009, pp. 38-41.

3. Chto takoe variativnost'? Ponyatie i ego princip [Elektronnyj resurs] [What is variability? The concept and its principle]. URL: https://fb.ru/article/437023/chto-takoe-variativnost-ponyatie-i-ego-printsip.

4. Yakimova V.A. Metod morfologicheskogo yashchika ili metod mnogomernyh matric [Elektronnyj resurs] [Morphological box method or multidimensional matrix method]. URL: https://nsportal.ru/shkola/geometriya/library/2018/06/10/metod-morfologicheskogo-yashchika-ili-metod-mnogomernyh-matrits.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:
М.А. Старцева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-технологического образования, Нижнетагильски ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ma.startseva@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9013-4958.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:
M.A. Startseva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Vocational and Technological Education, Shadrinsk state pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ma.startseva@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9013-4958.

УДК 371.134

Ольга Григорьевна Сущенко
г. Луганск, Луганская Народная Республика

Теоретико-методологический анализ категории педагогического сознания (историко-педагогический аспект)

Статья посвящена актуальной проблеме в области профессиональной подготовки педагогических кадров для системы образования – формированию и развитию педагогического сознания будущих учителей. Теоретико-методологический анализ заявленного феномена обусловлен, с одной стороны, социальным запросом общества, с другой - логикой развития педагогической науки, в частности профессиональной педагогики, решающей задачи подготовки и профессионального становления будущих педагогов. Историко-педагогический анализ генезиса категории педагогического сознания позволил проследить эволюцию понимания сущности и структуры исследуемого феномена с философских, психологических и педагогических позиций; выявить ключевые характеристики педагогического сознания в единстве его структурных и функциональных компонентов с позиций гуманистической психологии и педагогики. Авторская позиция в трактовании сущности и структуры профессионального сознания педагога предполагает использование идей педагогической герменевтики и рефлексивного подхода для повышения качества подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: педагогическое сознание, генезис педагогического сознания профессиональная подготовка, будущие педагоги.

Olga Grigorievna Sushchenko
Lugansk, Lugansk People's Republic

Theoretical and methodological analysis of the category of pedagogical consciousness (historical and pedagogical aspect)

The article is devoted to an urgent problem in the field of professional training of pedagogical personnel for the educational system – the formation and development of pedagogical consciousness of future teachers. Theoretical and methodological analysis of the declared phenomenon is caused, on the one hand, by the social demand of society, and on the other, the logic of the development of pedagogical science, in particular professional pedagogy, which solves the problems of training and professional formation of future teachers. Historical and pedagogical analysis of the genesis of the category of pedagogical consciousness allowed us to trace the evolution of understanding of the essence and structure of the phenomenon under study from philosophical, psychological and pedagogical positions; to reveal the key characteristics of pedagogical consciousness in the unity of its structural and functional components from the standpoint of humanistic psychology and pedagogy. The author's position in interpreting the essence and structure of the teacher's professional consciousness involves the use of the ideas of pedagogical hermeneutics and a reflexive approach to improve the quality of training of teachers.

Keywords: pedagogical consciousness, the genesis of pedagogical consciousness, professional training, future teachers.

Активное становление гражданского общества характеризуется, прежде всего, ростом степеней свободы, осознанности выборов, осуществляемых каждым человеком относительно своего места в социуме, в том числе и в контексте профессиональной деятельности. На тенденцию педагогизации социальной действительности, различных видов деятельности указывают многие исследователи, в частности И.Я. Лернер [6], который считает, что педагогическое сознание является одним из существенных факторов влияния на воспитание молодого поколения. Понимание сущности воспитания как социального явления, сопровождающего человечество с момента его зарождения и проявляющегося в трансляции последующим поколениям накопленного опыта, неотделимо от педагогического сознания как своеобразного механизма, позволяющего в структуре общего человеческого сознания осуществлять управление процессом формирования сознания подрастающего поколения. С этой точки зрения теоретико-методологический анализ категории педагогического сознания обусловлен как социальным запросом общества, так и логикой развития педагогической науки, в частности профессиональной педагогики, решающей задачи подготовки и профессионального становления будущих педагогов.

История изучения сознания свидетельствует о противоречивости и дискуссионности относительно ключевых его вопросов – сущностных характеристик, структуры, происхождения, функций и других аспектов, которые рассматривались еще в трудах античных мыслителей (Платон, Аристотель – учение о душе); философов (Ф. Бэкон, Г. Гегель, Р. Декарт, Т. Кампанелла, М. Монтень, Г. Спенсер, Б. Спиноза и др.); психологов (Г. Рибо, З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни и др.), где были выдвинуты различные точки зрения и подходы, в частности феноменологии духа (Г. Гегель), в рамках эволюционной теории, ассоциативной, индивидуальной, аналитической психологии и др.

Для современных педагогических исследований в контексте заявленной проблемы значимыми, с нашей точки зрения, являются взгляды М. Монтеня по поводу приоритета опоры на факты и их разумное истолкование в процессе познания. Он одним из первых философов выразил мысль о важности опыта в познавательной деятельности и развитии разума ребенка, а не его памяти. Среди философов Нового времени сторонником получения знаний посредством опыта был и Т. Кампанелла, который сформулировал важную мысль о сущности сознания, состоящей в продуцировании суждений на основании полученных чувственных ощущений. Но наибольшее влияние на разработку проблемы сознания в философии этого периода, по мнению исследователей, оказал Р. Декарт [2], с точки зрения которого сознание является непространственной субстанцией, осуществляющей процесс познания окружающей действительности, и открытой лишь для созерцающего ее субъекта. Но наиболее существенным вкладом для философии и психологии является новое понимание сущности психического. Именно Р. Декарт впервые определил сущностное содержание понятия «сознание», которое коренным образом отличается от понятия «душа» («психе»), трактуемое Аристотелем. По Р. Декарту, сознание – это замкнутое в себе внутреннее пространство, отражающее не внешнее бытие, а самое себя, т.е., принцип самоотражения сознания в самом себе. Определяющим процессом сознания он считал рефлексию.

В целом же, с учетом доминирования в XVIII столетии взглядов материалистической философии проблема души, сознания рассматривалась, преимущественно, как функция мозга.

Рационализм в понимании сущности сознания прослеживался и во взглядах других французских материалистов – К.-А. Гельвеция, Д. Дидро, Ж. Ламетри, которые рассматривали ее как функцию мозга, отражение окружающей действительности. Говоря о духовной стороне жизни человека с точки зрения социальной детерминации, они рассматривали реальность сознания как активный фактор его жизнедеятельности.

В генезисе категории сознания важное место занимают труды И. Канта, который исследовал возможности познающего разума. По его мнению, существуют два основных ствола человеческого познания, имеющего общие, но неизвестные нам корни, заключающиеся в чувственном восприятии и мышлении (предметы даются через ощущения, а мыслятся разумом) [11]. Еще один немецкий философ - Г. Гегель в своих исследованиях вплотную приблизился к социально-исторической природе сознания и утвердил принцип историзма, что стало исходной позицией для дальнейших исследований феномена сознания как исторически развивающегося явления. Ему также принадлежит важная идея о роли практической деятельности человека в формировании сознания.

В рамках складывающегося в XIX - начале XX столетия новом направлении в западноевропейской философии – позитивизме, Г. Спенсер предпринял попытку подвергнуть анализу работу сознания, рассматривая факты сознания в их корреляции не с внутренними (нервными), а с внешними относительно организма связями. Это позволило психологии стать объективной наукой.

Обобщая взгляды философов Нового времени разных течений, можно сказать, что в этот период сложилось достаточно четкое представление о сущности сознания как определенной целостности, представляющей собой интегральное единство 3-х процессов – отражения, рефлексии, разума. Философские основы понимания сущности и структуры сознания послужили развитию этого феномена в психологических исследованиях. Так, З. Фрейд, который историками психологической науки считается одним из первых исследователей феномена сознания, предложил его 3-х уровневую структуру в единстве подсознания, сознания (эго) и сверхсознания (супер-эго). Но, по мнению В.П. Зинченко, эта идея на сегодняшний день исчерпала себя [4], и, несмотря на то, что именно подсознанию отводится решающая роль в объяснении механизмов работы и целостности сознания, психологам разных поколений пока не удалось найти пути к пониманию глубин подсознания.

Использование принципа системности в психологических исследованиях позволило вычленить новый класс систем – психологических, а постановка проблемы их специфичности принадлежит Л.С. Выготскому [1], который рассматривал смысловое строение сознания в его возрастных особенностях. При этом, в качестве единицы анализа он понимал «значение» как определенный эквивалент операции, при помощи которого человек мыслит данный предмет.

Согласно Л.С. Выготскому, общественное сознание отражается не только в содержании значения и его форме – структуре понятия, но и влияет на ход развития значения, направляя его. Если развить эту мысль далее, то можно предположить, что форми-

рование профессионального сознания будущих педагогов лежит в плоскости присвоения и развития значений в соответствии с желаемым результатом, а это значит и возможность проектирования такого результата в развитии педагогического сознания.

Обращаясь к психологическому наследию Л.С. Выготского, а также А.Н. Леонтьева относительно анализа понятия «значения», можно отметить единство их позиций в трактовании сущности этого термина как способа передачи общественного опыта, но отличие в понимании механизмов этого процесса. В частности, А.Н. Леонтьевым сделан акцент на моменте знаний и представлений (содержательный аспект), а Л.С. Выготским – на способах осознания и понимания человеком окружающего мира, т.е. деятельностном аспекте.

Раскрытие философского и психологического контекста понимания сознания как родового (базового) понятия позволяет более глубоко и всесторонне выявить его особенное, специфическое значение – педагогическое. Учитывая, что педагогика, как и другие науки о человеке, вышла из недр философии, то противоречивый путь развития философского знания оказал влияние и на развитие педагогической мысли, научных теорий и концепций. Анализируя проблему содержания и структуры сознания как целостного явления в контексте перехода от ее философского и психологического аспектов к педагогическому осмыслению, мы обратились к наследию педагогов-классиков: Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, И.Ф. Гербарта К.Д. Ушинского и др. Так, в своей «Великой дидактике» Я.А. Коменский, соединяя традиции христианского гуманистического сознания Э. Роттердамского и Х. Вивеса с педагогическими идеями Нового времени, выдвинул принцип сознательности в обучении, что позволило придать обучению новые смыслы как процессу познания. Можно сказать, что Я.А. Коменский в неявной форме коснулся проблемы педагогического сознания, описывая процесс познания окружающего мира посредством трех составляющих, данных нам богом, – чувств, которые изучают все телесное; разума, исследующего все умственное, и веры, познающей все сокровенное [5].

Последователем философско-педагогических идей Я.А. Коменского стал И.Г. Песталоцци, с именем которого связана психологизация процесса обучения в начальной школе. Его положение о форме, числе и слове как исходных элементах обучения легло в основу теории элементарного образования. Таким образом, его можно считать одним из первых создателей теории становления педагогического сознания в процессе обучения. Согласно положениям теории, на первом этапе обучения приоритет отдается развитию образного и ассоциативного мышления, поскольку без создания широкого семантического круга сознание ребенка сводится к образованию «пустых» понятий, лишенных и реальных, и конкретных личностных смыслов. Еще одна важная идея, принадлежащая И.Г. Песталоцци, касается разделения процессов сознания во времени, поскольку непосредственно в ходе обучения осуществляется отражение реальности, а после завершения – рефлексия. Хотя это до некоторой степени деление условное, поскольку речь идет о сущности разных этапов познавательной деятельности, т.е. о работе сознания. Как и И.Г. Песталоцци, на идее развития сознания ребенка на уровне отражения настаивал и А. Дистервег, который говорил о вреде использования на начальной стадии обучения абстрактного мышления.

Важной вехой в развитии педагогической науки и, соответственно, педагогического сознания, стала теория ступеней обучения И.Ф. Гербарта, в основу которой положен механизм работы сознания. Он представлял психическую деятельность человека как последовательность ступеней, первой и наипростейшей из которых является представление, позволяющее достичь ясности; другие же психические функции (воображение, мышление, воля, эмоции) являются, по его мнению, видоизмененными представлениями. Иными словами, содержание сознания в понимании определяется образованием и дальнейшим движением представлений, которые взаимодействуют между собой по законам ассоциаций (вторая ступень); далее ассоциированные представления складываются посредством операций мышления в систему (третья ступень). Завершающей ступенью процесса обучения является метод как отражение практического применения и использования накопленных представлений. Эта философско-психолого-педагогическая концепция стала воплощением классической дидактики и дала возможность последователям конструктивно развивать механизм процесса обучения на основе использования механизма работы сознания.

В контексте анализа генезиса педагогического сознания нельзя не упомянуть о значимости вклада одного из выдающихся отечественных педагогов К.Д. Ушинского, который среди множества понятий выделял понятие сознания, отводя ему роль определенного инструмента или способности в процессе познавательной деятельности. В своих трудах он развил идею природосообразности с учетом достижений в области философии и психологии того времени, предприняв попытку научно обосновать сущность и взаимосвязь понятий «рассудок», «разум», «представление», «сознание», «память». К.Д. Ушинский систематизировал также философские, физиологические, психологические, педагогические представления о человеке как предмете воспитания, открывая тем самым еще одну страницу в развитии категории педагогического сознания.

Обобщая изложенное выше, подчеркнем, что гуманистическая направленность педагогической

мысли выдающихся отечественным педагогов и философов конца XIX – начала XX столетия, их антропоцентризм, отстаивание значимости развития творческой активности человека, его сознания постепенно начала утрачивать актуальность в результате усиления авторитаризма в общей политике молодого советского государства и, соответственно, в области образования. В образовательной практике постепенно устанавливалось преимущество жесткой регламентации деятельности, поведения и контроля за сознанием воспитанников, возрастал авторитаризм педагогов. Установка на усиление классовой борьбы во всех сферах общественной жизни привела, к сожалению, и к отрицанию богатого педагогического и духовного наследия, которое воспринималось как неприемлемое для воспитания «нового человека».

Одним из наиболее зримых шагов в рамках нового подхода в контексте массового образования стала его деиндивидуализация и ориентация на «среднего» ученика. В этом отношении мы разделяем точку зрения С.А. Днепрова [3], который считает, что основанием для такой организации образовательной деятельности стал тезис Г. Гегеля о существовании надличностных форм сознания, в соответствии с которым индивидуальность и своеобразие личности перестали иметь какое-либо отношение к обучению и воспитанию, формированию в ее сознании ценностей и смыслов. Так под влиянием идеологических догм утверждался объектный подход к обучению и воспитанию в советской педагогике, зарождалась антигуманистическая в своей основе концепция воспитания личности с целью формирования необходимых для общества качеств, приоритетным среди которых был коллективизм. Педагогическая система А.С. Макаренко, основанная на идеях коллективизма, безусловно оказала свое влияние на развитие педагогического сознания.

Возрождение идей гуманистического педагогического сознания, по мнению большинства исследователей, принадлежит В.А. Сухомлинскому, который отстаивал ценность и значимость субъект-субъектного начала во взаимодействии педагога и воспитанника.

Отметим, что в научно-педагогической литературе 60-70-х годов XX столетия сознание рассматривалось, прежде всего, как философская, методологическая категория, и только потом – как психический процесс, который отражал способность человека к осознанию и осмыслению информации. В своей монографии, посвященной формированию педагогического сознания, С.А. Днепров [3] указывает на важный момент в динамике развития взглядов на сущность педагогического сознания – в образовательной деятельности сознание рассматривалось в качестве фактора преобразования потребностей в интересы, которые, в свою очередь, трансформировались в осознанные побудители учебной деятельности – мотивы (Л.И. Божович, П.М. Якобсон и др.). Таким образом, важной теоретической основой дидактики стала связь сознания с обучением, т.е. активной деятельностью обучающегося. Но, в свою очередь, педагог также должен осознанно владеть освоенными знаниями, поскольку развитие принципа сознательности и активности учащихся рассматривалось в контексте руководящей роли учителя (Б.П. Есипов, М.А. Данилов, Л.В. Занков). Так в образовании утверждался принцип единства сознания и деятельности.

Понимание общих тенденций развития педагогического сознания будет неполным без анализа зарубежных исследований в этой области. Методологическим основанием для феноменологического направления в исследовании педагогического сознания стала феноменологическая психология К. Роджерса, теория самоактуализации личности А. Маслоу, теория конструктов Д. Келли. Педагогическое сознание рассматривалось ими преимущественно в гносеологическом плане – в виде «индивидуальной» теории познания, которую учитель выстраивает на протяжении всей профессиональной жизни, что позволяет структурировать и прогнозировать педагогическую действительность [7]. Эта точка зрения важна для логики нашего исследования, поскольку отражает сущность так называемого «феноменального *я*», складывающегося из восприятия, оценивания, анализа личностью своего места и предназначения в этой жизни. Тем самым, подчеркивается роль субъектной активности сознания в организации педагогической деятельности, что помогает определить параметры модели педагогического сознания учителя, ориентированные в плоскости его внутреннего мира как уникального и самоценного. Таким образом, ведущие идеи гуманистической психологии позволяют в целом определить вектор развития высшего педагогического образования, направленный на формирование у будущих учителей механизмов становления и развития ценностно-мотивационных смысловых аспектов своей профессиональной деятельности через рефлексию и самопознание, что должно способствовать дальнейшему развитию педагогического сознания.

Сложность и многоплановость исследуемого феномена подтверждается и наличием различных подходов относительно его сущности и структуры. В частности, наблюдается интерес к использованию в качестве базового основания культурно-исторической методологии Л.С. Выготского, которая делает акцент на важности интерпсихического уровня функционирования индивидуального сознания. Обращение к этой концепции позволяет, по нашему мнению, использовать совокупность подходов – психодинамического, интеракционного, феноменологического для исследования педагогического сознания.

Анализ философских аспектов понимания сущности базового понятия «сознание» с учетом современных исследований онтологических вопросов и проблемы генезиса этого феномена показывает, что у ученых нет четкости позиций относительно однозначно установленных фактов по поводу «первотолчка», послужившего возникновению качественно нового феномена – сознания, а также исчерпывающего объяснения механизмов его творения, выбора приоритетов (биологические или социальные?). Ведь в акте сознания задействовано множество процессов, которые очень сложно привести к какой-либо элементарной единице.

В этой связи представляет интерес точка зрения одного из современных философов Н.С. Юлиной [12], которая отмечает, что дискуссии относительно онтологии сознания привели к реанимации известной дилеммы монизма-дуализма. Нам близка точка зрения автора в плане снятия этого противоречия посредством введения фундаментальной категории «личность», в единстве ее физических и индивидуальных ментальных характеристик, которые непосредственно связаны с понятием самости (К. Поппер).

Резюмируя изложенное, считаем, что акцент на личности как деятельном и мыслящем субъекте в его отношении к себе, другим, окружающему миру, является попыткой органичного соединения философского и психологического аспектов в решении проблемы сущности и структуры сознания (единство сознания и деятельности, психических процессов и сознания), в том числе педагогического. В этом контексте важна мысль С.Л. Рубинштейна [9], который подчеркивал, что сознание является единством знания об окружающей действительности и переживанием отношения к ней. Это дает основание для выделения в структуре сознания когнитивного компонента, отражающего познавательное и преобразующее начало по отношению к миру, и эмоционально-чувственного, представляющего ментальные состояния переживания с оценочными регулятивами.

Как показывают результаты анализа научной литературы, имеет место определенная разница в подходах к определению категории педагогического сознания. В частности, С.А. Днепров [3] определяет сущность понятия как образ мышления, волеизъявления и мотивации педагогов, родителей, автодидактов, служащий ориентиром и одновременно инструментом отражения и осуществления педагогической действительности. В этом плане его позиция близка к когнитивному подходу в определении сущности сознания. Достаточно широко трактует феномен В.А. Сластенин [10], который считает, что педагогическое сознание определяется совокупностью педагогических взглядов, теорий, идей и является специфической формой общественного сознания.

Психологический аспект в определении сущности понятия очерчивает Д.В. Ронзин [8], рассматривающий педагогическое сознание как целостное психическое образование, исполняющее регулятивную функцию в профессиональной педагогической деятельности. Он дает определение педагогическому сознанию как специфическому индивидуально-психическому феномену, представляющему собой интегративное единство осознанных педагогических ценностей, оперативных профессиональных знаний и программ педагогических действий. Нам близка такая точка зрения, поскольку в ходе анализа сущности и структуры профессионального педагогического сознания выявлено, что в процессе деятельности, в том числе и профессиональной, благодаря взаимодействию бытийного и рефлексивного уровней сознания происходит формирование знаний, теорий, идей, а также значений и ценностных смыслов субъекта деятельности. Особенно значимым моментом, с нашей точки зрения, является отражение в педагогическом сознании аксиологического аспекта профессиональной деятельности, состоящего в выстраивании субъектом определенной совокупности ее личностных смыслов, значений и перспектив. В этом плане такая позиция целиком согласовывается с логикой смысловой вертикали сознания А.Н. Леонтьева.

Безусловно, что отразить в одном определении всю сложность и многогранность феномена педагогического сознания чрезвычайно сложно, но на основании проведенного анализа теоретико-методологических основ сознания как способа бытия человека, его отношения к окружающему миру, эмоционально-ценностного восприятия; выявления психолого-педагогического потенциала этой категории в историко-логическом аспекте как психического новообразования, реализующего функции познания окружающей действительности, продуцирования отношений, смыслов и ценностей, регулирующего взаимодействие бытийного и рефлексивного слоев сознания; современных исследований в контексте профессионально-педагогической подготовки, которые рассматривают педагогическое сознание одной из важнейших характеристик субъекта профессиональной деятельности, позволило нам сформулировать определение его сущности и структурной организации. *Профессиональное сознание педагога* понимаем как ядерное образование его личности в интегративном единстве педагогической направленности, педагогического мышления, профессиональной компетентности; педагогической деятельности, эмоционально-волевого и регулятивного компонентов, которые образуют структурную и функциональную целостность предметно-бытийного и рефлексивно-оценочного слоев сознания и обеспечивают осознание и освоение системы профессиональных знаний, социально-

педагогических идей и теорий, формирование новых ценностей, смыслов и значений профессиональной деятельности.

Такое видение сущности и структуры педагогического сознания, по нашему мнению, позволит осуществлять профессиональную подготовку будущих учителей с учетом понимания его ключевых составляющих, используя для формирования личностных смыслов, ценностей, овладения механизмами педагогической деятельности идеи педагогической герменевтики и рефлексивного подхода, что будет способствовать переходу этого процесса на качественно новый уровень.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с.

2. Декарт, Р. Избранные произведения / Ренэ Декарт. – М. : Госполитиздат, 1950. – 710 с.

3. Днепров, С.А. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей : монография / С.А. Днепров. – Екатеринбург : Уникум, 1998. – 298 с.

4. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.

5. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. 1982. – 576 с.

6. Лернер, И.Я. Педагогическое сознание явление действительности и категория науки / И.Я. Лернер // Педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52-57.

7. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.

8. Ронзин, Д.В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема / Д.В. Ронзин // Психологический журнал. – 1991. – № 5. – С. 65–71.

9. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 416 с.

10. Сластенин, В.А. Профессиональное сознание учителя / В.А. Сластенин, А.И. Шутенко // Magister. – 1995. – № 3. – С. 17–23.

11. Философский энциклопедический словарь. – М. : Инфра-М, 1999. – 576 с.

12. Юлина, Н.С. Тайна сознания: альтернативные стратегии исследования / Н.С. Юлина // Вопросы философии. – 2004. – № 11. – С. 150–164.

REFERENCES

1. Vyigotskiy L.S. Myishlenie i rech [Thinking and Speech]. Moscow: Labirint, 2005. 352 p.

2. Dekart R. Izbrannyie proizvedeniya [Featured Works]. Moscow: Gospolitizdat, 1950. 710 p.

3. Dneprov S.A. Pedagogicheskoe soznanie: teoriya i tehnologii formirovaniya u buduschih uchiteley: monografiya [Pedagogical consciousness: theory and formation technologies of future teachers]. Ekaterinburg: Unikum, 1998. 298 p.

4. Zinchenko V.P. Miryi soznaniya i struktura soznaniya [Worlds of consciousness and structure of consciousness]. *Voprosyi psihologii* [*Psychology Issues*], 1991, no. 2, pp. 15–36.

5. Komenskiy Ya.A. Izbrannyie pedagogicheskie sochineniya. V 2 t. T. 2 [Selected Pedagogical Compositions. Vol. 2. 1982]. Moscow: Pedagogika, 1982. 576 p.

6. Lerner I.Ya. Pedagogicheskoe soznanie yavlenie deystvitelnosti i kategoriya nauki [Pedagogical consciousness is a phenomenon of reality and a category of science]. *Pedagogika* [*Pedagogy*], 1985, no. 3, pp. 52 -57.

7. Maslou A. Dalnie predelyi chelovecheskoy psihiki [The far reaches of the human psyche]. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1999. 432 p.

8. Ronzin D.V. Professionalnoe soznanie uchitelya kak nauchno-prakticheskaya problema [Professional consciousness of a teacher as a scientific and practical problem]. *Psihologicheskiy zhurnal* [*Psychological Journal*], 1991, no. 5, pp. 65–71.

9. Rubinshteyn S.L. Problemyi obschey psihologii [Problems of General Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1973. – 416 p.

10. Slastenin V.A. Professionalnoe soznanie uchitelya [Teacher professional consciousness]. *Magister* [*Magister*], 1995, no. 3, pp. 17–23.

11. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Infra-M, 1999. 576 p.

12. Yulina N.S. Tayna soznaniya: alternativnyie strategii issledovaniya [The Secret of Consciousness: Alternative Research Strategies]. *Voprosyi filosofii* [*Philosophy Issues*], 2004, no. 11, pp. 150–164.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.Г. Сущенко, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, Луганская Народная Республика, e-mail: sushenkoog@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-5403-4156.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.G. Sushchenko, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair of the Department of Primary Education, Lugansk Taras Shevchenko National University, Lugansk, Lugansk People's Republic, e-mail: sushenkoog@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-5403-4156.

УДК 372.8

Екатерина Петровна Турбина
г. Шадринск
Екатерина Васильевна Осокина
г. Шадринск

Продвижение научного журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» в научном сообществе

В последнее время во всем мире редакции подавляющего большинства научных изданий, и прежде всего – периодических, каковыми являются научные журналы, весьма серьезно озаботились такой проблемой, как повышение уровня эффективности и научного рейтинга в глазах научной общественности. Не стал исключением и научный периодический журнал «Вестник Шадринского государственного педагогического университета». Актуальность описываемого исследования обусловлена принципиальными изменениями, происходящими в последние годы, как в высшей школе, так и в российской научной периодике, а также необходимостью современного научного журнала соответствовать предъявляемым требованиям. В статье приводятся итоги внедрения стратегии развития научного журнала вуза. Авторы анализируют функции и задачи научного журнала. Проводится анализ истории его развития, библиометрических показателей с целью определения перспектив его дальнейшей деятельности и возможности его включения в международные базы цитирований и перечень Высшей аттестационной комиссии.

Ключевые слова: наука, образование, научный журнал, научная периодика, стратегия, публикационная активность, библиометричекие показатели, развитие журнала, Вестник ШГПУ.

Ekaterina Petrovna Turbina
Shadrinsk
Ekaterina Vasilevna Osokina
Shadrinsk

The development stragedy of “Journal of Shadrinsk state pedagogical University” in the scientific community

Noeadays editors all around the world have seriously concerned themselves with such a problem as increasing the level of efficiency and scientific rating of a journal in the scientific community. The scientific periodical journal “Journal of the Shadrinsk State Pedagogical University” hasn’t been an exception. The urgency of the research is based on the fundamental changes in higher education and in Russian scientific periodicals; the authors also stress the necessity for a modern scientific journal to meet the requirements. The article presents the results of the realization of the development strategy of the university scientific journal. The functions and tasks of a scientific journal are analized. The authors try to give a general outlook on the history of its development, bibliometric indicators in order to determine the prospects for its future activities and the possibility of its inclusion in international citation databases and the list of the Higher Attesttion Commission.

Keywords: science, education, scientific journal, scientific periodical, strategy, publishing activity, bibliometric indices, Journal of SHSPU.

Исследование выполнено в рамках научно-исследовательской работы на тему «Сопровождение системы управления научным журналом «Вестник ШГПУ» и продвижение журнала в научном сообществе».

Возрастающая роль научной периодики в развитии науки в целом связана с продвижением академических изданий в международном информационном пространстве. В соответствии с Приказом Министерства образования и науки РФ от 23 января 2018 г. № 41 «Об утверждении показателей эффективности деятельности федеральных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования и работы их руководителей, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации» приоритетными являются следующие показатели: число публикаций вуза, индексируемых в наукометрических базах Web of Science и Scopus, количество цитирований публикаций, изданных, за последние пять лет, индексируемых в наукометрических базах Web of Science и Scopus, а также уровень доходов от НИОКР [1].

Достижение уровня соответствия международным стандартам возможно посредством высокого качества публикаций и журнала в целом. На наш взгляд, необходимо сосредоточиться на приведение научного журнала в соответствии с мировыми издательскими стандартами и требованиями. По такому пути идет научный рецензируемый журнал «Вестник Шадринского государственного педагогического университета», учредителем и издателем которого является Шадринский государственный педагогический университет.

Для решения первостепенных задач развития научного журнала «Вестник ШГПУ» был проведен качественный анализ издания и предложен комплекс мер по преодолению трудностей продвижения журнала в научном сообществе [2]. Работа была организована по следующим направлениям:

1. Повышение качества публикуемых материалов и расширение географии редакционного

совета, редакционной коллегии журнала, авторов. Расширение базы рецензентов и повышение качества рецензирования.

2. Включение журнала в международные базы цитирования.

3. Расширение и поддержание партнерских связей с другими вузами.

4. Использование автоматизированной системы управления журналом.

5. Создание полноценного сайта на двух языках.

6. Разработка этических норм и редакционной политики журнала.

7. Повышение качества англоязычного контента.

По каждому направлению работы были поставлены первостепенные задачи:

1. Усиление состава редколлегии путем привлечения отечественных и зарубежных ученых являющихся авторитетными специалистами и внесших значительный вклад в развитие отраслей наук публикуемых направлений.

2. Расширение географии авторов публикуемых материалов, привлечение к публикации отечественных и зарубежных ученых с высоким индексом цитирования.

3. Ужесточение требований к качеству публикуемых материалов, более качественная проверка поступающих в редакцию материалов.

4. Установление партнерских связей с учеными в области привлечения к рецензированию, совершенствование института рецензирования научных материалов.

5. Приведение журнала в соответствие с международными требованиями.

6. Систематическое использование системы автоматизированного управления журналом, совершенствование сайта журнала, создание группы в социальной сети вКонтакте для продвижения и популяризации журнала.

7. Разработка и контроль за соблюдением этических норм и редакционной политики журнала.

8. Проверка квалифицированным специалистом в области языкознания метаданных (заглавие, данные об авторах, аннотация, литература) на английском языке каждого публикуемого материала.

В первую очередь были пересмотрены требования к публикуемы материалам с целью увеличения качества публикуемых материалов, а также соответствия требованиям международных баз данных:

– увеличен объем и определены требования к структуре и содержанию аннотаций, она должна быть развернутой и точно отражать содержание материала: проблематику, методы исследования, результаты. Все аннотации представлены на русском и английском языках.

– ужесточены требования к содержанию и структуре статей, каждая статья вычитывается редактором, проверяется на некорректные заимствования, рецензируется специалистом; увеличен объем публикуемых материалов.

– введено требование обязательного списка используемых источников, при этом он представлен на русском и английском языках.

– обновлены требования к сведениям об авторах, они должны быть достаточно полными, содержать место работы автора, адрес электронной почты для связи, а также индекс автора в международной базе исследователей ORCID, публикуются на русском и английском языках.

Журнал приведен в соответствие с требованиями глобальных индексов цитирования:

– Наличие ISSN – журнал зарегистрирован в международном центре ISSN.

– Соблюдение периодичности издания – журнал выпускается 4 раза в год в строгом соблюдении графика.

– Наличие стабильной системы рецензирования – все опубликованные материалы проходят двойное слепое рецензирование (double-blind peer review).

– Наличие убедительной редакционной политики – редакционная политика представлена в журнале и на сайте и определяет основные нормы и требования редакции к публикуемым материалам, редакционно-издательскому процессу, рецензированию.

– Соблюдение публикационной этики – ее положения представлены на сайте журнала, соблюдение контролируется редакцией, редакция принимает меры по противодействию нарушений этических норм публикации.

– Состав редколлегии – в состав редколлегии входят 16 авторитетных российских и зарубежных ученых: академики Международной Академии наук, доктора наук, академики из Белоруссии, Германии, Польши, Казахстана.

– География авторов – за текущий 2019 год (3 квартала) доля внешних авторов составляет 69%, опубликованы материалы исследователей из 7 федеральных округов РФ, Республики Карелия, а также зарубежных авторов из республики Беларусь, Украины, Казахстан, Молдова. Проводится интенсивная работа по расширению состава авторов.

– Совершенствование сайта журнала – сайт журнала представлен на русском и английском языках, с указанием всех данных и полнотекстовых архивов статей, на сайте регулярно публикуются новости редакции.

– Полиграфия – обеспечивается высокое качество издания, осуществляется допечатная подготовка и тиражирование (собственная типография, развитые информационные технологии).

Проводится работа по включению журнала «Вестник «ШГПУ» в международные и российские

базы цитирований. Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), постатейно размещается в электронных библиотеках eLibrary и CyberLeninka, включен в международную базу цитирований GOOGLE Scholar. Ведется работа по включению журнала в международный каталог изданий Ulrich's Periodicals Directory (отправлен запрос на регистрацию). Проанализированы показатели и требования для регистрации издания в базе данных ERICH PLUS, проведена соответствующая работа над журналом.

Осуществляется подготовка издания к включению в перечень ВАК, на ряду с другими преобразованиями, была осуществлена перерегистрация издания в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, изменена территория распространения журнала (РФ и зарубежье), а также язык публикуемых материалов (русский и английский). Осуществляется включение издание в электронный и печатный подписной каталог «Роспечать», а также получение подписного индекса (заключение договора).

Электронная версия журнала размещается на сайте в открытом доступе.

Преобразование журнала осуществляется в течение последнего года (2019). Среднее число статей в выпуске возросло с 30 до 37, вырос портфель публикуемых материалов, если раньше существовала проблема с наполняемостью номера статьями, сейчас эта проблема решена. Годовой портфель журнала около вырос с 125 до 200 статей в год, число статей, опубликованных за предыдущие два года (2016-2018) – 382, с учетом трех кварталов 2019 года – 488.

Рис. 1. Двухлетний импакт-фактор РИНЦ научного журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета»

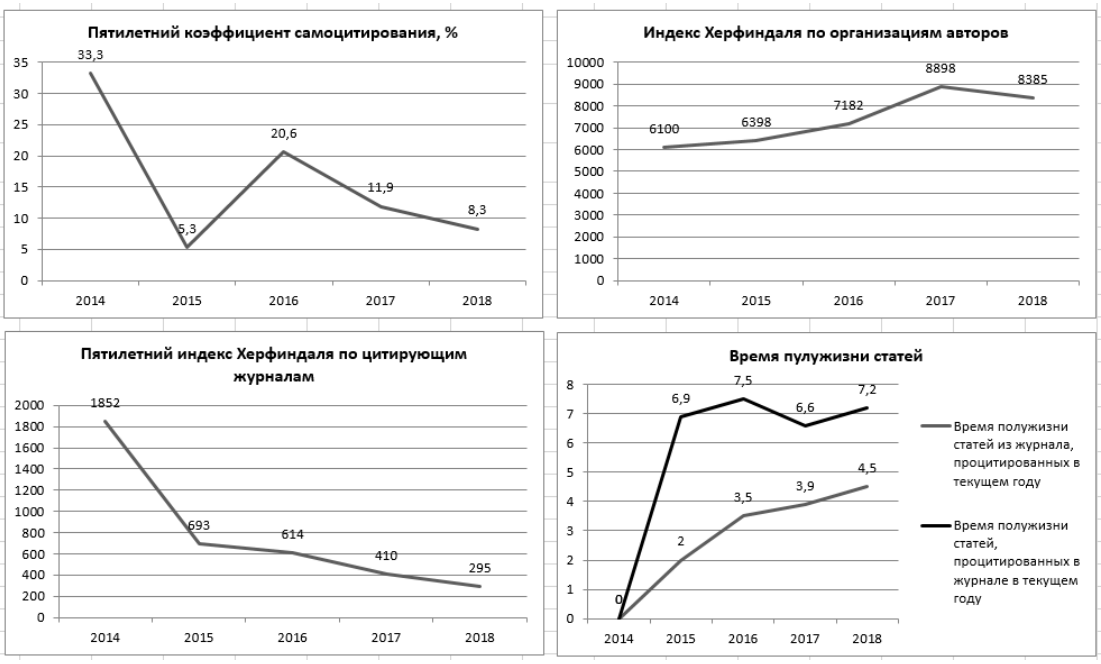

Рис. 2. Статистика цитируемости статей в научном журнале «Вестник Шадринского государственного педагогического университета»

Из данных рисунка 1 видно, что двухлетний импакт-фактор РИНЦ «Вестника» увеличивается, вместе с тем, на сегодняшний день, его показатель еще очень мал, для публикуемых направлений (педагогика, психология, филология, история).

Из рисунка 2 видно, что пятилетний коэффициент самоцитирования по сравнению с 2017 годом снизился на 3,6%, и динамично снижается с 2016 года. Пятилетний индекс Херфиндаля по цитируемым журналам по сравнению с 2017 годом снизился на 28%, что свидетельствует о том, что количество цитирующих статьи из Вестника ШГПУ журналов с каждым годом увеличивается. При этом высокое значение индекса Херфиндаля по организациям авторов (более 1500) за весь исследуемый период свидетельствует о том, что в журнале публикуются авторы из ограниченного числа организаций. За последние 4 года наблюдается возрастающая динамика времени полужизни статей из журнала.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выработанная стратегия развития научного журнала включающая в себя комплекс мероприятий нацеленных на повышение качества научного издания и соответствие его требованиям, предъявляемым Высшей аттестационной комиссией, международных стандартов и наукометрических баз данных, а также повышения его авторитетности в научном обществе показала хорошие предварительные итоги.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об утверждении показателей эффективности деятельности федеральных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования и работы их руководителей, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ от 23 января 2018 г. № 41 // Гарант : справ.-правовая система. – Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71773272/#ixzz5XPuYHvqU.

2. Осокина, Е.В. Стратегия развития научного журнала вуза (на примере журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета») [Текст] / Е.В. Осокина, Д.М. Бельков // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2019. – № 4 (апрель). – С. 101-105.

REFERENCES

1. Ob utverzhdenii pokazatelej ehffektivnosti deyatel'nosti federal'nyh byudzhetnyh i avtonomnyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij vysshego obrazovaniya i raboty ih rukovoditelej, nahodyashchihsya v vedenii Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federatsii: prikaz Min-va obrazovaniya i nauki RF ot 23 yanvarya 2018 g. № 41 [Elektronnyj resurs] [On approval of effective indices of federal budgetary and autonomous educational institutions of higher education and the work of their leaders under the jurisdiction of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation]. *Garant*: sprav.-pravovoj sistema [*Garant*]. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71773272/#ixzz5XPuYHvqU.

2. Osokina E.V., Bel'kov D.M. Strategija razvitija nauchnogo zhurnala vuza (na primere zhurnala «Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta») [Development strategy of the scientific journal of the University (on the example of the journal " Bulletin of Shadrinsk state pedagogical University»)]. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)* [*Alma mater*], 2019, no. 4 (aprel'), pp. 101-105.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.П. Турбина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: catheriny@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7981-5752.

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры кафедры физико-математического и информационно-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: osokinaek@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7861-166X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.P. Turbina Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: catheriny@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7981-5752.

E.V. Osokina, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Physical-Mathematical and Informational-Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: osokinaek@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7861-166X.

УДК 37.01

Олеся Анатольевна Усольцева
г. Шадринск
Наталья Юрьевна Ган
г. Шадринск

Интеграция образовательных областей в процессе реализации программы «Вдохновение»

В данной статье рассматривается организация целостного интегрированного процесса в дошкольном образовательном учреждении, заменяющего учебные занятия с помощью проектной деятельности. Ранее в ДОУ существовала тенденция увеличения количества непосредственно образовательной деятельности в режиме дня, включения в них не всегда полезного и необходимого воспитаннику содержания, представляющего, как правило, отрывочные сведения из разных областей науки. Такой способ принятия информации не становится знанием, поскольку не актуализируется ребёнком в его жизни, и, соответственно, не формируется целостного представления о мире как единой системе, где всё взаимосвязано.

Всё это привело к использованию интегрированного подхода в образовании детей дошкольного возраста. Одна из форм осуществления данного подхода, позволяющего сэкономить детям время для общения, прогулок, самостоятельного творчества и игровой деятельности, это проектная деятельность. В статье представлен опыт внедрения проектной деятельности на основе программы «Вдохновение» одного из детского сада Шадринского района «Ручеек».

Ключевые слова: интеграция, взаимодействие, интегрированный подход, проектная деятельность, программа «Вдохновение».

Olesya Anatolyevna Usoltseva
Shadrinsk
Natalya Yurievna Gan
Shadrinsk

Integration of educational areas in the implementation of the program “Inspiration”

In this article the organization of the complete integrated process in preschool educational institution replacing training sessions by means of project activity is considered. Earlier in the DOE there was a tendency to increase the number of directly educational activities in the mode of the day, the inclusion in them is not always useful and necessary content of the pupil, representing, as a rule, fragmentary information from different fields of science. This way of accepting information does not become knowledge, because it is not actualized in the child's life, and, accordingly, does not form a holistic view of the world as a single system where everything is interconnected.

All this has led to the use of an integrated approach in the education of preschool children. One of the forms of implementation of this approach, which allows children to save time for communication, walks, independent creativity and play activities, is project activity. The article presents the experience of implementing the project.

Keywords: integration, interaction, integrated approach, project activities, program “Inspiration”.

В настоящее время в системе дошкольного образования происходит поиск новых моделей и путей организации воспитательно-образовательного процесса в ДОУ. Одним из инструментов в создании путей достижения необходимого качества образования, его совершенствования и эффективности в развитии детей, а также сохранении их здоровья и возможности свободного проживания периода детства является интеграция.

Принцип интеграции, предложенный Федеральными государственными стандартами, являются основополагающим при развитии современного дошкольного образования. Внедрение и реализация интеграции образовательных областей способствует обновлению и перестройки образовательной деятельности в дошкольной организации на основе синтеза и объединения пяти образовательных областей.

Идея интегративного подхода в образовании раскрыто в трудах педагога Я.А. Коменского, который утверждал, что все между собой должно быть постоянно взаимосвязано и пропорционально распределено между разумом, памятью и языком. Он утверждал, что идея интеграции может быть одной из важных и перспективных методологических направлений становления образования.

В отечественной педагогике К.Д. Ушинский в процессе теоретического исследования выявил психологические основы взаимосвязи разных предметов. На сегодняшний день проблемами интеграции занимаются такие исследователи и педагоги как Т.С. Комарова, М.Б.Зацепина, К.Ю. Белая, А.А. Майер, Н.А. Короткова и др. По мнению некоторых исследователей интегрированный подход в образовании способствует развитию у детей восприятия целостной картины мира, реализация творческих и коммуникативных способностей.

Понятие «интеграция в образовании», в педагогическом словаре под редакцией В.И. Загвязинского, определяется как объединение, органическое слияние образовательных учреждений, систем, подходов, направлений, содержания

образовательных программ, разных предметов или их элементов внутри образовательных областей [1].

На современном этапе реализация интеграции на этапе дошкольного детства является объектом пристального внимания многих ученых и педагогов-практиков, так как взаимодополняющий характер взаимодействия всех образовательных областей развития будет способствовать гармоничному развитию каждого ребенка.

Комплексный интегрированный характер является спецификой метода проектной деятельности, которая направлена на совместное сотрудничество детей и взрослых, «проживание» определенной темы проекта, создание соответствующей развивающей предметно-пространственной среды, организацию разных видов деятельности, тесное взаимодействие с родителями воспитанников, педагогов и детей других групп [2].

С сентября 2019 года МКДОУ «Ручеек» села Красная Звезда начал работать по основной образовательной программе «Вдохновение» под ред. В.К. Загвоздкина, И.Е. Федосовой. Образовательный процесс в группах ДОУ реализуется в соответствии с направлениями развития ребенка путем интеграции образовательных областей.

Образовательная деятельность детей происходит в процессе работы в таких центрах активности, как: центр конструирования, творчества, центр игры, центр познания и движения, а также в ходе режимных моментов. Педагоги дошкольного учреждения упорно осваивают технологии «Детский совет», «Утро радостных встреч», «Рефлексивный круг», работа в центрах активности, где встречаются определенные трудности в зависимости от возраста детей [3].

Работа с детьми в группе младшего возраста «Ромашка» строится на основе проектно-тематического подхода. В центре внимания над работой каждого проекта являются интересы и идеи детей, а также «бросовые» темы, которые предлагаются педагогом.

Каждый наш день в группе начинается с утреннего круга по сигналу колокольчика, где мы приветствуем друг друга разными способами: выполнение движений под музыку «Здравствуйте ладошки», словесное проговаривание приветствий «Я рада Вас видеть» с разным интонационным выражением, упражнение «Поздоровайся со мной разными частями тела» и другое. После приветствия педагог спрашивает какое настроение у детей с помощью игрового модуля «Ромашка настроения», а также узнает об актуальных новостях самих детей, закрепляет данные календаря погоды на сегодняшний день. В процессе утреннего круга дети вместе с педагогом играют в какую-либо игру по теме проекта: пальчиковую, подвижную, дыхательная гимнастика или релаксационное упражнение, которая способствует объединению их между собой и направлена на создание радостного настроя в группе.

После организационных моментов педагог сообщает детям о том, какие центры сегодня работают и дает возможность обдумать свой выбор и определиться. Затем происходит этап, когда дети расходятся и начинают свою деятельность. Через определенное время педагогом группы дается сигнал колокольчиком, и дети собираются на «рефлексивный круг», чтобы показать свои работы другим детям и рассказать, чем они занимались.

Хочется обратить внимание на то, что внедрение идеи интеграции образовательных областей отражена в данной ежедневной деятельности детей и на ее реализацию требуется время, систематичность и постоянный поток идей со стороны всех участников образовательного процесса.

В ходе реализации программы «Вдохновение» и принципа интеграции в образовательной деятельности, позволило с успешностью пройти адаптацию вновь прибывших детей. Адаптация происходила постепенно, где присутствовала свободная и творческая деятельность, игра детей по интересам. Это в совокупности позволило раскрепостить, успокоить, создать доверительное общение педагога и ребенка, а также начать формировать первые навыки общения со сверстниками.

Работа по программе «Вдохновение» позволяет педагогам выстраивать полноценный образовательный процесс с учетом специфики определенного возраста, основываясь на критерии карт развития. Для педагогов предоставляется широкий простор для выбора и практики разнообразных форм работы с детьми, в зависимости от их особенностей и интересов.

На сегодняшний день планируется активная работа по взаимодействию с родителями воспитанников, которые будут иметь возможность приходить к нам в группу для участия в «Детском совете», работы в центрах активности вместе с детьми, участвовать в выставках и совместных праздниках, а также предлагать мероприятия по итогу проекта.

Таким образом, работая по программе «Вдохновение» и реализуя принцип интеграции образовательных областей можно создать условия для комфортного пребывания детей, в которой им захочется играть, творить и узнавать много нового и интересного.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.] ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

2. Райхерт-Гаршхаммер, Е. Проектная деятельность в дошкольной организации : учеб.-практ. пособие для пед. дошк. образования / Е. Райхерт-Гаршхаммер ; под ред. Л.В. Свирской. – М. : Национальное образование, 2016. – 112 с. – (Вдохновение).

3. Свирская, Л.В. Детский совет : метод. рекомендации для педагогов / Л.В. Свирская. – М. : Национальное образование, 2015. – 80 с. : ил. – (Вдохновение).

REFERENCES

1. Zagvyazinskij V.I., at al. Pedagogicheskij slovar': ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij [Pedagogical dictionary]. In Zagvyazinskogo V.I. (eds.). Moscow: Akademiya, 2008. 352 p.

2. Rajhert-Garshkhammer E. Proektnaya deyatel'nost' v doshkol'noj organizacii: ucheb.-prakt. posobie dlya ped. doshk. obrazovaniya [Project activities in a preschool organization]. In Svirskoj L.V. Moscow: Nacional'noe obrazovanie, 2016. 112 p.

3. Svirskaya L.V. Detskij sovet: metod. rekomendacii dlya pedagogov [Children's council]. Moscow: Nacional'noe obrazo-vanie, 2015. 80 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.А. Усольцева, студентка 2 курса по направлению подготовки «Управление дошкольным образованием», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: Lesya666_96@mail.ru ORCID: 0000-0003-1274-3808.

Н.Ю. Ган, кандидат педагогических наук, доцент каф. дошкольного и социального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: gannu69@mail.ru ORCID: 0000-0003-1537-1341.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

O.A. Usoltseva, Undergraduate student of Management of Preschool Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia a, e-mail: Lesya666_96@mail.ru ORCID: 0000-0003-1274-3808.

N.Yu. Gan, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University, e-mail: gannu69@mail.ru ORCID: 0000-0003-1537-1341.

УДК 37.014

Алексей Николаевич Фанталов
г. Санкт-Петербург
Маргарита Александровна Малязина
г. Санкт-Петербург

Работа с трудными детьми и педагогическая система А.С. Макаренко

В статье говорится об особенностях работы с трудными детьми и о педагогической системе А.С. Макаренко (в которой коллективное трудовое воспитание парадоксальным образом сочеталось с формированием личности, склонной к весьма быстрым реакциям на меняющиеся условия и обстоятельства). Мы позволим себе смелость прокомментировать его концепцию. Как известно, Антон Семенович работал с трудными подростками в сфере исправительно-трудовых учреждений (например, Колония имени Горького). В то время проблема трудных подростков (соединенная с проблемами беспризорности и детской преступности) достигла в стране поистине грандиозных масштабов. Детская колония, руководимая Макаренко, не обладала достаточным количеством персонала, который был бы занят функцией поддержания порядка. Поэтому педагог пошел по достаточно известному пути – в целях поддержания порядка опираться на наиболее авторитетных личностей в коллективе, каковыми часто являются как раз потенциальные (и реальные) нарушители порядка. Разумеется, система Макаренко формировалась в специфических социальных условиях периода окончания Гражданской войны в России, характерного массовой преступностью и детской беспризорностью. Воспитанники детских колоний представляли собой порой весьма опасный материал и находились в очень трудных материальных условиях. В связи с этим, в воспитательной методике Макаренко доминировали трудовое воспитание и примат коллектива. Однако нельзя утверждать, что трудовое и коллективное воспитание развивались абсолютно за счет индивидуального развития. Напротив, весьма специфический подход Макаренко (особенности которого были изложены выше) мог вести к формированию личности, склонной к весьма быстрым реакциям на меняющиеся условия и обстоятельства.

Ключевые слова: Макаренко, педагогическая система, коллектив, лидер, параллельное действие, трудовое воспитание.

Alexey Nikolaevich Fantalov
St. Petersburg
Margarita Alexandrovna Malyazina
St. Petersburg

Working with difficult children and A.S. Makarenko's pedagogical system

This article talks about working with difficult children and about A.S. Makarenko's system methodology (there collective labor combined with the formation of personality, prone to rapid reactions to changing conditions and circumstances). We dare to comment on his concept. As it is known, A.S. Makarenko taught difficult teenagers in the field of corrective labor institutions (for example, the Gorky Colony). At that time, the problem of difficult adolescents (connected with the problems of homelessness and juvenile delinquency) reached a truly grand scale in the country. The children's colony, led by Makarenko, did not have a sufficient number of personnel who would be busy with the function of maintaining order. Of course, the Makarenko method was formed in the specific social conditions of the end of the Civil War in Russia, which was characterized by mass crime and homelessness in children. Pupils of children's colonies were sometimes very dangerous material and were in very difficult material conditions. In this regard, labor education and the primacy of the collective dominated in the educational method of Makarenko. However, it cannot be argued that labor and collective upbringing developed absolutely due to individual development. On the contrary, a very specific approach by Makarenko (the features of which were outlined above) could lead to the formation of a personality prone to very rapid reactions to changing conditions and circumstances.

Keywords: Makarenko, pedagogical system, method, team, leader, parallel action, labor education.

Enfant terrible (анфан терибль) — несносный (озорной, непоседливый) ребёнок, происходит от французского выражения, появившегося в XIX веке, которое буквально означает «ужасный ребёнок».

В современном понимании трудный подросток – это ребенок, вступивший в период полового созревания, поведение которого противоречит общепризнанным нормам (грубит родителям, убегает из дома, игнорирует учебу, употребляет алкоголь или наркотические вещества и т.д.).

Это еще очень смягченный портрет трудного подростка, растущего, по сути, в относительно благополучной семье. Известно, что социальные отношения (особенно, в сложные периоды существования социума) порождают и значительно более проблемных детей и подростков. Работа с такими подростками требует более обширных знаний и практических умений от педагога.

В нашей статье мы попытаемся описать работу с трудными детьми, с опорой на опыт выдающегося педагога А.С. Макаренко.

Важным условиям работы с трудными детьми для педагога является необходимость знать, в каких условиях они живут. Например, дети, которые живут вместе с родителями в общежитиях, обладают собственной спецификой. Это определенные люди, они находятся вместе и дома и в школе (общая кухня, общие иные помещения создают эффект постоянного присутствия на людях).

У некоторых из таких детей, тем не менее, иногда все же бывают собственные комнаты, что, безусловно, благо для них. Например, у одного мальчика с разрешения мамы в комнате были все стены оклеены поделками с урока труда.

В классе такие дети относятся к другим поразному, так как некоторые из них стоят на учете в милиции, а другие нет. При этом такие дети очень чувствительны к доброму отношению и к умению педагога выполнять свои обещания.

Для педагога в школе работа с трудными детьми начинается с его первого знакомства с классом. В первые 2-4 минуты дети «сканируют» учителя и за это время определяют для себя, «как можно себя с ним вести». После чего начинают пытаться это делать (интересно, что данное качество отличает, прежде всего, начальные классы, в более старшем возрасте дети его теряют).

Что может противопоставить коллективному «эгрегору» класса учитель (исходя из нашего опыта)?

Во-первых, учитель должен всегда выполнять свои обещания – дети обязаны понимать, что его слово не расходится с делом. Если он сказал, что три раза наложит взыскание на конкретного ученика или группу учеников – он должен сделать это ровно три раза.

Во вторых, детям следует чувствовать хорошее к себе отношение (несмотря на необходимую строгость).

В третьих, здесь должны помочь специальные педагогические методы. Например, методы Антона Семеновича Макаренко.

Выдающийся педагог утверждал, что осуществлять работу с отдельной личностью возможно, лишь воздействуя на коллектив, к которому она принадлежит. Данный концепт Макаренко называл «принципом параллельного действия» (наряду с «принципом индивидуального действия» – работой педагога с отдельным воспитанником).

Здесь надо помнить о трех этапах развития коллектива, выделяемых Макаренко.

На первой стадии предполагается становление коллектива. По мнению А.С. Макаренко, коллектив формируется под руководство педагога из формально созданной группы. Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе появился и заработал актив.

На второй стадии развития коллектива актив наращивает свое влияние. Он не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их

к членам коллектива, исходя из собственных представлений об общественных интересах. Если члены актива правильно понимают данные интересы, они превращаются в надежных помощников педагога. Однако, взаимодействие с активом в этот период требует постоянных усилий.

Данный этап характеризуется стабилизацией структуры коллектива. Он уже представляет в этот период целостную саморегулирующуюся систему. На второй стадии коллектив выступает как инструмент воспитания определенных качеств личности. Здесь, конечно, многое зависит от педагога, который должен поддерживать общую атмосферу доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива.

Третья и последующие стадии характеризуют расцвет коллектива. Они отличаются рядом особых качеств, достигнутых на предыдущих этапах развития. Чтобы подчеркнуть уровень развития коллектива на этой стадии, достаточно указать на уровень и характер требований, предъявляемых друг к другу членами коллектива: более высокие требования к себе, чем к своим товарищам. Одно это уже свидетельствует о достигнутом уровне воспитанности, устойчивости взглядов, суждений, привычек. Если коллектив доходит до этой стадии развития, то он формирует целостную, нравственную личность. На данной стадии коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов. Общий опыт, одинаковые оценки событий - основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии.

Итак, мы видим, что, по представлениям А.С. Макаренко, член коллектива находится под параллельным воздействием воспитателя и актива [2].

Мы позволим себе смелость прокомментировать его концепцию. Как известно, Антон Семенович работал с трудными подростками в сфере исправительно-трудовых учреждений (например, Колония имени Горького). В то время проблема трудных подростков (соединенная с проблемами беспризорности и детской преступности) достигла в стране поистине грандиозных масштабов.

Детская колония, руководимая Макаренко, не обладала достаточным количеством персонала, который был бы занят функцией поддержания порядка. Поэтому педагог пошел по достаточно известному пути – в целях поддержания порядка опираться на наиболее авторитетных личностей в коллективе, каковыми часто являются как раз потенциальные (и реальные) нарушители порядка. «…многие из тех, которых я считал самыми опасными и плохими, в жизни идут активно, по-советски, иногда совершают и ошибки, но, в общем, они удовлетворяли меня вполне как продукт воспитания» [1, С.251].

Этим способом «убиваются сразу два зайца» - на охрану порядка ставятся наиболее авторитетные члены подросткового коллектива, и одновременно, наиболее потенциально опасные изымаются из числа нарушителей.

Опасность в выделении «актива», «совета командиров», потенциально, тем не менее, присутствует. «Актив», де факто, в состоянии при определенных обстоятельствах отстранить руководителя.

Видимо, Макаренко осознавал данную проблему, так как он стремился к «ротации» членов совета командиров: «Мы довели это требование к отряду до совершенного вида. Например, совет командиров. Туда приходили командиры, избранные общим собранием люди, лица, уполномоченные советом. Но у нас был такой закон: сидят ли в совете командиров командиры или кто-нибудь другой из отряда — это все равно. Мы проверяли, представлены ли в совете все отряды. Есть первый отряд? Есть, но не командир, а другое лицо, так как командир занят, и это лицо имело право участвовать в собрании и иметь голос как командир отряда» [1, С.247].

Идея педагогический «ротации» воспитанников заслуживает особого внимания, поскольку она проявлялась и в других аспектах, в частности в создании разнообразных создаваемых на время групп по решению разноуровневых задач, так, чтобы воспитанник оказывался в течение дня в составе различных коллективов, в т. ч. в роли ответственного за задачу (что вынуждало выбирать между ролью исполнителя и ролью лидера) [3].

Другой находкой Макаренко можно признать серьезное внимание к художественной самодеятельности и, особенно, к театру. Театр позволял воспитаннику представить себя в чужом образе, а затем, постепенно, вжиться в него и «перековаться» (таким образом, выйти из социальной роли «беспризорника»).

Разумеется, воспитанники сознавали, что Макаренко входит в «государственную иерархию» взрослых, и «отстранить» его никак не удастся. Это облегчало педагогу его задачу.

Метод параллельного действия необходим был Макаренко также и с целью «маскировать» свою роль и позицию педагога перед воспитанником: «Для нас он объект воспитания, а для себя он живой человек, и убеждать его в том, что ты не человек, а только будущий человек, что ты явление педагогическое, а не жизненное, было бы мне невыгодно. Я старался убедить, что я не столько педагог, сколько я тебя учу, чтобы ты был грамотным, чтобы ты работал на производстве, что ты участник производственного процесса, ты гражданин, а я старший, который руководит жизнью при твоей же помощи, при твоем же участии. Меньше всего я старался убедить его, что он только воспитанник, т. е. явление только педагогическое, а не общественное и не личное. На самом деле для меня он явление педагогическое» [1, С.246].

Исходя из вышеизложенного, мы можем утверждать следующее:

1. Система Макаренко формировалась в специфических социальных условиях периода окончания Гражданской войны в России, характерного массовой преступностью и детской беспризорностью. Воспитанники детских колоний представляли собой порой весьма опасный материал и находились в очень трудных материальных условиях. В связи с этим, в воспитательной методике Макаренко доминировали трудовое воспитание и примат коллектива.

2. Трудовое и коллективное воспитание у воспитанников колонии под руководством Макаренко развивались не за счет индивидуального развития. Напротив, весьма специфический подход педагога, состоящий в создании наряду с «долго живущими» коллективами и временных групп, направленных на решение ситуативных задач, а также в постоянной ротации «командиров», и в увлечении театральными постановками, мог вести к формированию личности, склонной к весьма быстрым реакциям на меняющиеся условия и обстоятельства.

3. Данный тип личности не может быть охарактеризован однозначно положительно (вследствие определенных «оппортунистических» черт личности, могущих формироваться при применении педагогической методики Макаренко). Однако такой тип личности, парадоксальным образом, оказывается актуальным в современную постмодернистскую эпоху, и, соответственно, актуальна (хотя и подлежит изучению) и сама данная система [3].

Поэтому, данный практический и очень своеобразный опыт именно сейчас заслуживает тщательного изучения и переосмысления [4].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Макаренко, А.С. Педагогические работы. 1936-1939. Т. 4 / А.С. Макаренко. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 566 с. – (Педагогические сочинения в восьми томах).

2. Мусина, В.Е. А.С. Макаренко об организации коллективной деятельности обучающихся на уроке и во внеурочное время / В.Е. Мусина, А.А. Купина // Проблемы внедрения результатов инновационных разработок : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Самара, 22 июня 2018 г. – Уфа, 2018. – С. 91-95.

3. Фанталов, А.Н. Позитивные молодежные субкультуры и возможности их использования в профилактике асоциального поведения несовершеннолетних и досуговой деятельности / А.Н. Фанталов // Нравственное воспитание в современном мире: психологический и педагогический аспект : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., 16 окт. 2017 г. – Омск, 2017. – С. 123-127.

4. Шубникова, Е.Г. Воспитательная система А.С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования / Е.Г. Шубникова // Воспитательная система А.С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 130-летию со дня рождения великого педагога Антона Семеновича Макаренко (1888–1939 гг.) / Ин-т стратегии развития образования РАО, Междунар. Макаренк. ассоциация, Рос. Макаренк. ассоциация, Моск. гор. дом учителя, Науч. совет по проблемам истории образования и пед. науки отд-ния философии образования и теорет. педагогики РАО. – М. : Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2018. – С. 129-140.

REFERENCES

1. Makarenko A.S. Pedagogicheskie raboty. 1936-1939. T. 4 [Pedagogical works. 1936-1939. Vol. 4]. Moscow: Direkt-Media, 2014. 566 p.

2. Musina V.E., Kupina A.A. A.S. Makarenko ob organizacii kollektivnoj deyatel'nosti obuchayushchihsya na uroke i vo vneuroch-noe vremya [A.S. Makarenko on the organization of collective activity of students in the lesson and outside class]. *Problemy vnedreniya rezul'tatov innovacionnyh razrabotok*: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Samara, 22 iyunya 2018 g. [Problems of implementing the results of innovative developments]. Ufa, 2018. pp. 91-95.

3. Fantalov A.N. Pozitivnye molodezhnye subkul'tury i vozmozhnosti ih ispol'zovaniya v profilaktike asocial'nogo povedeniya nesovershennoletnih i dosugovoj deyatel'nosti [Positive youth subcultures and the possibilities of their use in the prevention of asocial behavior of minors and leisure activities]. *Nravstvennoe vospitanie v so-vremennom mire: psihologicheskij i pedagogicheskij aspekt*: sb. st. po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 16 okt. 2017 g. [*Moral education in the modern world: psychological and pedagogical aspect*]. Omsk, 2017, pp. 123-127.

4. Shubnikova E.G. Vospitatel'naya sistema A.S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo ros-sijskogo obrazovaniya [Educational system A.S. Makarenko in the context of the prospects for the development of modern Russian education]. *Vospitatel'naya sistema A.S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo rossijskogo obrazovaniya*: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 130-letiyu so dnya rozhde-niya velikogo pedagoga Antona Semenovicha Makarenko (1888–1939 gg.) [*Educational system A.S. Makarenko in the context of the prospects for the development of modern Russian education*]. In-t strategii razvitiya obrazovaniya RAO (eds.). Moscow: Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2018, pp. 129-140.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Н. Фанталов, кандидат культурологии, доцент, старший преподаватель, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: fantalov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

М.А. Малязина, заведующий кабинетом института детства, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.N. Fantalov, Ph. D. in Cultural Studies, Associate Professor, Senior Lecturer, St. Petersburg Academy Graduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, e-mail: fantalov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

M.A. Malyazina, Head of Cabinet of the Institute of Childhood, Russian State Pedagogical University of. A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

УДК 37.014

Алексей Николаевич Фанталов
г. Санкт-Петербург
Маргарита Александровна Малязина
г. Санкт-Петербург

Вариативность роли женщины и женского образования в семейном укладе различных цивилизационных типов культур

Изменения, происходящие в современных семейных отношениях, приводят к потере некоторых важных социальных ценностей. С другой стороны, положение женщин в семейной жизни в настоящее время в значительной степени пересматривается. Эти два обстоятельства диктуют необходимость понимания эволюции семейных традиций и особенностей роли, которую женщины играли в семейных структурах различных типов исторических обществ.

Исторические системы брака включали: групповой брак; многоженство; полиандрию и моногамию.

В статье описывается семейная специфика в древневосточных, античных, средневековых и современных обществах. Раскрыта роль женщин в семье этих исторических обществ и особенности женского воспитания в них.

Мы можем видеть, что в процессе эволюции от древневосточных обществ к современному, тенденция к расширению прав и возможностей женщин в семье и развитию женского семейного образования проявляется как прогрессивный, но «неравномерный» процесс. Например, ситуация по этим аспектам в обществе древнего Египта была более «продвинутой», чем в ряде средневековых обществ (мы отмечаем аналогичный регресс при переходе от домонгольского к постмонгольскому обществам в России).

Ключевые слова: брак, тип семьи, моногамия, полигиния, патриархальный, матриархальный, индивидуальный, женское образование.

Alexey Nikolaevich Fantalov
St. Petersburg
Margarita Alexandrovna Malyazina
St. Petersburg

Variability of the role of women and female education in the family structure of various civilizational types of cultures

The changes taking place in modern family relationships lead to the loss of some important social values. On the other hand, the position of women in family life is now being largely revised. These two circumstances dictate the need to understand the evolution of family traditions and the peculiarities of the role that women played in family structures of various types of historical societies.

Historical marriage systems included: group marriage; polygyny; polyandry and monogamy.

The article describes family specifics in the ancient Eastern, ancient, medieval and modern societies. The role of women in family of these historical societies and the features of female education in them are revealed.

Thus, we can see that, in the process of evolution from ancient oriental societies to modern society, the trend towards the empowerment of women in the family and the development of female family education is characterized as a progressive, but "uneven" process. Thus, the situation on these aspects in the society of ancient Egypt was more "advanced" than in a number of medieval societies (we note a similar regress in the transition from pre-Mongol to post-Mongolian societies in Russia).

Keywords: marriage, family, monogamy, polygyny, patriarchal, matriarchal, individual, female education.

Современное общество переживает очень быстрые изменения, в которых люди не всегда успевают сориентироваться. В процессе революционных перемен теряются важнейшие социальные ценности, которые ранее помогали людям выживать и справляться с трудностями. В значительной степени страдает от этого и семья, которая во многие эпохи для многих людей была оплотом стабильности и поддержки.

В связи с этим, современному человеку целесообразно знать специфику формирования, возникновения и развития семьи как социального института, которая лежит в основе существования и развития исторических типов семьи; уметь использовать и применять психолого-педагогические знания для решения задач общественного, национально-государственного и личностного развития, проблем социального благополучия семьи; владеть средствами самостоятельного, методически правильного использования методов характеристики основных типов семей и методиками посреднической, социально-профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам семьи и брака [3, С. 87-89].

Согласно ряду теорий, семья как таковая возникла в процессе разложения родового строя.

Исторические системы брачных отношений включали групповой брак – (брачный союз нескольких мужчин и женщин); полигиния − один мужчина и несколько женщин; полиандрия − одна женщина и несколько мужчин (очень редко); моногамия − один мужчина и одна женщина (преобладающая форма брака у земледельческих народов).

Первая форма классической моногамии – большая патриархальная семья. Она включала отца («патриарха»), его потомков с собственными семьями, а также неполноправных членов семьи, включая «рабов» Данный тип семьи прекрасно описан в первых книгах Библии (напр., семья Иакова).

Конверсия большой патриархальной семьи происходил постепенно. Сначала это была «большая семья» с частной собственностью, затем – малая нуклеарная семья.

Теперь целесообразно рассмотреть особенности семьи и положение в ней женщины в конкретных исторических обществах.

Древний Вавилон

Законный брак в Вавилоне (согласно «Законам Хаммурапи», 1750-е гг. до н.э.) скреплялся соответствующим договором. В брачный договор входили: порядок его заключения, отношения между мужем и женой, родительско-детские отношения, имущественно-юридические аспекты. Допускались браки между свободными и рабами; дети в этих случаях признавались свободными. Запрещались браки между восходящими и нисходящими родственниками, а также некоторые иные (например, между мачехой и пасынком).

Брачный договор заключался между женихом и отцом невесты. Жених вносил выкупную плату, ему передавалось приданое. В случае несостоявшегося брака, имущественно страдал жених. Очевидно, в этом отражалось представление о том, что такая ситуация наносила больший урон репутации невесты (сравните наказание за отказ об «обещании жениться» в буржуазной Европе).

Расторжение брака для мужчины реализовывалось достаточно легко, хотя и требовал некоторого обоснования (бесплодие, расточительство, дурное поведение жены); жена же имела право на развод лишь при наличии серьезных причин: злостной клеветы на нее, нарушение мужем супружеской верности и пренебрежение ею как женой, длительное отсутствие и неоказание семье материальной помощи, при серьезном заболевании, когда муж вторично женится или берет в дом наложницу. Дети, как правило, остаются с отцом и только в исключительных случаях следуют за матерью, когда ее социальный и имущественный статус выше, чем у отца.

Вместе с тем Законы Хаммурапи рассматривали замужнюю женщину как юридического субъекта. В случае развода приданое остается ее собственностью, она имеет право распоряжаться подарками супруга; после смерти мужа она может завещать его любому из своих детей. Жена имеет право заключать имущественные и финансовые сделки и даже заниматься ремеслом, торговлей, ростовщичеством. По условиям брачного договора долги, сделанные мужем до брака, на имущество жены не распространялись [1, С. 167-190].

Древний Египет

Женщины в этой стране, по сравнению со многими древними восточными обществами, обладали юридическими правами, сопоставимыми с мужскими.

Как и в Древней Месопотамии, они имели право заключать сделки и распоряжаться имуществом по своему усмотрению.

Представительницы высшего общества и среднего класса умели писать и читать. Женщины в Древнем Египте не могли занимать важных государственных постов, однако они часто помогали своим мужьям в работе.

Большинство семей были моногамны, вступление в брак определялось для девушек с четырнадцати лет, мужчин – около двадцати. Существовали процедура развода и брачный контракт, позволявшие женщине забрать приданое и личное имущество и вновь выйти замуж.

Древняя Греция

Греки одни из первых среди древних народов начали придерживаться принципа строгого единобрачия. Считалось, что иметь много жен – это варварский обычай, недостойный эллина. В системе семейных отношений было закреплено патриархальное право, а счет родства считался по отцовской линии.

Дамы в Древней Греции не участвовали в общественной жизни, они не имели гражданских прав, которыми обладали мужчины, не распоряжались имуществом, находясь целиком под опекой мужчин. Жениха для дочери искали родители, лучшими претендентами на руку дочери считались молодые люди, знакомые отцу.

В Древней Греции девушек замуж выдавали очень рано, обычно в возрасте от 12 до 15 лет. Перед заключением самого брака должно было состояться формальное обручение. Браки в Древней Греции могли происходить и между близкими родственниками. Так дети одного отца могли стать мужем и женой, на уровне закона существовал запрет только на браки детей одной матери. За невестой обязательно должны были дать приданное, если же девушка происходила из бедной семьи, приданное для нее собирали в складчину сограждане, либо давало государство.

В рамках древнегреческой цивилизации существовали различные модели женской роли в социуме. Например, в Афинах (несмотря на развитые элементы политической демократии) роль женщины в общественной жизни была невелика. В «тоталитарной» же Спарте, где привилегированным членам общины – спартиатам было запрещено заниматься финансовыми сделками, данную функцию выполняли их супруги.

Крайне важную роль имело гражданство супругов. Только брак между гражданами считался законным, женитьба на иностранке не одобрялась законом, а дети от такого брака считались незакон-

норожденными со всеми вытекающими последствиями их будущих гражданских и имущественных прав. Лишь за особые заслуги перед родным полисом, афинскому лидеру Периклу разрешено было узаконить своих детей от милетянки Аспазии.

Любопытны взгляды знаменитого философа Платона на идеальные (с его точки зрения) семейные отношения. Платон предполагал, чтобы не только заключение брака, но и сам выбор будущих супругов осуществлялся по инициативе специалистов-астрологов. Затем, за новобрачными «закреплялись» специально отобранные немолодые женщины «матроны», которые после женитьбы не оставляли своих «подопечных» без присмотра, контролировали их семейную жизнь и, в случаях признанной ими целесообразности такого решения (бездетность и пр.) инициировали развод и новые браки.

Взгляды Платона на семейную жизнь отличала свойственная данному мыслителем «утопичность», однако по-своему выражали запросы и представления определенных влиятельных кругов в Древней Греции [2].

Кроме того, известно, что в современном Платону полисе Спарте, женщины играли значительно большую роль в семье и обществе, чем в остальной Греции, обладая правом заключения сделок и управления поместьями.

Женское образование в Афинах не было развито так, как в Спарте, и ограничивалось рамками семейного воспитания на женской половине дома – гинекее (где в семейных условиях девушка приобретала навыки чтения, письма, музицирования, танцев и рукоделия).

Древний Рим

Несмотря на то, что брак в Древнем Риме считался священным действием, он (особенно в привилегированных слоях) заключался по расчёту. В период Империи возобладало мнение, что республиканские времена характеризовались высокой моралью, в противовес позднейшему «упадку» (современные исследования показывают преувеличенность подобного мнения).

Совершеннолетие для мальчиков наступало в 14 лет, для девочек – в 12 лет.

Существовало понятие «брачного договора», хотя его заключение не считалось обязательным.

В древнеримском обществе существовали различные формы брака. Изначально преобладал *cummanu* – брак «с рукой» (женщина переходила из попечения отца на попечение супруга).

Существовали также фиктивный и заочный браки. При фиктивном браке женщина из богатого или знатного рода находила бедняка, который не стеснял ее в личной жизни.

К периоду Империи проявился брак *sinemanu* – «без руки», (жена продолжала пребывать под властью отца или опекуна). Фактически, замужняя матрона уже к концу республики приобрела супружеские права, аналогичные правам мужа.

Еще в республиканское время в Риме для выходцев из зажиточных страт социума были созданы *грамматические школы* (в них изучали греческий и латинский языки, теорию словесности, греческую литературу и историю). Сюда поступали мальчики 12-летнего возраста, которые учились здесь до 16 лет. Во времена Империи грамматические школы смогли посещать и девушки.

Древний Китай

Семейные отношения в Древнем Китае имели патриархальный характер. Большая семья являлась хозяйственной единицей, во главе ее стоял мужчина.

Первейшей целью брака было обеспечение физического и духовного воспроизводства семьи, которое достигалось рождением прежде всего мужского потомства, «чтобы человек, – как было записано в Ли цзы, – был в состоянии правильно служить усопшим предкам и иметь возможность продолжать свой род». Для заключения брака необходимо было соблюдение ряда условий. Брак заключался семьями сторон или только женихом и скреплялся частным соглашением.

Одним из базовых принципов установленного социального порядка был принцип «Один муж – одна жена», но действовал он своеобразно, требуя лишь строгой верности жены мужу. Муж мог иметь «второстепенных» жен и наложниц (особенно в случае бесплодия жены), число которых определялось в зависимости от социального положения мужчины.

Ответственность мужа за жену выражалась и в том, что при всех ее правонарушениях, кроме тяжкого преступления и измены, она выдавалась ему на поруки.

В китайском традиционном праве развод не только разрешался, но и поощрялся или прямо предписывался под угрозой уголовного наказания в случае «нарушения супружеского долга». Однако возможности женщины оставить своего мужа или протестовать против развода были незначительны.

Согласно принципу «ли» конфуцианской доктрины, первейшим долгом человека были его обязанности по отношению к членам семьи – ближайшим родственникам, затем к дальним родственникам и друзья и только потом – к государству [4].

Члены семьи, связанные обязанностью ношения траура по умершим родственникам, несли ответственность за целый ряд «семейных» преступлений, например несоблюдение сроков ношения траура.

Статус человека в его семье во многом определял тяжесть наказания для него как за различные виды правонарушений. Так, воровство отцом у сына не считалась преступлением, но донос на старшего в семье, даже совершившего преступление, мог быть наказан.

Девочки получали почти исключительно домашнее воспитание.

Арабский халифат

Безбрачие считалось у мусульман нежелательным состоянием, а брак рассматривался как религиозная обязанность. С другой стороны, де-факто брак являлся не «таинством», а гражданским состоянием.

Коран дозволял мужчине иметь одновременно до 4-х жен, а также неограниченное число наложниц. Однако их содержание полностью ложилось на плечи мужчины, так что в реальности позволить гаремы могли только очень богатые и знатные люди.

Женщины обязывались вести домашнее хозяйство и следить за детьми, возможности управлять хозяйством были невелики. Однако жены часто заключали предварительные имущественные сделки (которые потом подтверждались либо дезавуировались их мужьями).

Развод в мусульманском мире имел место. Мужчины могли расторгать брак без приведения каких-либо мотивов, женщина имела право обращаться в суд на развод в некоторых случаях (например, при несоблюдении мужем супружеских обязанностей). После развода дети оставались в доме отца.

При наследовании женщина получала половинную долю по отношению к мужчине.

По исламским законам женщинам не возбранялось получать религиозное образование, хотя многими современниками это осуждалось. Поэтому женщины не записывались на занятия официально, но могли посещать неофициальные лекции и семинары в мечетях, медресе и прочих общественных местах.

Средневековая Европа

Эпоха Средних веков для женщин характеризуется ранними браками (12 лет для девочек и 14 лет для мальчиков). При таком положении вещей выбор супруга целиком зависел от родительской воли.

Христианская культура Средневековья характеризуется двойственностью отношения к женщине. С одной стороны – это «ведьма», с другой – Дева Мария. В целом, средневековая традиция рекомендовала супругу относиться к супруге, как учитель к ученику.

В Средние века образование было сосредоточено в руках церкви. Женщинам из дворянского сословия следовало уметь читать и писать, разбираться в ряде культурных вопросов (любопытно, что знатные женщины в эту эпоху нередко были образованнее мужчин, сосредоточенных на военно-физической подготовке). Образование такие женщины обычно получали в монастырях, хотя в Средние века впервые появились и специализированные женские учебные заведения (например, во Флоренции).

Древняя Русь и Россия

Семейные нормы в Древней Руси обусловливались влиянием, с одной стороны, старых (еще дохристианских) обычаев древних славян, с другой – византийского законодательства. На основании последнего, возраст вступления в брак определялся в 13 лет для девушек и 15 лет для юношей.

Браки заключались, во многих случаях, по решению родителей.

Среди восточных славян (русских, белорусов и украинцев) доминировала *большая семья*: дед, сыновья, внуки и правнуки; совместно ведшие хозяйство. Управлял такой семьей один из старших мужчин, у которого имелась *советница* – немолодая женщина. Возможности остальных женщин были весьма ограничены, в том числе и в сфере наследования. Со временем в крестьянской среде возникла *индивидуальная семья*, включающая два – три поколения родственников.

Современная семья (в том числе и в России) представлена (по преимуществу) следующими типами:

1. Патриархальная семья (во главе с мужчиной, распоряжающимся своим имуществом). Она распространена в определенных регионах, либо среди социальных групп, обладающих высоким уровнем материального благополучия).

2. Индивидуальная семья, объединяющая обычно мужа, жену, детей, которая наиболее распространена в современном обществе и возникает в результате бракосочетания.

Таким образом, мы можем видеть, что, в процессе эволюции от древневосточных обществ к современному социуму, тренд на расширение прав женщины в семье и развитие женского семейного образования характеризуется как поступательный, но «неровный» процесс. Так, ситуация по данным аспектам в обществе Древнего Египта была более «продвинутой», чем в ряде средневековых социумов, (аналогичный регресс мы отмечаем при переходе от домонгольского к постмонгольским социумам на территории России).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. История Древнего Востока. Тексты и документы : учеб. пособие / под ред. В.И. Кузищина. – М. : Высшая школа, 2002. – 685 с.

2. Платон. Государство / Платон. – М. : Наука, Ленинград. отд-ние, 2005. – 576 с.

3. Фанталов, А.Н. Возможности релаксации и совладания с трудными жизненными ситуациями в семье и школе на основе применения графических техник / А.Н. Фанталов, М.А. Малязина // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – Пенза, 2017. – Ч. 2. – С. 87-89.

4. Лю Фаньцзы. Каноны Конфуция / Лю Фаньцзы. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 576 с.

REFERENCES

1. Kuzishchin V.I. (ed.) Istoriya Drevnego Vostoka. Teksty i dokumenty: ucheb. posobie [History of the Ancient East. Texts and documents]. Moscow: Vysshaya shkola, 2002. 685 p.

2. Platon. Gosudarstvo [The state]. Moscow: Nauka, Leningrad. otd-nie, 2005. 576 p.

3. Fantalov A.N., Malyazina M.A. Vozmozhnosti relaksacii i sovladaniya s trudnymi zhiznennymi situaciyami v sem'e i shkole na osnove primeneniya graficheskih tekhnik [The possibilities of relaxation and coping with difficult life situations in the family and school through the use of graphic techniques]. *Obrazovanie i pedagogicheskie nauki v XXI veke: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii*: sb. st. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. V 2 ch. Ch. 2 [*Education and pedagogical sciences in the 21st century: current issues, achievements and innovations. Part 2*]. Penza, 2017, pp. 87-89.

4. Lyu Fan'czy. Kanony Konfuciya [Confucius's canons]. Rostov na-Donu: Feniks, 2013. 576 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Н. Фанталов, кандидат культурологии, доцент, старший преподаватель, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: fantalov@mail.com, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

М.А. Малязина, заведующий кабинетом института детства, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.N. Fantalov, Ph. D. in Cultural Studies, Associate Professor, Senior Lecturer, St. Petersburg Academy Graduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, e-mail: fantalov@mail.com, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

M.A. Malyazina, Head of Cabinet of the Institute of Childhood, Russian State Pedagogical University of. A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

УДК 378.14.015.62

Светлана Владимировна Федулова
г. Омск
Юлия Анатольевна Курило
г. Омск

Опыт по формированию IT-компетенции студентов в процессе обучения профессиональным дисциплинам

Использование современных медиатехнологий в образовательном пространстве повышает у обучающихся мотивацию к действию. Таким образом, внедрение новейших медиасредств в процесс обучения, весьма актуально. В статье рассматривается проблема формирование медиакомпетенций у студентов ВУЗа. Особое внимание авторы уделяют адаптации медиатехнологий в учебный процесс, что является действенным средством в преподавании дисциплин профессионального цикла по профилю «Технологическое образование», стимулирующим познавательный интерес студентов, формирования IT- компетенции. В ходе исследования использованы научные методы: анализ научной литературы и документов, анкетирование и интервьюирование бакалавров, образовательный эксперимент, анализ и интерпретация его результатов. Опытным путем установлено, что развитие IT-компетенции при обучении профильным дисциплинам происходит более продуктивно посредством реализации структурно-содержательной модели, содержащей мотивационно-целевой, содержательно-деятельностной и контрольно-коррекционный компоненты.

Ключевые слова: образование, медиатехнологии, IT-компетенции, познавательный интерес, электронно-образовательный ресурс.

Svetlana Vladimirovna Fedulova
Omsk
Yuliya Anatolevna Kurilo
Omsk

Experience in the formation of IT-competence of students in the learning process professional disciplines

The use of modern media technologies in the educational space increases students' motivation for action. So the introduction of the latest media tools in the learning process is very important. The article discusses the problem of the formation of media competencies among university students. The authors pay special attention to the adaptation of media technologies in the educational process, which is an innovative effective means in teaching the disciplines of the professional cycle in the direction of "Technological education", which is aimed at enhancing the cognitive interest of students, the formation of IT competence. In the course of the study scientific methods were used: analysis of scientific literature and documents, questioning and interviewing bachelors, an educational experiment, analysis and interpretation of its results. It has been experimentally established that the development of IT competency in teaching specialized disciplines is more productive through the implementation of a structurally-meaningful model containing a motivational-targeted, meaningful-active and control-corrective component.

Keywords: education, media technology, IT-competence, cognitive interest, electronic educational resource.

Введение

Совершенствование образовательной мотивации студентов большей частью определяется средствами, способами и обстоятельствами обучения в вузе, осмыслением личного смысла обучения. Для поддержания мотивации в учебном процессе имеют большое значение взаимодействие и занимательная организация процесса обучения, самостоятельность и активность самих обучающихся, проектная деятельность, формирование условий для воплощения их способностей. При применении современных медиаресурсов в учебном процессе побуждение к действию студентов усиливается. Поэтому адаптация в образовательное пространство современных технических инструментов обучения ИТ, значительно актуально. Так же установлено, что формирование IT-компетенции в образовательном процессе протекает продуктивно в ходе выполнения структурно-содержательной модели, которая включает такие компоненты как мотивационно-целевой, содержательно-деятельностной и контрольно-коррекционный.

В связи с этим теоретической базой нашего исследования являются:

- компетентностный подход;
- теория педагогических технологий;
- принципы формирования технологической организации единого образовательного пространства.

При создании подходов к развитию IT-компетенций обучающихся мы рассматривали труды российских ученых:

- в области информатизации образования [5; 6, С.29-33];
- о сущности формирования медиакультуры обучающихся [1; 7].

Цель публикации – представить результаты реализации инновационной технологии по развитию IT-компетенций у студентов, обучающихся в педагогическом университете.

Методология и методики исследования. Методологическую базу работы составили идеи по введению в образовательный процесс ИКТ.

В ходе исследования использовались такие методы, как анализ научной литературы и документов, имеющих отношение к рассматриваемой теме; интервьюирование и анкетирование студентов; образовательный эксперимент, анализ и интерпретация его результатов.

Результаты. Предложен действенный подход к формированию IT-компетенций студентов, основанный на внедрении в образовательную практику ЭОР. Описана структура методики по включению в обучение студентов технологии, представляющей собой целостную систему разного вида и формата учебного и контрольно-измерительного материала, сопровождающего образовательный процесс. В обобщенном виде представлена программа по внедрению медиатехнологии в учебный процесс, а также результаты его реализации, которая осуществлялась с 2015 по 2018 г. на базе кафедры Технологии и методике преподавания технологии Омского государственного педагогического университета.

Практическая значимость. Предлагаемая авторами методика по внедрению ИКТ является действенным инструментом в преподавании дисциплин профессионального цикла монобакалавриата по направлению «Педагогическое образование», направленность «Технологическое образование», которая нацелена на стимулирование познавательного интереса студентов, развитие IT-компетенции.

Можно говорить о том, что совершенствование средств информационных технологий ведет к пересматриванию целей, форм и содержания обучения будущих педагогов.

Материалы и методы

В ходе нашего исследования мы выяснили, что объектом является формирование IT–компетенций бакалавров по направлению «Педагогическое образование», направленность «Технологическое образование». Предмет исследования – совершенствование профессиональных компетенций обучающихся ВУЗов на основе введения в процесс обучения ИКТ. Степенью развития данных компетенций являются преобразования качественного уровня знаний студента (по результатам тестирования) по профессиональной подготовке.

В преподавании дисциплин профессионального цикла по профилю «Технологическое образование» разработаны ЭОР на основе интерактивной образовательной среды MOODLE, приложения LearningApps.org и онлайн-сервиса Google-формы.

К неизбежным условиям использования разработанных учебно-методических материалов является – наличие персонального компьютера с операционной системой Windows или Linux с браузерами GoogleChrome, MozillaFirefox.

Испытания разработанного материала были проведены на базе ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» при реализации образовательной программы обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогической образование» направленность «Технологическое образование» [4, С.24-38].

Результаты исследования

Для продуктивного применения технологии электронного обучения в учебном процессе при преподавании дисциплин профиля «Технологическое образование» существенно решить ряд базовых вопросов «что? как? зачем? насколько?» (рис. 1) [4, С.24-38; 9, С. 128-132].

Из блока «Применение ИКТ» рисунка 1 видно, что предлагаемых к использованию в учебном процессе информационных ресурсов и технологий множество, а значит, усваивать навыки обучения студентам придется собственными силами, т.е. формируется большой объем самостоятельной работы.

Рис. 1 Базовые вопросы, которые необходимо решить при обучении дисциплинам профиля «Технологическое образование»

Поэтому мы рекомендуем совмещать модель развития IT-компетенции с самостоятельной работой бакалавров по дисциплинам профиля. Таким образом, проблемы мотивации занятия и проблемы реализации межпредметных связей информационной и предметной подготовки бакалавров будут урегулированы [4, С.24-38].

Продуктом решения является модель формирования IT-компетенции, позволяющая сопряжено применять формы, методы и средства обучения для достижения поставленной цели при обучении дисциплинам профиля подготовки (рис. 2) [4, С.24-38].

Модель формирования процесса по развитию компонентов IT-компетенции бакалавров при обучении профильным дисциплинам, сопровождающих процесс обучения, предполагает наличие ряда педагогических положений, способствующие ее продуктивной реализации: реализация электронного УМК, организация внеаудиторной работы и исследовательской деятельности студентов посредством ИОС вуза, выполнение электронных образовательных ресурсов в интерактивной образовательной среде MOODLE.

Чтобы получить положительные результаты изучения, понимания и закрепления теоретического материала созданы интерактивные лекции, предоставляющие студентам современные, целостные, взаимосвязанные знания, развивающие у них мастерство, любовь к предмету и совершенствующие самостоятельное творческое мышление. В лекции четко структурировано содержание; использованы дополнительные медиаприемы изложения материала (звук, анимация, графика и т. д.). Для освоения и закрепления новых понятий в интерактивных лекциях включен элемент автосвязывания слов с глоссарием [4, С. 24-38].

Для презентации медиаконтента и для выявления оценки знаний бакалавров разработан элемент в виде «Пакет SCORM». Для создания таких медиаупражнений было изучено приложение LearningApps.org [10].

Применение онлайн-сервиса Google-формы позволяет стать платформой для организации учебного пространства с выходом на коллективную деятельность студентов (например, разработка совместных презентаций или общей таблицы выбора объектов обучения). Использования сервисов Google заключается в возможности вовлечения обучающихся для участия в учебном процессе не только в качестве потребителей обучающего контента, но и как его активных производителей, что способствуют тому, чтобы в центре педагогического взаимодействия оказывался обучающийся [2, С. 79-81; 3, С. 23-26].

Обсуждение и заключения

На выходе исследования были реализованы всевозможные электронные образовательные ресурсы (ЭОР) в поддержку теоретических и практических занятий бакалавров. Применение ЭОР дифференцированного уровня совершенствуют у обучающихся навыки работы с информацией и компьютерной техникой на разных уровнях, и, вследствие этого, генерируют IT-компетенции разграничено с различных сторон. Таким образом, можно сказать, что только разнообразные ЭОР в обучении следует использовать для развития IT-компетенции [8, С.129-134].

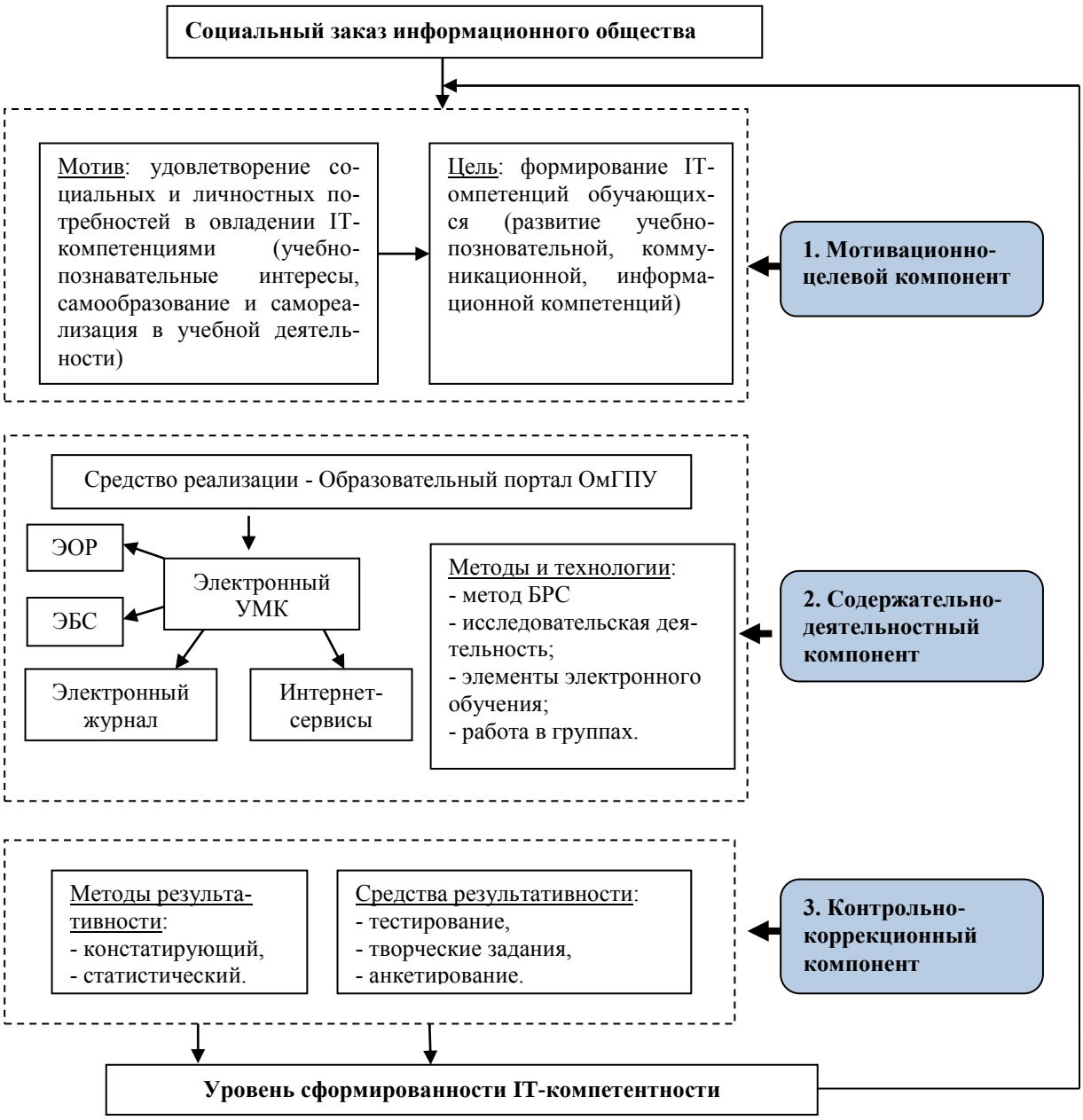

Рис. 2. Структурно-содержательная модель формирования IT-компетенции в ИОС вуза

Предлагаемая модель формирования IT-компетенции содержит комплекс цели, содержания и мотивов процесса обучения студентов педагогического образования, технологий и методов их воплощения, а также средств контролирования и регулирования учебного процесса при обучении дисциплинам профиля. Сложности мотивации занятия и реализации межпредметных связей информационной и профильной подготовки студентов определяется посредством сочетания разработанной модели с внеаудиторной работой.

В ходе исследования была подтверждена результативность обучения дисциплинам профиля подготовки с помощью спроектированной модели и ЭОР с учетом ИОС вуза по развитию IT-компетенции обучающихся по профилю подготовки.

Анализ образовательных ресурсов показал, что в глобальной сети Интернет представлено большое разнообразие ЭОР, что активно разрабатываются образовательные платформы (полезные обучающимся и преподавателям), а включение новейших ИКТ в учебный процесс увеличивает шансы на повышения качества образования, но требует изменения содержания и методов обучения.

Применяя медиатехнологии, преподаватель выступает в качестве помощника обучающимся благополучно справиться с освоением большого количества информации, а также готовит их к условиям современной жизни, в которой они будут строить свою дальнейшую карьеру.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Горохова, Р.И. Проблемы формирования ИКТ компетентности будущих учителей [Электронный ресурс] / Р.И. Горохова. – Режим доступа: http://www.1c.ru/rus/partners/training/edu/conf8/th/gorr.pdf. – 11.10.2015.

2. Казанцева, Е.В. Активизация познавательного интереса у обучающихся по средствам введения в образовательный процесс информационных технологии интерактивного обучения [Текст] / Е.В. Казанцева, Ю.А. Курило // Инновационные направления в науке и образовательной деятельности : сб. науч. тр. – Смоленск : НОВАЛЕНСО, 2015. – С. 79-81.

3. Казанцева, Е.В. Использование информационных технологий интерактивного обучения при изучении дисциплины «Экология производства» [Текст] / Е.В. Казанцева, Ю.А. Курило // Вестник современной науки. – Волгоград : Сфера, 2015. – № 4 (4). – С. 23-26.

4. Курило, Ю.А. Применение инновационных технологий для формирования ИКТ-компетенции у студентов в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / Ю.А. Курило, С.В. Федулова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 5-1. – С. 24-38. – Режим доступа: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2155. – 04.10.2019.

5. Лавина, Т.А. ИКТ-компетентность бакалавра педагогического образования [Текст] / Т.А. Лавина // Информационные технологии в образовании : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. «Информационные технологии в науке и образовании» «ИТО-Чебоксары-2012» (г. Чебоксары, 6-7 апреля 2012 г.) / ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2012. – С. 5-7.

6. Лапчик, М.П. ИКТ-компетентность бакалавров образования [Текст] / М.П. Лапчик // Информатика и образование. – 2012. – № 2. – С. 29–33.

7. Лапчик, М.П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования [Текст] : учеб. пособие / М.П. Лапчик. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 182 с.

8. Федулова, С.В. Самооценка сформированности базовой ИКТ-компетенции студентов второго курса направления «Педагогическое образование» [Текст] / С.В. Федулова // Инновационная наука : междунар. науч. журн. – 2015. – №7, т. 2. – С. 129-134.

9. Федулова, С.В. Формирование ИКТ-компетенции у студентов профиля «Технологическое образование» посредством учебной практики по профилю [Текст] / С.В. Федулова // Инструменты и механизмы современного инновационного развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (23 марта 2017 г., г. Волгоград) : в 2 ч. – Уфа : МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. – Ч. 2. – С. 128-132.

10. LearningApps.org. Научно-исследовательский проект Центра Педагогического колледжа информатики образования PH Bern в сотрудничестве с университетом г. Майнц и Университетом города Циттау / Герлиц [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://learningapps.org/.

REFERENCES

1. Gorohova R.I. Problemy formirovaniya IKT kompetentnosti budushchih uchitelej [Elektronnyj resurs] [Problems of ICT formation of the competence of future teachers]. URL: http://www.1c.ru/rus/partners/training/edu/conf8/th/gorr.pdf (Accessed 11.10.2015).

2. Kazanceva E.V., Kurilo Yu.A. Aktivizaciya poznavatel'nogo interesa u obuchayushchihsya po sredstvam vvedeniya v obrazovatel'nyj process informacionnyh tekhnologii interaktivnogo obucheniya [Activization of cognitive interest among students by means of introducing interactive learning information technologies into the educational process]. *Innovacionnye napravleniya v nauki i obrazovatel'noj deyatel'nosti*: sb. nauch. tr. [*Innovative directions in science and educational activities*]. Smolensk: NOVALENSO, 2015, pp. 79-81.

3. Kazanceva, E.V., Kurilo Yu.A. Ispol'zovanie informacionnyh tekhnologij interaktivnogo obucheniya pri izuchenii discipliny «Ekologiya proizvodstva» [The use of information technologies of interactive training in the study of the discipline "Production Ecology"]. *Vestnik sovremennoj nauki.* № 4 [*Bulletin of modern science. No. 4*]. Volgograd: Sfera, 2015, pp. 23-26.

4. Kurilo Yu.A., Fedulova S.V. Primenenie innovacionnyh tekhnologij dlya formirovaniya IKT-kompetencii u studentov v pedagogicheskom vuze [Elektronnyj resurs] [The use of innovative technologies for the formation of ICT competency in students at a pedagogical university]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [*Scientific Review. Pedagogical sciences*], 2019, no. 5-1, pp. 24-38. URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2155 (Accessed 04.10.2019).

5. Lavina T.A. IKT-kompetentnost' bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya [ICT competency bachelor of pedagogical education]. *Informacionnye tekhnologii v obrazovanii*: sb. st. Vseros. nauch.-prakt. konf. «Informacionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii» «ITO-CHeboksary-2012» (g. CHeboksary, 6-7 aprelya 2012 g.) [*Information Technology in Education*]. Cheboksary, 2012, pp. 5-7.

6. Lapchik M.P. IKT-kompetentnost' bakalavrov obrazovaniya [ICT competency of undergraduate education]. *Informatika i obrazovanie* [*Informatics and Education*], 2012, no. 2, pp. 29–33.

7. Lapchik M.P. Podgotovka pedagogicheskih kadrov v usloviyah informatizacii obrazovaniya: ucheb. posobie [Teacher's training in the context of education informatization]. Moscow: BINOM. Laboratoriya znanij, 2013. 182 p.

8. Fedulova S.V. Samoocenka sformirovannosti bazovoj IKT-kompetencii studentov vtorogo kursa napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Self-assessment of the formation of the basic ICT competence of second-year students of the direction "Pedagogical Education"]. *Innovacionnaya nauka*: mezhdunar. nauch. zhurn. [*Innovative science*], 2015, no. 7, vol. 2, pp. 129-134.

9. Fedulova S.V. Formirovanie IKT-kompetencii u studentov profilya «Tekhnologicheskoe obrazovanie» posredstvom uchebnoj praktiki po profilyu [The formation of ICT competence among students of the profile "Technological Education" through educational practice in the profile]. *Instrumenty i mekhanizmy sovremennogo innovacionnogo razvitiya*: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (23 marta 2017 g., g. Volgograd). V 2 ch. Ch. 2 [*Tools and mechanisms of modern innovative development. Part 2*]. Ufa: MCII OMEGA SAJNS, 2017, pp. 128-132.

10. LearningApps.org. Nauchno-issledovatel'skij proekt Centra Pedagogicheskogo kolledzha informatiki obrazovaniya PH Bern v sotrudnichestve s universitetom g. Majnc i Universitetom goroda Cittau / Gerlic [Elektronnyj resurs] [LearningApps.org. Research project of the Center for the Pedagogical College of Informatics Education PH Bern in collaboration with the University of Mainz and the University of Zittau / Gerlic]. URL: https://learningapps.org/.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.В. Федулова, старший преподаватель кафедры технологии и методики преподавания технологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, e-mail: Svetlanafedulova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9506-9216.

Ю.А. Курило, кандидат биологический наук, доцент кафедры технологии и методики преподавания технологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, e-mail: curilo.yu@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.V. Fedulova, Senior lecturer the Department of Technologies and Methods of Teaching Technology, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, e-mail: Svetlanafedulova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9506-9216.

Y.A. Kurilo, Ph. D. in Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Technologies and Methods of Teaching Technology, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, e-mail: curilo.yu@yandex.ru.

УДК 796.015

Наталья Ивановна Филимонова
г. Барановичи, Республика Беларусь

Влияние скоростно-силовых упражнений на уровень физической подготовленности юных волейболисток 9-10 лет

В статье представлены данные, характеризующие уровень физической подготовленности волейболисток 9-10 лет. В результате педагогического эксперимента, доказана эффективность применения комплексов упражнений скоростно-силового характера, позволивших улучшить не только уровень скоростно-силовых способностей, но и других физических качеств. Результаты проведенного эксперимента свидетельствует, что повышение уровня физической подготовленности во многом зависит от подбора физических упражнений и методики их применения. Данные исследования, помогут учителям физической культуры и здоровья, тренерам правильно планировать и осуществлять учебно-тренировочный процесс по физической подготовке, глубже понять механизм, лежащий в основе возрастных изменений, что в свою очередь поможет избежать ошибок в методике, подборе и дозировании средств физической подготовки юных волейболисток.

Ключевые слова: физическая подготовленность, скоростно-силовые качества, волейбол, физические упражнения, обучающиеся младшего школьного возраста.

Natalia Ivanovna Filimonova
Baranovichi, Republic of Belarus

The influence of speed-strength exercises on the level of physical fitness of young volleyball players 9-10 years old

The article presents data characterizing the level of physical preparation of volleyball women for 9-10 years. As a result of the pedagogical experiment, the effectiveness of using complexes of exercise of speed-force nature, which allowed to improve not only the level of speed-force abilities, but also other physical qualities, has been prove. The results of the experiment show that the increase in the level of physical preparation largely depends on the selection of physical exercises and the method of their application. These studies will help teachers of physical culture and health, trainers to properly plan and carry out training process on physical training, to better understand the mechanism underlying age changes, which in turn will help to avoid errors in methodology, selection and dosing of means of physical training of young volleyball players.

Keywords: physical fitness, speed and power qualities, volleyball, physical exercises, young schoolchildren.

Введение. В настоящее время особую актуальность приобретают проблемы, связанные с повышением качества подготовки спортивных резервов в волейболе. Один из основных путей повышения качества подготовки юных волейболистов — это физическая подготовка, которая является базой для обучения и совершенствования техники и тактики игры. Поэтому повышение уровня физической подготовленности юных волейболистов — одна из важнейших задач, которую необходимо решать на учебно-тренировочных занятиях [1, С. 11].

Анализ научно-методической литературы и изучение передового опыта тренеров свидетельствует о том, что в настоящее время недостаточно четко определены возрастные особенности развития физических качеств юных волейболистов. До настоящего времени в практике школьного физического воспитания недостаточно разработаны рекомендации по организации воспитания двигательных качеств младших школьников средствами спортивных игр.

Научная и практическая значимость исследования состоит в том, что содержащиеся в работе теоретические положения и результаты исследования способствуют формированию профессиональных компетенций у педагогов, тренеров, что позволит эффективно осуществлять учебно-тренировочную деятельность.

Целью исследования является изучение влияния скоростно-силовых упражнений на уровень физической подготовленности волейболисток 9-10 лет.

Исследовательская часть. Организация и проведение педагогического эксперимента осуществлялось на базе ГУО «Средняя школа № 9 г. Барановичи» Республики Беларусь с сентября 2018 года по апрель 2019 года.

Для проверки эффективности использования физических упражнений скоростно-силового характера, направленных на повышение уровня функциональной и физической подготовленности, были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная группы (ЭГ) с участием обучающихся младшего школьного возраста. К педагогическому эксперименту были привлечены обучающиеся в возрасте 9-10 лет, занимающиеся в секции по волейболу.

Выборка испытуемых составила 42 человека, из них были созданы две группы: экспериментальная группа (ЭГ) – 21 человек, контрольная группа (КГ) – 21 человек. В контрольной группе занимающиеся работали по традиционной программе, а для экспериментальной группы были разработаны и внедрены специальные комплексы упражнений скоростно-силового характера, направленные на повышение функциональной и физической подготовленности волейболисток 9-10 лет. Периодичность занятий составляла 3 раза в неделю по 1,5 часа. Все испытуемые, принимавшие участие в эксперименте, относились к основной медицинской группе и не имели ограничений к занятиям физическими упражнениями.

Исследование проводилось в три этапа:

1 этап (октябрь 2018 г.) – констатирующий эксперимент – был направлен на выявление исходных показателей физического развития и физической подготовленности волейболисток 9-10 лет. На данном этапе осуществлялось педагогическое наблюдение с целью изучения учебно-тренировочной работы в. учреждении образования «СШ № 9 г. Барановичи», были уточнены основные методические вопросы определения уровня физического развития и функциональной подготовки младших школьников.

С целью определения физического состояния юных волейболисток 9-10 лет ЭГ и КГ на констатирующем этапе исследования была проведена проба Руфье, позволяющая оценить работоспособность сердечно-сосудистой системы младших школьников.

В качестве главных критериев при оценке работоспособности сердечно-сосудистой системы, с использованием физических нагрузок с последующим изучением быстроты восстановления частоты сердечных сокращений (ЧСС) учитывались, прежде всего, стандартные реакции организма на нагрузку: экономичность реакции и быстрая восстанавливаемость. Функциональная проба, позволила определить величины индекса Руфье в ЭГ и КГ, которые находились в среднем диапазоне.

На констатирующем этапе исследования были выявлены наиболее информативные тесты для определения уровня физической подготовленности. Контрольные упражнения выбирались с учётом особенностей возрастного развития девочек 9-10 лет:

1. Бег «Ёлочка» на одной стороне площадки (сек).

2. Бросок набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы в даль (м).

3. Прыжок в длину с места (см).

4. Прыжок в высоту с разбега толчком обеими ногами (см).

5. Сгибание разгибание рук в упоре лёжа (колво раз).

При проведении контрольных тестов, позволяющих получить информацию об уровне физической подготовленности руководствовались следующими правилами:

1. Контрольные испытания проводили в одинаковой для всех испытуемых обстановке в одно и то же время.

2. Методика контрольных тестов обеспечивала минимальные затраты времени на их выполнение.

3. Контрольные упражнения были доступными для всех испытуемых, независимо от их физической подготовленности и отличались простотой выполнения, измерения и оценкой результатов.

4. Тестирование проводилось в начале и конце учебного года.

5. Перед проведением тестирования, контрольные упражнения были разучены на одной из тренировок.

6. Контроль физической подготовленности осуществлялся с учетом возраста испытуемых и принципа единства оценки физического развития и физической подготовленности.

Результаты педагогического эксперимента на констатирующем этапе исследования указали на то, что испытуемые экспериментальной группы имеют следующие результаты в контрольных упражнениях, определяющих уровень физической подготовки: прыжок в длину с места и сгибание разгибание рук в упоре лёжа – средний уровень; бег «Ёлочка» на одной стороне площадки и бросок набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы в даль – ниже среднего; прыжок в высоту с разбега толчком обеими ногами (см) – низкий уровень.

Исходные результаты физической подготовленности в КГ в начале педагогического эксперимента следующие: прыжок в длину с места и сгибание разгибание рук в упоре лёжа – средний результат; бег «Ёлочка» на одной стороне площадки и бросок набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы в даль – ниже среднего, низкий уровень испытуемые показали в контрольном упражнении прыжок в высоту с разбега толчком обеими ногами.

Данный этап педагогического эксперимента позволил выявить исходный уровень физического состояния, физической подготовленности испытуемых в КГ и ЭГ. На данном этапе исследования учитывались субъективные ощущения занимаю-

щихся, что способствовало корректировке содержания занятий в зависимости от состояния испытуемых. Педагогическое наблюдение позволило осуществлять контроль за эффективностью, применяемой методики, направленной на развитие скоростно-силовых качеств у детей в возрасте 9-10 лет в процессе учебно-тренировочных занятий.

2 этап (ноябрь 2018 – апрель 2019 г) – формирующий эксперимент – заключался в подборе и апробации специальных комплексов физических упражнений, с заданными свойствами по интенсивности и времени воздействия, объединённые в тренировочные задания, разработке методических рекомендаций к использованию специально подобранных физических упражнений с обучающимися младшего школьного возраста.

На формирующем этапе исследования изучали критерии нормирования физических нагрузок по величине и направленности, особенности воздействия двигательного режима на уровень физической подготовленности и состояние здоровья спортсменок 9-10 лет, выявляли объемы и интенсивность физической нагрузки, соответствующие развитию скоростно-силовым способностям.

В результате анализа научно-методической литературы, были подготовлены комплексы специальных упражнений, направленные на повышение уровня физического развития, показателей скоростно-силовых способностей обучающихся 9-10 лет. Разработанная программа выполнялась 3 раза в неделю на протяжении всего учебного года.

Тренировочная программа была разработана таким образом, чтобы учебно-тренировочный эффект благоприятно сказывался на общем физическом состоянии занимающихся, повышал уровень развития скоростно-силовых способностей. При разработке данной программы учитывался принцип постепенности увеличения нагрузок при планировании и реализации разработанной экспериментальной программы подготовки школьников 9-10 лет на этапе начального обучения. Каждая часть тренировочного занятия решала определенные задачи. Подготовительная часть тренировочного занятия состояла из общей разминки, целью которой являлось подготовка организма к основной части тренировочного процесса. В разминку включались упражнения в ходьбе и в беге. Упражнения с использованием гимнастических скамеек, барьеров. Проводился комплекс общеразвивающих упражнений, упражнения на гибкость. Продолжительность подготовительной части тренировки составляет 20-25 минут.

В основной части тренировки использовался комплекс упражнений с набивными мячами; с волейбольными мячами: в парах, в тройках, в четвёрках, поточные упражнения, индивидуальные упражнения с мячом; упражнения с мячом на отработку технических и тактических действий, использовались различные игры с элементами волейбола. Так же в основной части тренировки юные волейболистки выполняли комплекс упражнений для повышения уровня развития скоростно-силовых способностей. Продолжительность основной части тренировки составляет 60-65 минут.

Заключительная часть тренировки направлена на постепенное снижение уровня нагрузки и нормализацию основных функций организма спортсмена. В целом набор упражнений для заключительной части тренировки был подразделен на три большие группы: упражнения низкой интенсивности; дыхательные и упражнения на расслабление; упражнения на растяжку.

Контрольный этап исследования (апрель-май 2019 г) – был направлен на обоснование дифференцированной методики развития скоростно-силовых качеств у волейболисток 9-10 лет, а также на обработку полученных данных.

Для решения поставленных задач исследования был проведен сравнительный анализ результатов уровня развития скоростно-силовых способностей юных волейболисток 9-10 лет в КГ и ЭГ до начала и после эксперимента. С целью определения прироста показателей физических качеств, мы использовали формулу В.И. Усачёва [2, С. 25].

Таким образом, на констатирующем этапе исследования в ЭГ было установлено, что результат в беге «Ёлочка» на одной стороне площадки в течение эксперимента улучшился от 31,8 до 28,2 – прирост составил 10,5 %. В контрольном тесте бросок набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы в даль (м) результат увеличился от 5,8 до 7,9 – прирост составил 36,2 %, оценка показателя данного теста – отлично. В упражнении прыжок в длину с места (см) показатель увеличился от 163,6 до 184,8 см – прирост составил 12,9 %, оценка прироста физических качеств – хорошо. Результат *прыжка в высоту с разбега толчком обеими ногами (см) увеличился от 27,8 до 33,8 – прирост составил 21,6 %*. По шкале оценки прироста физических качеств оценка показателя – отлично. Показатель контрольного теста *сгибание разгибание рук в упоре лёжа (кол-во раз) увеличился от 9,4 до 13,5 – прирост составил 43,5 %*, оценка прироста физических качеств – отлично. Учитывая показатели шкалы оценки прироста физических качеств В. И. Усачёва, можно утверждать, что прирост показателей физических качеств был достигнут за счёт эффективного использования физических упражнений.

Следует отметить на данном этапе исследования следующие изменения полученных результатов в контрольной группе. Так показатель в беге «Ёлочка» на одной стороне площадки улучшился от 31,6 до 30,6 – прирост составил 3,2 % – оценка прироста физических качеств – неудовлетворительная. Результат броска набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы в даль увеличился от 5,8 до 6,1 – прирост составил 5,1 % – оценка прироста физических качеств – неудовлетворительная.

Показатель прыжка в длину с места увеличился от 164,7 до 166,3 см – прирост составил 0,9 % – оценка прироста физических качеств – неудовлетворительная. Результат *прыжка в высоту с разбега толчком обеими ногами увеличился от 27,5 до 27,9 – прирост составил* 1,4 % – оценка прироста физических качеств – удовлетворительная. Результат контрольного теста с*гибание разгибание рук в упоре лёжа увеличился от 9,5 до 9,7 – прирост составил 2,1 %.* Согласно, шкале оценки прироста физических качеств В. И. Усачёва динамика показателей физических качеств произошла за счет естественного роста и роста естественной двигательной активности.

Обобщение и анализ собранного материала, сравнение результатов, полученных в начале и в конце исследования, внутри группы по различным показателям позволил выяснить, насколько повысились показатели скоростно-силовых способностей испытуемых.

При сравнении полученных результатов по уровню развития скоростно-силовых способностей и физической подготовленности испытуемых ЭГ и КГ было установлено, что результаты взятых нами тестов за время эксперимента улучшились против исходных измерений.

Таким образом, в ЭГ прирост результата в беге «Ёлочка» на одной стороне площадки составил 10,5 %, в КГ результат увеличился на 3,2 %. Полученные результаты броска набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы в даль в ЭГ увеличились на 36,2 %, в КГ прирост составил 5,1 %. Показатель прыжка в длину с места в ЭГ увеличился на 12,9 %, в КГ прирост составил 0,9 %. Результаты *прыжка в высоту с разбега толчком обеими ногами в ЭГ увеличились на* 21,6 %*, в КГ на 1,4 %.* Показатели контрольного теста с*гибание разгибание рук в упоре лёжа в ЭГ увеличились на* 43,5 %, в КГ на *2,1 %.*

Заключение. Межгрупповой анализ полученных данных показал, что в начале эксперимента группы экспериментальной и контрольной по всем изучаемым показателям статистически достоверно не различались. Но после педагогического эксперимента выявилось статически достоверное преимущество испытуемых ЭГ по всем показателям.

Следует отметить, что в процессе исследования применение комплексов физических упражнений, направленных на развитие скоростно-силовых способностей, привело в экспериментальной группе к повышению средних показателей всех контрольных тестов, что нельзя сказать о развитии физических качеств в контрольных группах.

Эффективность разработанных комплексов физических упражнений определялась путем сравнения фиксируемых измерений физических способностей испытуемых экспериментальной и контрольной групп.

Анализ полученных данных показал, что применение комплексов упражнений скоростно-силового характера у волейболисток 9-10 лет положительно повлиял на динамику уровня физической подготовленности.

В результате проведенных исследований выявлена целесообразность применения комплексов упражнений скоростно-силового характера, позволивших улучшить не только развитие скоростно-силовых способностей, но и других физических качеств. Таким образом, проведенный эксперимент свидетельствует, что повышение уровня физической подготовленности во многом зависит от подбора физических упражнений и методики их применения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Клещев, Ю.Н. Волейбол. Подготовка команд к соревнованиям / Ю.Н. Клещев. – М. : Спорт. Академия. Пресс, 2002. – 192 с.

2. Куколевский, Г.М. Физическое совершенствование / Г. М. Куколевский. – М. : Медицина, 2006. – 367 с.

REFERENCES

1. Kleschev Y.N. Voleybol. Podgotovka komand k sorevnovaniyam [Volleyball. Preparation of teams for the competition]. Moscow: Sport. Academy. Press, 2002. 192 p.

2. Kukolevsky G.M. Fizicheskoe sovershenstvovanie [Physical improvement]. Moscow: Medicine, 2006. 367 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.И. Филимонова, старший преподаватель кафедры теории и практики физической культуры, магистр педагогических наук, УО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь, e-mail: fkizoj.2012@yandex.by, ORCID: 0000-0002-7643-2761.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.I. Filimonov, Senior Lecturer of the Department of Theory and Practice of Physical Culture, Master of Pedagogic Sciences, Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus, e-mail: fkizoj.2012@yandex.by, ORCID: 0000-0002-7643-2761.

УДК 377

Елена Алексеевна Чепарухина
г. Шадринск

Дидактическая адаптация студентов колледжа как социально-педагогическая проблема

В статье рассматривается теоретические аспекты проблемы адаптации студентов-первокурсников к обучению в среднем профессиональном образовательном учреждении. Особое внимание автор уделяет дидактической адаптации, причинам ее возникновения и возможным путям решения проблем. В статье приведены результаты исследования, проведенного на базе колледжа и позволившего выявить основные трудности приспособления обучающихся к образовательному процессу. В качестве методов исследования были использованы наблюдение, беседа, социометрия, анкетный опрос.

Ключевые слова: образование, адаптация, студенты, адаптационный процесс.

Elena Alekseevna Cheparukhina
Shadrinsk

Didactic adaptation of college students as a social-pedagogical problem

The article considers the problem of adaptation of first-year students to study in a secondary professional educational institution. The author pays special attention to didactic adaptation, the reasons for its occurrence, and possible solutions to problems. The article presents the results of a study conducted on the basis of the college and which allowed to identify the main difficulties in adapting students to the educational process. Observation, conversation, sociometry and questionnaire survey were used as research methods.

Keywords: education, adaptation, students, adaptation process.

Становление любого человека как высококвалифицированного специалиста не возможно без получения как минимум среднего профессионального образования.

В процессе учебной деятельности обучающийся познает окружающую его действительность, усваивает знания, вырабатывает умения и закрепляет навыки в той или иной будущей сфере деятельности, а так же развивается как личность и индивидуальность.

То есть студент выступает, как неотъемлемая часть образовательного процесса, на которую направлено воздействие всего педагогического коллектива колледжа.

Учебная деятельность начинается с адаптации обучающегося в новом коллективе.

Проблемы адаптации (в том числе дидактической), возникающие у обучающихся на первом курсе и их решение является важной задачей в деятельности любого учебного заведения. Основной целью представленной статьи является выявление основных особенностей дидактической адаптации студентов первого курса к образовательным условиям среднего профессионального учебного заведения.

При анализе степени изученности вопроса дидактической адаптации студентов колледжа были выделены научные исследования таких авторов как: Б.А. Бенедиктова, Н.В. Бордовской, В.П. Борисенкова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кондыбовича, Б.Т. Лихачёва, М.Д. Мартыновой, А.Ю. Морозовой, А.А. Реана, А.Г. Смирнова, Ю.В. Стафеевой.

Кроме того в работах Ф.Б. Березина, В.В. Богословского, Л.Ф. Мирзояновой, Р.С. Немова, А.В. Петровского и других были рассмотрены основные психологические механизмы и сущность дидактической адаптации студентов. Но в основном ими была исследована какая-либо наиболее интересующая сторона проблемы [1].

Актуальность проблемы адаптации обучающихся заключается в попытке решения задач оптимизации процесса приспособления студентов к учебной деятельности в условиях системы профессионального образования.

Адаптация является одним из важнейших этапов, от успешности которого зависит установление взаимоотношений студента с новым окружением и его дальнейшее обучение.

Поэтому в колледже адаптации уделяется особое внимание и контроль со стороны администрации. Достижение поставленных целей учебного заведения во многом зависит от правильной организации работы с первокурсниками.

От того, как быстро происходит процесс адаптации, зависят текущие, последующие успехи студента и процесс его становления как профессионала.

Студенты первого курса сталкиваются с проблемами, разрешение которых без помощи со стороны кураторов, социального педагога, психолога, как правило, приводит к низким оценкам, психологическим нагрузкам, нежеланию учиться дальше и отчислению из колледжа.

Уже на этапе приема документов от абитуриента необходима большая разъяснительная работа и его знакомство с условиями обучения в колледже, требованиями, которые будут предъявляться с первых дней учебы.

Выделяют следующие формы адаптации первокурсников:

1. Формальная адаптация, то есть приспособление к новым условиям обучения, структуре профессионального образования, его содержанию, информационному обеспечению.

2. Общественная адаптация, то есть вступление первокурсника в новые группы сверстников и взаимодействие с новым коллективом преподавателей на более высоком уровне по сравнению со школьным коллективом.

3. Дидактическая адаптация, то есть приспособление к новым методам работы в студенческих группах, к новым формам обучения [2, 3].

Так же первокурсник должен быть ознакомлен с новыми требованиями, предъявляемыми СПО и образовательными стандартами, в соответствии с которыми осуществляется обучение в колледже.

На протяжении всего процесса обучения, а на первых этапах особенно, на студента оказывают влияние как субъективные, так и объективные факторы. Сам учебный процесс представляет собой целый комплекс таких факторов.

На первом этапе обучения уже можно отметить отличие в методах обучения в школе и колледже. И кто-то из студентов это воспринимает как само собой разумеющееся, а кому-то необходимо время для осознания таких отличий и приспособления к ним. Могут возникнуть проблемы между преподавателем и студентом в связи с непониманием и неприятием новых форм и методов обучения, то есть может возникнуть своеобразный дидактический барьер.

Новые способы, формы и методы обучения могут значительно отличаться от тех, которые применялись учителями в школе и это может отрицательно повлиять на усвоение нового материала и интенсивность его умственного восприятия.

Для колледжа характерными видами занятий являются лекции, семинары, курсовые работы, работа над проектами и т.д., а это, как правило, предполагает более высокий уровень сложности изучаемого материала, быстрый темп его изложения, резко выраженную неравномерность нагрузки, повышающуюся в период сессий. Может понадобиться много сил и времени, прежде чем первокурсник сможет привыкнуть к новым требованиям [4].

На первом курсе колледжа изучаются новые учебные дисциплины (за небольшим исключением обучающихся студентов на базе основного общего образования). Появляются профильные учебные дисциплины (например, экономика, право), а на базе среднего общего образования дисциплины общего гуманитарного и социально-экономического цикла (психология общения, иностранный язык в профессиональной деятельности), а так же общепрофессионального цикла (статистика, менеджмент, основы предпринимательской деятельности и другие). Меняется подход к применению учебников и учебных пособий, так как чаще всего учебников, полностью соответствующих программам колледжа нет, и возникает необходимость использовать несколько источников. А к этому выпускники школ не готовы. Так же можно отметить значительное отличие от школьных применяемых в колледже методов контроля знаний и умений, которые выражаются в отсутствии повседневного контроля и систематической оценке знаний. Меняется в отличии от учителя и отношение преподавателя к студенту, потому что в нем педагог видит уже взрослого человека, а не ребенка.

Все вышеперечисленное может сказаться на уровне успеваемости отдельных студентов на 1 курсе, ее снижении в дальнейшем и как следствие отсев по результатам сессий.

В начале 2018-2019 учебного года (сентябрь–октябрь) в рамках деятельности предметной цикловой комиссии «Финансовых и банковских дисциплин» было проведено исследование по определению адаптации студентов первого курса в форме анкетирования. В анкетном опросе приняло участие 132 студента-первокурсника.

В качестве критериев определяющих адаптацию студентов именно к учебной деятельности нами рассматривались:

– как обучающиеся воспринимают учебный процесс и насколько он для них является сложны;
– на сколько студенты удовлетворены собственными учебными достижениями;
– какие трудности при обучении они испытывают;
– имеются ли у первокурсников признаки усталости во время занятий и при выполнении домашнего задания.

В результате исследования были выявлены следующие показатели структуры первокурсников: девушки составили 72,5%, юноши 27,5%, из них 49% – приезжих из других городов или сел как Курганской области, так и других субъектов России и 51% - городских жителей.

В результате анкетирования выявлено значительное количество недостаточно адаптированных студентов. Как показал анализ результатов, наиболее проблемными видами адаптации студентов являются дидактическая (63,5%), физическая (49,2%), и бытовая (21,3%) адаптации. Первокурсники соответственно имеют низкий уровень их сформированности.

Среди наиболее важных проблем выделенных ребятами можно отметить, во-первых учебные (35,7%), во-вторых – материальные (что не удивительно для нашего региона (26,5%), в-третьих – проблемы в быту (15%). При этом 10% студентов не указали наличие проблем, связанных с началом обучения в колледже. Некоторые студенты, а их оказалось 8,8%, отметили проблемы, возникающие в процессе общения с однокурсниками (8,8%).

У 4 % уже вначале обучения возникли проблемы с преподавателями. Для наглядности полученные результаты представлены на рисунке 1.

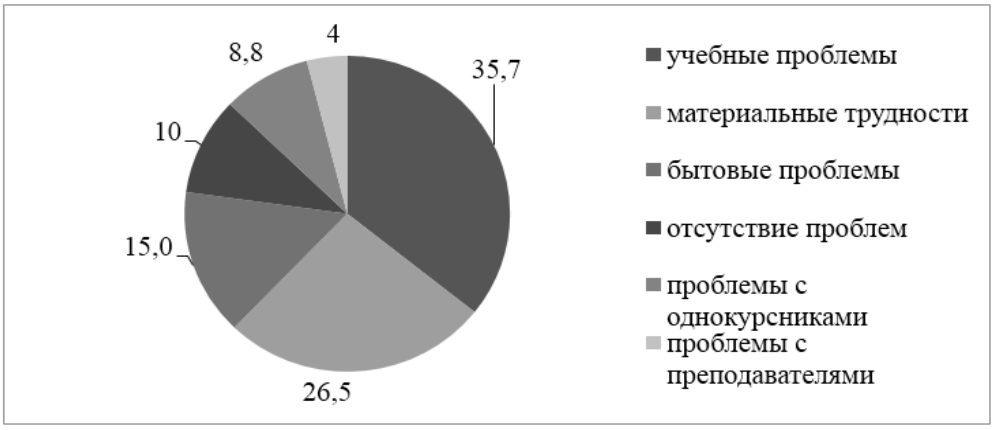

Рис. 1. Наиболее важные проблемы, возникшие у первокурсников вначале обучения в колледже», %

В ходе исследования так же было отмечено, что 32% обучающихся не могут достаточно полно воспринимать лекционный материал, а 48% не умеют правильно составить конспект учебного материала. Кроме того было выяснено, что 75% студентов не обладают умением выступать перед аудиторией, вести спор, а так же давать аналитическую оценку проблем (54%). А ведь все это является показателями успешности учебной деятельности.

Каждый человек приспосабливается к новой обстановке и новому виду деятельности по своему.

В ходе исследования адаптации студентов в первые месяцы обучения было выявлено, что более половины первокурсников (74,6%) испытывают трудности в обучении, а именно: 67,2% с трудом усваивают отдельные предметы (для кого-то иностранный язык в профессиональной деятельности, а для кого-то статистика), а 7,4% имеют трудности по всем предметам. По опыту можно предположить, что часть из них не сможет сдать экзамены и будет отчислена из числа студентов уже на первом курсе. Некоторые ребята отметили, что для усвоения материала им требуется прилагать много усилий, но учатся они хорошо (9,2%). По собственному мнению некоторых студентов учеба им дается легко и особых усилий для этого они не прилагают. Таких студентов 16,2%

При рассмотрении причин возникающих у студентов трудностей обучения было выявлено следующее: недостаточно высокий уровень для поступления в колледж подготовки абитуриентов по школьной программе, игнорирование некоторыми школьниками ряда учебных дисциплин вследствие узкого кругозора и любознательности. Так же характерной особенностью молодого поколения является безответственность и низкая учебная активность. Некоторые ребята признались в том, что они просто не умеют учиться самостоятельно, им постоянно нужен контроль со стороны взрослых, они не могут сконцентрироваться и распределить свое внимание.

Перечисленные выше трудности в обучении сказываются на работоспособности студентов в период адаптации. 63,5 % студентов заметили снижение работоспособности и усталость к концу учебного дня, у 19,7 % проявлялось переутомление. И только 16,8 % первокурсников не отметили усталости после учебных занятий.

Для наглядности на рисунке 2 показано распределение результатов исследования по данному вопросу.

Рис. 2. Работоспособность первокурсников в период адаптации, %

По результатам проведенного исследования, можно сделать вывод, что одной из актуальных задач СПО в современных условиях является создание системы социально-педагогического сопровождения процесса адаптации студентов-первокурсников.

Современная молодежь является достаточно сложной и противоречивой социально-демографической частью нашего общества.

Для части студентов основной целью образования является не стремление к получению знаний, развитию умений, а приспособление к «новой реальности», в которую они попадают. Причин такого поведения достаточно много и основными (по признанию самих студентов) являются: желание учиться в колледже не самих абитуриентов, а их родителей, поступление в колледж «за компанию» с подругой или другом, для юношей – отсрочка от службы в армии, для иногородних студентов – свобода от родительской опеки и другие. Кроме того, необходимо принимать во внимание тот факт, что почти половина абитуриентов (43%) стремиться получить всего лишь диплом о среднепрофессиональном образовании.

Так же нужно отметить, что сложности социально – психологической адаптации студентов-первокурсников обусловлены другим социальным окружением, отсутствием ранее существовавшего коллектива, друзей, родных. В первые месяцы обучения, как правило, отсутствует сплоченность новой студенческой группы. Большую работу по социально-психологической адаптации студентов в колледже должны осуществлять, и делают это социальный педагог и психолог колледжа.

В ходе исследования были выявлены основные проблемы, возникающие при адаптации первокурсника в колледже:

– недостаточный уровень школьных знаний по ряду дисциплин, являющихся основой освоения общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей;

– неумение планировать свою деятельность;

– неспособность быстро усваивать новый материал;

– неумение перерабатывать большой объем информации;

– отсутствие постоянного контроля родителей, преподавателей;

– неготовность к самообучению;

– непринятие и нежелание выполнять требования преподавателей;

– отсутствие у некоторых студентов усидчивости, целеустремленности, а главное – желания учиться.

Итак, процесс адаптации в колледже явление сложное и многогранное, требующее проявления активной позиции как преподавателя, так студента.

Адаптация студентов нового набора начинается с первого дня обучения в колледже. Основная роль в индивидуальной работе со студентами принадлежит кураторам, которые всеми силами стараются вовлечь первокурсников в учебную и общественную деятельность. Помощь в решении этих задач оказывают психолог и социальный педагог. В работу по дидактической адаптации включаются преподаватели-предметники.

Таким образом, проблемы адаптации студентов, в том числе дидактической, возникающие у обучающихся на первом курсе и их решение действительно является важной задачей в деятельности любого учебного заведения. Для решения данных проблем педагогическому коллективу необходимо продолжать профориентационную работу с целью привлечения абитуриентов, более профессионально ориентированных, выбирающих свою будущую профессию осознанно. Осуществлять работу по социально-психологической адаптации с целью создания благоприятного психологического климата в учебных группах. Необходимо проводить диагностику особенностей личности обучающихся, динамики изменений социальной адаптации, выявлять трудности, препятствующие их эффективной дидактической адаптации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бучкин, А.В. Модель социально-педагогической адаптации студентов среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / А.В. Бучкин // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=7686. – 14.11.2019.

2. Косаревская, Т.Е. Психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников к вузу [Текст] : метод. рекомендации / Т.Е. Косаревская, Р.Р. Кутькина. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2006. – 42 с.

3. Психология социальной работы [Текст] / под ред. М.А. Гулиной. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2010. – 382 с.

4. Цилюгина, И.Б. Трудности процесса адаптации студентов-первокурсников среднего профессионального образования и способы их разрешения [Текст] / И.Б. Цилюгина // Народное образование. – 2015. – № 1. – С. 42–45.

REFERENCES

1. Buchkin A.V. Model' social'no-pedagogicheskoj adaptacii studentov srednego professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] [Model of socio-pedagogical adaptation of students of secondary vocational education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [*Modern problems of science and education*], 2012, no. 6. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=7686 (Accessed 14.11.2019).

2. Kosarevskaya T.E., Kut'kina R.R. Psihologicheskie problemy adaptacii studentov-pervokursnikov k vuzu: metod. rekomendacii [Psychological problems of adaptation of first-year students to the university]. Vitebsk: VGU imeni P.M. Masherova, 2006. 42 p.

3. Gulina M.A. (ed.) Psihologiya social'noj raboty [Psychology of social work]. 2-e izd., dop. i pererab. Sankt-Peterburg: Piter, 2010. 382 p.

4. Cilyugina I.B. Trudnosti processa adaptacii studentov-pervokursnikov srednego professional'nogo obrazovaniya i sposoby ih razresheniya [Difficulties in the process of adaptation of first-year students of secondary vocational education and methods for resolving them]. *Narodnoe obrazovanie* [*Public education*], 2015, no. 1, pp. 42–45.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Чепарухина, преподаватель ВКК, Шадринский финансово-экономический колледж-филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Шадринск, Россия, e-mail: eacheparuhina@fa.ru, ORCID: 0000-0002-1435-4956.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Cheparukhina, the Teacher of the highest qualification category, Shadrinsk Economist-Training Post-Secondary School, the branch of Financial University, Shadrinsk, Russia, e-mail: eacheparuhina@fa.ru, ORCID: 0000-0002-1435-4956.

УДК 378.372.854

Елена Валериевна Шлякова
г. Омск

Развитие творческого мышления обучающихся военных вузов с использованием невычислительных химических задач

В статье рассматривается проблема применения невычислительных (качественных) химических задач в процессе развития творческого мышления обучающихся военных вузов. Автором описаны дидактические функции и дидактические цели использования химических задач в образовательном процессе военного вуза. Приведена типология конвергентных и дивергентных химических задач, представлены примеры качественных химических задач различных типов, используемых в процессе преподавания химии для развития творческого мышления обучающихся в рамках реализации компетентностного подхода в образовательном процессе военного вуза. Сформулированы основные принципы конструирования качественных химических задач дивергентного характера, нацеленных на развитие творческого мышления обучающихся.

Ключевые слова: химические задачи, военный вуз, творческое мышление.

Elena Valerievna Shlyakova
Omsk

Development of creative thinking of students of military universities using non-computational chemical problems

The article deals with the problem of application of non-computational (qualitative) chemical problems in the development of creative thinking of students of military universities. The author describes the didactic functions and didactic goals of using chemical tasks in the educational process of a military University. The typology of convergent and divergent chemical problems is given, examples of qualitative chemical problems of various types used in the process of teaching chemistry for the development of creative thinking of students in the framework of the competence approach in the educational process of a military University are presented. The basic principles of construction of qualitative chemical problems of divergent nature aimed at the development of creative thinking of students are formulated.

Keywords: chemical problems, military university, creative thinking.

Система высшего военного образования на современном этапе ориентирована по подготовку специалиста, способного к абстрактному мышлению, анализу, синтезу. Образовательный процесс военного вуза должен формировать у будущих военных инженеров готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала.

Химическое образование – неотъемлемая часть инженерной подготовки военного специалиста. В результате освоения основной профессиональной образовательной программы по дисциплине «Химия» обучающийся должен обладать способностью на научной основе организовать свой труд, самостоятельно оценить результаты своей деятельности, владеть навыками самостоятельной работы, в том числе в сфере проведения научных исследований.

Одним из наиболее важных средств обучения химии являются учебные задачи. Анализ учебной и научно-методической литературы показывает, что существует достаточно большое число различных классификаций учебных химических задач. Каждая классификация основывается либо на одном, либо на нескольких признаках.

Если рассматривать проблему классификации химических задач с дидактических позиций, то можно утверждать, что большинство классификаций основываются на второстепенных признаках, которые не позволяют максимально эффективно использовать химические задачи в образовательном процессе.

В системе школьного химического образования учебным задачам отводится крайне мало учебного времени. Рекомендации по использованию

химических задач в учебном процессе зачастую носят бессистемный характер, большинство школьных задач не способствуют достижению главных дидактических целей, их функции определены очень условно и носят скорее второстепенный характер. Отсюда вытекают проблемы в освоении химии обучающимися в высшей школе, в том числе и военном вузе, неспособность решения множества профессионально значимых задач, в которых необходимы навыки применения химических знаний в квазипрофессиональных условиях [3].

Незаслуженно мало внимания, как в школьном, так и в высшем образовании уделено качественным химическим задачам. А ведь использование в процессе обучения химии именно этих задач в большей степени способствует реализации главных дидактических целей, в частности, развитию творческого и абстрактного мышления, способности к синтезу и анализу.

По мнению многих психологов и дидактов учебные задачи являются тем универсальным средством, с помощью которого можно максимально интенсифицировать творческую компоненту в процессе обучения. Возникает вопрос о функциях задач, которые они должны выполнять для достижения той или иной дидактической цели. Функции задач должны определяться в психологическом аспекте [2]. Авторы [1] считают, что можно выделить два крайних способа мышления: конвергентное и дивергентное.

Конвергенция предполагает однозначность решения той или иной проблемной ситуации. В этом случае доминантным является алгоритмический способ мышления. Дивергенция – понятие противоположного свойства. Дивергентное мышление является основным компонентом творческого подхода к решению задачи.

В работе [1] представлены основные свойства дивергентного мышления:

1) флюэнция – богатство мыслей, способность создания многих решений задачи;

2) флексибельность – гибкость мышления, создание принципиально различных вариантов решения одной и той же задачи;

3) оригинальность – способность создавать быстрые, редко встречающиеся решения, находить новые нестандартные соотношения между предметами и явлениями;

4) элаборация – способность перерабатывать в деталях решение какой-либо задачи.

Таким образом, химические задачи могут нести конвергентную или дивергентную функцию. По дидактическими целями можно выделить следующие типы химических задач:

1. Задачи на овладение теоретическими и практическими знаниями.

2. Задачи по приобретению необходимых умений и навыков.

3. Задачи на развитие логического мышления.

4. Задачи на развитие творческого мышления.

По дидактическим функциям задачи первого и второго типа являются конвергентными, а третьего и четвертого – дивергентными.

Безусловно, границы каждого из указанных типов весьма условны. Задачи первых двух типов тесно взаимосвязаны. Овладевая теоретическими и практическими знаниями по химии, обучающиеся должны их закрепить, что невозможно без формирования определенных умений и навыков. Приобретенные умения и навыки используются для получения новых знаний более высокого порядка.

Подобного рода взаимодействие должно наблюдаться между задачами третьего и четвертого типов. Только через логическое мышление можно перейти на более высокий уровень мышления – творческий. Теоретические и практические знания, закрепленные в умениях и навыках (задачи первого и второго типов), являются базовой компонентой для задач третьего и четвертого типов.

Виды взаимодействия задач различных типов достаточно сложны, учесть все возможные связи между ними непросто. Очевидно, что в задачах первого и второго типов должно преобладать конвергентное мышление, а задачи третьего и четвертого типов направлены на реализацию дивергентной функции.

Особого внимания заслуживают теоретические качественные задачи, т.к. именно такие задачи обладают большими, по сравнению с расчетными задачами, дидактическими возможностями для формирования и развития творческого мышления обучающихся.

По содержанию учебного материала теоретические неэкспериментальные задачи могут быть основаны на рассмотрении химического элемента, вещества, его строения и свойств или химической реакции как процесса (механизм, условия протекания и т.д.). Эти понятия при обучении химии должны развиваться и переходить на более высокий уровень обобщения. Примером задачи конвергентного характера может быть следующая:

При объяснении валентных возможностей хлора допускается переход его атомов в возбужденное состояние по схеме:

$$3s^2 3p^5 \rightarrow 3s^2 3p^4 3d^1 \rightarrow 3s^2 3p^3 3d^2 \rightarrow 3s^1 3p^3 3d^3.$$

Почему аналогичное возбуждение атома аргона и образование таким возбужденным атомом химических связей считается маловероятным?

Химические невычислительные задачи с использованием понятия «вещество» в большей степени развивают логическое и частично творческое мышление обучающихся, т.е. носят конвергентно-дивергентный характер. Пример такой задачи:

Может ли водород, полученный взаимодействием химически чистых цинка и соляной кислоты, содержать примеси? Если может, то какие? Предложите метод очистки водорода от примесей.

Химические неэкспериментальные качествен-

ные задачи с использованием понятия «химическая реакция» наиболее значимы для развития логического и, особенно, творческого мышления обучающихся. Эти задачи, как правило, носят дивергентный характер. Примером такой задачи может быть следующая:

Как, используя только этанол и неорганические вещества, получить аминоуксусную кислоту?

Задач конвергентного характера достаточно много в учебной и учебно-методической литературе, предназначенной для обучения химии в технических нехимических вузах. Преподаватель, готовясь к практическим занятиям с обучающимися или разрабатывая задания для их самостоятельной работы, может подобрать или составить на основе принципа фасетности такого типа задачи.

Принцип составления задач дивергентного характера представляет особый интерес. Для решения таких задач обучающимся необходимо иметь достаточно хорошие знания основ химической науки, владеть умениями и навыками как общеучебного характера, так и специфическими, присущими химии. Очень важным является владение приемами логического мышления, т.е. для решения задач дивергентного характера на развитие логического мышления необходимо иметь устойчивый навык решения задач разных типов, только таким образом можно выйти на более высокий уровень мыслительной деятельности, позволяющий работать с такими задачами.

На практике невозможно составить условия задач, направленных на достижение только одной дидактической цели. Любая задача реализует комплекс целей, которые проявляются в ходе ее решения в той или иной степени. Поэтому при разработке условий задач важно выбрать доминирующую обучающую цель и сформулировать условие задачи таким образом, чтобы максимально направить деятельность обучающихся на достижение именно этой цели. С этой точки зрения разработка задач дивергентного характера представляет собой очень сложный процесс, требующий глубокого анализа и отбора фактического профессионально значимого материала для условия задачи, предвидения возможных путей мыслительной деятельности обучающихся в ходе решения, выявления возможных приемов и методов, с помощью которых обучающийся может решить задачу с дивергентной функцией.

Еще одна сложность использования таких задач в процессе обучения заключается в том, что дивергентные задачи творческого характера, как правило, являются задачами открытого типа, т.е. конечный результат может быть самым различным и оценить правильность решения какой-либо отметкой не всегда возможно. В этом случае преподаватель выступает как эксперта, способного оценивать не результат решения, а ход мыслительной деятельности обучающегося. Это достаточно сложно, т.к. преподаватель должен обладать глубокими знаниями в области химии, владеть различными приемами мышления, иметь знания и по ряду других дисциплин, обладать широким научным кругозором и богатым воображением. Только при таких условиях деятельность обучающегося по решению дивергентных задач может получить адекватную оценку.

Проанализируем одну из задач дивергентного характера на материале органической химии. Этому разделу в военном вузе придается особое значение, т.к. органические вещества различных классов и их производные находят широкое применение при эксплуатации вооружения и военной техники.

Составить структурные формулы всех возможных соединений, отвечающих брутто-формулам: $C_5H_{10}O_5$; $C_4H_{10}O_2$; C_7H_6O; $C_3H_6O_2$; C_5H_6. Описать их возможные химические свойства.

При решении этой задачи можно выявить у обучающихся способность к творческому мышлению, долю проявляемых ими компонент творческого мышления. Если в задаче будет стоять вопрос о получении наибольшей информации о заданных веществах, то можно оценить такое свойство творческого мышления как элаборация. Проявление элаборации мышления будет выражаться в детальной проработке сведений о каждом веществе, можно ожидать описание пространственного строения, типов гибридизации атомов, типов химической связи, взаимосвязи строения молекул с проявлением химических свойств. Эта задача не исключает множества решений, нестандартных трактовок процессов и явлений.

На основании выше изложенного можно сформулировать основные принципы составления дивергентных задач.

Во-первых, необходим учет содержания учебного материала, т.к. использование сложных, абстрактных, малоиспользуемых на данном этапе обучения химии понятий не способствует развитию творческого мышления. Творчество возможно лишь на границе между известным и неизвестным, содержание известного и неизвестного материала в задачах такого рода должно быть примерно равным.

Во-вторых, формулировать вопрос следует таким образом, чтобы на его основе обучающийся мог самостоятельно составить конкретные вопросы, отвечая на которые, он приближается к решению. В этом проявляется флюэнтность мышления.

В-третьих, следует подбирать данные для условия задачи так, чтобы кроме многовариантности учитывалась возможность разных подходов к решению задачи. Так реализуется флексибильность мышления. И, наконец, формулируемые конкретные вопросы должны решаться с использованием разнообразных специальных и общеучебных умений и навыков – проявление элаборации мышления.

Таким образом, использование в процессе обучения химии задач с дивергентной функцией,

особенно творческого характера позволяет выявлять способности к творческому мышлению. Систематическое их использование на занятиях и во внеаудиторной работе, например, при подготовке к предметной олимпиаде, должно способствовать формированию и развитию различных компонент мышления. Разработка целостной системы использования таких задач в процессе обучения химии в высшей военной школе представляется актуальной в научном и в практическом аспектах. Такая система, безусловно, способна поднять на качественно новый уровень процесс обучения химии в военном вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сильны, П. Химические учебные задачи – средство развития творческого мышления учеников / П. Сильны, М. Прокша // Совершенствование преподавания химии в высших и средних учебных заведениях. – Омск : ОмГПИ, 1991. – 120 с.

2. Шелонцев, В.А. Развитие творческого мышления учащихся при решении качественных химических задач / В.А. Шелонцев, Н.А. Ждан, Н.Г. Малонушенко. – Омск : ОмИПКРО, 1994. – 65 с.

3. Шлякова, Е.В. Роль химических задач в процессе формирования теоретического мышления обучающихся военных вузов / Е.В. Шлякова // Образование в военно-инженерном деле: теория и практика : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Тюмень : ТВВИКУ, 2018. – Ч. II. – С. 458-461.

REFERENCES

1. Sil'ny P., Proksha M. Himicheskie uchebnye zadachi – sredstvo razvitiya tvorcheskogo myshleniya uchenikov [Chemical learning tasks - a means of developing students' creative thinking]. *Sovershenstvovanie prepodavaniya himii v vysshih i srednih uchebnyh zavedeniyah* [*Improving the teaching of chemistry in higher and secondary educational institutions*]. Omsk: OmGPI, 1991. 120 p.

2. Sheloncev V.A., Zhdan N.A., Malonushenko N.G. Razvitie tvorcheskogo myshleniya uchashchihsya pri reshenii kachestvennyh himicheskih zadach [The development of students' creative thinking in solving high-quality chemical problems]. Omsk: OmIPKRO, 1994. 65 p.

3. Shlyakova E.V. Rol' himicheskih zadach v processe formirovaniya teoreticheskogo myshleniya obuchayushchihsya voennyh vuzov [The role of chemical problems in the formation of theoretical thinking of students of military universities]. *Obrazovanie v voenno-inzhenernom dele: teoriya i praktika. Ch. II*: materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf. c mezhdunar. uchastiem [*Education in military engineering: theory and practice. Part 2*]. Tyumen': TVVIKU, 2018, pp. 458-461.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.В. Шлякова, кандидат технических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин, ФГКВОУ ВО «Омский автобронетанковый инженерный институт», г. Омск, Россия, e-mail: elena6500462@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1069-577.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.V. Shlyakova, Ph. D. in Technical Sciences, Associate Professor of Physical and Mathematical Disciplines, Omsk Tank-automotive Engineering Institute, Omsk, Russia, e-mail: elena6500462@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1069-577.

УДК 372.862

Татьяна Степановна Шумейко
г. Костанай, Казахстан

Подготовка учителей художественного труда и проектирования в условиях инноваций образования в Казахстане

В статье представлена краткая характеристика развития технологического образования в историческом аспекте; отмечено становление компетентностного подхода, ставшего методологической основой подготовки специалиста на рубеже XX – XXI веков; раскрыт его терминологический аппарат. Дана характеристика инноваций в школьном образовании: обновление его содержание, внедрение новых подходов в преподавании, обучении и оценивании, описание результатов обучения компетенциями. Раскрыто содержание программы курсов повышения квалификации по подготовке тренеров из числа профессорско-педагогического состава педагогических вузов, разработанной Центром педагогического мастерства АО «Назарбаев интеллектуальные школы» совместно с факультетом образования Кембриджского университета. Описывается обновление содержания технологического образования в школе путем введения интегрированного учебного предмета «Художественный труд», в содержании которого интегрированы знания образовательных областей «Технология» и «Изобразительное искусство». Дана краткая характеристика авторской инновационной образовательной программы «Профессиональное обучение, художественный труд и проектирование», разработанной для педагогического направления подготовки специалистов с высшим образованием.

Ключевые слова: развитие технологического образования, инновации в образовании, обновление содержания образования, новые подходы в обучении и оценивании, инновационная образовательная программа.

Tatyana Stepanovna Shumeiko
Kostanay, Kazakhstan

Training of the artistic work and designing teachers in the conditions in innovation of education in Kazakhstan

The article presents a brief description of the development of technological education in the historical aspect; the formation of a competency-based approach, which has become the methodological basis for specialist training at the turn of the 20th - 21st centuries, is noted; its terminological apparatus is disclosed. The characteristic of innovations in school education is given such as updating its content, introducing new approaches in teaching, training and assessment, description of learning outcomes by competencies. The content of the program of continuing education courses for the training of trainers from among the teaching staff of pedagogical universities is disclosed, developed by the center of pedagogical excellence of Nazarbayev Intellectual Schools jointly with the Department of Education of the University of Cambridge. The article describes the updating of the content of technological education in the school by introducing the integrated subject "Artistic Work", in the content of which the knowledge of the educational areas "Technology" and "Fine Art" is integrated. A brief description of the author's innovative educational program "Vocational Training, Artistic Work and Design" is given, developed for the pedagogical direction of training specialists with higher education.

Keywords: technological education development, educational innovations, updating the content of education, new approaches in training and assessment, innovative educational program.

На протяжении всей истории развития педагогики и образования трудовое обучение и технологическое образование претерпевало постоянные изменения, детерминированные социально-экономическими условиями в обществе и, как следствие, сменой парадигмы образования. Его становление начиналось практически одновременно со становлением человеческого общества, когда еще не было специально организованного образовательного процесса и соответствующих учреждений, но уже первобытные люди передавали накопленный опыт выживания в суровых природных условиях и элементарные трудовые навыки подрастающим поколениям.

Началом развития практики целенаправленного и специально организованного технологического образования можно считать XVII век, когда И.Г. Песталоцци впервые реализовал на практике идею о соединении обучения с производительным трудом.

Особенно интенсивные изменения в технологическом образовании наблюдались в XX веке. Организация производительного труда детей С.Т. Шацким в первом десятилетии XX века во внешкольных организациях, деятельность которых была построена на сотрудничестве детей и взрослых, детском самоуправлении и проектном обучении, нашла продолжение в педагогической деятельности А.С. Макаренко, в частности, в разработке теории и практике создания детского коллектива, одним из средств развития которого явился производительный труд детей. Становление и развитие трудовой школы и политехнического обучения в первые годы советской власти (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский) и сокращение часов на трудовую подготовку в школах в начале 30-х годов.

Героический труд подростков, которые в тяжелые годы Великой Отечественной войны вместе со стариками и женщинами днем и ночью работали на заводах, фабриках и в колхозах, чтобы обеспечить фронт боеприпасами, снаряжением и продовольствием. Интенсивное развитие учебно-производственных комбинатов происходило в 50-е – 80-е годы; здесь школьники не просто получали навыки обслуживающего труда (в отличии от уроков труда в общеобразовательной школе), а получали профессиональную подготовку в определенной сфере и документ о начальном профессиональном образовании. Смена традиционной парадигмы образования личностно ориентированной определила возможность выбора школьниками образовательной траектории, в том числе в профессиональной и профильной подготовке.

На рубеже XX-XXI веков основным методологическим подходом в образовании становится компетентностный подход, который обеспечивает «изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности» [8, С. 95]. С позиций компетентностного подхода результаты образования описываются не знаниями, умениями и навыками, а компетенциями, которые должны быть сформированы у обучающихся по окончании срока обучения или завершения изучения определенного учебного предмета.

Требование измеримости результатов обучения приводит к необходимости выделения в содержании компетенции (и компетентности) знаний, умений, навыков, опыта деятельности и личностных качеств, которые могут быть диагностированы посредством выделения конкретных измеримых критериев. Придерживаясь позиции А.В. Хуторского, мы различаем понятия «компетенция» и «компетентность», понимая «под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество» [7]. Таким образом, компетенция – это некоторое нормативное качество, к формированию которого следует стремиться, а

компетентность – уже сформированное качество выпускника (специалиста).

В стандартах образования современной школы результаты обучения представлены компетенциями. Но это не единственное новшество школьного образования: обновляется его содержание, внедряются новые подходы в преподавании и обучении. Назарбаев Интеллектуальные школы, первая из которых была открыта в Казахстане в 2009 году, стали экспериментальной базой внедрения новых подходов.

С 2015 года в Астане начали проводиться курсы повышения квалификации по программе подготовки тренеров из числа профессорско-педагогического состава педагогических вузов, разработанной ЦПМ АО «НИШ» совместно с факультетом образования Кембриджского университета. Данная программа рассчитана на 232 часа и предполагает наличие следующих этапов: 1) двухнедельное обучение на базе ЦПМ АО «НИШ» в г. Астана; 2) педагогическая практика на базе своего вуза продолжительностью 3 недели; 3) обучение в г. Астана продолжительностью 2 недели; 4) обучение студентов 4 курса прошедшими курсы преподавателями по программе дополнительного профессионального образования студентов выпускных курсов вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, разработанной на основе уровневых программ повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Программа предусматривает изучение семи модулей: 1. Новые подходы в преподавании и учении.2. Обучение критическому мышлению. 3. Оценивание для обучения и оценивание обучения. 4. Использование ИКТ в преподавании и учении. 5. Обучение талантливых и одаренных учеников. 6. Преподавание и учение в соответствии с возрастными особенностями учеников. 7. Управление и лидерство в обучении.

Несмотря на то, что все идеи, рассматриваемые в семи модулях программы, являются новыми в преподавании и обучении, в программе в качестве новых позиционированы «Обучение через диалог» и «Обучение тому, как учиться» [5, С. 71]. Это связано с тем, что в основе новых подходов в преподавании и учении лежит социоконструктивистский подход: «Ученики являются активными обучающимися, которые строят свое собственное понимание, исходя из личных исследований и социального взаимодействия» [5, С. 71].

В глоссарии, определяющем основные понятия Программы курсов дополнительного профессионального образования для студентов выпускных курсов педагогических высших учебных заведений, диалогическое обучение определяется как подход в преподавании и обучении, построенный с учетом определенных регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения сообщающей беседы с целью объяснения учебного материала учителем и усвоения его учащимися. Диалогическое обучение предполагает побуждение учащихся к участию в постановке проблем и их решении, активизацию их учебной деятельности [1]. Исследователи выделяют следующие особенности диалогического обучения: 1) организация речи через постановку вопросов в парной и групповой работе; 2) создание атмосферы сотрудничества через вовлечение в диалог [4].

Одним из условий эффективного формирования технологической компетентности школьников на уроках является их вовлечение в активную деятельность и общение через использование диалогического обучения. Это не просто способствует обмену информацией, но и позволяет формировать у обучающихся коммуникативные качества, лежащие в основе конкурентоспособности современного человека, а также способствует активизации их учебной деятельности. Возможности использования диалогического обучения при изучении технологии швейного производства на уроках в школе мы раскрыли в методических рекомендациях [6], опираясь на теоретический анализ и основываясь на собственном опыте деятельности в качестве учителя технологии средней общеобразовательной школы, преподавателя конструирования одежды профессионально-технического лицея и инженера-технолога швейного предприятия.

С позиций компетентностного подхода основной целью образования становится не просто получение знаний, умений и навыков, а достижение основанной на них социальной и профессиональной компетентности – умения добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умения рационально жить и работать в быстро изменяющемся мире. Достижению данной цели во многом способствует правильно организованное трудовое обучение школьников через образовательную область «Технология».

Так, использование диалогического обучения на уроках предполагает общение участников образовательного процесса, осуществляемое, прежде всего, посредством речи. Поэтому, для полного взаимопонимания участники общения должны использовать термины, значение которых они понимают одинаково, что является важным условием продуктивного общения. Указывая на данное обстоятельство применительно к педагогике, В.В. Краевский отмечал, что педагогика «пользуется естественным языком, общеупотребительными словами. Но попадая в обиход науки, слова естественного языка должны приобрести неотъемлемое качество научного термина – однозначность, позволяющую достичь единого понимания их всеми учеными данной отрасли» [2, С. 24]. Вместе с тем, если в педагогике однозначность достигается изложением каждым автором собственного понимания какого-либо термина, то в технологии любой термин имеет четко определенное значение. Поэтому очень важно уже с

первых занятий научить школьников правильно использовать соответствующую терминологию, что достигается на уроках технологии и художественного труда в школе с использованием приемов диалогического обучения.

Обновление содержания образования в средней общеобразовательной школе, внедрение новых подходов к преподаванию и учению, критериальная система оценивания начали вводиться в практику основной общеобразовательной школы с 2017-2018 учебного года, сначала в 5 и 7 классах, в 2018-2019 учебном году – в 6 и 8 классах, в 2019-2020 учебном году – в 9 и 10 классах. В Инструктивно-методическом письме на 2017-2018 учебный год [3] представлена характеристика востребованных в условиях обновления педагогических подходов, методов и технологий – исследовательский, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, ценностно-ориентированный, дифференцированный, системный, коммуникативный, интегративный, проектный подходы; игровое, развивающее, модульное, проблемное, индивидуальное обучение, кейс-стадии, информационно-коммуникационные технологии; даны рекомендации по их использованию для организации образовательного процесса.

В 2017-2018 учебном году в основной школе впервые вместо учебного предмета «Технология» введен интегрированный учебный предмет «Художественный труд» в объеме два часа в неделю в пятых классах и один час – в седьмых. Художественный труд введен как учебный предмет, в содержании которого интегрированы знания образовательных областей «Технология» и «Изобразительное искусство»; он заменил предметы «Технология» и «Изобразительное искусство», которое в пятых классах было отменено; содержание данного предмета, как следует из инструктивно-методического письма [3], построено таким образом, что его могут вести и учитель изобразительного искусства и учитель технологии.

Учебный предмет «Художественный труд» направлен на формирование функциональной грамотности в области искусства и технологий труда, развитие творческой личности. В качестве особенности учебного предмета «Художественный труд» в основном среднем образовании отмечается изучение различных видов искусства, выражение идей средствами искусства, приобретение универсальных бытовых и специальных предметных знаний и умений и навыков художественной обработки и преобразования материалов и объектов, навыков ведения домашнего хозяйства, пользования техникой и технологиями. Данный учебный предмет во всех классах представлен пятью разделами (в программе для девочек): «Визуальное искусство»; «Декоративно-прикладное творчество»; «Дизайн и технология»; «Культура дома»; «Культура питания».

Обновленное содержание школьного учебного предмета «Художественный труд» учтено нами при разработке инновационной образовательной программы для подготовки соответствующих специалистов в вузе. Такая возможность появилась в силу того, что казахстанским вузам предоставлена определенная академическая самостоятельность, в том числе в разработке образовательных программ.

Ранее подготовка учителей технологии для школ осуществлялась в рамках образовательной программы «Профессиональное обучение», предусматривавшей подготовку педагогов профессионального обучения по ряду направлений (специализаций). Так, в Государственном общеобразовательном стандарте 2006 года были предусмотрены специализации: Технология труда и предпринимательство. Промышленное производство (по отрасли). Сельскохозяйственное производство. Обслуживающее производство. Декоративно-прикладное и художественное производство. Дизайн одежды. Экономика и менеджмент хозяйствующих субъектов. Специалистам присваивались соответствующие квалификации с правом преподавания специальных, общетехнических дисциплин и технологии (ранее – трудового обучения) в школе, что было предусмотрено содержанием вузовских программ.

С предоставлением академической самостоятельности казахстанские вузы получили право самостоятельно разрабатывать действующие (вносить изменения), новые (подготовка по которым ведется в других вузах, но не велась в данном вузе) и инновационные (принципиально новые, ранее не существовавшие) образовательные программы с учетом потребностей рынка труда региона и требованием стейкхолдеров (работодателей).

Нами была разработана, внесена в реестр (после получения одобрения экспертов) и реализуется в образовательном процессе с текущего учебного года инновационная образовательная программа «Профессиональное обучение, художественный труд и проектирование». Программа имеет модульную структуру и предусматривает достижение следующих результатов обучения:

1. Способен организовать учебный процесс по художественному труду и специальным дисциплинам, применяя принципы и новые технологии обучения.

2. Способен транслировать знания по технологии обработки материалов; теоретическим основам машиноведения и технологическому оборудованию; свойствам конструкционных, текстильных и других материалов.

3. Владеет способами формирования навыков по созданию технологической документации, в том числе с использование компьютерных технологий.

4. Разрабатывает социальные, научно-технические, дизайнерские проекты и анализирует результаты их внедрения.

5. Понимает разнообразие и принципы действия нетрадиционных источников энергии, при объяснении учебной информации.

6. Анализирует информацию о передовых отраслевых технологиях для формирования у учащихся навыков по обработке конструкционных, те и других материалов.

7. Организовывает обучение с учетом требований охраны и научной организации труда в производственных мастерских.

8. Способен передать опыт проектирования производственного бизнеса, разработки рекламных продуктов в сфере бизнеса и образования.

Ряд дисциплин в содержании данной программы направлен на подготовку учителя художественного труда со сформированной готовностью к преподаванию учебного предмета «Художественный труд» в условиях обновления содержания школьного образования и внедрения новых подходов в преподавании и учении. Например: Дизайн окружающей среды. Культура дома и питания. Художественная обработка материалов. Художественная обработка и народные промыслы. Маркетинг и техника рекламы. Визуальное искусство. Рисунок и художественное оформление. Современные виды декоративно-прикладного искусства. Современные технологии в профессиональном обучении. Специальная методика обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Новые подходы к обучению и оцениванию в школе. Методика преподавания художественного труда, общетехнических и специальных дисциплин.

Так, дисциплина «Новые подходы к обучению и оцениванию в школе» предполагает изучение принципов, методов, задач и средств оценивания знаний учащихся по специальным дисциплинам и художественному труду; современное состояние методов и средств диагностирования достижений обучающихся; технологии оценивания планируемых результатов с учетом требований нормативных документов и объектов; формирование навыков разработки критериев, способствующие получению качественных результатов обучения.

Кроме того, в вузовскую программу вместо учебной дисциплины «Черчение» введена дисциплина «Черчение, графика и проектирование». Внесенные в содержание дисциплины изменения позволяют готовить учителей, готовых не только преподавать художественный труд, но также и учителей графики и проектирования, которое введено в школьную программу в десятом классе вместо черчения в девятом.

В программе сделан акцент на проектную деятельность обучающихся как в учебное, так и во внеучебное время. Вовлеченность студентов в исследовательские, творческие и социальные проекты во многом способствует формированию их готовности к организации проектной деятельности школьников.

Таким образом, подготовка учителей художественного труда, графики и проектирования в вузе обусловлена потребностями обновления содержания школьного образования и внедрения новых подходов в преподавании, обучении и оценивании и осуществляется в рамках обновления содержания образовательных программ высшей школы. То есть инновации в школьном образовании определяют необходимость разработки инновационных образовательных программ в педагогических вузах, направленных на достижение результатов обучения, необходимых для формирования профессиональной компетентности будущего учителя и его готовности к педагогической деятельности в условиях изменений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Глоссарий программы курсов дополнительного профессионального образования для студентов выпускных курсов высших учебных заведений, осуществляющих подготовку педагогических кадров, разработанная на основе уровневых программ повышения квалификации педагогических работников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cpm.kz/ru/portal/programs/. – 19.03.2015.

2. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. – 256 с.

3. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах республики Казахстан в 2017-2018 учебном году [Текст] : инструкт.-метод. письмо. – Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2017. – 395 с.

4. Обоснование и внедрение методик модуля «Новые подходы», «Диалоговое обучение» в серии последовательных уроков [Электронный ресурс] // Коллеги : пед. журн. Казахстана. – Режим доступа: http://collegy.ucoz.ru/publ/2-1-0-10546. – 10.03.2015.

5. Руководство для тренера [Текст]. – Астана : Назарбаев Интеллектуальные школы, 2015. – 120 с.

6. Шумейко, Т.С. Диалогическое обучение на уроках технологии [Текст] : метод. рекомендации / Т.С. Шумейко. – Астана : Назарбаев Интеллектуальные школы, Центр педагогического мастерства, 2015. – 30 с.

7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос : Интернет-журн. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

8. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] : монография / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2010. – 316 с.

REFERENCES

1. Glossarij programmy kursov dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya dlya studentov vypusknyh kur-sov vysshih uchebnyh zavedenij, osushchestvlyayushchih podgotovku pedagogicheskih kadrov, razrabotannaya na osnove urovnevyh programm povysheniya kvalifikacii pedagogicheskih rabotnikov [Elektronnyj resurs] [Glossary of the program of continuing education courses for graduate students of higher educational institutions engaged in the training of teaching staff, developed on the basis of tiered continuing education programs for teachers]. URL: http://cpm.kz/ru/portal/programs/ (Accessed 19.03.2015).

2. Kraevskij V.V. Obshchie osnovy pedagogiki: ucheb. dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij [General fundamentals of pedagogics]. Moscow: Akademiya, 2003. 256 p.

3. Ob osobennostyah organizacii obrazovatel'nogo processa v obshcheobrazovatel'nyh shkolah respubliki Kazahstan v 2017-2018 uchebnom godu: instrukt.-metod. pis'mo [About the features of the organization of the educational process in secondary schools of the Republic of Kazakhstan in the 2017-2018 academic year]. Astana: Nacional'naya akademiya obrazovaniya im. I. Altynsarina, 2017. 395 p.

4. Obosnovanie i vnedrenie metodik modulya «Novye podhody», «Dialogovoe obuchenie» v serii posledovatel'nyh urokov [Elektronnyj resurs] [Justification and implementation of the techniques of the module “New Approaches”, “Interactive Learning” in a series of consecutive lessons]. *Kollegi*: ped. zhurn. Kazahstana [*Colleagues*]. URL: http://collegy.ucoz.ru/publ/2-1-0-10546 (Accessed 10.03.2015).

5. Rukovodstvo dlya trenera [Trainer's Guide]. Astana: Nazarbaev Intellektual'nye shkoly, 2015. 120 p.

6. Shumejko T.S. Dialogicheskoe obuchenie na urokah tekhnologii: metod. rekomendacii [Dialogue in technology lessons]. Astana: Nazarbaev Intellektual'nye shkoly, Centr pedagogicheskogo masterstva, 2015. 30 p.

7. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty [Elektronnyj resurs] [Key competencies and educational standards]. *Ejdos*: Internet-zhurn. [*Ados*], 2002, 23 april. URL: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

8. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogicheskoe issledovanie: soderzhanie i predstavlenie rezul'tatov: monografiya [Pedagogical research: content and presentation of results]. Chelyabinsk, 2010. 316 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Т.С. Шумейко, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор (доцент), декан естественно-математического факультета, Костанайский государственный педагогический университет имени Умирзака Султангазина, г. Костанай, Казахстан, e-mail: T.Shoomeyko@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2019-1321.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

T.S. Shumeiko, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of Natural and Mathematic School, Kostanay State Pedagogic University named by U. Sultangazin, Kostanay, Kazakhstan, e-mail: T.Shoomeyko@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2019-1321.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGICAL SCIENCES

УДК 159.96

Галина Валерьевна Андреева
г. Волгоград

Коррекция агрессивного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями средствами арт-терапии

В данной статье рассматриваются специфические особенности агрессивного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Раскрывается психолого-педагогический потенциал арт-терапии как метода коррекции агрессивного поведения, а также преимущества арт-терапии перед другими формами психотерапевтической работы. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по коррекции агрессивного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: агрессивное поведение, агрессивность, младшие школьники, интеллектуальные нарушения, арт-терапия.

Galina Valerievna Andreeva
Volgograd

Correction of aggressive behavior of younger students with intellectual disabilities by means of art therapy

This article discusses the specific features of aggressive behavior of younger students with intellectual disabilities. It reveals the psychological and pedagogical potential of art therapy as a method of correcting aggressive behavior, as well as the advantages of art therapy over other forms of psychotherapeutic work. The results of experimental work on the correction of aggressive behavior of younger students with intellectual disabilities are presented.

Keywords: aggressive behavior, aggressiveness, younger students, intellectual disorders, art therapy.

В исследованиях под руководством С.Л. Колосовой было выявлено, что уже в начальных классах наблюдается большое количество учащихся с различными нарушениями поведения, среди которых агрессивное поведение занимает одно из ведущих мест [5]. Особую опасность для общества представляет агрессия, направленная на других людей. А. Бандура и Р. Уолтерс называют ее асоциальной агрессией и связывают с действиями социально-деструктивного характера, в результате которых может быть нанесен ущерб другой личности или имуществу, причем эти акты не обязательно должны быть наказуемы по закону. Тем самым сам агрессор подвергает себя социальной изоляции, дезадаптации и депривации.

Данная проблема особенно актуальна для категории детей с интеллектуальными нарушениями. Особенности агрессивного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями обусловлены, прежде всего, основным дефектом ребенка. Исследования А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер показали, что у детей с нарушениями интеллекта имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Дефектологи (А.Д. Виноградова, Н.Л. Коломенский, Ж.И. Намазбаева и другие) обращают внимание на то, что, в отличие от нормально развивающихся сверстников, для детей с интеллектуальными нарушениями характерна примитивность интересов, поведения, потребностей и мотивов. Отмечается, что для всех младших школьников с интеллектуальными нарушениями характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления, в отличие от нормально развивающихся сверстников. В связи с этим в их деятельности часто отмечаются подражание и импульсивные поступки [2; 3].

Отечественный психолог В.М. Махова отмечает, что дети с нарушением интеллекта предпочитают деструктивные способы решения проблемных ситуаций: сознательное провоцирование конфликтных отношений сопровождается физической и вербальной агрессией, негативизмом. В свою очередь С.А. Завражин и Л.К. Фортова подтверждают, что наиболее распространенными среди младших школьников с интеллектуальными нарушениями формами агрессивного поведения являются ссоры, драки, сквернословие, грубость, взаимные обвинения, взрывы ярости.

Агрессивные проявления у данной группы детей имеют следующие особенности: полиморфность причин и механизмов агрессивного поведения ребенка; неосознанность в проявлении отрицательных эмоций; низкий уровень волевой регуляции поведения в конфликтных ситуациях; неадекватность поведения ситуации, которая вызвала агрессивную реакцию; склонность к подражанию (на вербальном и физическом уровнях) [1; 6].

Ю.Е. Шабашева рекомендует для коррекции нарушений агрессивного поведения младших

школьников с интеллектуальными нарушениями использовать в качестве средств арт-терапию. Арт-терапевтическое направление в психокоррекции агрессивного поведения ориентировано на присущий каждому ребенку внутренний творческий потенциал. Специалистами выделяются следующие возможности арт-терапии: предупреждение развития у детей нервно-психических патологий (снятие болезненного внутреннего напряжения, фрустрации, повышенной тревожности, смягчение чувства недоверия к миру, враждебности к окружающим и аутоагрессивных тенденций); коррекция поведенческих отклонений; отреагирование негативного эмоционального опыта в процессе творческого самовыражения; оптимизация отношений в системах «ребенок – взрослые», «ребенок – другие дети»; коррекция и предупреждение деформаций в формировании Я - концепции; развитие способности эмоциональной саморегуляции [6]. Во многих случаях это позволяет скорректировать имеющиеся у ребенка эмоциональные, поведенческие, интеллектуальные нарушения и недостатки (А.И. Копытин, Т.Н. Буякас, Ф.С. Василюк, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Ю.Е. Шабашева, С.А. Черняева).

«Психотерапевтическая энциклопедия» под ред. Б.Д. Карвасарского, определяет арт-терапию, как «использование искусства как терапевтического фактора» [7]. Принято считать, что образы художественного творчества воспроизводят все виды подсознательных процессов, включая внутренние конфликты, страхи, воспоминания и сновидения. Во время словесного описания данных подсознательных процессов у ребенка могут возникнуть затруднения, в связи с этим единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний часто являются именно невербальные средства. Здесь можно говорить о некотором преимуществе арт-терапии перед другими формами психотерапевтической работы: практически каждый человек (независимо от своего возраста) может принимать участие в арт-терапевтической работе; арт-терапия является средством преимущественно невербального общения, что делает ее особенно ценной для тех, кто затрудняется в словесном описании своих переживаний; изобразительная деятельность является эффективным средством сближения людей, что в свою очередь наиболее ценно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднении в налаживании контактов; продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека, что позволяет использовать их для оценки состояния, проведения соответствующих исследований; арт-терапия является средством свободного самовыражения; в большинстве случаев вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию; основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции.

Целью исследования являлось изучение теоретико-методологических основ применения арт-терапии в коррекции поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Для достижения цели стало необходимо решение следующих задач исследования:

1. Охарактеризовать специфические особенности агрессивного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

2. Выявить психолого-педагогический потенциал арт-терапии как метода коррекции агрессивного поведения.

3. Диагностировать степень агрессивности в поведении младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

4. Разработать и реализовать цикл коррекционно-развивающих занятий по коррекции агрессивного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями средствами арт-терапии.

Исследование осуществлялось на базе Волгоградской общеобразовательной школы-интерната №3. В исследовании приняли участие десять младших школьников (9-10 лет) с умственной отсталостью. В опытно-экспериментальной работе были использованы следующие методики: «Опросник агрессивности Басса – Дарки», «Тест руки» Э. Вагнера и проективная методика «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич. Констатирующий эксперимент показал, что у 60% детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями наблюдаются высокий и средний уровни агрессивности. Детям с высоким уровнем агрессии (30%) чаще всего было присуще поведение, которое включало прямую физическую и активную вербальную агрессию, активные вербальные и невербальные действия, направленные на предметы. Следует отметить так же, что этим детям была не характерна готовность к сотрудничеству и компромиссу. Они не в силах были соблюдать правила игры, поддерживать других, так как отношения со сверстниками сильно подвержены аффективным поступкам. В конфликтной ситуации вели себя активно, стремясь физически унизить и оскорбить оппонента. Обучающиеся со средним уровнем агрессивного поведения (30%) хорошо знают нормы и правила поведения, но нарушали их в результате тенденции усматривать враждебность в чужих действиях, а также проявляли активность при защите своих интересов. В конфликтной ситуации в большинстве случаев они использовали вербальную агрессию и негативизм. Вербальная агрессия в данном случае носила характер защитно-ответный.

С целью коррекции психологических особенностей личности младших школьников с агрессивным поведением был разработан цикл коррекционно-развивающих занятий с использованием средств арт-терапии по трем направлениям: прямая физиче-

ская и активная вербальная агрессия, негативизм. Структура занятий включала следующее: каждое занятие начиналось с ритуала приветствия, что позволяло сплачивать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия; разминка проводилась с целью воздействия на актуальное эмоциональное состояние детей, уровень их активности; основная часть занятия включала в себя совокупность упражнений, направленных на решение задач данного занятия; заключительный этап – рефлексия, включающее оценку занятия и доброе пожелание.

Целью первого направления являлась коррекция проявлений прямой физической агрессии у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. На основе цели были выдвинуты следующие задачи:

1. Обсуждение положительных и отрицательных сторон агрессии, определение ее роли и степени влияния на сверстников.

2. Проработать ситуации, связанные с агрессивным поведением в отношениях со сверстниками.

3. Обучение альтернативным способам влияния на сверстников, а также техникам самозащиты и самоконтроля.

Совокупность упражнений, направленных на решение задач данного направления («Агрессивное поведение», «Сила пословицы», «Стороны агрессии», «Три конфликта из жизни учеников» и др.), позволили в процессе занятий младшим школьникам осознать, что их агрессия носит преимущественно деструктивный характер, специфику и закономерности собственного поведения в ситуации конфликта, а также научиться выражать гнев в приемлемой форме и конструктивно действовать в конфликтных ситуациях.

Направление «Активная вербальная агрессия» было направлено на коррекцию проявлений вербальной агрессии у младших школьников с интеллектуальными нарушениями и включало в себя решение следующих задач:

1. Обсуждение проблемы проявления вербальной агрессии в обществе.

2. Изучение мотивов собственного агрессивного поведения, выражение негативных эмоций через вербализацию чувств.

3. Обучение стратегии выхода из конфликтных ситуаций в системах «ребенок-ребенок», «ребенок-взрослый».

В результате реализации задач данного направления посредством совокупности упражнений («Вербальная агрессия», «Мудрецы и слон», «Волшебные фразы», «Попроси» и др.) обучающиеся младшего школьного возраста научились выражать негативные эмоции приемлемым способом и осознали мотивы собственного агрессивного поведения, а также освоили стратегии выхода из конфликтных ситуаций и отработали навыки поведения в дискуссии.

Заключительное направление опытно-экспериментальной работы «Пассивный негативизм» включало в себя занятия, направленные на коррекцию проявлений пассивного негативизма у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В соответствии с чем были выдвинуты следующие задачи:

1. Обсудить причины и условия возникновения оппозиционной манеры в поведении.

2. Обсудить социально-приемлемые способы удовлетворения собственных потребностей и взаимодействия с окружающими.

3. Сформировать мотивацию действовать самостоятельно.

Упражнения, направленные на решение задач данного направления («Нехочуха», «Маша и Ойка», «Убеди», «Сказка о Ежике» и др.), позволили детям младшего школьного возраста усвоить социально-приемлемые способы удовлетворения собственных потребностей и взаимодействия с окружающими, а также сформировать мотивацию действовать активнее.

На контрольном этапе эксперимента была проведена диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем. Анализируя и сопоставляя результаты констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы можно проследить положительную динамику в снижении уровня агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. У большинства обучающихся был выявлен низкий уровень агрессии – идут на компромисс и стремится к сотрудничеству. Средний уровень был диагностирован у троих детей. Агрессия у них проявляется в вербальной форме, однако наблюдается готовность к компромиссу и сотрудничеству. Серия коррекционно-развивающих занятий оказалась малоэффективной лишь для одного ребенка младшего школьного возраста – нежелание сотрудничать, оппозиционная манера поведения, наблюдается преобладание прямой физической и вербальной агрессии.

Таким образом, разработанный и реализованный цикл коррекционно-развивающих занятий по коррекции агрессивного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями средствами арт-терапии оказался эффективным. Использование арт-терапии позволило организовать систематическое целенаправленное воздействие на агрессивное поведение младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Большевидцева, И.Л. Анализ агрессивных проявлений у детей 10-12 лет с умственной отсталостью [Электронный ресурс] / И.Л. Большевидцева, И.С. Депутат // Журнал медико-биологических исследований. – 2014. – № 1. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-agressivnyh-proyavleniy-u-detey-10-12-let-s-umstvennoy-otstalostyu. – 23.04.2019.

2. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова ; сост. А.Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/4/0287/4_0287-2.shtml. – 23.04.2019.

3. Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения [Электронный ресурс] / С.Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 1988. – 158 с. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/5/0056/5-0056-1.shtml. – 23.04.2019.

4. Колосова, С.Л. Детская агрессия [Текст] / С.Л. Колосова. – М. : Питер, 2004. – 244 с.

5. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии [Текст] / А.И. Копытин. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.

6. Платонова, А.В. Возможности психокоррекционной работы с использованием арт-терапии [Текст] / А.В. Платонова // Инновационная наука. – 2016. – № 12 (4). – С. 195-197.

7. Психотерапевтическая энциклопедия [Текст] / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2006. – 944 с.

REFERENCES

1. Bol'shevidceva I.L., Deputat I.S. Analiz agressivnyh proyavlenij u detej 10-12 let s umstvennoj otstalost'yu [Elektronnyj resurs] [Analysis of aggressive manifestations in children 10-12 years old with mental retardation]. *Zhurnal mediko-biologicheskih issledovanij* [*Journal of Biomedical Research*], 2014, no. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-agressivnyh-proyavleniy-u-detey-10-12-let-s-umstvennoy-otstalostyu (Accessed 23.04.2019).

2. Vinogradova A.D., Lipeckaya E.I., Matasov Yu.T., Ushakova I.P. Praktikum po psihologii umstvenno otstalogo rebenka: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spec. 2111 «Defektologiya» [Elektronnyj resurs] [Workshop on the psychology of a mentally retarded child]. Vinogradova A.D. (ed.). Moscow: Prosveshchenie, 1985. 144 p. – URL: http://pedlib.ru/Books/4/0287/4_0287-2.shtml (Accessed 23.04.2019).

3. Zabramnaya S.D. Otbor umstvenno otstalyh detej v special'nye uchrezhdeniya [Elektronnyj resurs] [The selection of mentally retarded children in special institutions]. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 158 p. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0056/5-0056-1.shtml (Accessed 23.04.2019).

4. Kolosova S.L. Detskaya agressiya [Child aggression]. Moscow: Piter, 2004. 244 p.

5. Kopytin A.I. Teoriya i praktika art-terapii [Theory and practice of art therapy]. Sankt-Peterburg: Piter, 2005. 366 p.

6. Platonova A.V. Vozmozhnosti psihokorrekcionnoj raboty s ispol'zovaniem art-terapii [The possibilities of psychocorrectional work using art therapy]. *Innovacionnaya nauka* [*Innovative science*], 2016, no. 12 (4), pp. 195-197.

7. Karvasarskij B.D. (ed.) Psihoterapevticheskaya enciklopediya [Psychotherapeutic encyclopedia]. Sankt-Peterburg: Piter, 2006. – 944 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Г.В. Андреева, студент 4 курса факультета социальной и коррекционной педагогики, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: juste-un-ami@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1032-5362.

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНОМ РУКОВОДИТЕЛЕ:

Е.М. Сафронова, доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: emsafronova@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

G.V. Andreeva, Undergraduate student of Social and Correctional Pedagogy School, Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: juste-un-ami@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1032-5362.

INFORMATION ABOUT THE SCIENTIFIC MANAGER:

E.M. Safronova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Special Pedagogy and Psychology Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: emsafronova@mail.ru

УДК 159.9

Наталья Викторовна Былинская
г. Брест, Республика Беларусь
Александра Михайловна Дубина
г. Брест, Республика Беларусь

Особенности мотивационной сферы личности студентов-психологов

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению базовой структуры мотивационной сферы студентов, обучающихся на специальности «Психология». Результаты исследования показали, что в учебной, рабочей сфере четко выражена мотивационная направленность студентов на социальный статус, общение и творческую активность. Общежитейская сфера студентов разных курсов характеризуется отсутствием четкой иерархии мотивов. К третьему курсу структура мотивационной сферы претерпевает изменения и приобретает профессиональную направленность.

Ключевые слова: мотивационная сфера, мотив, мотивационный профиль, профессиональная ментальность.

Natalya Viktorovna Bylinskaya
Brest, Belarus
Aleksandra Mikhailovna Dubina
Brest, Belarus

Features of the motivational sphere of psychology students personality

The article presents the results of empirical research devoted to studying the basic structure of the motivational sphere of students, who studies the “Psychology” specialty. The results of the research showed that in the educational, working sphere the motivational orientation of students towards social status, communication and creative activity is clearly expressed. The hostel sphere of the different year students is characterized by the absence of a clear motivation hierarchy. By the third year, the structure of the motivational sphere is changing and acquiring a professional orientation.

Keywords: motivational sphere, motive, motivational profile, professional mentality.

Мотивационная сфера личности сложное, многоаспектное и многоуровневое образование, характеризующееся в своем развитии параметрами ширины, гибкости и иерархизированности. Оценка особенностей мотивационной сферы имеет большое значение для прогнозирования успешности любой деятельности. Сама мотивационная сфера формируется в процессе развития и деятельности личности, а ее составляющие представлены целостно, они упорядочены и взаимосвязаны. В.Э. Мильман предложил классификацию типов мотивационных систем, включающую в себя мотивы-интересы, мотивы-направленности личности и мотивы-функциональные тенденции личности, где последние являются ядерными составляющими, а мотивы-интересы соответствуют периферийным структурам мотивации. Перечисленные мотивы опосредуют поведение и деятельность человека, формирование и структуру его личности в целом. В период выбора профессии и обучения в университете активно формируется профессиональная ментальность, позволяющая наиболее полно представить мотивы поведения и личностные качества субъекта профессии. Наличие полных представлений и знаний обучающихся высшей школы о выбираемой профессии и профессионале, а так же наличие у них субъективно значимых мотивов способствует дальнейшему успешному освоению профессии и развитию в ней.

Анализ научной литературы показывает, что исследования в области проблем мотивации профессионального становления студентов являются очень актуальными в настоящее время. Студенческий возраст изучается с точки зрения различных подходов (Е.А. Ларина, М.В. Романова, Р.И. Цветкова и др.). Однако, как показывают результаты исследований (Ш.А. Амонашвили, Г.И. Ибрагимов, В.С. Ильин, В.Ф. Моргун и др.), интерес к учению у студентов падает. В связи с этим проблема мотивации студентов в период их профессионального становления требует дополнительных исследований и систематизации.

Опыт работы в системе высшего образования и проведенное нами пилотажное исследование показали, что поступление многих абитуриентов в педагогический университет на специальность «Психология» обусловлено внешними мотивами (желание родителей, материальное положение семьи, географическая близость университета, престижность профессии и т.п.). В конечном итоге после окончания университета только часть студентов работает в системе образования. При этом, не все молодые специалисты, отработав срок по распределению, остаются на рабочих местах. Возможно, такая ситуация обусловлена тем, что, изначально поступая в университет, абитуриенты далеко не всегда имеют объективную информацию и представление о будущей профессиональной деятельности. Несоответствие представлений о профессии и о личности профессионала реальным требованиям той или иной профессии, а так же имеющиеся у студентов иллюзорные ожидания оказывают влияние на мотивационную сферу обучающихся. В ходе профессионального становления у студента (особенно на ранних этапах обучения в университете) формируется профессио-

нальная ментальность, являющаяся базисом для дальнейшей успешной реализации в выбранной профессии. Поскольку мотивационная сфера студенчества является важной составляющей дальнейшей успешной профилизации и удовлетворенности профессиональной деятельностью, существует необходимость изучения специфики их мотивационной сферы, а именно доминирующих мотивов и мотивационных профилей.

В настоящем исследовании принимали участие 120 респондентов (студенты-психологи), обучающихся с первого по четвертый курс в Учреждении образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина».

В качестве диагностического инструментария была использована методика «Мотивационный профиль личности» В.Э. Мильмана которая позволяет определить общий мотивационный профиль личности в соответствии с двумя жизненными сферами: общежитейской (Ож), относящейся ко всей сфере жизнедеятельности и рабочей (Рб), относящейся в нашем случае только к учебной сфере. Результаты, полученные при тестировании, позволяют зафиксировать особенности мотивационной сферы в целом, определить выраженность функциональных тенденций личности, таких как производительная и потребительная установки субъекта. Методика позволяет построить мотивационный профиль по семи 12-балльным шкалам: П – мотивация поддержания жизнедеятельности; К – мотивы комфорта; С – статусно-престижная мотивация; О – мотивация общения; Д – мотивация общей активности; ДР – мотивы творческой, развивающей активности; ОД – мотивы социальной полезности [2].

Для изучения базовой структуры мотивационной сферы личности студентов был проведен анализ выраженности побудительных мотивов с учетом идеального и реального состояния мотивов в общежитейской (Ож) и рабочей (Рб) (в данном случае, учебной) деятельности. Полученные результаты выражены в 12-балльной шкале. В анализе учтены характеристики эмоционального поведения ввиду их близости к мотивации вообще и практической значимости в психологическом исследовании. В результате тестирования фиксируются два качества: «Э» – характер эмоциональных предпочтений, и «Ф» – толерантность к фрустрации, в двух возможных противоположно направленных состояниях – стеническом (активном) и астеническом (пассивном).

Результаты исследования показали, что у респондентов 1 курса специальности «Психология» все шкалы графиков общежитейского («Ож») и рабочего (учебного) мотивационных профилей (МП) находятся на среднем уровне (4-8 баллов), что говорит нормальной мотивации (графическое изображение мотивационных профилей представлено на рисунках 1и 2).

Профиль «Ож» располагается относительно высоко (6-8 баллов) и имеет сглаженный характер, что может говорить о некоторой мотивационной «всеядности». Низкий балл на игнорируемом мотиве «Социальный статус» не меняет характер профиля в целом. Профиль «Рб» варьирует от 4 до 8 баллов, имеет более высокие показатели по шкалам «Социальный статус» (С = 8,0 баллов), «Общение» (О = 7,9 баллов), «Творческая активность» (ДР = 7,4баллов), и более низкие баллы по шкалам «Поддержание жизнеобеспечения» (П = 4,1 баллов) и «Деловая активность» (Д = 4,8 баллов). Необходимо отметить, что разница между всеми шкалами незначительна, поэтому явной дифференцированности определенных мотивов не зафиксировано. Таким образом, учебный профиль респондентов является уплощенным, с некоторой ориентацией на социальную значимость, общение и творчество. Наблюдается недосыщение удовлетворения мотива по двум крайним шкалам общежитейского профиля «Поддержание жизнеобеспечения», «Общественной полезности» и удовлетворение мотивов по всем остальным шкалам обоих графиков. Идеальные и реальные показатели обоих профилей находятся в диапазоне 3-8 баллов, что и говорит как о недосыщении по некоторым шкалам, так и том, что первокурсники не задействуют весь свой потенциал.

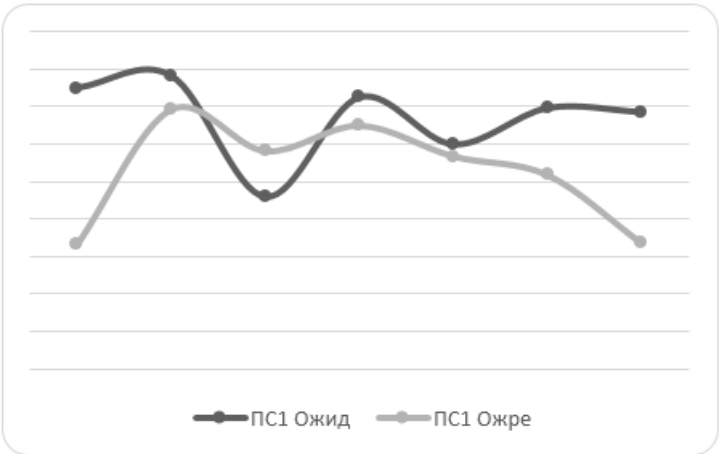

Рис. 1. Общежитейский мотивационный профиль личности

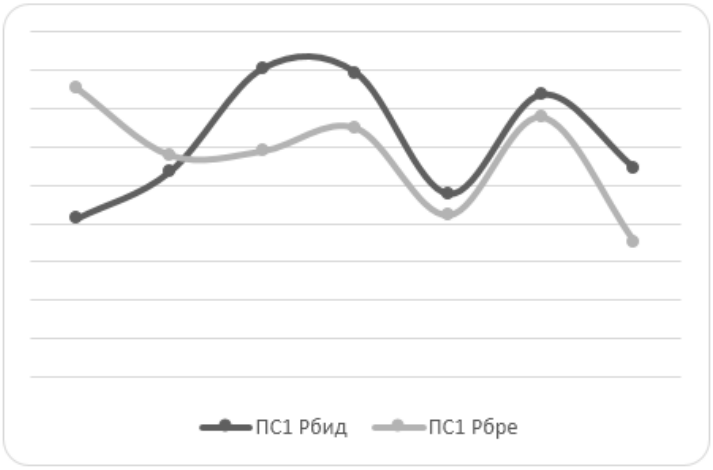

Рис. 2. Рабочий (учебный) мотивационный профиль личности

Суммарный график по одноименным «идеальным» показателям профилей «Ож» и «Рб» имеет маловыразительный характер. Обобщенный профиль схож с общежитейским в части «Поддержание жизнеобеспечения» – «Комфорт» – «Социальный статус» и с рабочим в части «Деловая активность» – «Творческая активность» – «Общественная полезность». Это свидетельствует о том, что общежитейская сфера играет ведущую роль в формировании потребительных мотивов, рабочая – в формировании развивающей части профиля. Эмоциональный профиль студентов 1 курса специальности «Психология» соответствует «Смешанному стеническому» типу по В.Э. Мильману [2]. Профиль характеризуется высокой астеничностью эмоциональных предпочтений, в то время как в ситуациях фрустрации респонденты склонны прибегать к устойчивой, стеничной эмоциональной позиции. В целом мотивационная структура личности первокурсников по средним показателям отражает находящуюся в поиске, еще не определившуюся, находящуюся на грани между производительной и потребительной мотивацией личность.

У студентов 2 курса специальности «Психология» шкалы «идеального» графика общежитейского профиля «Ож» расположены на среднем уровне (4-8 баллов), что говорит о нормальной мотивации (графическое изображение мотивационных профилей представлено на рисунках 3 и 4).

Графическое изображение данных, представленных на рисунках 3 и 4 демонстрируют недосыщение по шкалам «Поддержание жизнеобеспечения» (П), «Творческая активность» (ДР) и удовлетворение мотивов по остальным показателям данного профиля. Таким образом, график профиля «Ож» имеет уплощенный характер, что указывает на отсутствие ведущих мотивов в мотивационной общежитейской сфере. В учебном (рабочем) профиле «Рб» все шкалы располагаются в границах от 4,2 до 7,1 баллов, что свидетельствует о нормальной мотивации, кроме низкого значения по игнорируемому мотиву «Общественной полезности» (ОД = 3,2 балла).

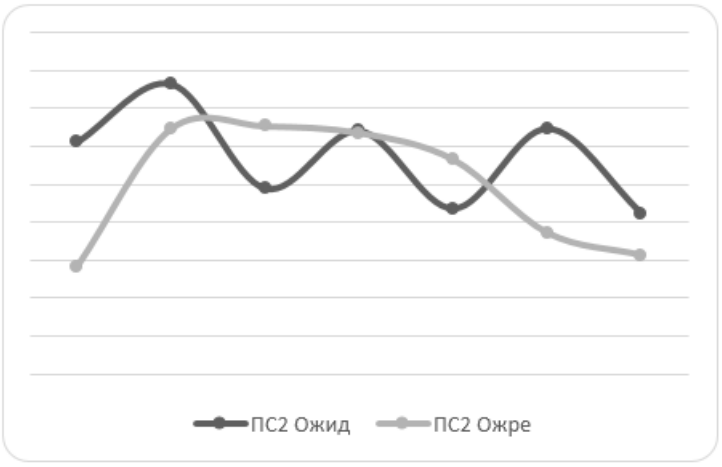

Рис. 3. Общежитейский мотивационный профиль личности

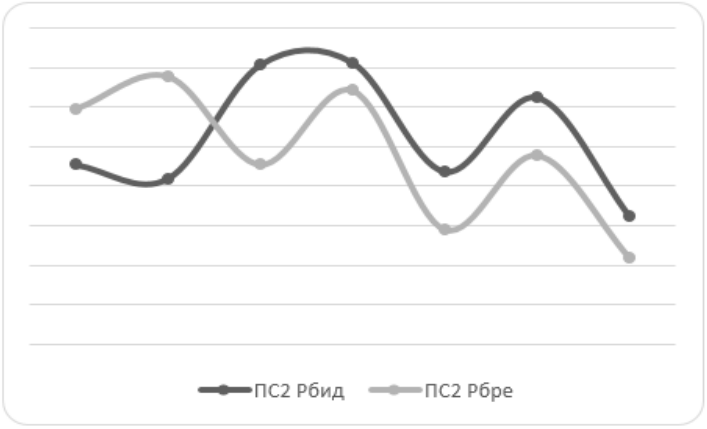

Рис. 4. Рабочий (учебный) мотивационный профиль личности

Можно наблюдать более высокие показатели по шкалам: «Общение» (О = 7,1 баллов), «Социальный статус» (С = 7,1 баллов), «Творческая активность» (ДР = 6,2 баллов); более низкие по шкале «Общественная полезность» (ОД = 3,2 баллов). «Реальные» показатели указывают на неудовлетворенность по шкале «Социальный статус», пресыщение по шкале «Комфорт» и удовлетворение мотивов по остальным шкалам.Это свидетельствует о том, что учебный профиль «Рб» 2 курса является уплощенным, с незначительной ориентацией на общение, социальный статус и творчество. Показатели обоих профилей по «идеальной» и «реальной» шкалам находятся в границах 2-8 баллов, что говорит, как о неудовлетворенности некоторых мотивов, так и о не использовании второкурсниками своих ресурсов.

Обобщенный график «идеальных» показателей обоих профилей в данном случае несколько ближе к первичному «рабочему» профилю, чем к «общежитейскому». Это говорит о том, что мотивация, связанная с учебой, начинает играет в структуре личности ведущее значение. В эмоциональной сфере можно отметить в целом эмоциональные устремления астенической эмоциональности, связанной с пассивными переживаниями сибаритского типа (склонность к невоздержанности и праздности, побуждаемая исключительно потребительскими устремлениями) [2]. Если сравнить показатели поведения в ситуации фрустрации, то здесь заметно более выраженное поведение стенического, стрессоустойчивого характера. В мотивационной структуре личности второкурсников обнаружено некоторое превалирование потребительной направленности над производительной, неудовлетворенность своим статусом в учебной сфере и неопределенность личности.

У респондентов 3 курса специальности «Психология» «идеальный» график общежитейского профиля находится в границах от 3,7 до 7,2 баллов при max=12, что соответствует низкой и средней мотивации (графическое изображение мотивационных профилей представлено на рисунках 5 и 6).

Графическое изображение данных (рисунок 5 и 6) демонстрирует недосыщение по шкале «Поддержания жизнеобеспечения» (П). Удовлетворение всех остальных мотивов примерно соответствует их уровню (+/– 2) [2].

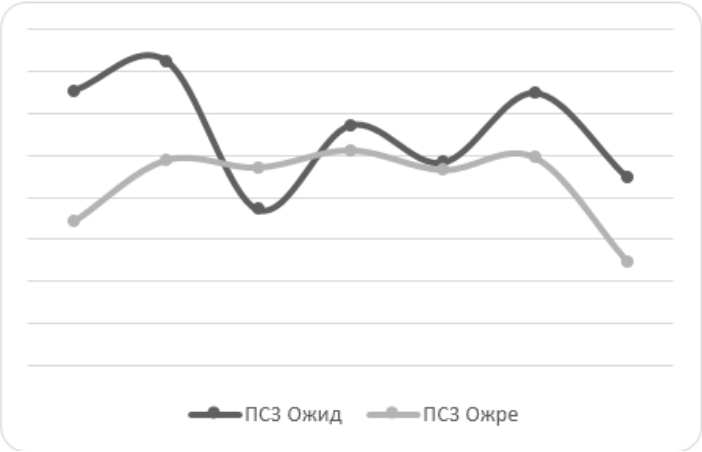

Рис. 5. Общежитейский мотивационный профиль личности

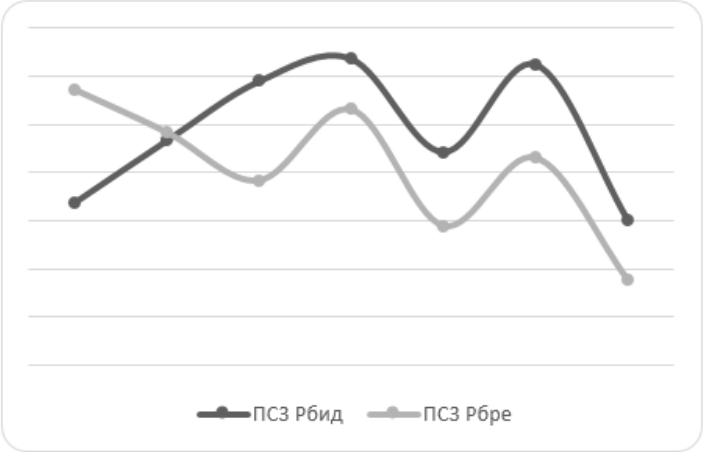

Рис. 6. Рабочий (учебный) мотивационный профиль личности

Низкий балл по мотиву «Социальный статус» не меняет невыразительный, сглаженный характер профиля, что, как говорилось ранее, является показателем отсутствия четкой иерархии мотивационной сферы. Шкалы «идеального графика рабочего (учебного) профиля располагается так же в границах низкой и средней мотивации (3-7 баллов) с удовлетворенностью мотивов всех шкал. Несколько выше остальных «идеальные» показатели по шкалам «Общение» (О = 6,4 баллов), «Творческая активность» (ДР = 6,2 баллов), «Социальный статус» (С = 5,9 баллов) и несколько ниже остальных значение шкале «Общественная полезность» (ОД = 3,0 баллов). Следовательно, рабочий (учебный) профиль «Рб» 3 курса можно считать уплощенным, с некоторой ориентацией уже на общение, творчество и игнорированием мотивов общественной полезности. Показатели обоих профилей находятся в границах 1 до 7 баллов, что свидетельствует как о неудовлетворенности некоторых мотивов, так и о не использовании третьекурсниками всего своего потенциала.

График суммы одноименных «идеальным» показателям обоих профилей ближе к первичному «рабочему» профилю своей производительной частью («Деловая активность» – «Творческая активность» – «Общественная полезность»), и к «общежитейскому» потребительной частью («Поддержание жизнеобеспечения» – «Комфорт» – «Социальный статус»). Думается, что общежитейская сфера играет ведущую роль в формировании потребительных мотивов, рабочая – в формировании производительной части профиля. В эмоциональной сфере респондентов этой группы наблюдаются устремления астенического типа. В ситуации фрустрации третьекурсникам свойственно более выраженное поведение стенического, стрессоустойчивого характера. Кроме этого, в мотивационной структуре третьекурсников-психологов заметны признаки как потребительной направленности (стремление к кофморту), так и признаки производительной направленности (творческая мотивация). Однако все показатели находятся на относительно средне-низком уровне, что может свидетельствовать о недостаточной выраженности у респондентов данных мотивов и, следовательно, низкой активности.

У студентов 4 курса специальности «Психология» «реальный» и «идеальный» графики общежитейского профиля Ож имеют явно сглаженный характер (графическое изображение мотивационных профилей представлено на рисунках 7 и 8).

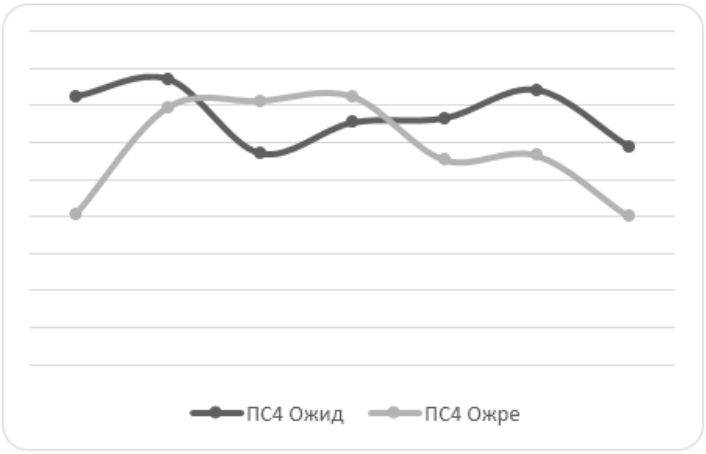

Рис. 7. Общежитейский мотивационный профиль личности

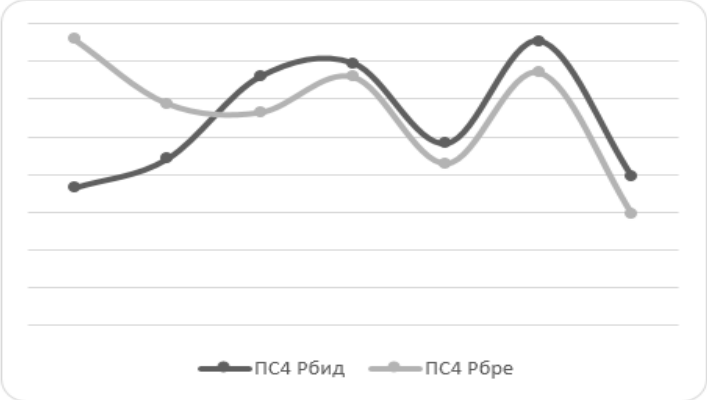

Рис. 8. Рабочий (учебный) мотивационный профиль личности

«Идеальный» график лежит на среднем уровне, однако достаточно высоко (5-8 баллов), что свидетельствует об отсутствии четкой иерархии мотивационной сферы и мотивационной «всеядности» в общежитейской сфере. Присутствует незначительное недосыщение по шкале «Поддержание жизнеобеспечения» (П) и удовлетворенность всех остальных мотивов. «Идеальный» рабочий профиль располагается в границах средней и ниже средней мотивации (3-8 баллов). При этом «реальный» график указывает, что все мотивы удовлетворены в той или иной мере. Наличие явно выраженного пика по шкале «Творческая активность» (ДР =7,5 баллов) и плато с пиковыми шкалами «Общение» (О = 6,9 баллов), «Социальный статус» (С = 6,6 баллов), а так же низкими баллами по игнорируемым мотивам шкал «Поддержание жизнеобеспечения» (П = 3,6 баллов), «Комфорт» (К = 4,4 балла), «Деловая активность» (Д = 4,8 баллов) и «Общественная полезность» (ОД = 3,9 баллов) может говорить о том, что учебный (рабочий) рофиль «Рб» 4 курса соответствует «Экспрессивному» типу по В.Э. Мильману [2]. Для данного типа профиля характерно отсутствие существенных отличий между производительной частью («Деловая активность» – «Творческая активность» – «Общественная полезность»), и потребительной («Поддержание жизнеобеспечения» – «Комфорт» – «Социальный статус») его частью. Однако в каждом из соответствующих рядов имеются свои предпочтительные для субъекта («пики») и отвергаемые («завалы») шкалы. Здесь отсутствует явное направление «прогресса» или «регресса», конкретные мотивационные предпочтения (и отвержения) респондентов, как бы реализуют в единство и борьбу противоположностей; а не предпочтение одной противоположности над другой [2]. Показатели обоих профильных линий находятся в границах от 4 до 8 баллов, что говорит о том, что при удовлетворенности мотивов, студенты четвертого курса не используют все свои жизненные возможности.

Обобщенный график «идеальных» показателей обоих профилей в данном случае несколько ближе к первичному «рабочему» профилю, чем к «общежитейскому». Это говорит о том, что мотивация, связанная с учебой, начинает играть в структуре личности обучающихся ведущее значение. Эмоциональный профиль респондентов соответствует «Астеническому» типу, для которого характерно превышение значений астеничности в характере эмоциональных предпочтений и фрустрационного поведения. Отражает склонность испытуемого к гомеостатическому комфорту, эмоциональным переживаниям гедонистического и пассивного типа, а также – неумение управлять собой в трудных ситуациях, раздражительность, склонность к проявлению разного рода защитных механизмов [2].

Анализируя общежитейский «Ож» и учебный «Рб» мотивационных профилей студентов 1-4 курсов специальности «Психология» (графическое изображение мотивационных профилей представлено на рисунке 9) можно отметить их пульсирующий характер по линии «идеальной» мотивации. Детальный анализ данных, представленных на рисунке 9, показал, что графики с 1 по 4 курсы не выразительные, уплощенные, и единственный ярко выраженный пик у всех курсов по шкале «Творческой активности» (ДР) не меняет эту картину. Это говорит о недостаточной дифференцированности иерархии мотивационной сферы и преобладании у студентов черт медлительности, упрямства, недостаточной самостоятельности и самопонимания. Обладатели «Уплощенного» мотивационного профиля могут быть обидчивы, подозрительны и одновременно излишне конформны [2]. Однако рабочий (учебный) профиль 4 курса, схожий с профилями предыдущих курсов, отличается от них наличием кроме выраженного пика (крайние значения меньше на 2 и более баллов) по шкале «Творческая активность» (ДР), пикообразным плато по шкалам «Социальный статус» и «Общение», что дает предпосылки считать данный профиль соответствующим «Экспрессивному» типу по В.Э. Мильману. Представители этого типа характеризуются стремлением к самоутверждению в социуме, признании, развитым честолюбием, живостью характера, хорошим контролем над эмо-

циональной сферой; для них может быть характерно стремление к оригинальности, эксцентричности, лидерству, постоянному повышению уровня притязаний [2]. Результаты исследования, представленные графически на рисунке 9, наглядно демонстрируют, что в эмоциональном профиле респондентов 4 курса специальности «Психология» показатели астеничности превышают показатели стеничности по обеим шкалам – «Характер эмоциональных предпочтений» (Э) и «Толерантность к фрустрации» (Ф), что характеризует выборку как эмоционально пассивную, с тенденцией к фрустрационной неустойчивости.

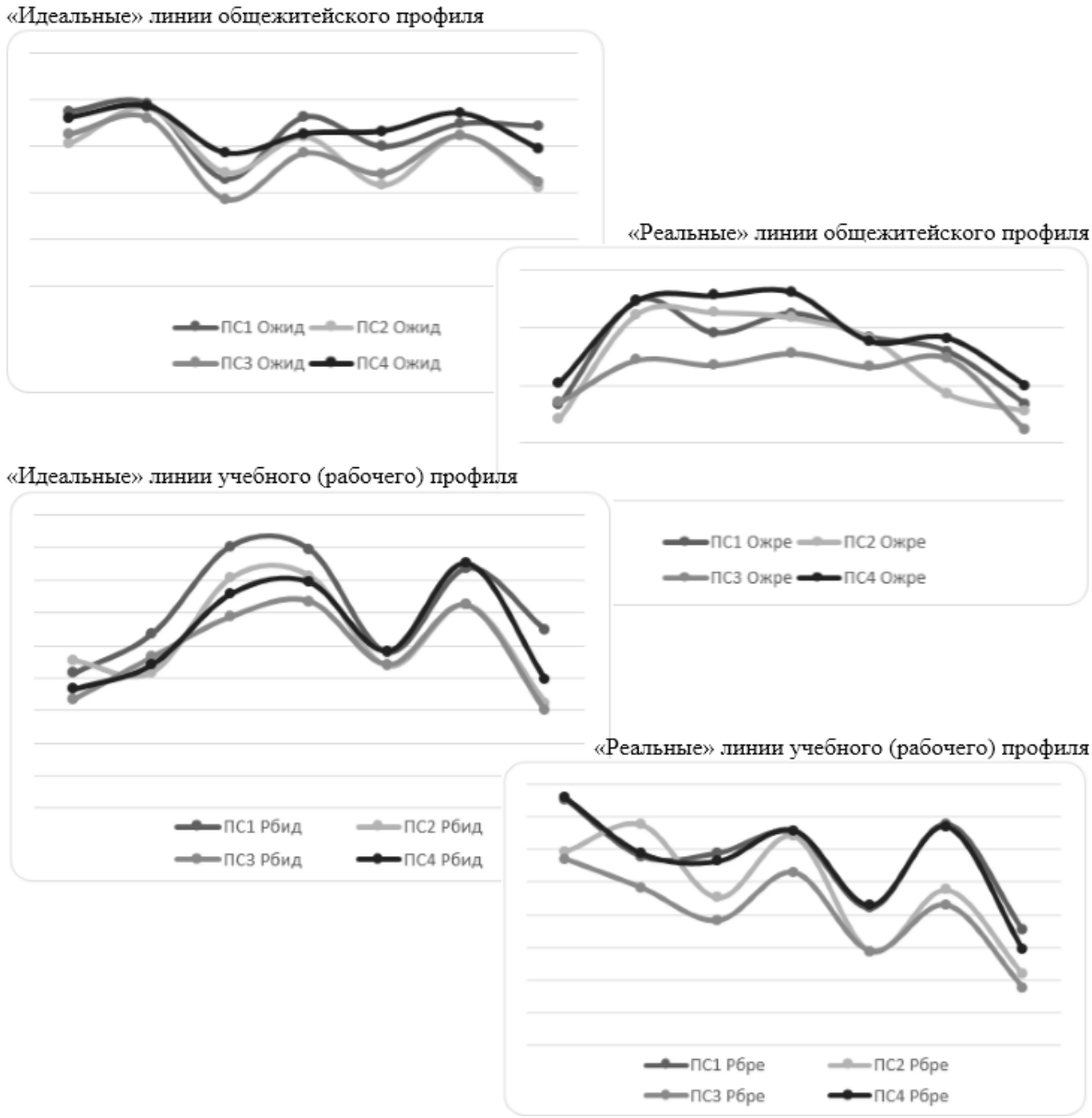

Рис. 9. Графическое изображение одноименных линий мотивационных профилей студентов 1-4 курсов специальности «Психология»

Эмоциональный профиль личности обучающихся 1-3 курсов соответствует характерному, по исследованиям В.Э. Мильмана, для молодежи «Смешанному стеническому» типу, характеризующемуся стеничностью фрустрационного поведения (устойчивая, управляемая позиция в стрессовых ситуациях) и одновременно астеничностью эмоциональных предпочтений (склонность испытуемого к гомеостатическому комфорту, эмоциональным переживаниям гедонистического и пассивного типа). Необходимо отметить, что эмоциональный профиль выражает определенную разнонаправленность внутри общей эмоциональной сферы и характерен молодежи. В то время как в эмоциональной сфере 4 курса наблюдается проявление фрустрационной толлерантности и астеничности эмоциональных предпочтений, что соответствует «Астеническому» типу по В.Э. Мильману [2].

В целом исследование показало, что профильная линия находится в среднем положении (4-8 баллов), что говорит о недостаточной иерархической структурированности мотивационной сферы личности у респондентов.

Графическое изображение профилей, полученных в результате сложения одноименных «идеальных» показателей по «Ож» и «Рб» дают обобщенный мотивационный профиль, который значительно ближе к первичному «рабочему» профилю, чем к «общежитейскому» у 2 и 4 курсов. Это говорит о том, что мотивация, связанная с учебой, играет в структуре личности студентов данных курсов ведущее значение. В то время как у 1 и 3 курсов график суммы одноименных «идеальным» показателям обоих профилей ближе к первичному «рабочему» профилю своей производительной частью (Д-ДР-ОД), и к «общежитейскому» потребительной частью (П-К-С) (общежитейская сфера играет ведущую роль в формировании потребительных мотивов, рабочая – в формировании производительной части профиля).

Сопоставление одноименных показателей «идеальной» и «реальной» мотивации отражает степень реализованности, насыщенности по данным мотивам. Обращает внимание заметное превышение «идеального» показателя мотивации жизнеобеспечения по шкале «Поддержание жизнеобеспечения» в общежитейской сфере («Ож») (П = 6,1-7,5 баллов, при max=12) над соответствующим показателем «реальной» мотивации (П = 2,8-4,1 баллов, при max=12); это означает заметное недосыщение в удовлетворении данной мотивации, недостаток материальной обеспеченности. В отношении мотивации остальных шкал наблюдается удовлетворение мотивов в той или иной мере.

У студентов четырех курсов наблюдается выраженность «идеальных» показателей мотивов рабочей сферы по шкалам социального статуса (5,9-8,0 баллов, при max=12), общения (6,4-7,9 баллов, при max=12) и творческой активности (6,2-7,5 баллов, при max=12) с изменением высоких средних показателей шкалы «Социальный статус» на первых курсах на высокий средний показатель шкалы «Творческая активность» на четвертом курсах, при показателях шкалы «Общение» (7,1 и 6,4) у 2 и 3 курсов соответственно. Это говорит о незначительном смещении мотивов от стремления к социальному статусу и престижу к творческой реализации, при этом мотивы общения у всех курсов не снижают позиций, что может свидетельствовать о том, что общение и взаимодействие в студенческие годы один из важных факторов обучения и являются специфичными для данного периода жизни.

Идеальные и реальные показатели Ож находятся в диапазоне 1-8 баллов, что соответствует низкой и оптимальной мотивации. Это может говорить, как о недостаточном удовлетворении некоторых потребностей, так и о том, что студенты не склонны задействовать весь свой жизненный потенциал.

Обработка данных посредством метода t-критерия Стьюдента показала незначительные различия между курсами. Значимо отличается 1 курс от всех остальных курсов по шкале «Общественная полезность» линии «идеальной» мотивации учебной сферы (5,5 баллов против 3,0-3,9 баллов, при max=12). Это может говорить о том, что для первого курса обучение в университете является одним из этапов самоактуализации и совершенствования себя как личности, в то время как остальные курсы не видят данного смысла в учебной деятельности. Наблюдаются значимые отличия 1 и 4 курсов от 2 и 3 по шкалам «Поддержания жизнеобеспечения» (7,5-7,6 против 5,7-5,9), «Творческой активности» (6,7-6,8 против 4,3-4,8) по линии «реальной» мотивации учебной сферы и по линии «идеальной» мотивации общежитейской сферы по шкалам «Деловая активность» (6,0-6,6 против 4,4-4,8) и «Общественной полезности» (5,9-6,9 против 4,2-4,5). Можно предположить, что 1 и 4 курсы более удовлетворены по базовым потребностями и творческой активности, чем 2 и 3 курсы. Это можно связать с тем, что данные курсы переломные в студенческой жизни. Для первого курса обучение в университете является еще не прочитанной книгой, в то время как перед 4 курсом вот-вот откроются двери в самостоятельную трудовую деятельность. И там, и там присутствует недостаток знаний о грядущем будущем (что отражено графически в низкой деловой активности («Деловая активность» (Д = 4,8), отвечающей за планирование, деловую активность, целеполагание), который замещается творческой активностью, включающей в себя активное созидание, достижение, понимание, познание окружающей действительности.

Удовлетворенность мотивов общежитейского профиля на 3 курсе значительно ниже всех остальных курсов по шкалам «Комфорта» (4,9 vs 6,5-6,9), и ниже 4 курса по шкалам «Социального статуса» (4,7 vs 7,1), «Общения» (5,1 vs 7,2), «Общественной полезности» (2,5 vs 4,0). Возможно, это связано с тем, что 3 курс является переломным в учебной деятельности студентов.

Таким образом, исследование специфики мотивационных профилей студентов показало, что базовая структура мотивационной сферы, обозначенная В.Э. Мильманом как «общежитейская», характеризуется отсутствием четкой иерархии мотивов. В то время как в учебной (рабочей) сфере студенты демонстрируют выраженность мотивационной направленности на социальный статус, общение и творческую активность. Примечательно, что наиболее существенные отличия мотивационных сфер студентов (как общежитейской, так и рабочей, учебной) наблюдаются у третьекурсников. Их мотивационные профили значимо отличаются от других курсов одной специальности. Это говорит о том,

что третий курс является переломным для мотивационной сферы студентов. Результаты проведенного исследования показали, что студенты всех четырех курсов по средним показателям в той или иной мере ориентированы на потребительную функциональную установку личности. Это говорит о том, что у обучающихся специальности «Психология» мотивы потребительного характера превалируют над мотивами производительного характера, однако, изучая полученные данные, складывается впечатление «зависания на грани» между двумя данностями «дефицита» и «роста» (по А. Маслоу), между «обладанием» и «бытием» (по Э. Фромму). Это свидетельствует об активном росте, глубинных переживаниях и поиске себя в период профессионального становления [1; 3].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб. : Питер, 2009.

2. Мильман, В.Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 71-80.

3. Фромм, Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2000.

REFERENCES

1. Maslou A.G. Motivaciya i lichnost' [Motivation and personality]. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.

2. Mil'man V.E. Komponenty i urovni v funkcional'noj strukture deyatel'nosti [Components and levels in the functional structure of activities]. *Voprosy psihologii* [*Psychology questions*], 1991, no. 1, pp. 71-80.

3. Fromm E. Imet' ili byt' [To have or to be]. Moscow: AST, 2000.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.В. Былинская, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия, e-mail: soloves_@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2545-5592.

А.М. Дубина, магистр, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия, e-mail: alex-toschka@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.V. Bylinskaya, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of Department of Psychology, Brest State University in the name of A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: soloves_@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2545-5592.

A.M. Dubina, Master, Brest State University in the name of A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: alex-toschka@yandex.ru.

УДК 159.9

Светлана Павловна Гурская
г. Челябинск
Анастасия Фёдоровна Лубягина
г. Челябинск

Взаимосвязь между мотивами профессионального выбора и удовлетворённостью карьерой среди молодых специалистов

Данная статья является частью выпускной квалификационной работы. В ней приведены результаты пилотажного исследования взаимосвязи между мотивами профессионального выбора и удовлетворённостью карьерой среди молодых специалистов. Было проведено интервью, после предварительной обработки результатов которого, с помощью контент-анализа, было выделено 8 смысловых категорий мотивов: осознанность, опора на собственные личностные черты, информационная насыщенность, перспективы, достижение, избегание, субъектность, объектность. Затем проведена оценка уровня удовлетворённости карьерой и представлены результаты корреляционного анализа между данной переменной и мотивами профессионального выбора. При изучении взаимосвязи между мотивами профессионального выбора и уровнем удовлетворенностью карьерой среди молодых специалистов были обнаружены статистически значимые корреляционные связи между высоким уровнем удовлетворенностью карьерой и мотивом профессионального выбора осознанность, а также между высоким уровнем удовлетворенностью карьерой и мотивом профессионального выбора информационная насыщенность.

Ключевые слова: профессиональный выбор, мотивы профессионального выбора, карьера, удовлетворённость карьерой, профориентация.

Svetlana Pavlovna Gurskaya
Chelyabinsk
Anastasia Fedorovna Lubyagina
Chelyabinsk

The correlation between the motives of professional choice and career satisfaction among young professionals

This article is part of the final qualification work. It presents the results of a pilot study of the relationship between the motives of professional choice and career satisfaction among young professionals. An interview was conducted, after preliminary processing of the results of which, with the help of content analysis, 8 semantic categories of motives were identified: awareness, reliance on one's own personality traits, information richness, perspectives, achievement, avoidance, subjectivity, objectivity. Then an assessment was made of the level of satisfaction with the career and the results of the correlation analysis between this variable and the motives of professional choice are presented. When studying the relationship between the motives of professional choice and the level of satisfaction with a career among young specialists, statistically significant correlations were found between a high level of satisfaction with a career and a motive for professional choice, awareness, and also between a high level of satisfaction with a career and a motive for professional choice.

Keywords: professional choice, motives for professional choice, career, career satisfaction, career guidance.

Удовлетворенность сотрудника собственной профессиональной карьерой способствует успешной деятельности и профессиональному выполнению своих обязанностей, а также ощущению успеха вне профессиональной деятельности. Процесс профессионализации начинается еще при обучении в школе, когда у старшеклассников формируются мотивы профессионального выбора, представления о своих профессиональных предпочтениях и о путях профессиональной самореализации [4, С. 45]. Удовлетворенность карьерой является важной частью удовлетворенности жизнью в целом. Начало профессионального пути, в частности, его выбор, тесно связано с дальнейшей удовлетворенностью карьерой. Поэтому важно понимать, какие мотивы профессионального выбора взаимосвязаны с высоким уровнем удовлетворенности карьерой.

В отечественной психологии изучению профессионального самоопределения посвящены работы таких исследователей, как Е.И. Головаха, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, Н.С. Пряжников. Также данным вопросом занимались многие зарубежные авторы: Э. Гинзберг, Э. Берн, Д. Сьюпер и др. В трудах данных авторов рассматриваются следующие вопросы: психологическая специфика разных типов профессий [3, С. 160]; проблема соответствия человека определённым типам деятельности; психическое развитие человека в процессе профессионального становления [2, С. 23]; и некоторые другие.

Но, несмотря на столь широкий круг рассматриваемых проблем, направление исследования мотивов профессионального выбора на сегодняшний день остаётся недостаточно разработанным [1, С. 12]. В связи с этим нами было проведено пилотажное исследование, являющееся частью выпускной квалификационной работы, с **целью** изучить взаимосвязь между мотивами профессионального выбора и удовлетворенностью карьерой среди молодых специалистов. Результаты представлены в данной статье.

Организация и методы исследования

В исследовании приняло участие 11 респондентов в возрасте от 20 до 30 лет, со стажем работы не более 7 лет, 1 мужчина и 10 женщин.

Для изучения мотивов профессионального выбора молодых специалистов был использован метод интервью, в ходе которого опрашиваемым задавались вопросы о том, как они принимали решение освоить ту или иную специальность: что они чувствовали в тот момент, какие события в жизни подтолкнули их к этому выбору, кто влиял на него. По результатам анализа проведённого интервью с помощью контент-анализа было выделено восемь смысловых категорий мотивов выбора. Подробнее они описаны в таблице 1.

Для изучения удовлетворенности карьерой использовалась анкета «Удовлетворенность карьерой».

Анкета включает в себя семь показателей, связанных с развитием карьеры и влияющих на удовлетворенность карьерой:

1. Темпы карьерного роста.
2. То направление, в котором развивается профессиональная деятельность.
3. Профессиональные достижения на настоящий момент.
4. Социальный статус, связанный с профессиональной деятельностью (социальное положение, признание и т.д.).
5. Материальное вознаграждение (доход от профессиональной деятельности).
6. Уровень реализации планов, связанных с карьерой.
7. Перспективы дальнейшего развития карьеры.

Респондентам предлагалось оценить каждый из показателей по семибалльной шкале.

Результаты исследования

После предварительной обработки результатов интервью с помощью контент-анализа было выделено 8 смысловых категорий мотивов: осознанность, опора на собственные личностные чер-

ты, информационная насыщенность, перспективы, достижение, избегание, субъектность, объектность. Данные категории представляют собой мотивы профессионального выбора, которыми руководствовались молодые специалисты в старшем школьном возрасте при выборе профессиональной деятельности. Содержание категорий раскрыто в таблице 1

Таблица 1

Категории смысловых мотивов профессионального выбора

	Категория	Описание содержания	Примеры
1	Осознанность	Способность отслеживать свои мысли и переживания в процессе выбора профессии	– Жизнь шла, словно, по накатанной. – Я всегда точно знал, что именно это мне нужно
2	Опора на собственные личностные черты	Учитываются ли при выборе профессии собственные черты, склонности и способности человека	– Журналистика – это активная связь с людьми, а я тихая и застенчивая. – У меня хорошо подвешен язык, поэтому юридический мне подходил
3	Информационная насыщенность	Осведомленность человека о содержании предполагаемой профессиональной деятельности, попытки попробовать себя в ней	– Мысли о редакторской деятельности и увлечение сноубордом подтолкнули меня выпустить журнал об этом виде спорта
4	Перспективы	Наличие целей и ценностей и их влияние на выбор профессии	– Я хотел иметь возможность путешествовать в другие регионы по работе, поэтому готовился к поступлению на географа – Имея диплом управленца можно хорошо зарабатывать, тогда как лингвисты получают мало, мне это не подходило
5	Достижение	Является ли мотивом выбора профессии достижение какого-либо положительного результата	– Я решила, что хочу помогать людям, и нужно выучиться на психолога
6	Избегание	Является ли мотивом выбора профессии избегание чего-либо нежелательного для человека	– Мне было страшно принять такое решение на всю жизнь, поэтому я осталась учиться в школе, отложив выбор на будущее
7	Субъектность	Свойство человека самостоятельно принимать решения, не поддаваясь влиянию	– В процессе работы я понимала, что я очень хочу остаться. Поэтому поступила на заочное отделение
8	Объектность	Свойство человека принимать решения под воздействием кого-либо	– Моя тетя, работающая прокурором в Челябинске, посоветовала пойти на юридический

После того, как мы выявили виды мотивов профессионального выбора, для достижения цели нашего исследования необходимо было оценить, какими мотивами руководствовался каждый испытуемый при выборе профессионального пути. Для этого мы анализировали тексты интервью в соответствии с таблицей 1 и присваивали 1 балл за каждое упоминание испытуемым того или иного мотива. Далее подсчитывалась сумма баллов по каждой категории мотивов для каждого респондента. Результаты всех респондентов заносились в общую таблицу 2.

Таблица 2

Среднее количество упоминаний мотивов профессионального выбора

Мотивы профессионального выбора	Средние значения
Осознанность	0,91
Опора на собственные личностные черты	1,36
Информационная насыщенность	1,09
Перспективы	0,82
Достижение	0,82
Избегание	0,55
Субъектность	0,73
Объектность	0,36

Наиболее часто упоминаются такие мотивы выбора профессии, как опора на собственные личностные черты и информационная насыщенность, наименее часто – объектность и избегание.

Это означает, что совершая профессиональный выбор, юноши в первую очередь обращают внимание на свои склонности и способности, а также на содержание предполагаемой профессиональной деятельности.

Пример опоры на собственные личностные черты можно увидеть в интервью респондента М.Х.: «Учеба на ветеринара отпала сама собой, так как я поняла, что помимо лечения животных, в обязанности будет входить их усыпление. Этого я бы делать не смогла». Мотив опоры на собственные личностные черты упоминается в 21% случаев.

Под информационной насыщенностью мы понимаем осведомленность человека о содержании предполагаемой профессиональной деятельности, попытки попробовать себя в ней. Иллюстрацией данного мотива служит интервью респондента П.Д.: «Мысли о редакторской деятельности в будущем и увлечение сноубордом подтолкнули меня выпустить журнал об этом виде спорта. На выходе получился один полноценный выпуск тиражом 5 экземпляров, которые я раздарила близким людям». Мотив информационной насыщенности упоминается в 16% случаев.

В наименьшей степени молодые люди склонны принимать решения под воздействием окружающих и совершать выбор в попытке избежать чего-либо нежелательного для них.

Под объектностью мы понимаем свойство человека принимать решения под воздействием кого-либо. Данный мотив ярко выражен в рассказе респондента М.Х., являющейся на данный момент выпускницей юридического факультета и секретарем городского суда: «Моя тетя, работающая прокурором в Челябинске, посоветовала пойти на юридический». Мотив объектности упоминается в 6% случаев.

Говоря о мотиве избегания, мы оцениваем, является ли мотивом выбора профессии «уход» от чего-либо нежелательного для человека посредством принятия определённого решения. Иллюстрацией данного мотива служит интервью респондента К.П.: «Мне было страшно принять такое решение на всю жизнь в 15 лет, и я осталась учиться в школе, отложив выбор на будущее». Мотив избегания упоминается в 8% случаев.

Говоря об остальных мотивах профессионального выбора молодых специалистов, мы также приведём примеры.

Под осознанностью мы понимаем способность отслеживать свои мысли и переживания в процессе выбора профессии. Так, например, в интервью респондента Д.С. мы можем видеть иллюстрацию данного мотива: «Среди всех направлений экономики я выбрала мировую потому, что, во-первых, это самое пафосное и дорогое направление в моем университете, а, следовательно, я заведу много полезных знакомств, также на этой программе делается серьезный упор на иностранные языки, а это важный навык». Мотив осознанности упоминается в 14% случаев.

Следующий выделенный нами мотив – перспективы. В данном случае мы оцениваем наличие целей и ценностей и их влияние на выбор профессии. Иллюстрацией данного мотива служит интервью респондента Г.А.: «Я хотел иметь возможность путешествовать в другие регионы по работе, поэтому готовился к поступлению на географа». Мотив перспектив упоминается в 12% случаев.

Под мотивом достижения мы оцениваем, является ли мотивом выбора профессии достижение какого-либо положительного результата. Иллюстрацией данного мотива служит интервью респондента П.Д.: «Я решила, что хочу помогать людям, и нужно выучиться на психолога». Мотив достижения упоминается в 12% случаев.

Последний мотив, который мы выделили, – субъектность. Под субъектностью мы понимаем свойство человека самостоятельно принимать решения, не поддаваясь влиянию. Иллюстрацией данного мотива служит интервью респондента А.Н.: «В процессе работы я понимала, что я очень хочу остаться. Поэтому поступила на заочное отделение». Мотив субъектности упоминается в 11% случаев.

В соответствии с целью нашего исследования, кроме выявления наиболее и наименее важных мотивов профессионального выбора, необходимо оценить удовлетворённость карьерой.

Среднее значение удовлетворенностью карьерой молодых специалистов – 3,7 баллов по шкале от 1 до 7, что попадает в область средних значений. Молодые специалисты находятся лишь в начале своего профессионального пути. В большинстве они уже испытывают некоторую удовлетворённость своей карьерой, однако пока не достигли желаемых карьерных высот, дохода от профессиональной деятельности и уровня реализации планов.

Далее мы получили среднее значение по каждому из показателей, влияющих на удовлетворенность карьерой. Данные представлены в таблице 3.

Наибольшую удовлетворенность карьерой можно наблюдать по таким критериям как перспективы дальнейшего развития карьеры и направление, в котором развивается профессиональная деятельность. Наименьшая удовлетворенность карьерой наблюдается по критерию материального вознаграждения (доход от профессиональной деятельности).

Для изучения взаимосвязи между мотивами профессионального выбора и удовлетворенностью карьерой среди молодых специалистов был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Данные представлены в таблице 4.

Таблица 3

Средние значения показателей, составляющих удовлетворенность карьерой

Показатели, влияющие на удовлетворенность карьерой	Средние значения
Темпы карьерного роста	3,1
Направление, в котором развивается профессиональная деятельность	4
Профессиональные достижения на настоящий момент	3,1
Социальный статус, связанный с профессиональной деятельностью (социальное положение, признание и т.д.)	3,6
Материальное вознаграждение (доход от профессиональной деятельности)	2,9
Уровень реализации планов, связанных с карьерой	3,3
Перспективы дальнейшего развития карьеры	4,4

Таблица 4

Коэффициенты корреляции между мотивами профессионального выбора и удовлетворенностью карьерой молодых специалистов

Мотив профессионального выбора	Удовлетворенность карьерой
Осознанность	0.782**
Опора на личностные черты	0.45
Информационная насыщенность	0.614*
Перспективы	0.182
Мотив достижения	0.07
Мотив избегания	0.23
Субъектность	0.209
Объектность	0.03

Примечание: * – значимость взаимосвязи при $p \leq 0,05$; ** – значимость взаимосвязи при $p \leq 0,05$.

Были обнаружены две статистически значимые корреляционные связи:

1) между высоким уровнем удовлетворенностью карьерой и мотивом профессионального выбора осознанность: $r_s = 0,782$ ($p \leq 0,01$);

2) между высоким уровнем удовлетворенностью карьерой и мотивом профессионального выбора информационная насыщенность $r_s = 0,614$ ($p \leq 0,05$).

Полученные результаты свидетельствуют, что чем выше уровень осознанности и информационной насыщенности, тем выше уровень удовлетворенности карьерой у молодых специалистов. Чем больше сформирована способность к рефлексии в отношении профессионального выбора, особенно, в старшем школьном возрасте, чем больше выпускники опираются на свое эмоциональное отношение при профессиональном выборе, тем больше их последующая удовлетворенность карьерой в качестве молодых специалистов. Также, чем больше школьник получает информации о деятельностном содержании специальности, на этапе выбора профессии, тем выше уровень удовлетворенности карьерой в будущем. И, наоборот, чем ниже уровень осознанности и информационной насыщенности, тем ниже уровень удовлетворенности карьерой у молодых специалистов.

Выводы

Гипотеза исследования, что между мотивами профессионального выбора и удовлетворенностью карьерой среди молодых специалистов существует взаимосвязь, была подтверждена.

Выявлено 8 смысловых категорий мотивов: осознанность, опора на собственные личностные черты, информационная насыщенность, перспективы, достижение, избегание, субъектность, объектность. Наиболее часто упоминаются такие мотивы выбора профессии, как опора на собственные личностные черты и информационная насыщенность, наименее часто – объектность и избегание.

В ходе изучения удовлетворенности карьерой молодых специалистов, были найдены среднее значение данного параметра – 3,7 баллов по шкале от 1 до 7, что попадает в диапазон средних значений. Также получены средние значения по каждому из показателей, связанных с удовлетворенностью карьерой (таблица 3). Наибольшая удовлетворенность карьерой наблюдается по критериям перспективы дальнейшего развития карьеры и направления, в котором развивается профессиональная деятельность. Наименьшая удовлетворенность карьерой наблюдается по критерию материального вознаграждения.

При изучении взаимосвязи между мотивами профессионального выбора и уровнем удовлетворенностью карьерой среди молодых специалистов были обнаружены статистически значимые корреляционные связи между высоким уровнем удовлетворенностью карьерой и мотивом профессио-

нального выбора осознанность (0.782, при $p \leq 0,05$), а также между высоким уровнем удовлетворенностью карьерой и мотивом профессионального выбора информационная насыщенность (0.614, при $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что чем выше уровень осознанности и информационной насыщенности, тем выше уровень удовлетворенности карьерой у молодых специалистов.

Информация, полученная в ходе данного исследования, является ценной для психологов, педагогов и других специалистов, работающих в сфере профессиональной ориентации старшеклассников и выпускников школ. Работа со старшеклассниками с целью формирования и коррекции мотивов профессионального выбора в период выбора специальности может оказать существенное влияние на удовлетворённость карьеры в будущем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волокитина, А.А. Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора : автореф. дис. ... канд. соц. наук / А.А. Волокитина. – М. : Изд-во МГУ, 2011. – 19 с.

2. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Е.И. Головаха. – Киев : Простор, 1989. – 34 с.

3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

4. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

REFERENCES

1. Volokitina A.A. Zhiznennye strategii molodezhi v usloviyah professional'nogo vybora. Avtoref. dis. ... kand. soc. nauk [Life strategies of youth in the context of professional choice. Ph. D. (Sociology) thesis]. Moscow: Izd-vo MGU, 2011. 19 p.

2. Golovaha E.I. Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi. Avtoref. diss. d-ra filos. nauk [Life perspective and professional self-determination of youth. Dr. Sci. (Philosophy) thesis]. Kiev: Prostor, 1989. 34 p.

3. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Akademiya, 2004. 304 p.

4. Shavir P.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya v rannej yunosti [Psychology of professional self-determination in early youth]. Moscow: Pedagogika, 1981. 96 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.П. Гурская, старший преподаватель кафедры «Общая психология, психодиагностика и психологическое консультирование», ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)», г. Челябинск, Россия, e-mail: gurskayasp@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2591-068X.

А.Ф. Лубягина, студент кафедры «Общая психология, психодиагностика и психологическое консультирование», ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)», г. Челябинск, Россия, e-mail: lubyagina.anastasia@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0366-1723.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.P. Gurskaya, Senior Lecturer of the Department of General Psychology, Psychodiagnosis and Psychological Counseling, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: gurskayasp@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2591-068X.

A.F. Lubyagina Undergraduate Student of the Department of General Psychology, Psychodiagnosis and Psychological Counseling, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: lubyagina.anastasia@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0366-1723.

УДК 159.9

Арина Сергеевна Егункова
г. Челябинск
Оксана Борисовна Конева
г. Челябинск

Взаимосвязь жизнестойкости личности с факторами суицидального риска

В статье рассматривается вопрос взаимосвязи жизнестойкости личности с факторами суицидального риска, определяется жизнестойкость как интегративное личностное качество. Обозначаются подходы к исследованию проблемы выявления специфики взаимосвязи факторов суицидального риска и компонентов жизнестойкости человека. Представлены факторы риска суицидального поведения, которые имеют обратные связи с жизнестойкостью и ее компонентами. Определены психологическое содержание и основные направления изучения личности с позиций таких категорий как «жизнестойкость», «суицидальный риск». В качестве основных личностных показателей для молодых людей представлены основные компоненты жизнестойкости и факторы суицидального риска личности. Авторами статьи на основе теоретического анализа и проведенного эмпирического исследования сделан вывод о повышении жизнестойкости, которая может сократить число проявлений суицидального поведения среди молодежи.

Ключевые слова: риск суицидального поведения, факторы суицидального риска, жизнестойкость, компоненты жизнестойкости, стрессогенная ситуация.

Arina Sergeevna Egunkova
Chelyabinsk
Oksana Borisovna Koneva
Chelyabinsk

The relationship between components of resilience and factors of suicide risk

The article deals with the relationship of personal resilience with factors of suicide risk, defines resilience as an integrative personal quality. The approaches to the study of the problem of identifying the specifics of the relationship between factors of suicide risk and components of resilience of human are outlined. The risk factors of suicidal behavior, which have feedback with resilience and its components, are presented. The psychological content and the main directions of studying the personality from the positions of such categories as "resilience", "suicide risk" are defined. As the main personal indicators for young people, the main components of resilience and factors of suicide risk of personality are presented. The authors of the article on the basis of theoretical analysis and empirical research concluded about increasing resilience, which can reduce the number of manifestations of suicidal behavior among young people.

Keywords: risk of suicidal behavior, factors of suicide risk, resilience, components of resilience, stressful situation.

Современное общество, которое можно охарактеризовать как стрессогенное, ставит личность в рамки стрессовой ситуации. Наиболее подверженной риску суицидального поведения группой является молодежь. В современном мире на человека влияет множество негативных факторов, с которыми ему ежедневно приходится справляться. Кому-то это успешно удается, а кто-то не может в достаточной степени успешно совладать с неблагоприятным влиянием окружающей среды. Нередко попытка суицидального поведения является откликом на кризисную ситуацию. В различных ситуациях могут действовать различные мотивы суицидального поведения, такие как протест, призыв о помощи, избежание страдания, самонаказание.

Молодое поколение все в большей степени склонно принимать суицид как возможный способ разрешения какой-либо трудной жизненной ситуации. Социальные представления молодых людей о суицидальном поведении на данный момент движутся от абсолютного неприятия суицида к осознанию того, что существуют ситуации, в которых суицид может быть приемлем и даже уместен. Широкое распространение суицидального поведения среди молодежи объясняется специфическими возрастными изменениями, происходящими в юношеском возрасте. Недостаточная сформированность и неустойчивость системы личностных убеждений, жизненных ценностей и установок, отсутствие жизненного опыта не всегда позволяет молодым людям справляться со стрессовой ситуацией.

Одной из характеристик личности, позволяющих человеку справиться с тяжелой жизненной ситуацией, является жизнестойкость [1].

Жизнестойкость определяется как интегративное личностное качество, благодаря которому человеку удается успешно справляться с негативным влиянием стрессогенных ситуаций, сохраняя при этом оптимальную работоспособность и баланс психического состояния.

Как таковая, жизнестойкость раскрывается в контексте стрессовых и неблагоприятных для человека ситуаций. Жизнестойкость заключается не в самом человеке или контексте ситуации, а в их связи и отношении друг к другу [5].

Жизнестойкость включает в себя три компонента, а именно: вовлеченность, контроль, принятие риска. Вовлеченность выражается в убежденности человека в том, что из всего происходящего вокруг можно выделить что-то ценное для себя. Контроль представляет собой убежденность человека в том, что любые активные действия с его стороны могут изменить сложившуюся ситуацию. Принятие риска – это уверенность человека в том, что все, чтобы с ним не происходило, способствует приобретению опыта.

Связь между уровнем жизнестойкости и риском суицидального поведения человека признается многими исследователями. Причем зависимость обратно пропорциональная, чем выше жизнестойкость, представленная мерой совладания с неблагоприятной жизненной ситуацией, тем ниже вероятность реализации человеком суицидального поведения. И наоборот.

Так, например, обратная зависимость факторов риска суицидального поведения и компонентов жизнестойкости отражена в исследованиях О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцева [3].

Исследование, в котором приняли участие 500 студентов из государственных университетов Малайзии, также подтверждает обратную связь факторов риска суицидального поведения и компонентов жизнестойкости [4].

В исследовании А.А. Ощепкова, С.В. Игдыровой и Е.Н. Пискуновой были обнаружены значимые статистические различия в уровнях жизнестойкости и склонности к аутоагрессивному поведению у студентов. Значимость таких компоненты жизнестойкости как «контроль» и «принятие риска» у девушек-студенток склонных к аутоагрессивному поведению ниже, чем у девушек-студенток, не склонных к такому поведению. В группе юношей-студентов, склонных к аутоагрессивному поведению, значимость «общего уровня жизнестойкости» и такого ее компонента как «во-

влеченность» ниже, чем у юношей-студентов, не склонных к такому поведению [2].

Однако эмпирические исследования связи суицидально риска и жизнестойкости, в отличие от теоретических, немногочисленны. Сейчас, можно сказать, происходит набор информации по связи компонентов жизнестойкости с характеристиками личности, склонной к суицидальному поведению. Более глубокий анализ этих связей поможет в дальнейшем быстрее и раньше выявлять людей группы риска из популяции, а также разрабатывать более эффективные программы по повышению жизнестойкости личности, чтобы и вовсе не допустить суицидальное поведение.

Ввиду обозначенных актуальных вопросов нами было проведено исследование, имеющее своей целью изучение характера взаимосвязи факторов суицидального риска с компонентами жизнестойкости у молодежи.

В исследовании приняли участие 30 человек в возрасте от 19 до 22 лет.

Мы предположили, что риск суицидального поведения имеет обратную связь с жизнестойкостью человека.

В исследовании нами были использованы следующие методики: «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой); «Опросник суицидального риска» А.Г. Шмелева (модификация Т.Н. Разуваевой).

При обработке полученных данных нами использовались методы математической статистики, результаты были получены с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

В результате проведенного исследования обозначились значимые корреляции между факторами суицидального риска и компонентами жизнестойкости. Данные результаты представлены в таблице.

Таблица 1

Взаимосвязь между компонентами жизнестойкости и факторами суицидального риска

ОСР / ТЖ	Д	А	У	Н	СП	СКБ	М	ВП	АФ
В	-0,163	-0,692*	-0,626*	0,341	-0,041	0,397	-0,430	0,556*	-0,420
К	-0,217	-0,616*	-0,453	0,533*	0,043	0,513*	-0,634*	0,561*	-0,522*
ПР	-0,174	0,242	0,260	-0,331	-0,069	-0,145	0,026	-0,249	0,211

Условные обозначения: * – значимость связи на уровне $p \leq 0,05$.

Примечание: ОСР – опросник суицидального риска; Д – демонстративность; А – аффективность; У – уникальность; Н – несостоятельность; СП – социальный пессимизм; СКБ – слом культурных барьеров; М – максимализм; ВП – временная перспектива; АФ – антисуицидальный фактор; ТЖ – тест жизнестойкости; В – вовлеченность; К – контроль; ПР – принятие риска.

Из таблицы видно, что были обнаружены значимые корреляции между компонентами жизнестойкости и факторами суицидального риска личности.

Нами была получена статистически значимая обратная корреляция (-0,692, при $p \leq 0,05$) между таким фактором суицидального риска как «Аффективность» и компонентом жизнестойкости как «Вовлеченность». Это можно объяснить, вероятно, тем, что человек с высокой аффективностью реагирует на стрессогенную ситуацию эмоционально достаточно сильно, и это может приводить к «выключенности» его из внешнего мира в связи с зацикленностью на своих эмоциональных реакциях. К тому же, в крайнем случае это может приводить к аффективной блокаде интеллекта, что мешает в свою очередь, человеку искать в сложившейся ситуации положительные для себя стороны.

Следующая значимая корреляция (-0,616, при $p \leq 0,05$) наблюдается между «Аффективностью» и «Контролем». Эта обратная связь показывает, что сильная эмоциональная реакция на стрессогенную ситуацию мешает человеку адекватно оценивать ситуацию в целом. Исходя из этого человеку действительно может казаться, что как никто и ничто ему не поможет, так и он сам не в состоянии что-либо изменить.

Между «Уникальностью» и «Вовлеченностью» существует значимая корреляция (0,626. при $p \leq 0,05$). Связь обратная. Так как уникальность тесно связана с недостаточным умением использовать свой и чужой жизненный опыт, то данную связь можно объяснить следующим образом: поскольку человеку кажется, что ситуация, в которой он оказался, уникальна, это свидетельствует о том, что он не может здраво оценить данную ситуацию. Поэтому человек не видит ничего стоящего для себя в сложившейся ситуации, притом он и чужой опыт использовать не может, потому что человек думает, что никто кроме него с такой ситуацией ранее не сталкивался.

Далее значимая корреляция (0,533, при $p \leq 0,05$) наблюдается между «Несостоятельностью» и «Контролем». Связь прямая. У человека, считающего себя несостоятельным, обычно высоко развита интрапунитивность, то есть он склонен за все неудачи обвинять себя, а не кого-то другого. Это объясняет то, что такой человек уверен в том, что все, что происходит с ним в жизни – это последствия только лишь его решений. Схожая прямая связь (0,513, при $p \leq 0,05$.) наблюдается также между «Сломом культурных барьеров» и «Контролем». Человек считает, что только он вершитель собственной судьбы, соответственно только он

может определять конец собственного существования, поэтому и контроль над своей жизнью у такого человека достаточно высок.

Рассматривая такой компонент жизнестойкости как «Контроль» и фактор «Максимализм» была обнаружена значимая корреляция (-0,634, при p≤0,05) в режиме обратной связи. Поскольку человек распространяет содержание локального конфликта в какой-то одной сфере жизни на все остальные, то подконтрольность человеку сфер, никак не связанных с данным конфликтом, снижается.

Следующая значимая корреляция (0,556, при p ≤ 0,05) наблюдается между «Временной перспективой» и «Вовлеченностью». Связь прямая. Здесь можно говорить скорее о слишком сильной вовлеченности в ситуацию и как следствие невозможности конструктивного планирования будущего. Человек старается как можно глубже погрузиться в настоящее, избегая тем самым возможных проблем в будущем.

Также наблюдается значимая корреляция (0,561 при p≤0,05) между «Временной перспективой» и «Контролем». Связь прямая. Здесь, вероятно, можно предположить, что, если человек избегает проблем в будущем, чересчур сильно погружаясь в настоящее, то он надеется на то, что эти проблемы решатся кем-нибудь другим, а не им самим.

Интересно также, что значимая корреляция (-0,522 при p≤0,05) наблюдается между «Антисуицидальным фактором» и «Контролем». Причем связь обратная. Возможно, это объясняется тем, что у человека есть люди, на которых он может положиться в разрешении тех или иных проблем. Таким образом, человек рассчитывает на помощь близких ему людей и получает ее, поэтому контроль может быть снижен.

Результаты проведенного исследования показали, что факторы риска суицидального поведения имеют значимые корреляции с компонентами жизнестойкости, образуя как прямые, так и обратные связи. В целом можно утверждать, что гипотеза о наличии обратной связи между риском суицидального поведения и жизнестойкостью человека была подтверждена.

Таким образом, на наш взгляд, повышение жизнестойкости может сократить число проявлений суицидального поведения среди молодежи, которая практически постоянно находится в напряженной стрессовой ситуации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ефимова, О.И. Жизнестойкость как способ предотвращения суицида: реальность или вымысел? / О.И. Ефимова, О.И. Егорова // Профилактика зависимостей. – 2017. – № 4 (12). – С. 40–42.

2. Ощепков, А.А. Особенности жизнестойкости личности студента, склонного к аутоагрессивному поведению / А.А. Ощепков, С.В. Игдырова, Е.Н. Пискунова // Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы : сб. науч. тр. – Ялта : ФГАОУ ВО, 2018. – С. 144–149.

3. Сагалакова, О.А. Жизнестойкость и динамика суицидального поведения молодежи / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 47–54.

4. Abdollahi, A. The Role of Hardiness in Decreasing Stress and Suicidal Ideation in a Sample of Undergraduate Students / A. Abdollahi, A.T. Mansor, N.Y. Siti, I. Zanariah // Journal of Humanistic Psychology. – 2015. – №55. – Pp. 202–222.

5. Masten, A.S. Resilience and Positive Youth Development Frameworks in Developmental Science / A.S. Masten // Journal of Youth and Adolescence. – 2014. – № 43 (6). – Pp. 1018–1024.

REFERENCES

1. Efimova O.I., Egorova O.I. Zhiznestojkost' kak sposob predotvrashcheniya suicida: real'nost' ili vymysel? [Resilience as a way to prevent suicide: reality or fiction?]. *Profilaktika zavisimostej* [*Prevention of dependences*], 2017, no. 4 (12), pp. 40–42.

2. Oshchepkov A.A., Igdyrova S.V., Piskunova E.N. Osobennosti zhiznestojkosti lichnosti studenta, sklonnogo k autoagressivnomu povedeniyu [Features of the vitality of a student's personality prone to auto-aggressive behavior]. *Razvitie vysshego professional'nogo psihologo-pedagogicheskogo obra-zovaniya: tendencii i perspektivy*: sb. nauch. tr. [*The development of higher professional psychological and pedagogical education: trends and prospects*]. Yalta: FGAOU VO, 2018, pp. 144–149.

3. Sagalakova O.A., Truevcev D.V. Zhiznestojkost' i dinamika suicidal'nogo povedeniya molodezhi [Resilience and dynamics of youth suicidal behavior]. *Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta* [*Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University*], 2017, no. 1, pp. 47–54.

4. Abdollahi A., Mansor A.T., Siti N.Y., Zanariah I. The Role of Hardiness in Decreasing Stress and Suicidal Ideation in a Sample of Undergraduate Students. *Journal of Humanistic Psychology*, 2015, no. 55, pp. 202–222.

5. Masten A.S. Resilience and Positive Youth Development Frameworks in Developmental Science. *Journal of Youth and Adolescence*, 2014, no. 43 (6), pp. 1018–1024.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.С. Егункова, студентка кафедры «Общая психология, психодиагностика и психологическое консультирование», ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет)», г. Челябинск, Россия, e-mail: hayttme@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1860-1870.

О.Б. Конева, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология, психодиагностика и психологическое консультирование», ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет)», г. Челябинск, Россия, e-mail: coneva@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2551-4978.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:
A.S. Egunkova, Undergraduate student of the Department of General Psychology, Psychodiagnostics and Psychological Counseling, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: hayttme@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1860-1870.
O.B. Koneva, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology, Psychodiagnostics and Psychological Counseling, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: coneva@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2551-4978.

УДК 316.7

Наталья Сергеевна Зубарева
г. Брест, Республика Беларусь
Вероника Андреевна Константинова
г. Брест, Республика Беларусь

Особенности моральной идентичности представителей ролевой субкультуры в период юношества и ранней взрослости

В статье представлены результаты проведенного в рамках теории моральной идентичности А. Блази ролевой субкультуры в возрасте от 18 до 30 лет, а также описаны факторы ее развития; описана ролевая субкультура и ее специфика, выявлены предпосылки влияния ролевой субкультуры на личность, дана характеристика ролевой субкультуры как явления. Также отмечено, что истоки развития ролевой субкультуры заложили основу для норм и ценностей, принятых в данной субкультуре. Была выдвинута гипотеза о том, что принадлежность к ролевой субкультуре влияет на моральную идентичность ее представителей, и она отличается от моральной идентичности людей, не принадлежащих к данной субкультуре. В исследовании использовались методы статистической обработки данных (параметрический статистический F – критерий Фишера) и контент-анализ.

Ключевые слова: идентичность, моральная идентичность, культура, ролевая субкультура, ролевая игра, нормы и ценности.

Natalya Sergeevna Zubareva
Brest, Republic of Belarus
Veronika Andreevna Konstantinova
Brest, Republic of Belarus

Peculiarities of moral identity of representatives of role subculture in the period of youth and early adult

The article presents the results of A. Blazi's role-playing subculture aged 18 to 30 years, carried out within the framework of the theory of moral identity, and also describes the factors of its development; the role subculture and its specificity are described, the prerequisites for the influence of the role subculture on the personality are revealed, the characteristic of the role subculture as a phenomenon is given. It is also noted that the origins of the development of the role subculture laid the foundation for the norms and values adopted in this subculture. It was hypothesized that belonging to a role subculture affects the moral identity of its representatives, and it differs from the moral identity of people who do not belong to this subculture. The study used methods of statistical data processing (parametric statistical F - Fisher's test) and content analysis.

Keywords: identity, moral identity, culture, role subculture, role play, norms and values.

Долгие годы в психологии моральности (moral psychology) доминировали теории Ж. Пиаже и Л. Кольберга [1; 2] которые были направлены на изучение развития моральных суждений. В рамках бихевиорального подхода в фокусе внимания исследователей было моральное поведение. Однако, как показывали исследования, наличие развитого морального сознания еще не гарантирует соответствующего морального поведения. Исследования С.Г. Якобсон [3], посвященные изучению психологических механизмов этического поведения дошкольников, а также теория А. Блэзи, появившиеся в восьмидесятых годах независимо друг от друга, внесли в изучение моральности еще один важный элемент – моральное Я (моральное самосознание, моральная идентичность), которое, по их мнению, является центральным элементом моральной саморегуляции. Идеи Блэзи получили свое развитие в эмпирических исследованиях Aquino K., & Reed A. [4], Colby A., & Damon W. [5].

В моральном Я исследователи выделяют разные грани. Так, наиболее известные исследователи моральной идентичности Aquino, K., & Reed, A. акцентируют внимание на том, где располагаются представления субъекта о своих моральных качествах – в центре образа Я или на его периферии, а также на том, в какой мере моральные качества представлены в выборах, совершаемых человеком, и в его действиях. Присвоенные моральные нормы и принципы, являющиеся элементом самосознания, обусловливают моральную чувствительность и моральную внимательность (Дж. Рест, Акино, Джордан, Монин). Понятие моральная чувствительность было введено Дж. Рестом [6], который

выделил четырехкомпонентную модель морального развития личности. Чувствительность означает общую ориентацию на моральный смысл ситуации исходя из прошлого опыта, т.е., моральное развитие человека проявляется в том, как он при решении различных моральных дилемм пользуется разными моральными принципами. Моральная внимательность (Aquino K.) представлена в двух измерениях: перцептивная моральная внимательность, когда практически автоматически человек выделяет моральные аспекты ситуации, и рефлексивная моральная внимательность как осознанные размышления над конкретной ситуацией в контексте моральных измерений. Моральное самосознание включает в себя также моральные эмоции – вина, стыд, смущение и гордость, которые возникают тогда, когда люди оценивают себя в соответствие со своими интернализованными моральными стандартами [4]. Они являются важной частью собственной идентичности и выполняют функции моральной мотивации и регуляции. Некоторые авторы [7] считают, что существует ситуативная мораль и мораль, как черта характера, постоянная переменная. Самоуважение чувствительно к ситуативным изменениям, а чтобы ситуация повлияла на поведение необходимо изменить моральное самоуважение. Моральное самоуважение является частью многогранного и динамичного мотивационного компонента Я – концепции. Люди стремятся сохранить и приумножить положительное представление о себе, об этом можно судить, наблюдая за поведением других, смещая представление в позитивную или негативную сторону [8, С. 10].

Одна из важных составляющих морального самосознания выделяется исследователями (Lakoff G.) как моральная сила, которая определяет возможности и условия достижения моральных целей. У человека есть «нравственная сила», он чувствует себя успешным, если делает добро, а не что-либо плохое. Моральная сила, прежде всего, рассматривается как самоконтроль и является внутренней структурой человека. Когда человек обращает внимание на нечто, что больше относится к категории зла – кражу, желание чего-то, что принадлежит кому-то другому – моральная сила способствует противостоянию этому искушению. Человек, который способен контролировать себя и сопротивляться своим побуждениям, вместо того, чтобы поддаваться искушению (то, что общество определяет как неправильное), считается обладающим моральной силой [9].

В исследованиях морального Я немало внимания уделяется изучению личностных и социальных факторов, которые могут обусловливать развитие и функционирование моральной идентичности. Было выявлено, что люди действуют целенаправленно, когда есть оценка их окружающими, т.к. человек всегда взаимодействует с окружающей средой. Главная цель, чтобы внутреннее моральное Я было конгруэнтно восприятию другими людьми, обществом. Стандарты внутренней идентичности всегда давлеют к средним значениям континуума моральный-аморальный. Если в ситуации морального выбора моральное Я ближе к континууму аморальности, не совпадает со средним значением, у человека появляется негативная эмоциональная реакция, которая переносится вовне. Своего рода контроль над средним значением идентичности, стремление к средним точкам континуума показывает, как влияют личностные и социальные характеристики на разные аспекты морального Я. В связи с этим, данный подход был подвергнут критике, т.к. средние значения еще не означают, что человек поступит нравственно. Некоторые ученые, считают, что многие социальные факторы могут взаимодействовать и влиять на поведение [8].

Исходя из идеи о влиянии социальных факторов на моральную идентичность было решено авторами данной статьи изучить некоторые аспекты морального Я у людей, принадлежащих к разным субкультурам.

Субкультура определяется как культурная подсистема внутри базовой культуры, определяющая ценности и восприятие мира ее носителями [10; 11; 12; 13; 14]. Выделяется ряд характерных черт, обязательных для любой субкультуры: наличие более или менее явного центра, генерирующего идеи; специфический стиль жизни и поведения; наличие своеобразных норм, ценностей и мировосприятия, характерных для данной общности; наличие разделяемой всеми представителями данной субкультуры внешней атрибутики (специфическая одежда, украшения, жаргон и т.д.) [11, С. 35].

В качестве такой субкультуры было выбрано ролевое движение. Рассматриваемое в работе ролевое движение на данный момент уже сложно назвать непосредственно молодежной субкультурой, но это понятие необходимо нам для понятия проблемы эскапизма, о которой в контексте субкультур говорили лишь непосредственно в связи с молодежными субкультурами. Так, молодежная субкультура была описана как эзотерическая, эскапистская культура, созданная молодыми людьми для себя; нацеленная на включение молодых людей в общество [15, С. 47]. Есть несколько оснований для такого выбора. Ролевая игра, по определению всех ее исследователей [13; 14; 16]. С позиции психологической науки феномен ролевой игры рассматривался такими исследователями как Э. Берн, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.Л. Леви, Т.А. Кривко-Апинян, однако они, за исключением разве что Э. Берна, рассматривают сюжетно-ролевую игру как активность, присущую исключительно детям до достижения подросткового возраста. Феномен «играющих взрослых», участвующих в ролевых играх живого действия, не рассматривается [17]. Однако в данной работе мы постараемся показать феномен

«играющих взрослых», выводя его особенности и различия в сравнении с ролевой игрой, присущей детям, выявить схожесть, различия, а также эволюцию ролевой игры взрослых и ее влияние на формирование идентичности ее участников. В. Всеволодский-Гернгросс писал о том, что «тренирующее и воспитательное значение игр особенно значимо только на самых ранних ступенях развития, а, следовательно, игры не могут конкурировать с идеологически насыщенной драмой и неминуемо вымирают [18, С. 227]. Его определение игры: «есть разновидность общественной практики, состоящая в действенном воспроизведении любого жизненного явления в целом или в части вне его реальной практической установки: социальная значимость игры в ее тренирующей на ранних ступенях развития человека роли и роли коллективизирующей» [18, С. 223]. Отличительной чертой игры Д.Б. Эльконин называл ее социальную сущность – раскрытие задач и норм отношений между людьми. То есть игра служит подспорьем человеку для понимания Другого и самого себя.

В статье Г.Л. Рэзора «Ролевые игры для новичков» дается следующее определение ролевой игры и описание ее характеристик: «Ролевая игра – это непрерывная все игровое время игра, в которой каждый игрок играет отличного от его личности персонажа. Обычно для того, чтобы игра была ролевой, предполагается, что она обладает следующим рядом признаков:

1. Игровые действия игрока – это действия персонажа.

2. Наличие игровых костюмов и игрового снаряжения у игроков, а также помещения (полигон), по возможности соответствующего задачам игры.

3. Наличие ролей.

4. Роль играется непрерывно в течение всего игрового времени.

5. Наличие достаточно объемного игрового мира.

6. Персонажи взаимосвязаны и связаны с игровым миром посредством заданных начальных условий, а также органично вписываются в игровой мир и своими действиями влияют на него» [14].

Таким образом, ролевая игра взрослых весьма похожа на детские игры: в ней каждый игрок играет отличного от своей личности персонажа, выполняя соответствующие игровые действия, применяя такую атрибутику, как игровые костюмы и игровое снаряжение, а также используя помещения (полигон), по возможности соответствующего задачам игры [14].

Однако в отличие от детской игры в ролевой игре взрослых предполагается наличие мастера и игротехников. Мастер – это создатель игры, ее организатор и разработчик игровой среды, создатель технических правил. Также это человек направляет игру в нужное русло, выпуская по мере надобности тех или иных персонажей и ставя перед ними определенные задачи [14].

Игротехник – участник игры, свобода действий которого ограничена инструкцией мастера и который не преследует никаких собственных целей, участвуя в игре, а лишь помогает ее проведению. Игрок избавлен от необходимости координировать действия персонажа с изначальным замыслом, который ему попросту неизвестен. Разработка сюжета и содержания игры – это задача мастера. Игрок же лишь действует, исходя из логики заданной игровой ситуации, как в общем (определенный игровой мир), так и в частности (конкретная игровая ситуация в контексте игрового мира), творя содержание игры и извлекая из общего замысла соответствующий его роли психологический опыт. В данном случае важен тот факт, чтобы замысел игры отвечал потребностям игрока, так как игрок в процессе самой игры соотносит, т.е. идентифицирует себя со своей ролью, и на некоторое время после завершения игры может сохранять какие-то черты индивидуальности своего персонажа, перенимать какие-либо новые способы деятельности, усвоенные на игре в процессе игрового взаимодействия. Ролевая игра, таким образом, становится пространством, в котором участникам дается возможность по-новому взглянуть на самих себя и изменить свой образ «Я» в сторону более желаемого, посредством соотнесения себя с большим количеством образов других, в которых они находят свое отражение [17, С. 77].

При этом «ролевики» четко осознают свою общность и идентифицируют себя как носителей ролевой субкультуры. Одновременно они осознают себя и как носителей базовой культуры. Поиск ответа на вопрос, влияет ли опыт участия в ролевом движении на моральное Я человека, стал предметом эмпирического исследования.

Были выбраны два измерения моральной идентичности – моральная чувствительность и моральное содержание идеального Я.

Так как идентичность – это переживание индивидом самого себя [20], можно говорить о внутренней психологической структуре идентичности. Человек стремится жить в соответствии с нормами и ценностями своего общества. Переживание себя имеет различное проявление в поведении индивида: ответственность за выбор того или иного поступка, действия [8]. Выбор – один из критериев идентичности, представление о себе как о моральном субъекте, – это моральный образ Я. Насколько человек может быть «чувствителен» к моральному выбору. Каковы мотивы, чтобы поступать морально, где кроются эти внутренние структуры? Моральные нормы должны быть внутри ядра личности. Но входят ли моральные нормы в образ Я? Monin, A., H. Jordan говорят о временных характеристиках образа Я: прошлое индивида, настоящее и будущее. В литературе по изучению моральной

идентичности можно выделить 4 типа исследований: метод «образца», интервью, изучение нарративного Я (реального, социального, глазами других), корреляционные исследования.

Используя интервью, мы исследовали наличие у испытуемых «чувствительности» к морали. Каковы идеалы Я? Какие персонажи, известные личности стали образцом для них? Какие черты привлекают в этих «образцах»? Нас интересовало на первом этапе исследования наличие этих черт. Далее использовался метод интервью, с помощью которого мы выявляли представленность моральных норм в разных образах Я: актуального, прошлого, будущего. Какой вы как личность? Какие цели для вас важны? Какие эмоции, увлечения, что нравится? Каким человеком вы хотели бы стать? Каким человеком вы не хотели бы стать? Каким человеком хотели бы видеть вас ваши родители, ваши близкие друзья? Эти вопросы в интервью мы использовали для выявления «моральности», выявления идеалов образа Я. Далее, на втором этапе, мы использовали интервью с помощью конкретно заданной ситуации. В нашем исследовании для определения моральной «чувствительности» мы использовали отрывки из романа Л.Н. Толстого «Юность».

Методики исследования: были использованны проективные методики, направленные на выяснение содержания морального конфликта респондентов, разработанный в 2009 г. Л.Г. Лысюк [21]. Использовались отрывки из повести Л. Н. Толстого «Юность» в рамках исследования морального самосознания в юношеском возрасте. В отрывках содержится описание конфликтных ситуаций с моральным содержанием. Респондентам предоставляется бланк, в котором содержатся отрывки из повести Л.Н. Толстого «Юность», с пропусками в них на месте описаний внутренних состояний героев и их действий. Таким образом определяется способность людей к выделению моральных особенностей межличностных отношений, представленных в действиях человека, мыслях, чувствах. Также испытуемым было необходимо оценить героев рассказа и самого себя с использованием шкал, полюса которых составляли противоположные моральные качества – добрый или злой, эгоист или альтруист. В ходе выполнения задания респонденты, идентифицируясь с теми или иными героями, проецируют на них свои мысли чувства и модели поведения. Данная методика опосредованно выявляет то, как молодые люди реагируют на ситуации, обладающие моральными измерениями, также данная методика выявляет выделяемые респондентами существенные столкновения разнонаправленных интересов их внутреннего мира, переживаемое как моральный конфликт. Задание выполнялось в письменном виде, индивидуально.

Следующим этапом исследования была беседа. Целью беседы было выяснение особенностей моральных измерений идеального Я респондентов. В рамках данного метода испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов.

Задавались такие вопросы как «Кто ваш любимый герой, что именно вас в нем привлекало?», «На кого вы хотели быть похожи в детстве? Вы все еще хотите быть похожими на этого персонажа или человека?». Эти вопросы были необходимы для того, чтобы выявить нравственные идеалы респондентов, те моральные качества, которые привлекали их в других людях или же персонажах, которым они стремились соответствовать. Также были заданы вопросы «Каким человеком вы хотели бы стать?», «Каким вы не хотели бы стать?». А также «Какими по вашему мнению чертами обладает нравственный человек?», «Какими чертами обладает безнравственный человек?».

В исследовании принимали участие респонденты в возрасте от 18 до 30 лет. Выборка представляла собой две группы респондентов, в первую из которых вошли респонденты из ролевой субкультуры, а во вторую – респонденты, не принимающие участия в ролевых играх.

Группе, в которую входят респонденты из ролевого движения (n=20), было присвоено название Группа 1, группе, в которую входят респонденты, не принимающие участия в ролевых играх (n=20), было присвоено название Группа 2.

Для вторичной обработки данных использовался статистический метод. В качестве средства сравнения двух выборок использовался параметрический статистический F – критерий Фишера, используемый для сравнения дисперсий двух вариационных рядов. Контент-анализ ответов респондентов по поводу истории из повести Л. Н. Толстого «Юность» был направлен на выявление того, какие чувства и действия приписывались героям этого отрывка. При этом были отдельно проанализированы чувства и действия героев, с которыми респонденты идентифицировались и с которыми не идентифицировались. На идентификацию указывали, как правило, комментарии респондентов, например, такие как «Я думаю…», «Я чувствую…».

Полученные результаты:

Контент-анализ ответов респондентов по поводу истории из повести Л. Н. Толстого «Юность» был направлен на выявление того, какие чувства и действия приписывались героям этого отрывка. При этом были отдельно проанализированы чувства и действия героев, с которыми респонденты идентифицировались и с которыми не идентифицировали себя.

Анализ названных чувств показал, что всего чувства и эмоции, приписываемые герою, с которым респонденты идентифицировались, упоминались 125 раз. Среди них были выделены переживания, связанные с моральными аспектами воспринимаемой ситуации. Они были объединены в три группы:

1) негативные чувства, направленные на другого человека как на препятствие в реализации

своих целей (злость, ярость), рассматриваемые как отсутствие чувствительности к моральным аспектам ситуации или предметное отношение к другому человеку; составляют 47% от общего количества названных чувств;

2) моральные чувства (стыд, вина) составили 16 %, от общего количества названных чувств;

3) состояния, которые указывают на неуверенность в том, как поступить, сомнение в правильности своих поступков (беспокойство, нервозность, смущение) составили 37 %.

Для наглядности групповых различий, данные можно представить в виде диаграммы представленной на рисунке 1.

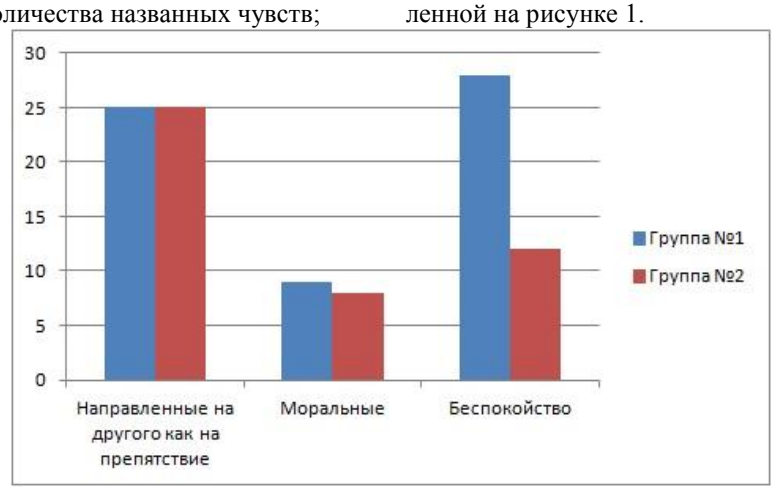

Рис. 1 Чувства, приписываемые респондентами герою, с которым они идентифицировались

Анализ показывает, что существуют различия между двумя группами. Так, от общего количества чувств, приписываемых герою, 58% были названы респондентами Группы 1. Различия в общем количестве чувств, приписываемых герою, с которым происходила идентификация, составляет 17 упоминаний. Стоит отметить, что респонденты Группы 1 способны лучше дифференцировать свои чувства. Так, например, в ответах респондентов Группы 2 на месте одного из пропусков было отмечено только чувство злости. Тогда как в ответах респондентов Группы 1 на месте того же пропуска были отмечены такие чувства, как убежденность в своей правоте, раздражение и чувство справедливости.

Различия в количестве названных чувств, обозначенных как беспокойство, неуверенность в правильности своих поступков, составляет 16 упоминаний. Чаще беспокойство приписывали герою респонденты Группы.

Различия в количестве названных моральных чувств незначительными составляют одно упоминание. Чаще моральные чувства приписывали герою респонденты Группы 1. Различий в количестве приписываемых герою чувств, направленных на Другого как на препятствие в достижении своих целей, между двумя группами нет. Несмотря на обозначенные количественные различия, при проверке данных при помощи F-критерия Фишера, статистически значимы были признаны только различия по признаку общего количества упоминаний названных чувств при $p < 0,01$. Различия по признаку беспокойства находятся в зоне неопределенности. Различия по признакам моральных чувств и чувств, направленных на Другого, как на препятствие, были признаны статистически незначимыми.

Следовательно, можно сделать вывод, что так же, как и в группе людей, не относящихся к ролевой субкультуре, в группе «ролевиков» в конфликтной ситуации преобладает группа эмоций, направленная на Другого, как на препятствие для реализации собственных целей. Это говорит о том, что несмотря на то, что участники ролевой субкультуры по сравнению с людьми, не принимающими участие в ролевых играх, лучше дифференцируют свои чувства, сам спектр моральных чувств, испытываемых в конфликтной ситуации, отличается незначительно.

Анализ выделенных чувств, которые респонденты приписывали герою, с которым идентификации не произошло и он выступал оппонентом в конфликте, позволил нам объединить названные чувства, связанные с моральностью, в группы, аналогичные группам чувств, которые респонденты приписывали герою, с которым произошла идентификация.

Можно сделать вывод, что в конфликтной ситуации респонденты обеих групп наиболее часто приписывают Другому чувства, направленные на его оппонента, как на препятствие в достижении целей. Также можно сделать вывод, что представители ролевой субкультуры дифференцируют чувства Другого в конфликтной ситуации в той же мере, что и люди, не относящиеся к данной субкультуре. Это говорит о том, что сам спектр моральных чувств, приписываемый Другому в конфликтной ситуации обоими группами респондентов, отличается незначительно.

Для исследования «чувствительности» к морали обсуждались те ценности и качества, которые привлекали респондентов. Названные ими идеалы,

а также вопрос о том, какими бы они хотели стать, и каким они видят нравственного человека. Проанализировав ответы, мы смогли выделить ценности, которые респонденты считали наиболее привлекательными. Анализ ценностей, которые привлекали респондентов, позволил нам были объединить эти ценности, в следующие группы:

1) Альтруизм. Ценности, объединенные заботой о Другом, например самоотверженность, милосердие, доброта.

2) Воля. Ценности, отражающие внутреннюю инстанцию, которая обеспечивает подчинение определенным правилам, преодоление себя. Например, самоконтроль, независимость, стремление к совершенству.

3) Верность. Стремление соответствовать определенным идеалам, имеющим ценность для человека. Например, верность долгу, верность Родине, верность творчеству.

4) Справедливость. Стремление человека говорить правду и жить по совести. Сюда можно отнести такие качества как совестливость, уважение к другим.

5) Творчество и труд. Ценности, направленные на самореализацию. К ним можно отнести талант, оригинальность.

6) Негативные. Те ценности, которые несут аморальный оттенок, однако были зачислены в привлекательные. Например, детский эгоизм, жестокость.

Упоминание альтруистических ценностей (доброта, забота о людях и др.) составляет 31% от общего количества упомянутых ценностей, привлекательных для респондентов. Количество названных волевых ценностей (смелость, сила воли и др.) составляет 30% от общего количества привлекательных ценностей. Верность составляет 16% от общего количества упомянутых привлекательных ценностей, тогда как упоминание справедливости составляет 8%. Творчество и труд (оригинальность, успешность в творчестве) составляет 11% от общего количества привлекательных ценностей. Ценности, отмеченные нами как негативные (эгоизм, жестокость) составляют 4% от общего количества ценностей.

70% от общего количества ценностей, которые были упомянуты всеми участниками исследования, были названы респондентами Группы 1. Следует также отметить, что в процессе беседы респонденты Группы 1 были очень подробны в ответах, могли подробно описать героев, которыми они восхищались в детстве, а также описать свои взгляды на моральность. Тогда как респондентам Группы 2 было сложно вспомнить героев и говорить о моральных качествах. Многие говорили, что не особенно задумываются об этом.

Количество альтруистических ценностей составляет 31% от общего количества упомянутых привлекательных ценностей. Альтруистических ценностей, в Группе 1 указано больше, чем в Группе 2. Респонденты Группы 2 среди альтруистических ценностей чаще всего называли доброту, тогда как респонденты Группы 1 среди наиболее часто упомянутых альтруистических ценностей отмечали доброту, заботу и помощь другим людям.

Количество волевых ценностей составляет 30% от общего количества упомянутых ценностей. Ценности, обозначенные как воля, в Группе 1 также указано больше, чем в Группе 2. Респонденты Группы 1 указывали такие ценности как героизм, ответственность, смелость, тогда как респонденты из Группы 2 отмечали только смелость.

Верность составляет 16% от общего количества упомянутых привлекательных ценностей. Ценности, обозначенные как верность, в Группе 1 указано больше, чем в Группе 2, и различия эти довольно значительны. Респонденты Группы 1 наиболее часто упоминали верность идеалам, тогда как респонденты Группы 2 отмечали просто верность.

Упоминание справедливости также чаще отмечалось среди ответов респондентов Группы 1. Справедливость составляет 8% от общего количества ценностей. Респонденты Группы 1 наиболее часто отмечали как ценность справедливость и честность, тогда как респонденты Группы 2 объединяли эти ценности под понятием честности.

Творчество и труд в качестве ценностей также отмечало большинство респондентов Группы 1. Творчество и труд составляет 11% от общего количества упомянутых ценностей. Однако респонденты обоих групп наиболее часто упоминали такую ценность как успешность, в творчестве или же просто в деле. Также респонденты Группы 1 выделяли такие ценности как активность и оригинальность.

Негативные ценности чаще упоминали респонденты Группы 2, однако различия незначительны. Так как респонденты Группы 1 чаще размышляют о моральности, они четче дифференцируют моральные качества, отличая положительные от отрицательных. Наиболее часто респондентами Группы 1 упоминался эгоизм (здоровый эгоизм, детский эгоизм), тогда как респонденты Группы 2 чаще всего называли власть над людьми.

Данные можно представить в виде диаграммы, представленной на рисунке 2.

Однако, несмотря на явные количественные различия, при проверке данных при помощи F-критерия Фишера, статистически значимыми были признаны только различия по признаку общего упоминания привлекательных ценностей. Различия по признаку верности. Данные статистически значимы при $p < 0,01$. Различия по признаку негативных ценностей, относимых к желательным, находятся в зоне неопределенности. Различия по признаку выделения таких чувств, как альтруизм, воля, справедливость, творчество и труд были признаны статистически незначимыми.

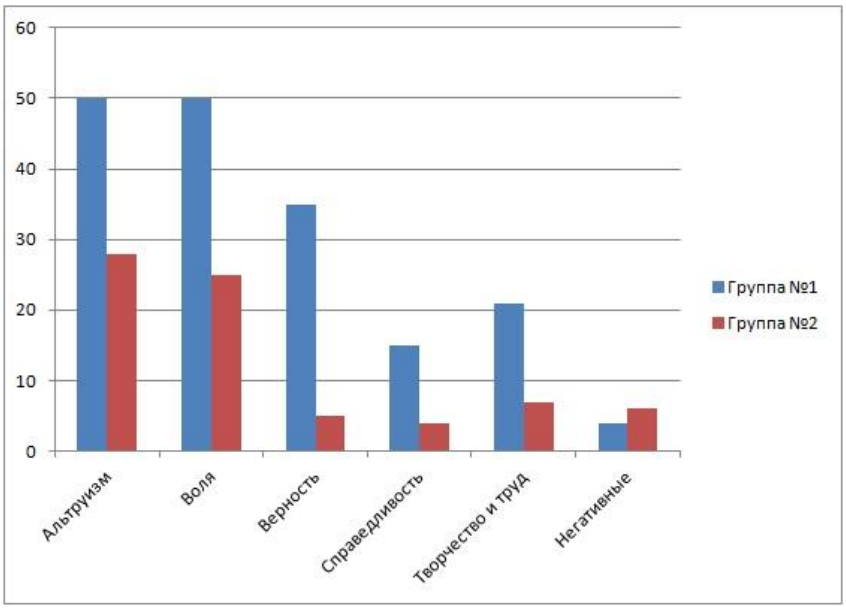

Рис. 2 Ценности, привлекательные для респондентов

Следовательно, можно сделать вывод, что нет значимых различий так же, как и в группе людей, не относящихся к ролевой субкультуре, группу «ролевиков» в равной мере привлекают альтруистические, волевые ценности, ценности, обозначенные как справедливость, а также ценности, обозначенные как ценность творчества и труда. Однако, представителей ролевой субкультуры чаще, чем людей, не относящихся к данной группе, привлекают ценности, связанные с верностью своим идеалам. Негативные ценности, которые были отнесены к желательным представители ролевой субкультуры выделяют реже, однако этот факт может объясняться и личностными особенностями респондентов, не связанными с их принадлежностью к ролевой субкультуре.

Анализ ценностей, которые отвергали респонденты, позволил нам объединить эти ценности в следующие группы:

1) Агрессия, как антипод альтруизма. Ценности, объединенные агрессией по отношению к другому, восприятием Другого как препятствия в достижении цели, или же как средства к ее достижению. Например, такие ценности как эгоизм, агрессивность, злоба.

2) Безволие, как антипод воли. Ценности, отражающие внутреннюю неспособность подчинятся определенным нравственным правилам, неспособность преодолеть свои влечения. Например, такие ценности как неумение оценивать нормы своего поведения, безответственность.

3) Несправедливость, как антипод справедливости. К этой группе можно отнести такие ценности как лицемерие, беспринципность, собственно несправедливость.

Следовательно, можно сделать вывод, что между группами нет различий в восприятии таких ценностей как альтруизм, воля, справедливость, творчество. Так же, как и в группе людей, не относящихся к ролевой субкультуре, группу «ролевиков» в равной мере привлекают альтруистические, волевые ценности, ценности, обозначенные как справедливость, а также ценности, обозначенные как ценность творчества и труда. Различия обнаружены в восприятии представителями ролевой субкультуры такой ценности как верность – идеалам, творчеству, себе. Также обнаружены различия в общем количестве упоминаемых ценностей, что свидетельствует о том, что представители ролевой субкультуры чаще размышляют над категориями морали.

Проанализировав ответы на вопросы о том, какими бы респонденты не хотели стать, и каким они видят безнравственного человека, мы смогли выделить ценности, которые респонденты считали наиболее привлекательными и вызывающими стойкое неприятие. Всего было выделено 114 ценностей. Однако, представителей ролевой субкультуры чаще, чем людей, не относящихся к данной группе, привлекают ценности, связанные с верностью своим идеалам. Негативные ценности, которые были отнесены к желательным, представители ролевой субкультуры выделяют реже, однако этот факт может объясняться и личностными особенностями респондентов, не связанными с их принадлежностью к ролевой субкультуре.

Упоминания ценностей, относимых нами к агрессии (жестокость, равнодушие и др.) составляет 58% от общего количества упомянутых ценностей, непривлекательных для респондентов. Количество названных ценностей, обозначенных как безволие (пассивность, безответственность и др.) составляет 24% от общего количества упомянутых непривлекательных ценностей. Количество упоминаний несправедливости составляет 18%.

Таким образом, можно проследить значительное различие в количественном составе упомянутых отвергаемых ценностей в обеих группах. Так, 75% от общего количества названных отвергаемых ценностей, занимают ценности, упомянутые респондентами Группы 1. Следует также отметить, что в процессе беседы респонденты Группы 1 были очень подробны в ответах, могли подробно описать, что они подразумевают под называемыми ценностями и объяснить, почему эти ценности отвергаемы ими. Тогда как респондентам Группы 2 было сложно говорить о моральных качествах, некоторые даже не могли объяснить, что же такого неприемлемого для них в названных ими отвергаемых ценностях.

Ценностей, относящихся к агрессии как антиподу альтруизма, в Группе 1 указано больше, чем в Группе 2. Количество ценностей, относящихся к агрессии как антиподу альтруизма, составляет 58% от общего количества названных отвергаемых ценностей. Наиболее часто респондентами Группы 1 упоминались эгоизм, агрессивность и равнодушие, тогда как респонденты Группы 2 называли только злобу.

Ценностей, представляющих собой безволие, как антипод воли, в Группе 1 также указано больше, чем в Группе 2. Количество ценностей, относящихся к безволию, составляет 24% от общего количества названных отвергаемых ценностей. Наиболее часто респондентами Группы 1 упоминались пассивность, слабость духа, бескультурность, тогда как респонденты Группы 2 выделяли неумение оценивать нормы своего поведения.

Ценностей, относимых нами к несправедливости, в Группе 1 указано значительно больше, чем в Группе 2. Количество ценностей, относящихся к несправедливости, составляет 18% от общего количества названных отвергаемых ценностей. Наиболее часто респондентами Группы 1 упоминались лицемерие и лживость, тогда как респонденты Группы 2 назвали только лживость.

Для наглядности данные можно представить в виде диаграммы, представленной на рисунке 3.

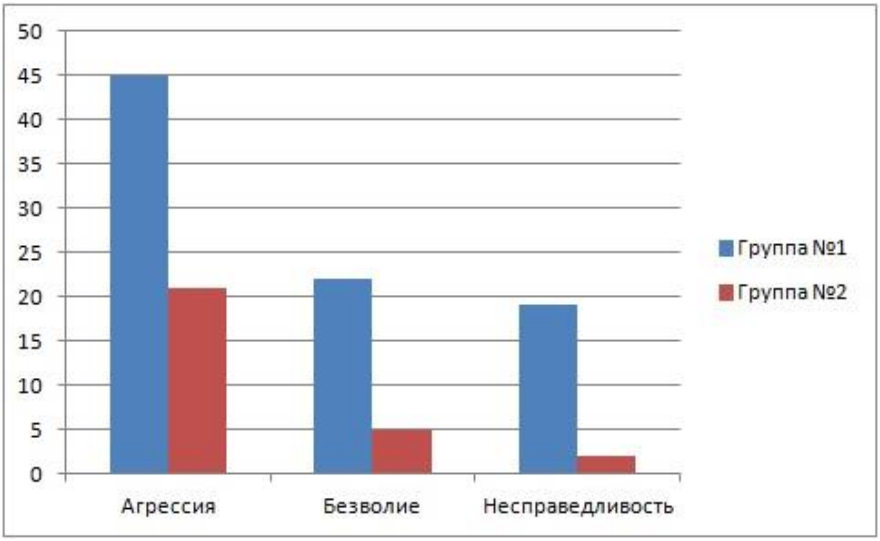

Рис. 3 Непривлекательные для респондентов ценности

Анализ показывает, что существуют различия между двумя группами. Так, от общего количества названных непривлекательных для респондентов ценностей, 75% были названы респондентами Группы 1. Различия в общем количестве названных привлекательных ценностей, составляет 58 упоминаний. Следует также отметить, что в процессе беседы респонденты Группы 1 были очень подробны в ответах, тогда как респонденты Группы 2 были в ответах сдержаны, и не всегда могли объяснить, что именно они понимают под рассматриваемыми ценностями.

Различия в количестве аморальных ценностей, относимых нами к агрессии, составляют 24 упоминания. Чаще данные ценности упоминали респонденты Группы 1. Различия в количестве таких непривлекательных ценностей, как безволие, составляют 17 упоминаний. Чаще данные ценности называли респонденты Группы 1. Различия в количестве упоминаний несправедливости также составляют 17 упоминаний. Чаще данные ценности называли респонденты Группы 1.

Однако, несмотря на явные количественные различия, при проверке данных при помощи F-критерия Фишера, статистически значимыми были признаны только различия по признаку общего упоминания отвергаемых ценностей. Данные статистически значимы при $p < 0,01$. Различия по признаку таких ценностей как агрессия и несправедливость находятся в зоне неопределенности. Различия по признаку таких ценностей как безволие, были признаны статистически незначимыми. Следовательно, можно сделать вывод, что между группами нет различий в восприятии таких амо-

ральных категорий как агрессия, безволие и несправедливость. Различия обнаружены в общем количестве упоминаемых непривлекательных ценностей, что свидетельствует о том, что представители ролевой субкультуры чаще размышляют над моральностью. Следовательно, в группе людей, не относящихся к ролевой субкультуре и группе «ролевиков» в равной мере отталкивают ценности, отнесенные нами к категории безволия. Отвергаемые ценности, отнесенные к категории агрессии и несправедливости, представители ролевой субкультуры выделяют чаще, однако этот факт может объясняться и личностными особенностями респондентов, не связанными с их принадлежностью к ролевой субкультуре.

Выводы.

Проанализировав результаты исследования, можно отметить, что представители ролевой субкультуры способны выделить большее количество чувств, которые они приписывали герою, с которым происходила идентификация. Это объясняется тем, что принимая участие в играх, представители ролевой субкультуры проживают больший спектр эмоций и чувств, а потому могут дифференцировать те из них, которые люди, не играющие в ролевые игры, а потому обладающие более низким уровнем рефлексии, часто объединяют общим понятием.

Однако, в конфликтной ситуации у представителей ролевой субкультуры, так же, как и в группе людей, не относящихся к ролевой субкультуре, преобладает группа эмоций, направленная на Другого, как на препятствие для реализации собственных целей. Это объясняется тем, что несмотря на то, что участники ролевой субкультуры по сравнению, с людьми, не принимающими участие в ролевых играх, лучше дифференцируют свои чувства, сам спектр моральных чувств, проживаемых ими в конфликтной ситуации отличается незначительно. Также, обе группы респондентов испытывают сомнения в правильности своих действий в конфликтной ситуации.

Представители ролевого движения выделяют чувства, которые, по их мнению испытывает Другой в той же мере, что и люди, не принимающие участия в ролевых играх. Это может объясняться тем, что в конфликтной ситуации обе группы переживают беспокойство, связанное с субъективным ощущением угрозы для чувства собственной ценности, а потому не могут дифференцировать чувства Другого так же хорошо, как, например в условиях, не относящихся к конфликтной ситуации. Однако, как и группа людей, не относящихся к ролевой субкультуре, группа «ролевиков» в равной степени приписывает Другому в конфликтной ситуации чувства, направленные на его оппонента, как на препятствие в достижении целей.

Представители ролевой субкультуры способны предлагать большее количество вариантов действий применимых в конфликтной ситуации, чем люди, не принимающие участие в ролевых играх. Это может объясняться тем, что, игры по сути, представляют собой проигрывание определенных событий, ситуаций морального выбора, игрок должен решать в реальном времени. Таким образом ролевые игры способствуют более эффектному взаимодействию с окружающим миром, способность действовать исходя из своих принципов и представлений о правильном и неправильном в рамках различных условий, т.е. создавать большее количество вариантов действия в ситуации. Однако, принимая во внимание предыдущий анализ чувств, которые обе группы приписывали себе и Другому, это можно объяснить тем, что несмотря на то, что участники ролевой субкультуры обладают высоким уровнем рефлексии и дифференцируют свои чувства лучше и больше размышляют о моральности, это не влияет на те действия, которые они совершают в конфликтной ситуации, так как не видят в ней моральных аспектов взаимоотношений. Точно так же, как и люди, не принимающие участие в ролевых играх.

Говоря о ценностях, стоит отметить, что представители ролевой субкультуры выделяют большее количество ценностей, как привлекательных для них, так и тех, которые они отвергают, по сравнению с людьми, не принадлежащими к данной субкультуре. Отдельно стоит отметить, что в образе Я представителей ролевой субкультуры важную роль занимает такая ценность как верность идеалам. Это может объясняться тем, что на протяжении всего развития ролевой субкультуры, подробно описанного в теоретической части работы, размышления о морали и моральных ценностях занимали важнейшее место во внутреннем функционировании субкультуры. А также тот факт, что представители ролевой субкультуры, создавая игры, обращаются к продуктам культуры – книгам, фильмам, компьютерным играм, в которых находит свое отражение представления о морали как явлении и представления человеке как нравственном существе.

Однако, большинство признаков, по которым было произведено сравнение двух групп, не выявили различий между особенностями моральной идентичности представителей ролевого движения и людей, не играющих в ролевые игры. Это объясняется тем, что современная субкультура ролевых игр все больше теряет черты «неформального объединения» и превращается в сообщество людей, объединенных лишь единым хобби – практикой ролевой игры, что способствует исчезновению этой основы. Непосредственное открытое и декларируемое влияние группы на моральную идентичность ее участников, исчезает – жесткое разграничение игры и повседневности и общие изменения в функционировании субкультуры опровергает обязательность разделения определенных взглядов на мораль в рамках субкультуры, и на смену субкуль-

турным нормам и правилам приходят общепринятые социальные нормы.

Таким образом, гипотеза о том, что принадлежность к ролевой субкультуре влияет на моральную идентичность ее представителей, и она отличается от моральной идентичности людей, не принадлежащих к данной субкультуре, подтвердилась лишь частично.

Полученные результаты исследования могут быть полезны в дальнейших социально-психологических исследованиях, направленных на углубленное изучение моральной идентичности, а также в исследованиях, направленных на изучение феномена ролевой субкультуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Piaget, J. The Moral Judgment of the Child / J. Piaget. – London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., 1932.

2. Kohlberg L. Development of Moral Character and Moral Ideology / L. Kohlberg // Review of Child Development Research / Ed. by A. L. Hoff-mann, L. W. Hoffman. – N.Y., 1964. – Vol. 1.

3. Якобсон, С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с., ил.

4. Aquino, K. The self-importance ofmoral identity / K. Aquino, A. Reed // Journal of Personality and Social Psychology. – 2002. – № 83. – Pp. 1423–1440.

5. Colby, A. Some do care: Contemporary lives of moral commitment / A.Colby, W. Damon. – New York : Free Press, 1992.

6. A Neo-Kohlbergian approach to morality research / J. R. Rest, D. Narvaez, S. J. Thoma, M. G. Bebeau // Journal of Moral Education. – 2000. – V.29. – Pp. 381-395.

7. Doris, J.M. Lack of character: Personality and moral beh behavior / J.M. Doris. – New York : Cambridge. University Press, 2002. – 272 p.

8. Monin, A. The Dynamic Moral Self: a Social Psychological Perspective / A. Monin, H. Jordan // Cambridge University Press. – 2010. – № 5. – С. 4–26.

9. Lakoff , G. Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think / G. Lakoff . – Chicago : Chicago Press, 2002.

10. Кузнецов, Е.В. Идентичность современного субъекта: постановка проблемы / Е.В. Гатальская // Вестник МГОУ. – 2009. – № 4–5. – С. 42–46.

11. Авдуевская, Е.П. Вверх по лестнице, ведущей вниз. Особенности социализации в нестабильном обществе [Текст] / Е.П. Авдуевская // Магистерская. – 1992. – № 3. – С. 33–45.

12. Колпакова, М.Ю. Основные современные подходы в психологии морального развития [Текст] / М.Ю. Колпакова // Вестник ПСТГУ. – 2016. – № 4. – С. 91–102.

13. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

14. Рэзор, Г.Л. Ролевые игры для новичков [Электронный ресурс] / Г.Л. Рэзор // Ролевые игры в Беларуси. – Минск, 2007. – Режим доступа: http://rpg.by/index.php?showtopic=8861. – 20.01.2018.

15. Левикова, С.И. Феномен молодежной субкультуры. Социально-философский аспект [Текст] : дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.11 / С.И. Левикова ; МПГУ. – М., 2002. – 358 с.

16. Кардапольцева, А.А. Эскапизм как сложное психологическое явление в жизни общества и личности. Личность в межкультурном пространстве [Текст] / А.А. Кардапольцева. – М. : РУДН, 2012. – С. 34–55.

17. Писаревская, Д.Б. Феномен субкультуры ролевых игр в современном обществе [Текст] : дис. ... канд. истор. наук : 07.00.07 / Д.Б. Писаревская. – М., 2009. – 263 с.

18. Всеволодский-Гренгросс, В.Н. Игры народов СССР [Текст] / В.Н. Всеволодский-Гренгросс. – М. : Академия, 1933. – 563 с.

19. Савченко, Т.Н. Ролевое сообщество в современной России [Текст] / Т.Н. Савченко, Т.Н. Теславская // Социологические исследования. – 2017. – № 11. – С. 140–146.

20. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 15 с.

21. Лысюк, Л.Г. Моральное самосознание в юношеском возрасте: опасности и возможности развития [Текст] / Л.Г. Лысюк // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. гуманіт. і грамад. навук. – 2009. – № 3. – С. 69–75.

REFERENCES

1. Piaget J. The Moral Judgment of the Child. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., 1932.

2. Kohlberg L. Development of Moral Character and Moral Ideology. *Review of Child Development Research. Vol. 1.* Ed. by A. L. Hoff-mann, L. W. Hoffman. New York, 1964.

3. Yakobson, S. G. Psihologicheskie problemy eticheskogo razvitiya detej [Psychological problems of the ethical development of children]. Moscow: Pedagogika, 1984. 144 p.

4. Aquino K., Reed A. The self-importance ofmoral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, no. 83, pp. 1423–1440.

5. Colby A., Damon W. Some do care: Contemporary lives of moral commitment. New York: Free Press, 1992.

6. Rest J. R., Narvaez D., Thoma S. J., Bebeau M. G. A Neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education,* 2000, V.29, pp. 381-395.

7. Doris J.M. Lack of character: Personality and moral beh behavior. New York: Cambridge. University Press, 2002. 272 p.

8. Monin A., Jordan H. The Dynamic Moral Self: a Social Psychological Perspective. *Cambridge University Press,* 2010. no. 5, pp. 4–26.

9. Lakoff G. Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think. Chicago: Chicago Press, 2002.

10. Kuznecov E.V. Identichnost' sovremennogo sub"ekta: postanovka problemy [Identity of the modern subject: statement of the problem]. *Vestnik MGOU* [*Bulletin MGOU*], 2009, no. 4–5, pp. 42–46.

11. Avduevskaya E.P. Vverh po lestnice, vedushchej vniz. Osobennosti socializacii v nestabil'nom obshchestve [Up the stairs leading down. Features of socialization in an unstable society]. *Magisterskaya* [*Master's*], 1992, no. 3, pp. 33–45.

12. Kolpakova M.YU. Osnovnye sovremennye podhody v psihologii moral'nogo razvitiya [The main modern approaches in the psychology of moral development]. *Vestnik PSTGU* [*Bulletin PSTGU*], 2016, no. 4, pp. 91–102.

13. El'konin D.B. Psihologiya igry [Game psychology]. Moscow: Vlados, 1999. 360 p.

14. Rezor G.L. Rolevye igry dlya novichkov [Elektronnyj resurs] [Role-playing games for beginners]. *Rolevye igry v Belarusi* [*Role-playing games in Belarus*]. Minsk, 2007. URL: http://rpg.by/index.php?showtopic=8861 (Accessed 20.01.2018).

15. Levikova S.I. Fenomen molodezhnoj subkul'tury. Social'no-filosofskij aspect. Diss. d-ra filosof. nauk [Phenomenon of youth subculture. Social and philosophical aspect. Dr. Sci. (Philosophy) diss.]. Moscow, 2002. 358 p.

16. Kardapol'ceva A.A. Eskapizm kak slozhnoe psihologicheskoe yavlenie v zhizni obshchestva i lichnosti. Lichnost' v mezhkul'turnom prostranstve [Escapism as a complex psychological phenomenon in the life of society and the individual. Intercultural personality]. Moscow: RUDN, 2012, pp. 34–55.

17. Pisarevskaya D.B. Fenomen subkul'tury rolevyh igr v sovremennom obshchestve. Diss. kand. istor. nauk [The phenomenon of the subculture of role-playing games in modern society. Ph. D. (History) diss.]. Moscow, 2009. 263 p.

18. Vsevolodskij-Grengross V.N. Igry narodov SSSR [Games of the peoples of the USSR]. Moscow: Akademiya, 1933. 563 p.

19. Savchenko T.N., Teslavskaya T.N. Rolevoe soobshchestvo v sovremennoj Rossii [Role community in modern Russia]. *Sociologicheskie issledovaniya* [*Sociological studies*], 2017, no. 11, pp. 140–146.

20. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: youth and crisis]. Moscow: Progress, 1996. 15 p.

21. Lysyuk L.G. Moral'noe samosoznanie v yunosheskom vozraste: opasnosti i vozmozhnosti razvitiya [Moral identity in adolescence: dangers and opportunities for development]. *Vesn. Bresc. un-ta. Ser. gumanit. i gramad. navuk*, 2009, no. 3, pp. 69–75.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.С. Зубарева, аспирант кафедры психологии, УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: natazuna@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4984-2706.

В.А. Константинова, студент кафедры психологии, УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.S. Zubareva, Graduate student of the Department of Psychology, Brest State University A.S. Pushkin, Brest, Republic of Belarus, e-mail: natazuna@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4984-2706.

V.A. Konstantinova, Undergraduate student of the Department of Psychology, Brest State University A.S. Pushkin, Brest, Republic of Belarus.

УДК 316.6

Ирина Сергеевна Никулова
г. Челябинск
Ксения Игоревна Шишкина
г. Челябинск

Влияние современных мультфильмов на развитие агрессивности у детей младшего школьного возраста

Статья посвящена результатам исследования влияния современных мультфильмов на развитие агрессивности у детей младшего школьного возраста. Проблема обусловлена увеличением количества современных мультипликаций, содержащих элементы агрессии, насилия и жестокости, и находящихся при этом в свободном доступе для просмотра, и при этом повышенной возрастной сенситивностью младших школьников и неумением адекватно оценивать подобные мультфильмы. В качестве научных методов исследования были использованы тестирование и анкетирование. Получены данные об уровне агрессивности детей, их предпочтениях при выборе мультфильмов и количестве времени, проводимого за их просмотром. В результате исследований были сделан вывод, что сегодня современные мультфильмы могут рассматриваться как один из факторов, способствующих развитию агрессивности у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: современный мультфильм, жестокость, влияние, агрессивность, младший школьник, возрастная сенситивность.

Irina Sergeevna Nikulova
Chelyabinsk
Kseniya Igorevna Shishkina
Chelyabinsk

The influence of modern cartoons on the development of aggressiveness in children of primary school age

The article is devoted to the results of the research of the influence of modern cartoons on the development of aggressiveness in children of primary school age. The problem is caused by an increase in the number of modern cartoons containing elements of aggression, violence and cruelty, and are thus freely available for viewing, and at the same time increased age sensitivity of younger students and the inability to adequately assess such cartoons. Testing and questioning were used as scientific research methods. The data on the level of aggressiveness of children, their preferences when choosing cartoons and the amount of time spent watching them. The research concluded that today modern cartoons can be considered as one of the factors contributing to the development of aggressiveness in children of primary school age.

Keywords: modern cartoon, cruelty, influence, aggressiveness, Junior high school student, age sensitivity.

Младший школьный возраст – период значительных изменений, происходящих в психике ребенка, в числе которых важнейшим является переход к осознанному и произвольному поведению. Ребенок на данном возрастном этапе учится ставить цели в своей деятельности и следовать им, учится управлять своими эмоциями и самостоятельно принимать решения. Поэтому в это время крайне важно показывать детям правильные примеры поведения, постановки целей, стараться создавать среду факторов, положительно влияющих на процесс закладывания психологических основ.

Однако в современном мире телекоммуникаций контролировать подобный процесс становится все сложнее. В настоящее время во многих странах уже обсуждается актуальная проблема воздействия экрана на психическое развитие и личность ребенка. Сегодня время, которое м*ладшие школьники проводят за просмотром телевизора, в частности мультфильмов, достигает 20%–40% от всего свободного времени ребенка и составляет около 25 часов в неделю, что превышает время общения со взрослыми и сверстниками. Под мультфильмом понимается* вид киноискусства, произведения которого создаются путем съёмки последовательных фаз движения рисованных (графическая или рисованная мультипликация) или объёмных (объёмная или кукольная мультипликация) объектов [7].

Наряду с увеличением количества времени просмотра мультфильмов критически изменилось и их содержание. В настоящее время на телевидении и в сети Интернет широко распространена медиатека разнообразных «некачественных» зарубежных и отечественных мультфильмов, содержащих сцены неадекватного поведения, насилия, драк. Современный мультфильм основывается не на красоте, в основном мы видим сюжеты уродства персонажей, монстров, троллей и так далее. Детям внушаются идеи агрессивности, жестокости, глупости, вульгарности, распущенности и многое другое [9;10;11]. Современное мультипликационное кино отличается динамичностью изображений, незапоминающимся аудиорядом, легкостью и развлекательностью сюжета, «супер» героями, примитивными характерами персонажей и т.д. Из положительных воспитательных моментов необходимо отметить умение героев дружить, проявлять любовь к ближним; представление таких качеств, как самостоятельность, хозяйственность; яркие примеры терпимости, важности обретения друга; обозначение ценности семьи, любви к родителям и детям. Однако среди главных недостатков можно назвать переизбыток агрессии, насилия; почти абсолютная безнаказанность; наделение женщин мужскими чертами характера и наоборот; использование ярких красок и др. [1;4].

В младшем школьном возрасте ценностные установки ребенка еще недостаточно сформированы для адекватной оценки происходящего в мультфильмах [3]. Вследствие этого некачественная мультимедийная продукция, содержащая элементы насилия, жестокости, агрессии, может отрицательно повлиять на детей и даже в некоторых случаях привести к психическим расстройствам.

Агрессивность определяется как устойчивая черта личности, характеризующаяся в готовности к агрессивным действиям в отношении другого, которую обеспечивает (подготавливает) готовность личности воспринимать и интерпретировать поведение другого соответствующим образом [6]. Агрессивность – компонент нормального поведения, позволяющий отстаивать личностные интересы и проявлять социальную активность [13]. Поэтому все отклонения уровня агрессивности приводят к негативным последствиям: слабая выраженность приводит к податливости и неспособности занять активную жизненную позицию; чрезмерная – превращает личность в конфликтную, не способную на социальную кооперацию. Механизмы возникновения агрессивности запускаются еще в ранний период развития ребенка, однако именно младший школьный возраст является основным периодом развития и закрепления агрессивного поведения [5;8;12]. Поэтому можно сказать, что вопрос влияния современных мультфильмов на

развитие агрессивности у детей младшего школьного возраста крайне актуален.

Огромный вклад в изучении проблемы внес американский ученый Леонард Берковиц, выделивший факторы формирования агрессивности при регулярной демонстрации насилия в масс-медиа: если демонстрируемое принимается как проявление агрессивности и агрессии; осуществляется идентификация с героем-агрессором; происходит отождествление себя как объекта агрессии с жертвой, изображаемой в фильме, передачи или токшоу и др. [2]. Среди отечественных исследователей проблема влияния мультфильмов на развитие агрессивности у детей младшего школьного возраста была отражена в работах С.Н. Ениколопова, Г.П. Лаврентьевой, И.М. Медведевой А.А. Озериной, Т.М. Титаренко, Е.С. Яроповец и др.

Однако все же необходимо отметить, что анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что вопрос о влиянии мультфильмов на развитие агрессивности у детей младшего школьного возраста изучен не полностью, многие моменты находятся на стадии осмысления. При этом анализ практики показывает тенденцию, что современная мультмедиатека, в большинстве случаев некачественная, все активнее входит в жизнь младших школьников, которые идеализируют ее героев и все чаще проявляют повышенную агрессивность во взаимодействии со сверстниками, с учителями и родителями.

Целью исследования стало изучение влияние современных мультфильмов на развитие агрессивности у детей младшего школьного возраста для разработки рекомендаций для родителей по профилактике влияния современных мультфильмов на развитие агрессивности у детей младшего школьного возраста.

В исследовании были использованы следующие методы: проективная (графическая) методика «Кактус» М.А. Панфиловой, тестирование (опросник «Агрессивность» Л.Г. Почебут) и анкетирование.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы г. Челябинска. В исследовании принимали участие ученики первых классов в возрасте 7-8 лет, в количестве 48 человек – 22 девочки, 26 мальчиков.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе проводилось определение уровня агрессивности младших школьников; на втором этапе –анкетирование среди учеников начальной школы и их родителей. На третьем этапе осуществлялся анализ результатов, формулирование выводов и разработка рекомендаций для родителей.

По результатам определения уровня агрессивности у учащихся первых классов с использованием опросника Л.Г. Почебут было выявлено, что у 45,8% учащихся средний уровень агрессивности, у 37,5% – низкий уровень, у 28% – высокий уровень.

При это нам удалось дифференцировать виды проявляемого агрессивного поведения. Было явлено, что среди младших школьников лидирует вербальное агрессивное поведение – 41,4%, проявляющееся в использовании слов-оскорблений, повышенной интонации, выражении словесного недовольства и др.; менее выражены эмоциональное агрессивное поведение – 25,6%, сопровождаемое эмоциональным отчуждением от другого человека, недоброжелательностью, и физическое агрессивное поведение с применением физической силы – 15,3%, самоагрессия – нахождение в несогласии с миром и собой – проявляется у 9,5%, а предметное агрессивное поведение – у 8,2%, выражающееся в проявлении агрессивности на окружающих предметах.

По результатам диагностики с использованием проективной методики «Кактус» было выявлено, что агрессивность выражена у 61,1% учащихся первых классов. Эти данные включают в себя разную степень выраженности агрессивности (высокая, средняя, низкая), а также агрессивность как способ самозащиты от окружающей среды, необходимой для сохранения целостности личности.

Наряду с агрессивностью высокой степенью выраженности отличается такое качество, как оптимизм, проявляемое у 48,3% учеников, и интровертированность – у 59,75%.

В ходе анкетирования учащихся первых классов была определено количество времени, уделяемое на просмотр мультфильмов, частота просмотра, и предпочтения в выборе младших школьников.

Было выявлено, что 39,6% младших школьников часто смотрят мультфильмы, 31,3% проводят время за просмотром мультфильмов очень часто, 20,8% иногда уделяют время этому занятию, 8,3% делают это редко. При этом необходимо ответить, что большая часть учащихся первых классов – 42,2% – смотрят мультфильмы 2 и более часов в день.

Также с помощью анкетирования было выявлено, что самыми предпочитаемыми среди учащихся первых классов являются мультфильмы про злодеев и супергероев – 39,8% и мультфильмы про волшебство и сказочных существ – 25,3%. Помимо этого, среди 14,7% учеников популярны мультфильмы с полезными советами, рассказами, последние позиции занимают мультфильмы про машины и гонки – 11,4% и мультфильмы про принцесс и королевства – 8,8%.

При этом необходимо отметить, что 41,9% младших школьников открыто признает свою симпатию к присутствию в мультфильмах сцен драк и насилия. При этом большей части – 67,2% – нравится подражать героям любимых мультфильмов. При выборе страны производителя младшие школьники чаще делают выбор в пользу зарубежных мультфильмов – 53,2%.

Вывод, который был сделан по результатам проведенных диагностик: почти каждый младший школьник проявляет агрессивность, которая может

быть нормальным способом самозащиты от окружающей среды или следствием различных влияющих факторов. В целом степень проявления агрессивности находится на среднем уровне. Зачастую по средствам выражения среди учеников преобладает вербальное агрессивное поведение.

Общий анализ результатов анкетирования показывает, что просмотр мультфильмов является одним из популярных видов препровождения среди младших школьников, которому они уделяют немалое количество времени. При этом наибольшее предпочтение ученики младшей школы отдают мультфильмам с вымышленными, фантастическими персонажами, яркими и динамичными сюжетами, среди которых лидируют мультипликации о злодеях и супергероях, насыщенных сценами драк, враждебности и насилия. Младшие школьники не отрицают симпатию к наличию сцен насилия и драк. Зачастую мультфильмы становятся объектом обожания для учеников, а любимые герои впоследствии – примером для подражания.

На завершающем этапе были разработаны рекомендации для родителей по профилактике влияния современных мультфильмов на развитие агрессивности у детей младшего школьного возраста. Рекомендации представлены в трех аспектах: временном, содержательном и психологическом. Во временном аспекте рекомендованы объем, частота просмотра мультфильма. Так, с точки зрения физиологического воздействия самый приемлемый вариант продолжительности просмотра для младших школьников – 1-1,5 ч., 2-3 раза в неделю. В качестве примеров рекомендаций из содержательного аспекта можно привести следующие: не разрешайте ребенку смотреть мультфильмы, содержащие сцены насилия, драк, агрессии; обязательно обращайте внимание на возрастные ограничения мультфильма; отслеживайте содержательность и художественность мультфильмов с целью исключения низкопробной продукции. В психологическом аспекте представлены рекомендации по взаимодействию родителей с детьми, работе над развитием стабильной эмоциональной сферы. Например, способствуйте развитию адекватной самооценки; создавайте положительную атмосферу в семье; как можно чаще устраивайте совместные просмотры мультфильмов дома, семейные походы в кинотеатр (по возможности); в процессе просмотра разъясняйте положительные и негативные примеры, которые представлены на экране и др.

Таким образом, на основе вышеизложенных данных можно сделать заключение, что на сегодняшний день мультфильмы — один из источников представлений о мире, об отношениях между людьми и нормах их поведения и т.д. для младших школьников. И вследствие отсутствия опыта и полного осознания реальности все события мультфильмов воспринимаются младшими школьниками как настоящие. Однако при просмотре многих современных мультфильмов определяются негативные модели поведения, осуществляется фиксация агрессии; происходит искажение привычных чувств, вместо которых дети получают удовольствие от нанесения ударов, оскорблений и собственной вседозволенности; формируются механизмы имитации. Психологическое исследование показали силу воздействия подобных мультфильмов на детское сознание не только вследствие особых технических эффектов, но как раз-таки в силу повышенной возрастной сенситивности младших школьников, которая обуславливает последующую агрессивность в поведении детей. Поэтому просмотр современных мультфильмов можно рассматривать как один из факторов, влияющих на развитие агрессивности у детей младшего школьного возраста. Разработанные рекомендации для родителей по профилактике могут способствовать предотвращению влияния или снижению его уровня.

Дальнейшей перспективой исследования мы видим изучение влияния предпочитаемых мультфильмов на формирование личностных качеств ребенка младшего школьного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баринов, И.В. Влияние мультфильмов на психическое развитие детей / И.В. Баринов, А.С. Исаев // Социальный работник. – 2015. – № 3 (6). – С. 39-47.

2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.

3. Долгова, А.Г. Агрессия у младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А.Г. Долгова. – М. : Генезис, 2009. – 216 с.

4. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

5. Новикова, С.А. Факторы агрессивности ребенка : учеб. пособие / С.А. Новикова, В.С. Сухова, С.М. Ростовцева. – М. : Академический проект : Фонд «Мир», 2014. – 496 с.

6. Реан, А.А. Психология изучения личности : учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова, 1996. – 288 с.

7. Словарь русского языка : в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981–1984.

8. Смирнова, Е.О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 23-29.

9. Титаренко, Т.М. Психологические аспекты агрессии и агрессивного поведения: современное состояние проблемы : учеб. пособие / Т.М. Титаренко. – СПб. : Питер, 2015. – 314 с.

10. Урушева, Ю.А Влияние мультфильмов на проявление агрессии у младших школьников / Ю.А. Урушева // Педагогика. – 2013. – № 12 (23). – С. 79-84.

11. Anderson, C.A. Human aggression: a social-cognitive view / C.A. Anderson, L.R. Huesmann // Hogg, M.A. Handbook of Social Psychology / M.A. Hogg, J. Cooper. – London : Sage Publication, 2003. – 296 p.

12. Malamuth, N. The influence of media violence on youth / N. Malamuth, E. Wartella. – London : Oxford-Press Sage, 2003.

13. Warburton, W.A. Aggression: definition and measurement of // Encyclopedia of Media Violence / W.A. Warburton ; M. Eastin, (Ed.). – Sage, Thousand Oaks, CA, 2013. – P.10–14.

REFERENCES

1. Barinov I.V., Isaev A.S. Vliyanie mul'tfil'mov na psihicheskoe razvitie detej [The effect of cartoons on the mental development of children]. *Social'nyj rabotnik* [*Social worker*], 2015, no. 3 (6), pp. 39-47.

2. Berkovic L. Agressiya: prichiny, posledstviya i kontrol' [Aggression: causes, consequences and control]. St. Petersburg: Prajm – EVROZNAK, 2001. 512 p.

3. Dolgova A.G. Agressiya u mladshego shkol'nogo vozrasta. Diagnostika i korrekciya [Aggression in primary school age. Diagnostics and correction]. Moscow: Genezis, 2009. 216 p.

4. Il'in E.P. Emocii i chuvstva [Emotions and feelings]. St. Petersburg: Piter, 2001. 752 p.

5. Novikova S.A., Suhova V.S., Rostovceva S.M. Faktory agressivnosti rebenka: ucheb. posobie [Child aggression factors]. Moscow: Akademicheskij proekt: Fond «Mir», 2014. 496 p.

6. Rean A.A. Psihologiya izucheniya lichnosti: ucheb. posobie [Psychology of the study of personality]. St. Petersburg: Izd-vo Mihajlova, 1996. 288 p.

7. Slovar' russkogo yazyka : v 4-h t. [Dictionary of the Russian language]. 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: Russkij yazyk, 1981–1984.

8. Smirnova E.O. Huzeeva G.R. Psihologicheskie osobennosti i varianty detskoj agressivnosti [Psychological features and options for child aggression]. *Voprosy psihologii* [*Psychology questions*], 2002, no.1, pp. 23-29.

9. Titarenko T.M. Psihologicheskie aspekty agressii i agressivnogo povedeniya: sovremennoe sostoyanie problemy: ucheb. posobie [Psychological aspects of aggression and aggressive behavior: the current state of the problem]. St. Petersburg: Piter, 2015. 314 p.

10. Urusheva Yu.A Vliyanie mul'tfil'mov na proyavlenie agressii u mladshih shkol'nikov [The effect of cartoons on the manifestation of aggression in primary school students]. *Pedagogika* [*Pedagogics*], 2013, no. 12 (23), pp. 79-84.

11. Anderson C.A., Huesmann L.R. Human aggression: a social-cognitive view. Hogg M.A., Cooper J. *Handbook of Social Psychology*. London: Sage Publication, 2003. 296 p.

12. Malamuth N., Wartella E. The influence of media violence on youth / N. Malamuth. London: Oxford-Press Sage, 2003.

13. Warburton W.A. Aggression: definition and measurement of . Warburton W.A. *Encyclopedia of Media Violence.* Eastin M. (ed.). Sage, Thousand Oaks, CA, 2013, pp. 10–14.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.С. Никулова, магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, Россия, e-mail: i_nikulova25@mail.ru.

К.И. Шишкина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Педагогики, психологии и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, Россия, e-mail: shishkinaki@cspu.ru, ORCID: 0000-0003-0925-4616.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.S. Nikulova, Master's student, South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, , e-mail: i_nikulova25@mail.ru.

K.I. Shishkina, Ph. D. in Pedagogical sciences, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, Россия, e-mail: shishkinaki@cspu.ru, ORCID: 0000-0003-0925-4616.

УДК 376

Анастасия Владимировна Овсянникова
г. Киров
Юлия Александровна Баженова
г. Киров

Особенности состояния временных представлений старших дошкольников с общим недоразвитием речи

В статье поднимается проблема особенностей состояния временных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Дается отсылка к авторам, которые ранее занимались данной проблемой. Благодаря их наработкам известно, что уровень развития временных представлений у детей с таким речевым нарушением развит на низком уровне, что в свою очередь ведет к трудностям освоения письменной речи и школьной программы в целом. Так же известно, что такие дети плохо регулируют свою деятельность, так как имеют проблемы с чувством времени. Помимо этого в статье представлены результаты экспериментального исследования, которое было направленно на изучение уровня развития временных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Были даны рекомендации и сделаны выводы.

Ключевые слова: представление о времени, временные предлоги, особенности временных представлений, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи.

Anastasia Vladimirovna Ovsyannikova
Kirov
Julia Alexandrovna Bazhenova
Kirov

Features of the state of time perception of preschool children with general speech underdevelopment

The article raises the problem of developing time perceptions in preschoolers with a general speech underdevelopment. A reference is made to authors who previously dealt with this problem. Thanks to their achievements, it is known that the level of development of time perceptions in children with such speech impairment is developed at a low level, which in turn leads to difficulties in learning written oration and the school curriculum as a whole. It is also known that such children poorly regulate their activities, as they have problems with a sense of time. In addition, the article presents the results of an experimental study, which was aimed at studying the level of development of time perceptions in older preschoolers with general speech underdevelopment. Recommendations were given and conclusions were drawn.

Keywords: time imagery, prepositions of time, features of time perception, preschool children, general speech underdevelopment.

Среди возрастающего количества детей с нарушениями речи, достаточно часто встречаются дети с общим недоразвитием речи (ОНР) [2]. Поэтому данному нарушению уделяется много внимания. При этом с одной стороны, мы сталкиваемся с изобилием научных исследований по изучению речевых и неречевых процессов детей с ОНР, и с другой стороны остаются неизученными отдельные вопросы.

В последние годы было проведено достаточное количество исследований посвященных изучению пространственных представлений. В тоже время практически не встречаются исследования направленные на изучение временных представлений. При этом известно, что пространственные и временные представления тесно связаны и в зависимости от их сформированности происходит нормативное или не нормативное развитие ребенка. В связи с этим необходимо изучать не только пространственные, но и временные представления. Этим и обуславливается актуальность представленной работы.

Перед тем как перейти к определению временных представлений и обоснованию их роли в развитии детей необходимо вспомнить, кто занимался изучением данного вопроса до этого момента.

Изучением временных представлений занимались: Я.А. Каменский, Ф. Фребель, Е.И. Водовозова, А.М. Лелушина, М.И. Васильева, Р. Чуднова, Т.Д. Рихтерман, Е.И. Щербакова, Р.Л. Непомнящая и другие.

В.И. Селиверстов определял представления следующим образом: «Представления – образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или же продуктивного воображения. В отличие от восприятия, представления могут носить обобщенный характер» [6].

Временные представления – это воспроизведенные *образы* воспринятых ранее временных явлений [5].

Как и все люди, ребенок живет в искусственной величине – времени. Поэтому должен сам научиться ориентироваться в нём:

1) устанавливать время;
2) чувствовать продолжительность времени;
3) изменять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени.

Все это необходимо для того, чтобы дошкольник учился взаимодействовать с миром по тем же условным правилам, что и взрослые. Также это требуется для того, чтобы ребенок учился направлять и устраивать свою деятельность с учетом времени. Умение располагать своей деятельностью во времени, позволяет появиться основе для появления следующих качеств личности: упорядоченность, целенаправленность, сосредоточенность – что позволяет ребенку регулировать свою деятельность, как в школе, так и вне школы.

Описанное выше находит подтверждение в теоретических и практических рекомендациях М.И. Васильевой по развитию временных представлений. В ее работах описана роль времени в регуляции поведения и деятельности ребенка. Результатом её работы стало то, что дошкольники быстрее выполняли определенные действия, и экономно расходовать время на выполнение бытовых процессов [1].

Помимо этого при недостаточном уровне развития представлений о времени у детей могут наблюдаться сложности в овладении правильной устной речью. Такие дошкольники путают понятия связанные со временем, из-за чего их устная речь становится аграмматичной и окружающие не всегда могут понять, что хочет сказать ребенок. Так такие дети часто путают предлоги, связанные со временем (по, с, в, к, на, через, перед, после и др.). Например, вместо «после завтрака мы пошли гулять» они говорят «через завтрак мы пошли гулять». Логико-грамматические конструкции связанные со временем и их понимание также страдают. Из-за проблем с овладением устной речью в дошкольном возрасте, в младшем школьном возрасте возникают проблемы в овладении письменной речью. Одна из причин состоит в том, что ребенок пишет, так же как говорит и как следствие нарушения устной речи переносятся на письменную речь.

Вследствие слабой ориентировки во времени у дошкольников в школьном возрасте, как и говорилось ранее, возникают трудности усвоения письменной речи, и в частности грамматики (различение форм времени глагола, его совершенного и несовершенного вида), также присутствуют трудности понимания исторического времени, что ведет к сложностям усвоения школьной программы в целом [5].

Не случайно Ф. Фребель отмечал, что первые представления о времени ребенок должен усвоить в процессе практических игр, на играх и на занятиях с обучающим материалом. Именно поэтому дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития временных представлений.

Так как экспериментальное исследование проводилось на детях с ОНР, следует вспомнить авторов, изучавших данную проблему у данной категории детей.

Изучением временных представлений у детей с ОНР занимались: А.Н. Корнев, Л.Г. Парамонова, В.А. Ракитина, А.В. Семенович, Р.И. Лалаева и другие [4].

По определению В. И. Селиверстов общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [6].

Дошкольники с ОНР, также как и их сверстники с другими речевыми нарушениями, имеющие низкий уровень развития временных представлений, плохо ориентируются в понятиях связанных со временем. Отличие состоит в том, что дети с ОНР плохо ориентируются даже в базовых понятиях (время года, месяц, день и т.д.), что подтверждается исследованиями, проеденными А.Н. Корневым и Л.Г. Парамоновой.

Детям с ОНР сложно дифференцировать время. Изучая различные временные категории, такие дети, по мнению Р. И. Лалаевой, испытывают трудности при разделении и узнавании этих категорий. Например, в термин дни недели дошкольники с ОНР способны включить: вторник, четверг, сегодня, завтра, март. По времени года хорошо ориентируются в резко отличающихся сезонах – зима и лето, плохо ориентируются в сезонах – осень, весна [3].

Во время проведения, нашего экспериментального исследования, наблюдались те же ошибки, которые описаны выше.

Экспериментальное исследование проводилось с целью выявления уровня развития временных представлений у старших дошкольников с нормальным речевым развитием (НРР) и старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Изучение особенностей временных представлений проводилось на базе МКДОУ 155 города Кирова. В исследовании приняли участие 30 учащихся, из них 20 дети с нормальным речевым развитием и 10 дети с общим недоразвитием речи.

Была использована методика «исследования развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста Р.Ф. Галлямовой». Она была сокращена на один блок, поэтому наше исследование состоит из трех блоков.

Первый блок состоит из трех заданий, направленных на исследование знания испытуемыми названий частей суток и умение определять их по цикличности природных явлений и деятельности человека.

Рассматривая рисунок, один, видно, что 80% детей с НРР на высоком уровне справляются с перечислением частей суток и умеют определять их цикличность, хотя некоторые из них допускают ошибки, но они не серьезны и исправляются при минимальной помощи экспериментатора. Остальные 20% испытуемых получили баллы соответ-

ствующие среднему уровню развития знаний названий частей суток, при этом следует отметить, что они имеют по шесть баллов, что соответствует верхней границе. Поэтому можно считать, что у всех детей с НРР достаточно высокий уровень знаний о частях суток.

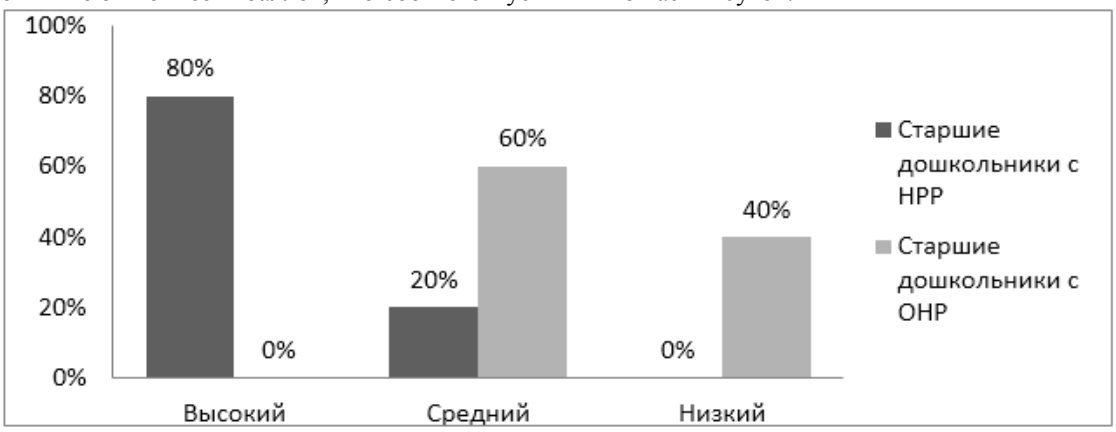

Рис. 1. Результаты исследования временных представлений у старших дошкольников с НРР и ОНР по первому блоку заданий

При выполнении заданий из первого блока у испытуемых с ОНР возникли трудности, например, дети неправильно раскладывали последовательность действий на сюжетных картинках, некоторые из них не исправлялись даже при указании на ошибку. Многие не смогли соотнести время суток и явления в природе, а тем, кто смог это сделать понадобилась помощь экспериментатора. Не смотря на то, что 60% детей по баллам получили средние показатели у всех, кроме одного, баллы соответствуют нижней границе. Остальные 40% имеют баллы соответствующие среднему уровню выполнения заданий.

Отсутствовали (0%) дети с НРР получившие по количеству баллов уровень соответствующий низкому уровню развития о частях суток и умению определять их по цикличности природных явлений, тоже самое, только наоборот можно сказать и о детях с ОНР, только среди них 0% испытуемых получили высокие баллы.

Второй блок состоит из трех заданий, направленных на выявление способности ориентироваться в днях недели и умении определять какой день был вчера, сегодня, будет завтра. Результаты второго блока исследований представлены на рисунке два.

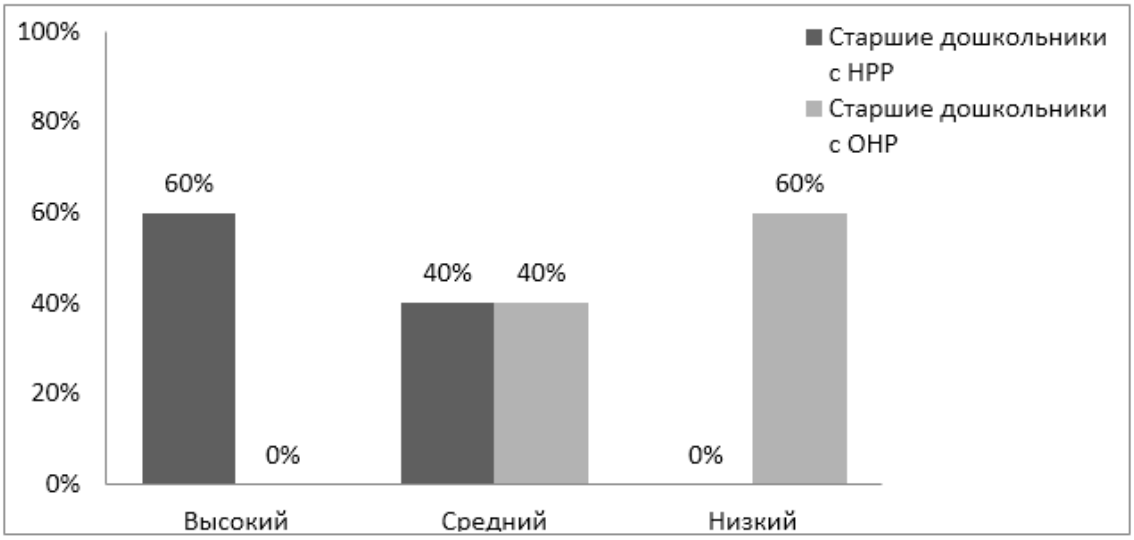

Рис. 2. Результаты исследования временных представлений у старших дошкольников с НРР и ОНР по второму блоку заданий

Как и с первым блоком заданий, дети с НРР в большинстве своем справились с заданиями второго блока на отлично, хотя число таких испытуемых уменьшилось на 20%. Из всех испытуемых 60% справились с заданиями на высоком уровне и 40% на среднем. Среди детей с ОНР 60% справились с заданиями очень плохо, а остальные 40% справились лучше, но их показатели соответствуют в основном низшей планке, которая разделяет средний и низкий уровни.

Основные трудности возникли во время выполнения второго задания, когда нужно было разложить значки (условное обозначение занятий) по дням недели. Многие дети как с НРР, так и с ОНР не справились с заданием. Дошкольникам с нормальным речевым развитием был трудно припомнить, чем они занимаются в детском садике в тот или иной день недели, они часто путались. Дети с НРР плохо выполняли это задание не из-за того, что не знали дни недели (это становится понятным из того как они выполняли другие задания), а из-за того, что по каким-то причинам не могли связать деятельность в садике и дни недели. Дети же с ОНР без помощи не могли вспомнить, чем они занимаются в тот или иной день недели, за исключением того, что было вчера (не у всех) и сегодня. Даже помощь экспериментатора не принесла результатов. Поэтому можно говорить, что дети с ОНР плохо ориентируются в днях недели, с трудом определяют какой день сегодня (при помощи экспериментатора).

Отсутствовали (0%) дети с НРР получившие по количеству баллов уровень соответствующий низкому уровню развития в способности ориентироваться в днях недели и в понятиях «сегодня», «завтра», «вчера», тоже самое только наоборот можно сказать и о детях с ОНР, только среди них 0% испытуемых получили высокие баллы.

Третий блок состоит из двух заданий, цель которых определить знает ли ребенок названия месяцев и времен года, их последовательность и какие месяцы входят в определенное время года.

Как видно из рисунка три, из всех испытуемых с НРР, только 30% справились с заданием, допуская иногда значительные ошибки, что по критериям оценивания соответствует среднему уровню. Остальные 70% получили высокие результаты, так как не допускали серьезных ошибок, что нельзя сказать об испытуемых с ОНР, среди которых 20% не справились с заданием. Не смотря на это, 20% испытуемых с ОНР справилось с заданием на высоком уровне, и получили максимальные баллы. Остальные 60% выполнили задание с ошибками и прибегали к помощи экспериментатора, поэтому они получили средние баллы.

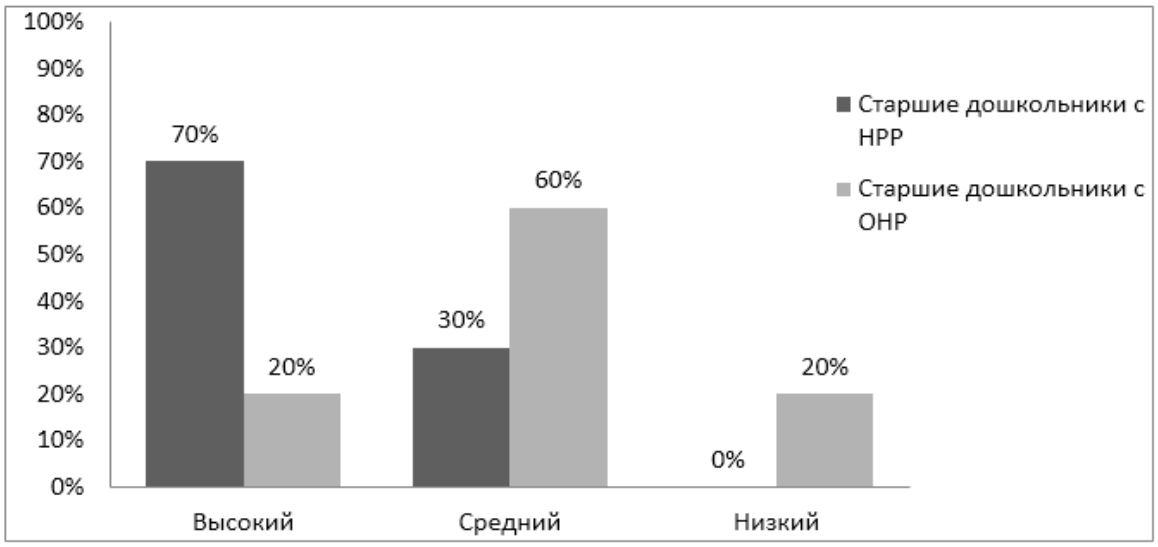

Рис. 3. Результаты исследования временных представлений у старших дошкольников с НРР и ОНР по третьему блоку заданий

Испытуемые с НРР без особых затруднений называли все времена года и обосновали свой выбор. Некоторые трудности возникли при выполнении второго задания блока. Задание состояло в том, что нужно было разложить под картинками со временем года месяцы этого периода, желательно в правильной последовательности. Детям нужны были подсказки в выборе месяцев и времени года, в основном это требовалось для весенних и осенних месяцев.

Дети с ОНР достаточно хорошо справлялись с первым заданием блока, допускали минимальные ошибки, путали некоторые характеристики времен года. Выполняя второе задание, испытывали трудности в назывании месяцев и их последовательности, с трудом соотносили месяцы и время года. Часто путались, но исправлялись сами. Многие путали апрель и август, двое отнесли май к летним месяца, при наводящем вопросе один исправился, а другой нет.

Можно сделать вывод, что дети с ОНР достаточно хорошо различают времена года, но иногда путают их характеристики, при этом они с трудом соотносят месяц и время года, часто путаются и не исправляются даже при помощи со стороны экспериментатора.

Отсутствовали дети с НРР, получившие по количеству баллов уровень соответствующий низкому уровню развития знаний о месяцах.

Таким образом, уровень развития временных представлений у старших дошкольников с ОНР находится на достаточно низком уровне и требует коррекционной работы со стороны логопеда, воспитателя и родителей. Работа над развитием временных представлений необходима в целях профилактики нарушений чтения и письма. Результаты данного исследования являются базисом для последующих исследований с целью создания комплекса упражнений по профилактике нарушений письменной речи, связанных с недоразвитием пространственных и временных представлений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гильманова, Л.В. Формирование временных представлений детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Л.В. Гильманова, Л.А. Штягина, Н.А. Штягина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 2. – С. 57–60. – Режим доступа: https://moluch.ru/th/1/archive/6/150/. – 28.10.2019.

2. Дети в России. 2009 [Текст] : стат. сб. / ЮНИСЕФ, Росстат. – М. : Статистика России, 2009. – 121 с.

3. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. – СПб. : СОЮЗ, 2002. – 224 с.

4. Логопедия [Текст] / под ред. Л. С. Волковой. – 3-е изд. – М., 2006. – 356 с.

5. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

6. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

7. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст] : пособие для логопедов, учителей, психологов дошк. учреждений и шк. различ. типов / И.Н. Садованикова. – М. : АРКТИ, 2005. – 400 с.

REFERENCES

1. Gil'manova L.V., Shtyagina L.A., Shtyagina N.A. Formirovanie vremennyh predstavlenij detej doshkol'nogo vozrasta [Elektronnyj resurs] [The formation of temporary representations of preschool children]. *Voprosy doshkol'noj pedagogiki* [*Questions of preschool pedagogy*], 2015, no. 2, pp. 57–60. URL: https://moluch.ru/th/1/archive/6/150/. – 28.10.2019.

2. Deti v Rossii. 2009: stat. sb. [Children in Russia. 2009]. Moscow: Statistika Rossii, 2009. 121 p.

3. Lalaeva R.I. Narusheniya chteniya i puti ih korrekcii u mladshih shkol'nikov [Violations of reading and ways of their correction in primary school]. St. Petersburg: SOYUZ, 2002. 224 p.

4. In Volkovoj L.S. (ed.) Logopediya [Speech therapy]. 3-e izd. Moscow, 2006. 356 p.

5. Meshcheryakov B.G. (eds.) Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Big psychological dictionary]. St. Petersburg: Prajm – EVROZNAK, 2004. 672 p.

6. In Seliverstova V.I. (ed.) Ponyatijno-terminologicheskij slovar' logopeda [Conceptual and terminological dictionary of a speech therapist]. Moscow: VLADOS, 1997. 400 p.

7. Sadovnikova I.N. Korrekcionnoe obuchenie shkol'nikov s narusheniyami chteniya i pis'ma: posobie dlya logopedov, uchitelej, psihologov doshk. uchrezhdenij i shk. razlich. tipov [Corrective education for students with reading and writing disorders]. Moscow: ARKTI, 2005. 400 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.В. Овсянникова, студентка четвертого курса обучения по направлению подготовки: «Специальное (дефектологическое) образование», профиль: «Логопедия», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ms.nina167@mail.ru.

Ю.А. Баженова, старший преподаватель кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11967@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-7801-1135.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Ovsyannikova, Undergraduate student of Special (Defectological) Education, profile: Speech Therapy, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ms.nina167@mail.ru.

J.A. Bazhenova, Senior Lecturer of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11967@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-7801-1135.

УДК 376.1:37.02

Ирина Николаевна Селезнёва
г. Витебск, Республика Беларусь

Генезис толерантности участников образовательного процесса в системе инклюзивного образования

В статье рассматриваются вопросы формирования толерантности как личностно – профессионального качества на основных этапах развития онтогенеза человека. Особое внимание автор уделяет психологическим детерминантам, которые определяют эффективность процесса формирования толерантности к детям с особыми образовательными потребностями. В результате теоретико-методологического анализа было выявлено, что развитие толерантности, как индивидуального свойства личности, происходит на протяжении всего онтогенеза человека. Важную роль в формировании толерантной позиции у участников педагогического взаимодействия в системе инклюзивного образования играет личность педагога. Выбор методов и средств обусловлен онтогенетическим периодом развития личности и должен учитывать психологические свойства каждого, ведущую деятельность периода и социальную ситуацию развития. Автором представлены результаты эмпирического исследования уровня толерантности участников педагогического процесса в разный период онтогенетического развития.

Ключевые слова: толерантность, толерантность к детям с особыми образовательными потребностями, инклюзия, инклюзивное образование, онтогенетическое развитие, дети с особыми образовательными потребностями.

Irina Nikolaevna Selezneva
Vitebsk, Belarus

Genesis of formation of tolerance of participants of educational process in the system of inclusive education

In article questions of formation of tolerance are considered as it is personal – professional quality at the main stages of development of ontogenesis of the person. The author pays special attention to psychological determinants which define efficiency of process of formation of tolerance to children with special educational needs. As a result of the teoretiko-methodological analysis it was revealed that formation of tolerance, as well as any other quality of the personality, begins in the early childhood and proceeds during all human life. An important role in formation of a tolerant position at participants of pedagogical interaction in the system of inclusive education is played by the identity of the teacher. The choice of methods and means is caused by the ontogeneticheskiy period of personal development and has to consider psychological properties of everyone, the leading activity of the period and a social situation of development. The author presents the results of an empirical study of the level of tolerance of participants in the pedagogical process in different periods of ontogenetic development.

Keywords: tolerance, tolerance to children with special educational needs, an inklyuziya, inclusive education, ontogeneticheskiy development, children with special educational needs.

На сегодняшний день при отсутствии единой теоретической и методологической основы феномена «толерантность», существует достаточно обширная практика ее формирования. Н.А. Коростелева указывала, что процесс формирования толерантности к людям с особыми образовательными потребностями – «целенаправленный, организованный и контролируемый процесс формирования человека, как его позитивная, т.е. адекватная общественным ценностям и потребностям социализация, осуществляемая институтами общества, в первую очередь, учреждениями системы образования» [2, С.4].

С.К. Бондырева отмечает, что «толерантность может быть врожденной и приобретенной, воспитанная толерантность, которая определяется сформированными установками, привычками, мировоззрением» [1, С. 48].

Толерантность в качестве личностно – профессиональной характеристики человека имеет свои особенности развития в каждом возрастном периоде. На сегодняшний день отсутствуют четкие данные в какой момент онтогенеза человека начинает развиваться то или иное качество. Под развитие принято понимать, постоянный поступательный процесс, в таком случае формирование начинается с постнатального периода. Однако, чем раньше начинается благоприятное формирующее воздействие или создаются благоприятные условия окружающей среды, тем более органично для личности и без усилий она проявляется. Далее нами будут рассмотрены возрастные границы, соответствующие этапам формирования толерантности, следует сказать, что их выделение является достаточно условным, так как в большей степени интерес представляет индивидуально-личностные темпы развития толерантности. Развитие толерантности как индивидуально-личностного свойства – сложный и длительные процесс, который имеет свои особенности на каждом этапе возрастного развития человека. Не случайно по мнению С.Л. Рубинштейна, «развитие толерантности как проявления ценностного отношения человека к окружающей его действительности, должно осуществляться на всех этапах жизни индивида» [5]. Он отмечал, что важное значение развитию нравственных, моральных, этических норм стоит уделять в период становления личностного самосознания.

Особенности развития толерантности, методы, средства и формы в период раннего онтогенеза были исследованы в работах С.К. Бондыревой, Е.О. Смирновой, в дошкольном возрасте – В.И. Долговой, Р.В. Овчаровой, Н.В. Нижегородцевой, А.С. Сиротюк, в период младшего школьного возраста – В.Н. Гуровым, Б.З. Вульфов, Г.Б. Барышниковой, исследователями толерантности в подростковом возрасте были В.В. Барабанова, Е.А. Мухортова и юношеском – В.А. Попков, А.В. Коржуев. На наш взгляд, целесообразным является проанализировать психофизиологические, психологические, социальные предпосылки, а также психолого-педагогические условия формирования толерантности к детям с особенностями психофизического развития на основных этапах развития онтогенеза человека.

В работах О.Г. Кравцова описано шесть этапов развития толерантности в соответствии с возрастной периодизацией человека. Автором было отмечено, что период «младенчество» нельзя считать истинно толерантным, так как в этот возрастной период ребенок не вступает в социальные отношения. Завершающий шестой этап – юношеский возраст, по его мнению должна «появится подлинная толерантность» [3, С. 9-11]. На наш взгляд, периодизацию развития толерантности не логично заканчивать юношеским возрастом, так например, Ж. Пиаже указывал на то, что нравственные чувства возникают из взаимодействия между их развивающимися мыслительными структурами и постоянным расширением жизненного опыта. Соответственно с этим процесс развития толерантности длиться весь онтогенез человека. По средствам теоретико-методологического анализа психолого-педагогической литературы мы выделили следующие этапы развития толерантности, которые выступают основой для создания средств и методов формирования толерантности в педагогической практике. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы формирования толерантности субъектов образовательного процесса

№	Возрастной период	Особенности этапа формирования толерантности
1.	*«Младенчество»*	– сензитивный период для формирования эмоционального общения с матерью, формируется базовой доверие/недоверие к миру; – социальные отношения выстраиваются в дихотомии «мать – ребенок», у них наблюдается тесная взаимосвязь. Все толерантные и интолерантные трансляции матери улавливает ребенок; – фундаментальный период для дальнейшего формирования толерантности личности (Ю.В. Пайгунова, С.К Бондырева) [1; 4]; – «дети проявляют различия в порогах толерантности, что объясняется физиологическими особенностями – темперамент, врожденные свойства нервной системы» [4, С. 23-24]; – «толерантность равна терпимости (устойчивости к стрессовым воздействиям внешних факторов и способности выдержать состояния вынужденного дискомфорта)» [4, С. 23-24]; – в этот период толерантность формируется в общении с другими людьми, однако только толерантное общение может быть продуктивным
2.	*«Ранний возраст» (от 1 до 3 лет)*	– для детей в следствии психофизиологических особенностей данного возрастного периода характерно проявление интолерантности. Все незнакомое у ребенка данного возраста вызывает страх и стресс – человек, предмет, обстановка. Следует отметить, что незнакомые дети – ровесники не вызывают интолерантного отношения, как в случае со взрослыми; – с 18-24 месяцев у ребенка проявляются формы просоциального поведения – готовность сотрудничать, помогать, сопереживать; – важная роль в этот период отводится родителям в морально-нравственного развитии ребенка. Их «любовь и принятия» создают основу для формирования социально желательных качеств личности
3.	*«Дошкольный возраст» (от 3 до 7 лет)*	– начинает формироваться мораль. Первоначально ребенок способен дать моральную оценку поступков других – дети, сказочные персонажи, оценку собственному поведению дать пока не может; – в процессе взросления оценка начинает дифференцироваться, определяется отношением к тому или иному герою, способен обосновать свою оценку; – формируются компетенции о «добре и зле», происходит сопоставления своих качеств с этими представлениями; – взрослый выступает в роли центральной фигуры, так как он основной источник знаний и морали; – старается выстраивать свое поведение в соответствии с усвоенными этическими нормами, хотя это носит избирательный характер; – проявляется чувство долга

4.	*«Младший школьный возраст»*	– ребенок подвержен внешним влияниям, это обуславливает развитие компетенций, как когнитивных, так и нравственных. Учитель – транслятор нравственных норм и толерантного поведения; – стимулом для формирования системы ценностей ребенка является расширение его социальных связей и значимых отношений, внимание со стороны взрослых; – дети приобретают новую социальную роль «ученик», ведущий вид деятельности с игровой меняется на учебную. Педагог в этот период выступает образцом для подражания, проявляя толерантность во время педагогического процесса, конструктивно решая конфликтные ситуации, выстраивая взаимодействие с обучающимися в форме диалога, он способствует созданию толерантной школьной среды, только в такой среде может формироваться истинная толерантность у детей. Создание на базе общеобразовательной школе инклюзивных классов будет способствовать развитию чувства терпимости, милосердия у нормативно развивающихся обучающихся, формирует адекватное отношение к детям с особенностями развития. – толерантность, сформированная в школьные годы, является одним из важных условий успешно реализации в будущем потенциале личности; – наиболее эффективными в работе будут ролевые игры, проигрывание ситуаций, дискуссии, метод мозгового штурма, метод кейс-ситуации, интерактивные уроки с использованием арт-терапии, сказкотерапии
5.	*«Подростковый возраст»*	– успешное формирование толерантности в данной возрастной период многие исследователи напрямую связывают с развитием позитивной личностной идентификацией; – значительное влияние на формирование толерантности оказывают личностные свойства подростков – конформность и внушаемость. В этом возрасте показатели этих двух качеств приобретают высокие значения. Конформность подростков имеет как ряд положительных, так и отрицательных моментов. Стоит заметить, что конформность делает подростков благоприятным субъектом педагогического взаимодействия с целью формирования нравственных, моральных и этических норм. Однако это же свойство имеет негативную окраску, если ребенок попал под влияние «негативного» лидера; – общение со сверстниками является важным видом деятельности в данный возрастной период. Через него формируется отношение к себе, принятие других, формирование толерантности; – развивается конвенциальная мораль, при которой у ребенка еще нет истинных нравственности, а соответственно нет и истинной толерантности. И нормы морали остаются для него чем-то внешним. Этим нормам и правилам поведения большинство подростков следуют для того, чтобы оправдать ожидания значимых для них людей, получить их одобрение
6.	*«Юношеский возраст»*	– в этот период формирование толерантности связано с профессиональным становлением молодого специалиста; – центральное место занимает создание мотивации данного взаимодействия, выделяется личностная мотивация (для чего необходимо данное качество) и социальная (значимость этого качества для общества); – создавая программы по формированию толерантности с молодыми людьми, следует учитывать особенности развития когнитивной и эмоциональной сферы, особенности развития психологических свойств личности, ценностные ориентации
7.	*«Зрелый возраст»*	– в зрелом возрасте наблюдается высокий уровень рефлексии собственного поведения, устойчивость ценностных ориентаций и высокий уровень толерантной культуры личности; – «толерантность есть интегративная характеристика зрелой личности. Она предполагает сочетание высокого уровня терпения как способности личности сохранять выдержку, самообладание, несмотря на наличие фрустратора, и высокий уровень терпимости как аспект социального поведения, заключающий в себе уважения или признания равенства других субъектов и отказ от насилия, агрессии» [4, С. 25-26]. – большая роль в формировании толерантности отводится самовоспитанию и самообразованию

Проанализировав особенности формирования толерантности на разных периодах онтогенетического развития, можно говорить о том, что методы, средства и формы работы будут отличаться при формировании толерантной позиции у разных возрастных групп. В нашем эмпирическом исследовании ставилось целью изучить различия в уровне толерантности, толерантных и интолерантных установках в общении представителей разных возрастных групп – подросткового, юношеского и зрелого возраста. В проведенном исследовании приняло участие 296 человек (80 – обучающихся школы; 94 – студентов вуза; 122 – педагога школы). Возрастной диапазон обучающихся колеблется 13 – 15 лет (средний возраст – 14 лет); студентов от 18 до 22 лет (средний возраст – 20 лет); педагогов от 20 до 57 лет (средний возраст – 37 лет). В качестве рабочей методики использовалась стандартизированный тест для исследования общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко [6]. Методика испытуемым была предложена в форме бланков для самостоятельного заполнения, инструкция по заполнению была озвучена перед началом работы с бланком теста и была продублирована на самом бланке. Тест общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко является опросником, который состоит из 45 утверждений с четырьмя вариантами ответов на каждое – от «совсем не верно» до «всегда верно». Стоит отметить, что в эмпирическом исследовании приняли участие учителя общеобразовательной школы (45 респондентов) и учителя школы, на базе которой организованы инклюзивные классы (77 респондентов). Результаты экспериментального исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ уровня толерантности участников образовательного процесса

№	Уровень толерантности	Обучающиеся школы (%)	Студенты (%)	Педагоги школы	
				Учителя школы, на базе которой организованы инклюзивные классы (%)	Учителя общеобразовательных школ (%)
1.	Высокий уровень	51,3	56,4	64,9	44,5
2.	Средний уровень	42,5	42,5	41,6	53,3
3.	Низкий уровень	6,2	1,1	0	2,2

Оценим достоверность различий между процентными долями встречаемости уровня толерантности в группах обучающиеся, студенты и педагоги с помощью углового преобразования Фишера. Согласно угловому преобразованию Фишера можно говорить о тенденции к более частой встречаемости низкого уровня толерантности в группе обучающихся выше, чем у студентов ($\varphi^*_{эмп}$ = 1,952 при p <0,05) и педагогов. Подростковый возраст один из самых сложных и противоречивых. Важно помнить, что в этот период дети наиболее конформны, это делает их благоприятным субъектом педагогического взаимодействия, обычно акцентируют внимание на важности нравственного, толерантного отношения. Эффективность работы по развитию с подростками определяет толерантная среда в школе и пример гуманистической позиции педагога, которую он транслирует участникам образовательного процесса. Также согласно угловому преобразованию Фишера можно говорить о тенденции к более частой встречаемости высокого уровня толерантности в группе педагогов школы с инклюзивными классами выше, чем у педагогов общеобразовательной школы ($\varphi^*_{эмп}$ = 2,206) при p <0,05. Как отмечено в таблице 1 большая роль в повышении уровня толерантности в зрелом возрасте отведено самообразованию, формированию социального знания социального знания посредством адекватного информационного обеспечения и опыта практической деятельности с обучающимися с особенностями развития. Так повышение информационной компетенции педагогов школы с инклюзивными классами происходит по средствам посещения тематических курсов в областном институте развития образования, прохождением дистанционного обучения в рамках международного проекта по программе Tempus INOVEST «Восточное партнерство в сфере педагогических инноваций в рамках инклюзивного обучения». Толерантная позиция педагога проявляется в осознании и принятии уникальности каждого человека, лояльности и не категоричности в оценки другого, конструктивном решении конфликтных ситуаций, творческом подходе и учете индивидуальных особенностей каждого обучающегося во время педагогического процесса.

Достаточно большой процент респондентов имеет средний уровень толерантности, это указывает на необходимость повышения уровня толерантности среди участников образовательного процесса. Толерантность педагога способствует открытости, диалогичности педагогического процесса, созданию комфортного психологического климата для всех участников взаимодействия. Все это способствует формированию и проявлению толерантности у самих обучающихся.

Методика общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки индивида, которые проявляются в ходе коммуникации. Зада-

ния опросника классифицируются в 9 шкал, бланк теста испытуемым был представлен без наименования шкал. Полученные результаты были условно разделены на уровни, подверглись качественной и количественной обработке, затем были проранжированы от часто проявляющейся установки к редко проявляющейся. Результаты исследования отражены в таблице 3.

Таблица 3

Средний показатель интолерантных установок у обучающихся, студентов и педагогов

Коммуникативные установки	**Ранг, средний показатель обучающиеся школы**	**Ранг, средний показатель студенты вуза**	**Ранг, средний показатель педагоги школы**
Шкала 1. Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека	1 (6,03)	6 (4,76)	4 (5,03)
Шкала 2. Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей	4 (5,3)	7 (4,48)	1 (5,5)
Шкала 3. Категоричность или консерватизм в оценках других людей	5 (5,22)	1 (5,95)	3 (5,16)
Шкала 4. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров	7 (5,01)	4 (4,91)	5 (4,95)
Шкала 5. Стремление переделать, перевоспитать партнеров	8 (4,68)	5 (4,86)	2 (5,35)
Шкала 6. Стремление подогнать партнера под себя, сделать его "удобным"	6 (5,02)	2 (5,36)	8 (4,40)
Шкала 7. Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности.	2 (5,52)	3 (5,24)	6 (4,89)
Шкала 8. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми	9 (4,46)	9 (3,34)	9 (3,80)
Шкала 9. Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других	3 (5,35)	8 (4,40)	7 (4,25)

Результаты исследования, отраженные в таблице 3, показывают, что среди трех групп респондентов выявлены различия в частоте встречаемости вида интолерантных установок. Так обучающиеся школы испытывают сложности с принятием индивидуальных особенностей других людей, не умеют прощать другому ошибки, не умеют приспосабливаться к другим участникам общения.

Аналогичную работу произвели с результатами студентов и установили, что они не умеют скрывать или сглаживать неприятные чувства, стремятся переделать, перевоспитать партнера по общению, не умеют прощать ошибки и неловкость других.

По результатам исследования педагоги часто используют себя в качестве эталона при оценках других, стремятся переделать, перевоспитать партнера по общению, категоричны и консервативны в оценках других.

Таким образом, формирование толерантности как личностно-профессионального свойства длится на протяжении всего онтогенеза человека. В каждый возрастной период выделяются психологические детерминанты способствующие или препятствующие успешному формированию толерантности. Важное место в успешном формировании толерантной позиции личности отводится учреждениям образования, и в частности педагогу, как образцу гуманистической и толерантной позиции. Можно выделить следующие аспекты эффективного формирования толерантности в отношении детей с особыми образовательными потребностями – создание толерантной образовательной среды, формирование объективного образа детей с особенностями психофизического развития в представлениях всех участников образовательного процесса и подготовка педагогов к взаимодействию с обучающимися на принципах толерантности в инклюзивном образовательном пространстве. Выбор методов и средств обусловлен онтогенетическим периодом развития личности и должен учитывать психологические свойства каждого, ведущую деятельность периода и социальную ситуацию развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) : учеб. пособие / С.К. Бондырева. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2003. – 238 с.

2. Коростелева, Н.А. Теоретические аспекты формирования толерантного отношения к студентам – инвалидам в высшей школе / Н.А. Коростелева // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 4 – 6.

3. Кравцов, О.Г. Толерантность как единица исследования онтогенеза личности: на материале законопослушных и девиантных подростков и юношей : автореф. … канд. психол. наук : 19.00.01 / О.Г. Кравцов. – М., 2008. – 28 с.

4. Пайгунова, Ю.В. Развитие толерантности в онтогенезе личности / Ю.В. Пайгунова // Известие Саратовского университета. Новая сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 1. – С. 20–27.

5. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир: проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн ; под ред. Е.В. Шорохова. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

6. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.

REFERENCES

1. Bondyreva S.K. Tolerantnost' (vvedenie v problemu): ucheb. posobie [Tolerance (introduction to the problem)]. Moscow: Mosk. psihologo-social'nyj in-t, 2003. 238 p.

2. Korosteleva N.A. Teoreticheskie aspekty formirovaniya tolerantnogo otnosheniya k studentam – invalidam v vysshej shkole [Theoretical aspects of the formation of a tolerant attitude towards students with disabilities in higher education]. *Pedagogika: tradicii i innovacii*: materialy IV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [*Pedagogics: traditions and novations*]. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2013, pp. 4 – 6.

3. Kravcov O.G. Tolerantnost' kak edinica issledovaniya ontogeneza lichnosti: na materiale zakonoposlushnyh i deviantnyh podrostkov i yunoshej. Avtoref. kand. psihol. nauk [Tolerance as a unit of research on personality ontogenesis: on the basis of law-abiding and deviant adolescents and youths. Ph. D. (Psichology) thesis]. Moscow, 2008. 28 p.

4. Pajgunova Yu.V. Razvitie tolerantnosti v ontogeneze lichnosti [Development of tolerance in personality ontogenesis]. *Izvestie Saratovskogo universiteta. Novaya ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya* [*News of Saratov University. New ser. Akmeology of education. Development psychology*], 2013, no. 1, pp. 20–27.

5. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir: problemy obshchej psihologii [Man and the world: problems of general psychology]. In E.V. SHorohov (ed.). Moscow: Pedagogika, 1973. 423 p.

6. Bojko V.V. Energiya emocij v obshchenii: vzglyad na sebya i drugih [The energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moscow: Filin', 1996. 472 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.Н. Селезнёва, аспирант кафедры прикладной психологии, УО «Витебского государственного университета имени П. М. Машерова», г. Витебск, Беларусь, e-mail: seleznyova-irina@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9692-3923.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.N. Seleznyova, Graduate student of the Department of Applied Psychology, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus, e-mail: seleznyova-irina@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9692-3923.

УДК 159.9:316.6

Диана Эдвардовна Синюк
г. Брест, Беларусь
Елена Павловна Оводок
г. Брест, Беларусь

Влияние социальных контактов на формирование у девушек образа Я-телесного

В статье обсуждаются интенсивность и качество социальных контактов у девушек с различиями в образе Я-телесного. Определено, что менее половины испытуемых характеризуются высоким уровнем осознания индивидуальных особенностей собственной внешности. Описание своей внешности остальными девушками свидетельствует о недостаточной дифференциации у них когнитивного компонента образа Я-телесного. У большинства испытуемых выявлены средний и высокий уровни общей самооценки внешности. В то же время более чем у четверти девушек обнаружена низкая и завышенная самооценка Я-телесного. Установлено, что у 17,5 % испытуемых отношения с отцом или отчимом характеризуются конфликтностью либо разрывом. У девушек этой группы уровень самооценки внешности и удовлетворенности собственным телом существенно ниже, чем у испытуемых с позитивными отношениями с родителями противоположного пола. Уровень осознанности индивидуальных особенностей своей внешности и степень эмоциональной близости социальных контактов также существенно выше у девушек с гармоничными отношениями с отцом или отчимом. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что мнение родителей противоположного пола и качество отношений с дочерями играют важную роль в формировании у девушек принятия / непринятия собственной внешности.

Ключевые слова: самооценка, социальные контакты, удовлетворенность образом телесного Я, Я-концепция, Я-телесное.

Diana Eduardovna Siniuk
Brest, Belarus
Elena Pavlovna Ovodok
Brest, Belarus

The influence of social contacts on the formation of self-body image in girls

The article discusses the intensity and quality of social contacts of the girls with differences in the image of their body. It was determined that less than half of the respondents are characterized by a high level of awareness of the individual characteristics of their own appearance. The description of their appearance by the other girls indicates a lack of differentiation in their cognitive component of the body image. Most respondents showed medium and high levels of overall self-esteem of the body. At the same time, more than a quarter of the girls showed low and high self-esteem of the body. It was found that in 17.5% of the respomdents, relations with their father or stepfather are characterized by conflict or breakup. Girls of this group have a significantly lower level of self-esteem of appearance and satisfaction with their own bodies than subjects with positive relationships with parents of the opposite sex. The girls with harmonious relationships with their father or stepfather have the higher level of awareness of the individual characteristics of their appearance and the degree of emotional closeness of social contacts. The obtained empirical data indicate that the opinion of parents of the opposite sex and the quality of relationships with daughters play an important role in the formation of girls' acceptance / rejection of their own appearance.

Keywords: self-esteem, social contacts, satisfaction with the image of their body, self-concept, body.

Как известно, юность – период выбора и построения жизненного пути, что обнаруживается не только в формировании профессиональных ориентаций, но и в становлении близких отношений. При этом мы понимаем, что «встречают по одежке», а только потом «провожают по уму». И это, прежде всего, касается девушек. Им хочется нравиться окружающим, быть привлекательными. Поэтому они часто бывают недовольными своей внешностью. Е.Т. Соколова отмечает, что соответствие тела эталонам красоты, которые нестабильны и часто необъективны, играет огромную роль при оценивании личностью самой себя. Это приводит к проблемам самооценки и Я-концепции в целом, а также к ухудшению психологического и даже психического здоровья [2].

В современном обществе красота человеческого тела признается таковой лишь в аспекте принятия ее обществом. Даже нечаянная отрицательная критика внешности при определенных условиях может потенциально стать причиной снижения самооценки человека, утраты ощущения собственной уникальности, нарушения образа собственного тела. Под последним, как считает В.А. Лабунская, принято понимать чувство по отношению к телу, которое существует в восприятии человека [1]. Сюда же входит, согласно теории зеркального Я, и оценка окружающими внешности человека. Это явление считают принципиальным с точки зрения удовлетворенности либо неудовлетворенности Я-телесным. При нарушении образа собственного тела преобладает состояние, при котором человек описывает себя менее привлекательным, нежели есть.

В последние десятилетия данная ситуация стала существовать уже как достаточно масштабная проблема. Это обусловлено наличием современных социокультурных стереотипов красоты тела, приобретение которых дается нелегко. Именно в этой связи расцветают, с одной стороны, программы усовершенствования внешности (эстетическая косметология, пластическая хирургия, фитнесс-программы, программы работы на тренажерах и пр.), а с другой – такие заболевания, как анорексия, булимия, дисморфофобия, депрессии и пр. Поэтому мы считаем важным изучить особенности социальных контактов у девушек с различиями в образе Я-телесного.

При проведении исследования мы использовали следующие методики: авторская методика «Объявление»; модифицированный вариант методики диагностики самооценки Дембо-Рудинштейн; тест-опросник удовлетворенности образом телесного Я (адаптация И.Г. Малкиной-Пых); методика «Сеть социальных контактов».

Эмпирическое исследование проводилось в 2019 году на базе УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» и ГУО «СШ № 37 г. Бреста». В данном исследовании приняли участие 40 девушек от 17 до 23 лет.

В первую очередь, обратимся к анализу данных, полученных при изучении когнитивного компонента образа Я-телесного с помощью методики «Объявление». Проанализировав описания девушками собственной внешности, мы их разделили на четыре группы. Десятая часть девушек описала свою внешность так, что по указанным ими признакам их и вовсе невозможно будет узнать, однозначно отличить от других людей. Они выделяли лишь такие признаки, как ухоженность, наличие или отсутствие макияжа, что, на наш взгляд, свидетельствует о низком уровне осознания испытуемыми собственной индивидуальности. У 15 % испытуемых наблюдается пристрастное субъективное описание своей внешности, что свидетельствует о среднем уровне осознания индивидуальных особенностей их внешности. Примерно у третьей части девушек (30 %) выявлен недостаточно высокий уровень осознания индивидуальных особенностей их внешности. При характеристике своей внешности они использовали лишь стандартные признаки, упоминая только цвет глаз, волос, длину волос и их структуру, черты лица, рост, тип тело-

сложения. Эти описания характеризуются недостаточной полнотой, и было бы несколько затруднительно опознать автора по данным им описаниям. У 45 % испытуемых выявлен высокий уровень осознания индивидуальных особенностей их внешности, так как, характеризуя себя, они опирались в большей степени на объективные безоценочные признаки, выделяя при этом ряд каких-то отличительных особенностей, носящих эмоционально окрашенный характер. Данные описания характеризуются полнотой и позволяют отличить этих девушек от других.

Таким образом, рассматривая осознание девушками, участвующими в исследовании, индивидуальных особенностей их внешности, мы выяснили, что менее половины испытуемых характеризуются высоким уровнем осознания. Данный факт может свидетельствовать о дифференцированности у них когнитивного компонента образа Я-телесного. Описание собственной внешности остальными девушками характеризуется фрагментарностью, пристрастностью и искаженностью, что свидетельствует о недостаточной дифференциации либо недифференцированности у них когнитивного компонента образа Я-телесного.

Далее выясним содержание аффективного компонента образа Я-телесного. Рассмотрим *общую самооценку Я-телесного*. При анализе полученных результатов испытуемые также были нами условно разделены на четыре группы. У 23 % девушек выявлен низкий уровень самооценки Я-телесного, так как они набрали от 35 до 60 баллов. Низкая самооценка Я-телесного может свидетельствовать о двух разных по природе психологических явлениях: их подлинной неуверенности в себе и защитной. У 53 % девушек обнаружен средний уровень самооценки Я-телесного, так как они набрали от 61 до 80 баллов. Средняя самооценка свидетельствует о реалистической самооценке личности. У пятой части испытуемых выявлен сравнительно высокий уровень самооценки, так как они набрали от 81 до 92 баллов. Такой уровень самооценки также удостоверяет реалистическую самооценку личности. И 5 % девушек характеризуется завышенной самооценкой, так как они набрали от 93 до 100 баллов. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценивать себя, сравнивать с другими. Такая самооценка может указывать и на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», а также на функционирование защитного механизма вытеснения.

Следовательно, у большинства девушек, участвующих в настоящем исследовании (у 73 %), встречается средний и высокий уровни общей самооценки Я-телесного (позитивное содержание аффективного компонента образа Я-телесного), что можно считать благоприятным фактором. В то же время у 28 % испытуемых обнаружена низкая и завышенная самооценка Я-телесного, что, на наш взгляд, является неблагоприятным фактором для личностного развития этих девушек.

На следующем этапе настоящего анализа рассмотрим *удовлетворенность девушек своим образом Я-телесного*. При анализе полученных результатов испытуемые были нами условно разделены на четыре группы. К первой группе мы отнесли пятую часть испытуемых, у которых выявлен показатель теста от 0 до 10 баллов. Данный факт говорит о том, что у этих девушек сформирован позитивный образ тела, и отношение к собственной внешности практически не влияет на их повседневную жизнь. Вторую группу составила примерно третья часть девушек (32 %), у которых обнаружен неустойчиво позитивный образ собственного тела (показатели от 10 до 20 баллов). Такие девушки в основном чувствуют себя комфортно в отношении своей внешности. Однако время от времени образ тела и, следовательно, уверенность в себе у них могут колебаться. Поэтому у них существует риск появления чувства тревоги в отношении собственного тела, его размеров, формы и внешнего вида в определенных ситуациях. У 38 % испытуемых выявлен частично негативный образ собственного тела, так как они набрали от 20 до 30 баллов (третья группа). Данный факт свидетельствует о том, что эти девушки чувствуют недостаток доверия к своей внешности. Такое отношение к телу может им мешать в определенных социальных ситуациях, накладывая внутренние ограничения на проявление уверенности в себе. Десятую часть испытуемых мы отнесли к четвертой группе, так как они набрали от 30 до 40 баллов. Следовательно, эти девушки характеризуются негативным образом тела, который вносит множество ограничений в выполнение повседневных задач, значительно снижая самооценку, влияет на успешность их социальной адаптации и на удовлетворенность качеством жизни.

Далее охарактеризуем особенности социальных контактов девушек, участвующих в настоящем исследовании. В первую очередь, рассмотрим *степень интенсивности социальных контактов.* Мы выяснили, что у 15 % девушек низкая степень интенсивности социальных контактов, так как они указали от 1 до 6 социальных связей с членами семьи, родственниками, друзьями, соседями, одноклассниками или одногруппниками. Низкая степень интенсивности социальных контактов, на наш взгляд, может свидетельствовать о невысокой инициативности в общении этих испытуемых либо несформированном умении поддерживать социальные связи. У трети девушек степень интенсивности социальных контактов ниже среднего, так как они отметили 7-12 контактов. У 28 % испытуемых наблюдается степень интенсивности социальных контактов выше среднего (13-18 социальных взаимосвязей). И четвертая часть девушек ха-

рактеризуется высокой степенью интенсивности контактов, так как они указали от 19 до 24 социальных связей, что, на наш взгляд, может свидетельствовать о высокой инициативности в общении этих испытуемых. При этом следует подчеркнуть, что интенсивность социальных контактов еще не характеризует качество общения.

Важно отметить, что не все девушки отметили наличие контактов в сфере «родственники», «школа / университет», но у всех имеются контакты в сфере «семья». Одна девушка считает, что в сфере «друзья» у нее нет контактов, и это является тревожным фактом.

Далее мы рассмотрим *степень эмоциональной близости испытуемых с людьми,* которые составляют их сеть социальных контактов. Практически треть девушек (32 %) отмечает только высокую степень эмоциональной близости с членами семьи, родственниками, друзьями, соседями, одноклассниками или одногруппниками, указанными в их сети социальных контактов. Эти испытуемые склонны доверять своему социальному окружению и чувствуют себя среди этих людей абсолютно комфортно. У большей части испытуемых (65 %) выявлены как высокая, так и невысокая степени эмоциональной близости с их социальным окружением, т. е. их общение носит дифференцированный характер. И лишь одна девушка характеризуется невысокой степенью близости с людьми, с которыми она контактирует. При этом на предыдущем этапе мы выяснили, что у нее 11 социальных контактов в разных сферах (степень интенсивности социальных контактов ниже среднего).

Важно отметить, что у большинства девушек наблюдается высокая степень близости социальных контактов в сфере «семья» (85 %) и «друзья» (88 %). Данный факт указывает на то, что девушки выделяют контакты из этих сфер, как наиболее значимые. И именно в указанных сферах реализуется их потребность в общении, эмоциональной близости, поддержке и понимании (содержание перцептивной стороны общения). Вполне объяснимо, что в остальных сферах чаще реализуются коммуникативная и интерактивная стороны общения.

Рассмотрев *качество социальных контактов испытуемых*, мы выяснили, что больше половины девушек (55 %) характеризуются как конфликтными, так и бесконфликтными отношениями со своим социальным окружением. Наличие исключительно бесконфликтных отношений в своей карте социальных контактов отмечают 45 % девушек. Важно отметить, что 17,5 % испытуемых указывают на существование негативных отношений с отцом или отчимом, характеризующихся конфликтностью или вовсе разрывом. При этом одна девушка схематичное изображение отца вынесла за круг своей сети социальных контактов ближе к сфере «родственники», указав на разрыв отношений с ним. На наш взгляд, тот факт, что она все-таки указала фигуру отца, свидетельствует о том, что ей важно поддерживать с ним отношения. Изучив литературу по проблеме исследования, мы выяснили, что именно отец является тем мужчиной в жизни девочек, мнение которого для них имеет первостепенную важность, особенно при оценке их внешности, характера, способностей и т. д. Поэтому если девочки не получают положительной оценки своей внешности со стороны отца, у них могут возникать сомнения в собственной привлекательности.

При сравнении полученных результатов мы выясняли связи между изучаемыми признаками с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В первую очередь, сравним самооценку девушками внешности и удовлетворенность собственным телом. Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало статистическую значимость корреляции между данными признаками (**r_s**=0,553 при $p \leq 0,01$), т. е. чем выше самооценка девушками внешности, тем больше они удовлетворены тем, как выглядят.

Далее сравним самооценку девушками собственной внешности и осознание ими индивидуальных особенностей своего внешнего вида. Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало, что связь между данными признаками не достигает уровня статистической значимости (r_s=0,096). На следующем этапе нашего анализа сравним осознание девушками индивидуальных особенностей своего внешнего вида и удовлетворенность собственным телом. Как и в предыдущем случае, применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало, что связь между данными признаками не достигает уровня статистической значимости (r_s=0,096). Эти данные еще раз подтверждают ту мысль, что аффективный и когнитивный компоненты образа Я-телесного у девушек, участвующих в настоящем исследовании, не взаимосвязаны.

Для того, чтобы выявить особенности социальных контактов у девушек с различиями в образе Я-телесного, проведем дальнейший сравнительный анализ полученных результатов. Сравнив количество социальных контактов девушек с уровнем самооценки их внешности, а также удовлетворенностью собственным телом, мы выяснили, что связь между данными признаками не достигает уровня статистической значимости (r_s=0,091, r_s=-0,184 соответственно). Следовательно, большое количество социальных контактов еще не означает, что эти девушки удовлетворены собственным телом, характеризуются высоким уровнем самооценки внешности, высоким уровнем осознания индивидуальных особенностей их внешности.

Сравнив степень эмоциональной близости социальных контактов девушек с их уровнем самооценки, удовлетворенностью собственным телом, осознанием ими особенностей своего

внешнего вида, мы выяснили, что связь между данными признаками также не достигает уровня статистической значимости (r_s=0,161, r_s=0,21, r_s=0,057 соответственно). Следовательно, высокая степень эмоциональной близости испытуемых с их социальным окружением не гарантирует, что эти девушки удовлетворены собственным телом, характеризуются высоким уровнем самооценки внешности, высоким уровнем осознания индивидуальных особенностей их внешности.

Ранее мы отмечали, что 17,5 % испытуемых отметили наличие негативных отношений с отцом или отчимом, характеризующихся конфликтностью или вовсе разрывом. Поэтому мы решили выяснить, как конфликтные отношения с отцом или отчимом коррелируют с изучаемыми нами признаками.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало статистическую значимость корреляции между наличием или отсутствием конфликтных отношений с отцом / отчимом и уровнем самооценки внешности испытуемых (r_s=0,547 при $p \leq 0,01$). При этом мы выяснили, что связь между наличием или отсутствием конфликтных отношений с отцом / отчимом и удовлетворенностью собственной внешностью также статистически значима (r_s=0,423 при $p \leq 0,01$). Это означает, что у девушек, у которых сложились конфликтные отношения с отцом / отчимом, уровень самооценки внешности и удовлетворенности собственным телом существенно ниже, чем уровень самооценки внешности и удовлетворенности собственным телом у испытуемых с гармоничными отношениями с родителями противоположного пола.

Использовав указанный метод математической статистики в результате дальнейшего сравнительного анализа, мы обнаружили значимость различий между наличием или отсутствием конфликтных отношений с отцом / отчимом и уровнем осознанности особенностей своей внешности (r_s=0,34 при $p \leq 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что уровень осознанности индивидуальных особенностей своей внешности существенно выше у девушек с гармоничными отношениями с родителями противоположного пола.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало статистическую значимость различий между наличием или отсутствием конфликтных отношений с отцом / отчимом и степенью эмоциональной близости с их социальным окружением (r_s=0,573 при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что у девушек с гармоничными отношениями с родителями противоположного пола степень эмоциональной близости их социальных контактов также существенно выше, чем у девушек с дисгармоничными отношениями с отцом / отчимом.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало, что связь между наличием или отсутствием конфликтных отношений с отцом / отчимом у испытуемых и степенью интенсивности их социальных контактов не достигает уровня статистической значимости (r_s=0,249).

Таким образом, полученные эмпирические данные подтверждают раннее высказанную идею о том, что мнение родителей противоположного пола (отцов/отчимов) и качество отношений с дочерями играют важную роль в формировании у девушек принятия / непринятия собственной внешности. При этом мы выяснили, что гармоничные отношения с отцом / отчимом значительно чаще обнаруживаются у девушек с высокой степенью эмоциональной близости их социальных контактов.

Заключение

Сравнительный анализ полученных результатов позволил нам составить психологические портреты девушек с принятием и неполным принятием собственного образа Я-телесного.

Девушки с неполным принятием образа Я-телесного характеризуются, как правило, низким и средним уровнем самооценки внешности. У этих девушек чаще складываются дисгармоничные отношения с отцами / отчимами, т. е. они переживают неполное принятие их внешности родителями противоположного пола.

При этом у девушек данной группы выявлены социальные контакты различной интенсивности и степени эмоциональной близости, а также различия в осознанности индивидуальных особенностей своего внешнего вида.

Девушки с принятием образа Я-телесного характеризуются, как правило, средним, высоким и завышенным уровнями самооценки внешности. Это говорит о позитивном содержании аффективного компонента их образа Я-телесного. Такой уровень самооценки означает реалистическую самооценку личности. Однако завышенная самооценка может указывать на определенную личностную незрелость. У этих девушек чаще складываются гармоничные отношения с отцами / отчимами, т. е. они переживают принятие себя и положительное отношение к себе со стороны родителей противоположного пола.

При этом у девушек с принятием образа Я-телесного, как и у испытуемых предыдущей группы, выявлены социальные контакты различной интенсивности и степени эмоциональной близости, а также различия в осознании индивидуальных особенностей своего внешнего вида.

Полученные эмпирические данные позволяют

нам наметить содержание психопросветительской, психопрофилактической и психокоррекционной работы, как с девушками, так и с их родителями (особенно с отцами или отчимами). При этом начинать работу следует с родителями девочек дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. Психологам необходимо выступать на родительских собраниях и рассказывать о том, насколько важны эмоционально близкие доверительные отношения с ребенком, его полное принятие, выражающееся в поддержке, похвале, комплиментах и т. п. С девочками следует обсуждать вопросы, связанные с осознанием и принятием собственной индивидуальности, толерантного отношения к сверстникам, чья внешность не соответствует современным эталонам красоты. Ведь слепое следование моде есть не что иное, как конформное поведение. Поэтому у девушек следует формировать устойчивое принятие своего образа Я, в целом, и образа Я-телесного, в частности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лабунская, В.А. Психология самовыражения и проблема формирования «Я» личности / В.А. Лабунская // Прикладная психология. – 1999. – № 5. – С. 52–75.

2. Соколова, Е.Т. Исследование образа тела в зарубежной психологии / Е.Т. Соколова, А.Н. Дорожевец // Вестник Московского ун-та, Сер. 14. Психология. – 1985. – № 4. – С. 39–49.

REFERENCES

1. Labunskaja V.A. Psihologija samovyrazhenija i problema formirovanija «Ja» lichnosti [Psychology of self-expression and the problem of formation of "Self" personality]. *Prikladnaja psihologija* [*Applied psychology*], 1999, no. 5, pp. 52–75.

2. Sokolova E.T. Dorozhevec A.N. Issledovanie obraza tela v zarubezhnoj psihologii [The study of body image in foreign psychology]. *Vestnik Moskovskogo un-ta, Ser. 14. Psihologija* [*Bulletin of Moscow University, Ser. 14. Psihology*], 1985, no. 4, pp. 39–49.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.Э. Синюк, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: dianas70@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-2362-9544.

Е.П. Оводок, педагог-психолог, ГУО «Ясли-сад № 75 г. Бреста», г. Брест, Беларусь, e-mail: owodok98@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9090-0680.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.E. Siniuk, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: dianas70@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-2362-9544.

E.P. Ovodok, Psycologist, Kindergarten № 75, Brest, Belarus, e-mail: owodok98@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9090-0680.

УДК 159.98

Татьяна Викторовна Слотина
г. Санкт-Петербург
Александра Владимировна Комарова
г. Санкт-Петербург
Дарья Дмитриевна Архипова
г. Санкт-Петербург

Психолого-педагогические возможности использования журнального коллажа в процессе обучения в вузе

Статья посвящена психологической и педагогической составляющей в использования метода коллажирования при обучении студентов педагогического вуза. Рассматривается классификация направлений в психолого-педагогической работе с коллажем. Подробно описаны преимущества в применении журнального коллажа в работе со студентами психологического и педагогического профиля. Анализируется собственный опыт использования данного метода в студенческой группе. Рассматривается как индивидуальная, так и групповая работа, продемонстрированы разнообразные возможности коллажирования. Выявлены и отдельные ограничения метода. Основной вывод: коллаж является эффективным инструментом в психодиагностике и психокоррекции отдельных психологических проблем интимно-личностного, межличностного характера, а также эффективен с точки зрения сплочения и развития группы. Коллаж можно считать одной из современных, успешных, недирективных, перспективных технологий в обучении студентов психолого-педагогического направления.

Ключевые слова: коллаж, творчество, рефлексия, студенты, взаимообучение.

Tatyana Viktorovna Slotina
St. Petersburg
Aleksandra Vladimirovna Komarova
St. Petersburg
Darya Dmitrievna Arkhipova
St. Petersburg

Psychological and pedagogical possibilities of using a magazine collage in the process of learning at a university

The article is devoted to the psychological and pedagogical component in the use of the collage method in teaching students of a pedagogical university. The classification of directions in psychological and pedagogical work with a collage is considered. The advantages in applying the magazine collage in working with students of a psychological and pedagogical profile are described in detail. We analyze our own experience using this method in a student group. Both individual and group work is considered, various possibilities of collage are demonstrated. Some limitations of the method are revealed. The main conclusion: the collage is an effective tool in psychodiagnostics and psychocorrection of individual psychological problems of an intimate-personal, interpersonal nature, and is also effective in terms of uniting and developing a group. The collage can be considered one of the modern, successful, non-directive, promising technologies in teaching students of psychological and pedagogical direction.

Keywords: collage, creativity, family, family relationships, reflection.

Введение.

Современная интерактивная составляющая педагогического процесса требует от преподавателей вуза включения новых, эффективных средств и технологий в обучении студентов. При решении образовательных, развивающих и воспитательных задач необходимо использовать разнообразные виды интерактивных технологий. Сегодня существует большое количество классификаций интерактивных технологий, используемых в педагогической практике. Остановимся на той, которая ориентирована на функциональные возможности интерактивных технологий. В ней выделяются 4 группы: поисково-творческие, информационно-просветительские, командно-игровые, наглядно-иллюстративные технологии. В группу поисково-творческих технологий входят: кейс-метод, проектный метод и др. К информационно – просветительской группе можно отнести метод взаимообучения и интерактивные лекции (лекции – конференций, лекции-вдвоем, видео-лекции, лекции с запланированными ошибками (лекции-провокации), лекции-визуализации). Группу командно-игровых технологий составляют игры (деловые, имитационные, ролевые, командообразующие), метод тренинга, коллективные творческие дела и др. К наглядно-иллюстративным технологиям относятся методы арт-терапии, в частности, метод коллажирования [5].

Одна из безусловных характеристик современных детей и молодежи – фактически абсолютная власть визуального образа в восприятии и анализе окружающего мира. За сравнительно небольшой промежуток времени наше сознание подверглось разномасштабному воздействию новейших средств масс-медиа и распространения информационно-коммуникационных технологий, что приучило нас к визуальным образам, которые вполне замещают словесные сообщения. В этой связи наглядно-иллюстративные технологии занимают особое место в обучении сегодняшних детей и молодежи.

Актуальность. По словам Новиковой К.В., все методы арт-искусства как полифункциональный метод, в индивидуальной и в групповой работе, способствуют изменению и развитию индивидуально-психологических характеристик и особенностей межличностных отношений [2].

Сегодня все большую актуальность и практическую ценность начинает доказывать один из эффективных, при этом недостаточно научно-разработанных методов арт терапии – метод психологического коллажа. Филолог Рыжкина И. Б. пишет, об использовании метода коллажа на учебных занятиях с детьми. Она отмечает особенность коллажа в том, что он выступает как средство и симультанного (одномоментного) и сукцессивного (развернутого, поэтапного) восприятия информации учеником, что существенно помогает ему «увидеть» решение учебной задачи. Также автор считает, что коллаж служит средством моделирования проблемной ситуации, обеспечивающей речемышление и является особым инструментом познавательной деятельности [6].

Рыжкина И.Б выделяет несколько основных направлений в использовании коллажа в педагогической практике.

7. Развивающее, где важная роль отводится развитию когнитивных способностей (свойств восприятия, структурирования перцептивных действий, видов мышления (визуального, образного, комбинаторного, вариативного), метафорического воображения, творческого синтеза, внимания, визуальной, эмоциональной, образной памяти). Коллаж – это и средство развития семиотических способностей, формирования пространства «словообразования, развития речевых способностей: внутренней и внешней, вербальной и невербальной речи.

8. Воспитательное. Средство развития эстетического/художественного восприятия. Средство

приобщения к духовным, нравственным, эстетическим, ментальным, общечеловеческим ценностям.

9. Учебное. Коллаж – это мощное средство моделирования проблемной ситуации, а также, что немаловажно, прекрасная возможность для развития и организации процесса общения и игровой деятельности.

10. Образовательное. Коллаж выступает как способ обучения поэтапного планирования и прогнозирования того или иного явления [6].

На наш взгляд, в данную классификацию можно добавить и направление командообразования, где групповая работа становится постепенно фактически самоцелью, когда происходит, говоря языком деятельностного подхода «сдвиг мотива на цель». В дальнейшем, участники занимаются коллажированием не для того, чтобы создать требуемый продукт, а для того, чтобы его «создавать».

Обратимся к этимологии слова «коллаж», которая связана с французским глаголом «coller», что обозначает «наклеивание». Впервые данная техника начала применяться в искусстве. Коллаж является методом создания композиции, изобретенный Браком и Пикассо в период расцвета кубизма (XX в.). Техника журнального фотоколлажа разработана и описана в литературе Х. Ландгартеном. Однако существуют и более ранние ссылки на применение коллажа в психолого-педагогической практике. Так, известно, что с помощью создания детьми коллажей Фридл Дикер-Брайненс спасала души еврейских детей, обреченных на смерть в концлагере Терезин, где в качестве материалов для составления коллажей они использовали лагерные бланки. Это давало детям удивительный шанс обрести поразительное ощущение внутренней свободы, несмотря на фактическое заключение [1, 4].

В современной практике арт-методов психологии коллаж считается проективной методикой, которая обладает многими возможностей в зависимости от поставленной цели. С точки зрения когнитивного направления в психологии коллаж ценен, сопровождающими его создание и восприятие операциональными проявлениями, которые выражаются в осуществлении образовательной, познавательной, когнитивной (перцептивной, мнемической, имажитивной, мыслительной, эмоциональной) функций. С позиций гештальтпсихологии, коллаж можно квалифицировать как объект восприятия, представляющий собой особый специфический результат структурирования и синтеза разнородных составляющих.

В самом общем виде коллаж способствует лучшему пониманию личности человека, пониманию его истинных целей и потребностей, особенностей отношений и, благодаря этому, обнаружению внутриличностных конфликтов, проблем, актуальных для индивида в данный момент. Работа с коллажем имеет и психотерапевтический эффект: происходит упорядочивание мыслей, снятие мышечных зажимов, релаксация, человек чувствует удовлетворение от творческого процесса, актуализируются внутренние ресурсы личности. Большинство методов арт-терапии, в том числе и коллажирование посредством метафор и символов помогают понять истинные причины трудностей во взаимоотношениях между людьми. Созданные в коллаже образы при правильной и деликатной интерпретации дают возможность увидеть бессознательные компоненты поступков и поведения человека, они позволяют лучше понять, как складываются межличностные взаимоотношения на глубинном уровне. В некоторых случаях вскрываются причины непонимания в семейных взаимоотношениях, в профессиональной и интимно-личностной сферах. Показательно, что многое из этого проявляется на символическом, метафоричном уровне, что обеспечивает мягкий, не директивный способ внедрения в индивидуально-личностную сферу.

Таким образом, мы выделяем несколько направлений в психолого-педагогической работе с коллажом:

1. Психотерапевтическое (достижение релаксации, установление контакта).
2. Диагностическое.
3. Развивающе-коррекционное.
4. Социально-психологическое (развитие групп, командообразование).
5. Учебное (объяснение, закрепление материала).
6. Методическое (научение использованию метода коллажирования).
7. Воспитательное (приобщение к духовным, нравственным, эстетическим, ментальным, общечеловеческим ценностям).

Существует ряд преимуществ использования вышеназванного метода в работе со студентами.

Во-первых, возможность его использования на начальных этапах взаимодействия, т.е. на 1 курсе, когда необходимым условием эффективности образовательного процесса является атмосфера доверия.

Во-вторых, коллаж помогает преодолеть робость, напряжение, связанные с отсутствием «художественного таланта» и умений, особенно с теми, у кого наблюдается стойкий стереотип «Я не умею рисовать», «У меня не получится» и т.д.

В-третьих, отмечаем экологичность, осторожность метода, благодаря использованию уже готовых предметов и изображений, что предполагает чувство защищенности, поскольку здесь не происходит отождествление своих переживаний с предметами и изображениями, как, допустим, в рисовании и лепке. Это обеспечивает достаточную степень дистанцированности от слишком сильных или «интимных» чувств и необходимую степень безопасности при изобразительной работе. Можно отметить и то, что работа с коллажом позволяет деликатно использовать выявление механизмов психологической защиты, а также не вызывать со-

противление, связанное с ними, при правильном использовании возникают эмоции интереса и любопытства. Для работы с психологическими защитами, как известно, обычно требуется гораздо больше времени и энергии, поэтому в данном случае коллаж служит лишь инструментом первичной, предположительной диагностики.

В-четвертых, с помощью журнального коллажа можно весьма эффективно провести практическое занятие – на этапе как анализа нового материала, так и его закрепления. Необычность подобной формы позволяет хорошо усвоить изученное, осуществить мыслительно-логические операции над учебным материалом фактически на непроизвольной основе. Таким образом можно провести сравнительный анализ, обобщение темы или раздела, составить тезаурус и многое другое через образы.

Следующее преимущество данного метода заключается в том, что коллаж подходит для работы со студентами, которым сложно выразить свои переживания посредством слов. Такой способ приемлем в использовании даже с лицами шизоидного типа акцентуации.

Также, важным является и то, что данный метод способствует раскрытию творческого потенциала, развитию воображения, мышления, самооценки, спонтанности в выражении чувств. Коллаж полезен и в групповой работе, поскольку позволяет формировать доверие и доброжелательность в группе, а также способствует развитию команды.

Вместе с тем возможно и самообследование, саморазвитие посредством самостоятельной работы с данным методом.

Такие положительные особенности коллажа очевидны, при этом, до сих пор нет научного обоснования использования этого феномена в системе высшего образования, в андрагогике. Отсутствуют и научно обоснованные учебные, методические пособия по преподаванию коллажа в детских учреждениях, средних специальных учреждениях и педагогических вузах.

Опыт проведения и участия в психологическом журнальном коллажировании позволил нам подчеркнуть, что данная проективная техника является релаксирующей методикой за счет погружения в творческий процесс, в создание коллажа, что само по себе увлекательно. А также будет актуальна для использования в работе практического психолога как инструмент психодиагностики.

Организация исследования. Нами было проведено несколько пилотажных исследований.

Приведем некоторые данные. Первое из них – индивидуально-групповая работа со студентами 4 курса будущими психологами на тему «Мое будущее»», где участвовали 18 девушек. Ни один участников группы не сталкивался ранее с подобной формой работы. Данный факт подтверждает нашу точку зрения, что психологический коллаж является наименее популярной формой работы как в рамках психодиагностики, так и в рамках групповой работы при обучении студентов – психологов.

Целью стало: создание образа своего будущего через коллажирование.

Задачи:

1. Осознать и обобщить свои представления о будущем;
2. Выделить некоторые ценностно-значимые направления в перспективе своей жизни (семейное, профессиональное, личное и т.д.);
3. Вербализовать свои впечатления и полученные результаты;
4. Познакомиться с основными приемами и направлениями интерпретации коллажа.

Первым этапом стала визуализация, благодаря которой каждый участник погружается в мир собственных представлений на вышеназванную тему. В течение нескольких минут происходит погружение в тему под нейтральную музыку, благодаря чему девушки представили себе своё будущее через образы. Вторым этапом в той же релаксирующей, свободной атмосфере все участницы просматривали журналы и создавали свой собственный коллаж. При этом любое общение и взаимодействие сведено было к минимуму. Важным требованием является использование только визуальных журнальных образов без слов и собственных дорисовок. Далее каждая из участниц готовила свой индивидуально-подобранный фон и располагая найденные образы, приклеивала их на него. Следующий этап – рассказ в кругу о своих впечатлениях, эмоциях и образах, которые были включены в коллаж по плану, обозначенному преподавателем в свободной форме с комментариями. Последний этап – это рассказ преподавателя о диагностических возможностях такой работы и элементах её анализа. Завершается процесс общим обсуждением с обратной связью каждого участника как по своему коллажу, так и по работе всей группы.

Затем нами было проведено анкетирование с целью более глубокого самоанализа и обратной связи, поскольку с одной стороны, не все готовы вслух, в группе высказать свои мнения, с другой стороны, в письменной речи формулируется более четко и ясно, что сложно выразить устно. Основные задаваемые вопросы касались понимания цели коллажирования, эмоционального состояния при его изготовлении, перспектив использования, оценки эффективности данной формы работы и др.

Результаты исследования. Качественный анализ результатов опроса, показал: все респонденты утверждают, что «данный вид работы был полезен с точки зрения анализа их семейных отношений…», «коллаж - является эффективным методом для выявления определенных затруднений в семейных отношениях». Наши результаты коррелируют с фактами, полученными Окань Г.И., которая пишет о том, что по данным опроса, проводимого после использования метода коллажа, среди наиболее прио-

ритетных зон студенты выделили два направления «работа» и «семья» [3]. Таким образом, можно отметить психодиагностический характер при рассмотрении коллажа будущими психологами.

Анализ анкетирования позволил увидеть важность, подчеркнутую респондентами, двух из четырех этапов при работе с коллажом, а именно: этапа изготовления коллажа – основной, и, как правило, самый длительный и этапа диагностики, рефлексии, на котором, происходит обсуждение и анализ созданных коллажей. Помимо этого, студенты выделили три ведущих направления цели создания коллажей:

– получение новой информации в интересной форме,

– более глубокое познание личности человека, в частности себя самого,

– обучение новой техники в работе психолога.

Таким образом, мы видим, что в данном случае выделяется направления: методическое и психодиагностическое.

В целом, по данным опроса, в среднем эффективность данной техники в среднем оценивается на 8 баллов из 10.

Несмотря на массу преимуществ в использовании метода коллажирования, остановимся на возможных сложностях участниц в индивидуальной работе, на основании анализа анкет. При индивидуальном изготовлении коллажа, по данным наших респондентов, они связанны с процессом рефлексии и анализа. Например, одна из опрашиваемых утверждает: «…затронуты личные темы одногруппниц, было неуютно разделять с людьми то, что они возможно, разделять не хотели… «Было трудно переживать за человека, что ему не комфортно при всех открываться». Несмотря на доверительные, близкие взаимоотношения в группе, психологическое напряжение отметили многие (60%). Были среди студенток и те, для которых работа с коллажом затронула актуальные, очень интимные темы, и внешние реакции: слезы, тремор рук, прилив крови к лицу были тому подтверждением. Мы полагаем, что это связано с тем, что для участниц было неожиданностью такая глубокая работа во время анализа, поскольку первые 2 этапа казались очень увлекательными и поверхностными с точки зрения раскрытия личности и ее взаимоотношений. После стадии расслабления и творческого поиска наступила стадия глубокой, психологически непростой саморефлексии. Многие даже не предполагали насколько точно интерпретация полученных образов совпадет с их болезненными переживаниями, событиями и представлениями о себе и своих взаимоотношениях. Эти данные согласуются с наблюдениями Разумовой Е.И., которая пишет о том, что зачастую участники коллажирования, испытывают удивление, удовлетворение в связи с тем, что несмотря на кажущуюся простоту работы и самого метода, коллаж способен обнаружить некоторые скрытые потребности, желания личности, а также противоречия между поставленными целями и выбранными стратегиями достижения, расширяет границы видения человека, в частности в области семейных взаимоотношений [4].

Вместе с тем, в отличие от директивных методов, здесь всегда есть возможность остановится, сказать «стоп» и продолжить работу индивидуально с преподавателем, когда появится чувство готовности. Кроме того, процесс коллажирования может включать в себя и продолжение работы, связанной с переделыванием и доделыванием коллажа, конструированием нового. Подчеркнем, что такое зачастую и происходит на практике.

Отметим и то, что нередко данные, полученные в коллаже коррелируют с фактами, полученными с помощью других методов диагностики, по мнению участниц.

Ещё одна важная составляющая связана с тем, что коллажирование - процесс творческий, который не терпит ограничений во времени и пространстве. Вместе с тем формат учебного занятия, а также наличие рядом своих одногруппниц, каждая из которых работает в своем естественном ритме эти ограничения создавали. Так, одна из студенток написала: «студенты выполняют работу индивидуально, в своем режиме; это может доставить дискомфорт в случае, если все заканчивают коллажи в разное время». В подтверждение вышесказанному, другая участница утверждает; «было немного неприятно, когда во время анализа коллажа кто-то вставал, что-то переделывал в своей работе, искал место в «рефлексивном кругу», создавалось ощущение, что тебя не все слушают, хотя это было не так.

Во второе пилотажное исследование было включено 43 студента по направлению «Педагог-психолог» и «Педагог дошкольного образования». Работа строилась в группах, созданных случайным образом, где были знакомые и незнакомые люди. Групповое коллажирование было проведено на тему «Счастливое детство глазами ребенка; родителя; педагога». Цель: выявить представления современных студентов о счастливом детстве глазами разных групп людей. Мы полагаем, что подобную работу можно рассматривать как вариант взаимообучения.

Задачи:

1. Познакомить студентов с новой темой;
2. Познакомить и сплотить группы;
3. Развить организаторских навыки и ораторские способности;

Этапы работы. Первым этапом было сообщение преподавателем темы коллажей, небольшая мини-лекция, направленная на развитие мотивации выполнения задания. Далее осуществлялось распределение по микрогруппам по 5-7 человек с условием того, что все участники были либо незнакомы, либо знакомы очень поверхностно. Третий этап включал

в себя обсуждения темы и организации работы внутри группы. Затем каждый участник выполнял свою функцию: готовил фон, выбирал картинки, располагал их на листе бумаги. Пятый этап – выступление-презентация своего коллажа в свободной форме. Шестой этап – общее подведение итогов работы и выводы по основной теме. После этого все участники заполнили анкеты.

На вопрос о том, что можно было бы изменить в работе с коллажом. В основном ответы касались организационных моментов, взаимодействия с незнакомыми людьми в группе и опыта групповой работы. Многие ответили, что хотели бы сократить количество человек в группе, аргументируя это некоторым отсутствием возможности индивидуального вклада в работу. Например, одна из студенток во время рефлексии, отметила: «у нас была девочка, которая сразу «подмяла» всю работу под себя».

Хотя отметим, что при групповом представлении коллажа подобного поведения не наблюдалась.

30% респондентов отметили представление работы как самую интересную часть, после поиска изображений.

Выводы.

Психологический журнальный коллаж можно считать одним из эффективных методов в работе со студентами по разным направлениям: психодиагностическом, психокоррекционном, обучающем, командообразующем.

Коллаж является мощным инструментом в психодиагностике и коррекции отдельных психологических проблем интимно-личностного и межличностного характера. Данный метод взаимодействия является эффективным с точки зрения сплочения и развития группы.

Более 90 % опрошенных участниц индивидуального и группового коллажирования, отметили, что при создании коллажа испытывали положительные эмоции: радость, интерес, вдохновение. Обобщив слова участниц индивидуальной работы, подчеркнем то, что процесс коллажирования вызвал «творческий порыв», «было интересно искать, приклеивать, сопоставлять образы».

Заключение. В заключение отметим, что, не смотря на отдельные ограничения, метод создания коллажа, по результатам опроса является не только эффективной проективной методикой, выявляющей актуальное состояние личности, её потребности, страхи, но и интересным творческим занятием, которое, можно использовать в семейном консультировании как с детьми, так и с их родителями.

Вместе с тем, применение метода коллажирования в качестве диагностического инструментария требует сопоставления результатов с данными по другим психодиагностическим методикам. Также отмеченная актуализация перспектив и задачи личностного и профессионального развития должна быть полнее изучена. Таким образом, в качестве перспективы может быть дальнейшая работа по апробации этого метода.

В целом, многолетний опыт работы с методом коллажирования позволяет говорить о его эффективности, востребованности и дальнейших перспективах в диагностическом, психотерапевтическом и коррекционном направлениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дубинская, Е.В. Арттерапевтическая методика «Коллаж» [Электронный ресурс] / Е.В. Дубинская. – Режим доступа: http://rsrc-evpatoriya.ru/wp-content/uploads/2018/02/Artterapevticheskaya-metodika-Kollazh-E.V.-Dubinskaya.pdf. – 30.03.2019.

2. Новикова, К.В. Возможности арт-техники коллажа в оказании психологической помощи [Текст] / К.В. Новикова, В. Бабушкина // Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе : сб. науч. тр. / под ред. Е.Н. Ткач. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан.гос.ун-та, 2017. – С. 103-109.

3. Окань, Г.И. Применение техники коллажа в учебно-воспитательном процессе подготовки бакалавров социальной работы [Текст] / Г.И. Окань // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : 20 Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2015. – С.123-125.

4. Разумова, Е.Ю. Диагностические и терапевтические возможности работы с коллажами в арт-терапии [Электронный ресурс] / Е.Ю. Разумова // Труды МЭЛИ : электрон. журн. – 2010. – 9 с. – Режим доступа: www.meli.ru.

5. Рыжкина, И.Б. Образовательные возможности коллажа как дидактического средства: междисциплинарный подход [Текст] / И.Б. Рыжкина // Образование и наука. – 2014. – № 6. – С.115.

6. Слотина, Т.В. Виды интерактивных технологий и специфика их использования в условиях ВУЗА [Текст] / Т.В. Слотина, А.В. Комарова // Современное детство в пространстве науки и образовательной практики : материалы Междунар. науч.-практ. конф. и форума молодых ученых, посвящ. 100-летию Ин-та детства Герценов. ун-та / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, Ин-т детства. – М., 2019. – С. 815-821.

REFERENCES

1. Dubinskaya E.V. Artterapevticheskaya metodika «Kollazh» [Elektronnyj resurs] [Art therapy method “Collage”]. URL: http://rsrc-evpatoriya.ru/wp-content/uploads/2018/02/Artterapevticheskaya-metodika-Kollazh-E.V.-Dubinskaya.pdf (Accessed 30.03.2019).

2. Novikova K.V., Babushkina V. Vozmozhnosti art-tekhniki kollazha v okazanii psihologicheskoj pomoshchi [The possibilities of collage art techniques in the provision of psychological assistance]. In Tkach E.N. (ed.) *Smysl, funkcii i znachenie raznyh otraslej prakticheskoj psihologii v sovremennom obshchestve*: sb. nauch. tr. [*The meaning, functions and significance of different branches of practical psychology in modern society*]. Habarovsk: Izd-vo Tihookean.gos.un-ta, 2017, pp. 103-109.

3. Okan' G.I. Primenenie tekhniki kollazha v uchebno-vospitatel'nom processe podgotovki bakalavrov social'noj raboty [The application of collage techniques in the educational process of training bachelors of social work]. *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii*: 20 Vseros. nauch.-prakt. konf. [*Innovations in vocational and vocational pedagogical education*]. Ekaterinburg, 2015, pp.123-125.

4. Razumova E.Yu. Diagnosticheskie i terapevticheskie vozmozhnosti raboty s kollazhami v art-terapii [Elektronnyj resurs] [Diagnostic and therapeutic possibilities of working with collages in art therapy]. *Trudy MELI* : elektron. zhurn. [*Works of MELI*], 2010, 9 p. URL: www.meli.ru.

5. Ryzhkina I.B. Obrazovatel'nye vozmozhnosti kollazha kak didakticheskogo sredstva: mezhdisciplinarnyj podhod [Educational opportunities of collage as a didactic tool: an interdisciplinary approach]. *Obrazovanie i nauka* [*Education and science*], 2014, no. 6, pp.115.

6. Slotina T.V., Komarova A.V. Vidy interaktivnyh tekhnologij i specifika ih ispol'zovaniya v usloviyah VUZA [Types of interactive technologies and the specifics of their use in a university]. *Sovremennoe detstvo v prostranstve nauki i obrazovatel'noj praktiki*: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. i foruma molodyh uchenyh, posvyashch. 100-letiyu In-ta detstva Gercenov. un-ta [*Modern childhood in the space of science and educational practice*]. Moscow, 2019, pp. 815-821.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.В. Слотина, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: vladislava-97@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7304-7446.

А.В. Комарова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: alex_komarova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6104-0194.

Д.Д. Архипова, бакалавр 4 курса кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: arkhipova_1998@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8625-7568.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.V. Slotina, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy, Herzen Federal State Budgetary University, St. Petersburg, Russia, e-mail: vladislava-97@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7304-7446.

A.V. Komarova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy, Herzen Federal State Budgetary University, St. Petersburg, Russia, e-mail: alex_komarova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6104-0194.

D.D. Arkhipova, Undergraduate student of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy, Herzen Federal State Budgetary University, St. Petersburg, Russia, e-mail: arkhipova_1998@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8625-7568.

УДК 159.9.07

Татьяна Викторовна Слотина
г. Санкт-Петербург
Мария Вячеславовна Ярмулик
г. Санкт-Петербург

Особенности детско-родительских отношений в процессе психологической сепарации дочери от матери в неполной семье

В статье рассматриваются особенности сепарационных процессов в системе мать-дочь. Анализируются факторы взаимозависимости субъектов в процессе сепарации. Представляются результаты пилотажного исследования, направленного на изучение особенностей детско-родительских отношений в системе мать-дочь. Сделано предположение, что женщинам, испытывающим трудности в материальном или социальном аспектах будет сложнее отделиться от своих дочерей. Показано, что дочери юношеского возраста в отличие от своих матерей чувствуют большую независимость и отделенность. Матери чаще, чем дочери отмечают тесную связь в их детско-родительских отношениях. Сепарированные девушки более социально активны, имеют хобби и дружескую поддержку. Большинство несепарированных девушек компенсируют нереализованные потребности в общении с матерью, что препятствует процессу психологической сепарации. Также на основе полученных данных мы предполагаем, что уровень дохода оказывает непосредственное влияние на процесс сепарации дочери от матери.

Ключевые слова: автономность, сепарация, неполная семья, детско-родительские отношения, психологическая суверенность.

Tatyana Viktorovna Slotina
St. Petersburg
Maria Vyacheslavovna Yarmulik
St. Petersburg

Features of parent-child relationships in the process of psychological separation of a daughter from a mother in an incomplete family

The article discusses the features of separation processes in the mother-daughter system. The factors of interdependence of subjects in the process of separation are analyzed. The results of a trial research aimed at studying the features of parent-child relationships in the mother-daughter system during. It has been suggested that it will be more difficult for women experiencing material or social difficulties to separate from their daughters. It is shown that young daughters, in contrast to their mothers, feel greater independence and separation. Mothers more often than daughters note a close relationship in their parent-child relationships. Separated girls are more socially active, have hobbies and friendly support. Most unseparated girls compensate for unfulfilled needs for communication with their mother, which impedes the process of psychological separation. Also, based on the data obtained, we assume that the level of income has a direct impact on the process of separation of the daughter from the mother.

Keywords: autonomy, separation, single-parent family, child-parent relationship, psychological sovereignty.

Введение. Каждый человек за свою жизнь не единожды переживает процесс сепарации от родителей. Этот процесс развёрнут во времени, касаясь нас в определённые жизненные периоды, которые довольно часто приходятся на возрастные кризисы. В современной психологической литературе эта тема становится все более и более популярной. Так, Петренко Т.В. и Сысоева Л.В. в своей работе подробно рассмотрев особенности периодов сепарации разных возрастов, отмечают, что достижение психологической сепарации от родителей является одной из главных задач развития зрелой личности [6]. Совершая сепарацию, человек планомерно формирует в себе автономность от родительской семьи постепенно готовясь к самостоятельной, необременённой и независимой жизни. Т.И. Сытько характеризует детско-родительскую сепарацию как многосторонний процесс перестройки родительско-детских отношений, который происходит в связи с фактором взросления детей [7]. Отметим, что сепарация детей от родителей происходит в разных планах: внутреннем – психологическая сепарация, которая выражается в поведенческой независимости, возможности самостоятельно принимать решения, оценивать себя, определять собственные жизненные цели и приоритеты; внешнем – непосредственное физическое отделение от родителей и финансовая независимость. С психологической точки зрения особый интерес представляет внутренний план отделения, поскольку в случаях его не завершения, формируется проблемная созависимость в отношениях, которая отражается на всех сферах жизни человека: личная – адекватность самооценки, наличие эффективных коппингов, развитие психологической суверенности, семейная – формирование супружеских и собственных детско-родительских связей, социально-активная жизнь – построение дружеских отношений, успешная адаптация в социуме.

Актуальность. Рассмотрение сепарационного процесса в системе мать - дочь представляется нам особенно актуальным в связи с особенностями взаимоотношений этих субъектов сепарации. Близость матери и дочери – одно из главенствующих условий для психического здоровья дочери-подростка и является фундаментом для благополучного развития дочери в период юности и взрослости, для становления её внутренней позиции. По данным П. Гросс и Р. Маккаллам уровень синхронности между матерью и дочерью (количество и качество связей, поддержка и гармония в отношениях) влияет на уровень самооценки дочери и ее академическую успеваемость (Gross, McCallum, 2000) [9]. Степень взаимозависимости, взаимовлияния матери и дочери неоценима. Дочь идентифицирует себя с матерью, стараясь перенять особенности её поведения, манеру речи, стиль одежды. Мать же зачастую видит в дочери возможность для реализации собственных ожиданий и мечтаний. В этой связи крайне важно сохранение за каждым из данных субъектов семейных отношений автономности и независимости от мнения другого. В современных научных и практически-ориентированных психологических исследованиях прослеживается интерес к процессу сепарации. Так, в исследовании Слотиной Т.В. (2018г.) выдвинуто предположение, что девушки особенно чувствительны к процессу сепарации, а при её успешности выбирают более эффективные копинги [4]. Пример нарушения индентификации молодой девушки как результат не совершённого процесса сепарациии-индивидуализации матери от дочери в неполной семье, приводит Пухова Т.И. К ней за консультативной помощью обратилась девушка, которая росла без отца, целиком поглощенная психологическим полем матери, в связи с чем, не научившаяся диссоциироваться от неё, ее проблем, эмоциональных состояний [3]. Девочка, растущая без отца, не получает необходимых её чувств и эмоций, внимания, поддержки, в связи с этим на протяжении этапа становления личности у неё формируется искаженное восприятие чувств окружающих ее людей. Этот факт препятствует

формированию целостного представления о самой себе, а также образа мужчины, «отца», «мужа».

По данным федеральной службы государственной статистики от 08. 06. 2018 г. в структуре семейных ячеек число полных семей «супружеские пары с детьми»: 11.813.143 мл., что составляет 67,2 % от всех семейных ячеек, число семей: «матери с детьми моложе 18 лет» 5.087.048 мл., что составляет 28,9 % от всех семейных ячеек, число семей: «отцы с детьми» 654.969 т., что составляет 3,7 % от всех семейных ячеек [8]. Представленные данные наглядно демонстрируют высокий процент неполных семей типа: «матери с детьми», в виду различных причин матери вынуждены заниматься воспитанием детей в одиночку принимая на себя не только роль матери, но и роль «отца» в системе семейных отношений.

Учитывая сложную систему взаимосвязей матери и дочери, а также высокий процент неполных семей типа: «матери с детьми», рассмотрение особенностей психологической сепарации дочери от матери в неполной семье представляется актуальным.

Сысоева Л.В. и Петренко Т. В. отмечают, что такие факторы как: низкая заработная плата, неопределенность завтрашнего дня, значительные трудности с трудоустройством – способствуют развитию материально зависимых отношений молодежи с родителями [5]. Жуковская Л.В. указывает, что мать более склонна к укреплению эмоциональной зависимости ребёнка от неё в том случае, если её личностный рост и самопринятие снижены [2].

Таким образом, современные авторы отмечают, что существует зависимость не только дочери от матери, но и матери от дочери, которая может быть обусловлена радом факторов, а именно: отсутствием супруга, уровнем образования матери, материальным положением и социальной активностью матери как субъекта сепарации.

Организация исследования. Нами было проведено пилотажное исследование в форме опроса в сети интернет с помощью сервиса «Google формы». Цель исследования: проанализировать отдельные факторы психологической сепарации в системе дочь-мать. Задачи исследования: изучить материальный, физический, поведенческий виды сепарации дочерей от матерей; выявить некоторые факторы процесса сепарации девушек от матерей.

Мы предполагаем, что женщинам, испытывающим трудности в материальном или социальном аспектах будет сложнее отделиться от своих дочерей.

Объектом исследования выступили матери, воспитывающие дочерей без мужа: 13 человек, и их дочери: 13 человек. Общее количество респондентов – 26. Все опрошенные дочери были в возрасте 18-20 лет. Исследование проводилось анонимно, с условием одновременного прохождения опроса матерью и дочерью с разных устройств, не зная ответов друг друга. Благодаря этому нам удалось проследить ситуацию сепарации в каждой семье со стороны матери и дочери.

Вопросы были условно разделены на блоки по видам сепарации: материальная (уровень независимого дохода), физическая (фактическое проживание с матерью на одной территории), поведенческая (за основу была взята методика Psychological Separation Inventory Дж. Хоффмана в адаптации Т.Ю. Садовниковой, В.Н. Дзукаевой) [1]. Также мы использовали авторскую анкету, направленную на выявление отдельных факторов сепарации и особенностей выборки.

Результаты исследования. На основе анализа коэффициента поведенческого компонента сепарации количество не сепарированных матерей – 69,2%, среди них, проживают на одной территории с дочерью, тем самым физически не сепарированных – 55,5%. Количество сепарированных матерей – 30.7%, среди них, физически не сепарированы - 0. У большинства поведенчески несепарированных матерей низкий или средний уровень дохода, преобладает средне-специальное и неоконченное высшее образование, отсутствует социальная активность. Предположим, что женщины, к своему возрасту, не реализовавшись в материальном плане, имеющие средний уровень образования, и что наиболее важное: не имеющие близких друзей, не желают отпускать от себя дочерей, считая, что дочь для них самый близкий друг и опора. Таким образом, в нашем исследовании мы отмечаем, что материальное положение, уровень образования и социальная активность оказывают влияние на процесс сепарации.

На основе анализа коэффициента поведенческого компонента сепарации количество не сепарированных дочерей - 38,4%, среди них, проживают на одной территории с матерью, тем самым физически не сепарированных – 20%. Количество поведенчески - сепарированных дочерей – 61,5%, среди них, физически не сепарированы – 50%. На данном этапе жизни молодых девушек, фактическое проживание с матерью скорее вынужденная мера, ввиду недостатка независимого дохода: у 80% сепарированных девушек, фактически проживающих с матерью уровень независимого дохода «от 15.00», у 20% сепарированных девушек, фактически проживающих с матерью уровень независимого дохода «пока никакого». Среди поведенчески - несепарированных девушек у 80% уровень независимого дохода «пока никакого», у 20% независимый доход «от 15.000». На основе полученных данных мы предполагаем, что уровень дохода девушек оказывает непосредственное влияние на процесс сепарации дочери от матери. Так, дочери, сепарированные от матери на поведенческом уровне, не сепарированы от матери физически в виду малого независимого дохода. У несепарированных дочерей незавершённость поведенческой и физической сепарации усиливается финансовой

зависимостью от матери, что непосредственно осложняет процесс сепарации в обоих случаях.

Важно отметить, что среди сепарированных девушек все имеют неоконченное высшее образование, у каждой из них есть хобби, которому трое девушек уделяют 1 час времени, пятеро девушек уделяют 5 часов времени, также семь из восьми девушек отметили, что у них есть друзья, на которых они могут положиться в трудной ситуации.

Таким образом, сепарированные девушки социально активны, имеют хобби и дружескую поддержку, что, по нашему мнению, способствовало процессу поведенческой сепарации от матери.

Среди поведенчески - несепарированных девушек 80 % отметили, что у них нет друзей, на которых они могут положиться, 60% девушек указали на отсутствие хобби в своей жизни, 40% девушек уделяют хобби 5 часов в неделю; 80% девушек имеют неоконченное высшее образование, 20% девушек имеет среднее образование. Анализ представленных данных показывает, что у большинства поведенчески - несепарированных девушек отсутствует социальная активность, хобби, они не имеют друзей, что негативно сказывается на процессе сепарации от матери. Мы предполагаем, что такие девушки компенсируют нереализованные потребности в социально активности и дружеском общении, общением со своей матерью.

Интересным, на наш взгляд, является факт количественного соотношения отделившихся дочерей и матерей. Количество поведенчески - несепарированных матерей преобладает над количеством поведенчески - несепарированных дочерей. В процентном соотношении семьи, в которых поведенческая сепарация не происходит «взаимно» составляют 30,7%. Количество семей, в которых дочери поведенчески - сепарированы, а матери не сепарированы – 38.4%. Количество семей, в которых дочери поведенчески - не сепарированы, а матери сепарированы – 7.6%.

Таким образом, можно предположить, что дочери в отличие от своих матерей чувствуют большую независимость и отделенность. Матери чаще, чем дочери отмечают все еще крепкую связь в их детско-родительских отношениях.

Выводы.

– Матери чаще, чем дочери отмечают все еще крепкую связь в их детско-родительских отношениях.

– Уровень дохода обоих субъектов детско-родительских отношений в системе мать-дочь, оказывает непосредственное влияние на процесс сепарации дочери от матери.

– Сепарированные девушки социально активны, имеют хобби и дружескую поддержку, что служит благоприятной почвой для поведенческой сепарации от матери.

– Большинство несепарированных девушек компенсируют нереализованные потребности в социально активности и дружеском общении, общением со своей матерью, что препятствует процессу психологической сепарации.

Заключение. Наше пилотажное исследование является началом методически более глубокого и объемного по численности изучения процесса сепарации в детско-родительских отношениях в юношеском возрасте. Все участники исследования показали заинтересованность в результатах подобных исследований и готовность продолжить анализ такого актуального и практически значимого феномена как психологическая сепарация.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дзукаева, В.П. Адаптация опросника PSI (Psychological Separation Inventory) на российской выборке [Текст] / В.П. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова // 35 Семейная психология и семейная психотерапия. – 2014. − №1. − С. 3-15.

2. Жуковская, Л.В. Психологическое благополучие и родительские установки женщин [Текст] : дис. … канд. псих. наук : 19.00.13 / Жуковская Лилия Валерьевна. – СПб., 2011. – 193 с.

3. Пухова, Т.И. Повторение пути, пройденного матерью [Текст] / Т.И. Пухова // Журнал Практической Психологии и Психоанализа. – 2001. – № 4.

4. Слотина, Т.В. Психологическая сепарация от родителей и копинг стратегии юношей и девушке – студентов ВУЗа [Текст] / Т.В. Слотина // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию фак. психологии Омс. гос. ун-та им. Ф.М. Достоевского (Омск, 4–5 октября 2018 г.) / [редкол.: Л. И. Дементий (гл. ред.), А. Ю. Маленова (отв. ред.), А. А. Маленов]. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2018. – С. 100-104.

5. Сысоева, Л.В. Стиль семейного воспитания как фактор формирования личностной автономии в студенческом возрасте [Текст] / Л.В. Сысоева, Т.В. Петренко // Современная наука: опыт, проблемы и перспективы развития : материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.И. Вострецова. – Нефтекамск, 2015. – С. 76–82.

6. Сысоева, Л.В. Возрастные этапы процесса сепарации от родителей [Текст] / Л.В. Сысоева, Т.В. Петренко // Акмеология. – 2016. – № 16 (60).

7. Сытько, Т.И. Структура и типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации [Текст] : дис. … канд. псих. наук : 19.00.05 / Сытько Тамара Ивановна. – М., 2014. – 213 с.

8. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа: http://www.gks.ru. – 05.04.2019.

9. Gross, P.H. Operationalization and predictive utility of mother–daughter synchrony [Text] / P.H. Gross, R.S. McCallum // School Psychology Quarterly. – 2000. – № 15 (3). – Pp. 279-294.

REFERENCES

1. Dzukaeva V.P. Sadovnikova T.Yu. Adaptaciya oprosnika PSI (Psychological Separation Inventory) na rossijskoj vyborke [Adaptation of the questionnaire PSI (Psychological Separation Inventory) in the Russian sample]. *35 Semejnaya psihologiya i semejnaya psihoterapiya* [*35 Family psychology and family psychotherapy*], 2014, no. 1, pp. 3-15.

2. Zhukovskaya L.V. Psihologicheskoe blagopoluchie i roditel'skie ustanovki zhenshchin. Diss. kand. psih. nauk [Women's psychological well-being and parenting.Ph. D. (Psichology) diss.]. St. Petersburg, 2011. 193 p.

3. Puhova T.I. Povtorenie puti, projdennogo mater'yu [Repetition of the path traveled by the mother]. *Zhurnal Prakticheskoj Psihologii i Psihoanaliza* [*Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*], 2001, no. 4.

4. Slotina T.V. Psihologicheskaya separaciya ot roditelej i koping strategii yunoshej i devushke – studentov VUZa [Psychological separation from parents and coping strategies for boys and girls - university students]. Dementij L. I. (eds.) *Lichnost' v trudnyh zhiznennyh situaciyah: resursy i preodolenie*: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 25-letiyu fak. psihologii Oms. gos. un-ta im. F.M. Dostoevskogo (Omsk, 4–5 oktyabrya 2018 g.) [*Personality in difficult life situations: resources and overcoming*]. Omsk: Izd-vo Om. gos. un-ta, 2018, pp. 100-104.

5. Sysoeva L.V., Petrenko T.V. Stil' semejnogo vospitaniya kak faktor formirovaniya lichnostnoj avtonomii v studencheskom vozraste [The style of family education as a factor in the formation of personal autonomy in students]. In Vostrecova A.I. *Sovremennaya nauka: opyt, problemy i perspektivy razvitiya*: ma-terialy Mezhdunar. (zaoch.) nauch.-prakt. konf. [*Modern science: experience, problems and development prospects*]. Neftekamsk, 2015, pp. 76–82.

6. Sysoeva L.V., Petrenko T.V. Vozrastnye etapy processa separacii ot roditelej [Age stages of the process of separation from parents]. *Akmeologiya* [*Akmeology*], 2016, no. 16 (60).

7. Syt'ko T.I. Struktura i tipy roditel'sko-detskih otnoshenij v processe semejnoj separacii. Diss. kand. psih. nauk [The structure and types of parent-child relationships in the process of family separation. Ph. D. (Psichology) diss.]. Moscow, 2014. 213 p.

8. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki: ofic. sajt [Elektronnyj resurs] [Federal state statistics service]. URL: http://www.gks.ru (Accessed 05.04.2019).

9. Gross P.H., McCallum R.S. Operationalization and predictive utility of mother–daughter synchrony. *School Psychology Quarterly*, 2000, no. 15 (3), pp. 279-294.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.В. Слотина, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, ФГБОУ ВО Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: vladislava-97@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7304-7446.

М.В. Ярмулик, бакалавр 4 курса кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, ФГБОУ ВО Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: masshaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5927-7723.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.V. Slotina, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy, Herzen Federal State Budgetary University, St. Petersburg, Russia, e-mail: vladislava-97@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7304-7446.

M.V. Yarmulik, Undergraduate student of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy, Herzen Federal State Budgetary University, St. Petersburg, Russia, e-mail: masshaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5927-7723.

УДК 159.96

Юлия Александровна Токарева
г. Екатеринбург
Вера Александровна Якушева
г. Москва

Когнитивные и личностные факторы, определяющие специфику «отношения к другому» в норме и при пограничном личностном расстройстве

Статья посвящена вопросам исследования когнитивных и личностных факторов, определяющих специфику «отношения к другому» в норме и при пограничном личностном расстройстве. В силу достаточно размытого описания общей психологической симптоматики расстройств пограничного спектра, отсутствием сравнительных исследований психологических оснований межличностного взаимодействия, данный вопрос представляет особую актуальность. В работе уточнено понятие «отношение к другому», проведён теоретический анализ механизмов формирования межличностных отношений в группе лиц с пограничными личностными расстройствами. Обнаруженное сходство у лиц группы нормы и лиц с пограничным личностным расстройством связано с убеждением враждебности мира и людей в нем, ощущением напряженности в межличностном отношении, толерантностью / интолерантностью к неопределенности и в отношении к другому- чужому.

Ключевые слова: Отношение к другому, аффективно-когнитивный стиль репрезентации отношений «Я-Другой», базисные убеждения личности, толерантность, нарциссические черты личности, пограничное личностное расстройство.

Yulia Aleksandrovna Tokareva
Ekaterinburg
Vera Aleksandrovna Yakusheva
Moscow

Cognitive and personal factors determining the specificity of the "relation to the other" in normal and borderline personality disorder

The article deals with study of cognitive and personal factors that determine the specificity of the "relation to the other" in normal and borderline personality disorder. This is a relevant question, the general psychological symptoms of borderline spectrum disorders are not sufficiently described, the comparative studies of the psychological foundations of interpersonal interaction is lack. The paper clarifies the concept of "relation to the other", a theoretical analysis of the mechanisms of formation of interpersonal relations in a group of persons with borderline personality disorders. The similarity in persons of the norm group and persons with borderline personality disorder was found, is associated with the belief of hostility of the world and people in it, with sense of tension in interpersonal relations, tolerance/intolerance to uncertainty and in relation to another - someone else.

Keywords: relation to the other, affective-cognitive style of representation of the relation "I am different", basic beliefs of the personality, tolerance, narcissistic personality traits, borderline personality disorder.

Актуальность исследования когнитивных и личностных факторов, определяющих специфику отношений к другому у лиц при пограничном личностном расстройстве обусловлена размытым описанием общей психологической симптоматики расстройств пограничного спектра, отсутствием понятных границ в клинике личностных расстройств, связанных с применением полученных результатов в практической психологической помощи. Научная новизна и значимость выявления когнитивных и личностных факторов, определяющих отношение к другому связаны с важностью дифференциации психологического и клинического аспекта межличностных отношений в прикладной психологии. Настоящая статья отражает результаты, полученные в рамках диссертационного исследования.

Теоретический анализ проблемы исследования отношения к другому показал, что согласно позиции Рубинштейна С.Л., феномен «отношение к другому» понимается, как смыслообразующая характеристика человека, когда другой человек выступает одним из основных условий жизни. В работах отечественных психологов, понимание внутреннего мира человека представляется через его отношение к другим людям (Братусь Б.С., 1997) [4]. В рамках данного исследования «отношение к другому» рассматривается как сложное, многоуровневое психологическое явление, обусловленное социальным интересом и потребностью в социальном взаимодействии. Связь отношения к другому с отношением к миру и самому себе играет не только конструктивную но и деструктивную роль, определяя характер и сложность личностного расстройства. Дилемма первичности возникновения расстройства или деструкций в отношениях выступает дискуссионным вопросом психологов и психотерапевтов (Братусь Б.С., Устин П.Н., Соколова Е.Т., Белинская Е.П., Кернберг О. и др.) [1,3,4,8]. Определенный пробел имеется в исследованиях, в которых предлагается сравнение системы отношений у лиц в норме и с пограничным личностным расстройством.

Современные исследования формирования и проявления отношений и в частности отношения к другому демонстрируют многоаспектность феномена, наличие в нем философских, социологических, педагогических и психологических составляющих, доказывающих влияние «других» на личность, ее установки и поведения [9]. Несмотря на междисциплинарность рассмотрения отношения к другому (чужому), генерация проблемы происходит на психологической платформе.

В психологической науке существует множество подходов к пониманию и описанию различных аспектов межличностных и внутриличностных отношений. Отношение к другому человеку составляет предмет как психологии личности, социальной психологии, этической психологии, так и клинической психологии. Теоретическую основу данного исследования составили концептуальные положения отечественной и зарубежной психологии о понимании содержания многоаспектного феномена «отношения к другому» (Соколова Е.Т., Братусь Б.С., Рубинштейн С.Л. и другие). А также в работе за основу были взяты различные зарубежные и отечественные концепции, которые наиболее строго характеризуют понятие «отношение к другому» в контексте клиники пограничных личностных расстройств (Кернберг О., Кохут, Соколова Е.Т., Зеленский С.А.). Отношение к другому человеку выражается через различные социальные нормы, а также через такие понятия, как мораль и нравственность, ответственность [9]. Данные аспекты, как важная часть отношения к другому представляют собой содержательную и критериальную сложность. В работе отечественных психологов представления о морали, нравственности, этических нормах связаны с регуляцией человеческого поведения и отношений [3,5]. Отношения, как связь личности с разнообразными сторонами объективной действительности, с другими людьми, определяют богатство данной личности, являются одной из ключевых её характеристик [2]. Комплексное рассмотрение феномена «отношение к

другому» в норме и при нарушениях в клинике личностных расстройств представляется значимым при исследовании клинических групп, количество которых ежегодно растет. Не смотря на схожесть по развитию и течению с малопрогредиентной шизофренией, психотическими состояниями – клиника личностных расстройств (пограничных состояний) имеет свою специфику отношений (к миру, другому, к себе), тем самым, требуя более детального рассмотрения через понятие аффективно-когнитивного стиля [6,8].

Важным психологическим основанием формирования «отношения к другому» являются когнитивные убеждения личности. Когнитивные убеждения, представляют собой контр аргументы или обоснования имеющегося отношения. Данный теоретический конструкт исследовался нами с помощью опросника «Шкала базисных убеждений личности» (авторы Падун, Котельникова, 2007). В нем представлены шкалы: доброжелательность-враждебность мира, убеждение о справедливости мира, подконтрольность жизни, возможность самому контролировать свою жизнь. Считается, что одним из возможных проявлений «отношения к другому» при пограничном личностном расстройстве могут выступать недоверие окружающему миру, недоверие себе самому, вера в то, что мир несправедлив, и что человек не способен преодолеть свое недоверие из-за убежденности в неисправимость социальной системы [10]. Следующие взаимосвязанные между собой конструкты, также предположительно, имеющие отношение к исследуемому феномену – это нарциссические черты личности. По данным ранее проведенных исследований, отношение к другому у лиц с пограничным личностным расстройством обусловлена неспособностью человека к сопереживанию, к разделению эмоций с другим человеком, а также следованием макиавеллизму – осознанному манипулированию другими людьми для достижения собственных целей и другим различного рода манипуляциям [7]. Тем самым, нарциссические черты, представляющие собой комплекс отношений к себе и другому, могут быть соотносимы с исследуемым феноменом. В предлагаемую экспериментальную схему исследования включен и такой конструкт, как толерантность. Конструкт толерантности-интолерантности считается многогранным, он раскрывает личностное отношение к себе и к другим людям, к социальным меньшинствам, к обществу в целом.

Цель исследования: определить особенности когнитивных и личностных составляющих, определяющие специфику «отношения к другому» в норме и при пограничном личностном расстройстве.

Методики: Опросник «Базисные убеждения» в адаптации Падун-Котельниковой, Опросник для диагностики пограничного расстройства личности. Он разработан на основе диагностических критериев пограничного расстройства личности согласно DSM-III-R и DSM-IV (Ласовская, Яичников, Сарычева, Короленко, 2012), Шкала враждебности Кука-Медлей, «Новый опросник толерантности – интолерантности к неопределенности» (Корнилова, 2010). Опросник «Нарциссические черты личности» (Н.С. Клепикова, Шамшыкова), Экспресс-опросник «Индекс толерантности». (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хулаев, Л.А. Шайгерова).

В исследовании приняли участие 69 человек: 20 больных с пограничным личностным расстройством, 49 психически здоровых обследуемых, которые составили контрольную группу. Больные с пограничным личностным расстройством отличались неадекватностью эмоциональных реакций, эмоциональной холодностью, часто непредсказуемым поведением.

Результаты:

В процессе анализа полученных результатов обнаружились статистические значимые различия между группой нормы и группой пациентов с пограничным личностным расстройством по всем исследуемым параметрам.

Так, в группе психически здоровых обследуемых (таблица 1) «отношение к другому» включает в себя когнитивные и личностные факторы, которые характеризуются следующими особенностями. В случае столкновения человека с негативными факторами окружающей среды базисные убеждения, а именно, убеждения во враждебности мира, в его несправедливости, а также что убеждения в собственной несостоятельности будут сопровождаться следующим: ощущениями собственного совершенства при отсутствии критического осмысления, зависимостью от восхищения со стороны, склонностью к манипуляциям для достижения личных целей, завистью, а также проявлением надменного, высокомерного отношения к окружающим людям.

Как показано в таблице, в группе лиц с пограничным личностным расстройством «отношение к другому» выстраивается с преобладанием когнитивных факторов (таблица 2). А именно, когнитивные убеждения связаны с тем, что мир опасный, в нем больше плохого, и убеждение в собственной несостоятельности будут сопровождаться ощущениями собственного совершенства при отсутствии критического осмысления, склонностью к манипуляциям для достижения личных целей, недостаточной способностью к эмпатии, как пониманию и учёту эмоций и переживаний другого, а также проявлением надменного, заносчивого отношения к окружающим людям. Учитывая связь дефицита эмпатии, входящего в личностный фактор с конструктами толерантности, а также межсистемную связь толерантности с этнической толерантностью можно выдвинуть несколько предположений. Во-первых, о большей чувствительности обследуемых клинической группы к проявлениям этнической интолерантности. Во-вторых, обследуемые клини-

ческой группы могут быть более эмоционально и личностно вовлечены в вопросы отношения как к разным этническим группам, так и к меньшинствам.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателей отношения к другому в группе психически здоровых обследуемых

Исследуемые параметры отношения к другому	Добр.	Справ.	Удача (Образ Я)	ВВУ	ООО	ММО	Зависть	ДЗП	ОТ	СТ	ТЧЛ
Доброжелательность-Враждебность	1	**0,4**	**0,34**	**-0,42**	**-0,35**	**-0,34**	**-0,45**	-0,28	-0,35	-0,37	-0,17
Справедивость-Несправедливость	**0,4**	1	0,29	-0,14	-0,19	**-0,33**	**-0,5**	**-0,26**	-0,17	0	-0,07
Удача (Образ Я)	**0,34**	0,29	1	0,07	0,23	0,01	0,18	0,04	-0,01	-0,06	-0,13
ВВУ	**-0,42**	-0,14	0,07	1	0,26	0,27	0,15	**0,4**	**0,4**	**0,3**	0,11
ООО	**-0,35**	-0,19	0,23	0,26	1	0,59	0,55	**0,36**	**0,32**	0,06	0,21
ММО	**-0,34**	**-0,33**	0,01	0,27	0,59	1	0,40	0,35	0,27	-0,37	0,27
Зависть	-0,45	**-0,5**	0,18	0,15	0,55	0,40	1	0,22	-0,09	-0,14	0,3
ДЗП	-0,28	**-0,26**	0,04	**0,4**	**0,36**	0,35	0,22	1	-0,37	0,31	**0,27**
ОТ	-0,35	-0,17	-0,01	**0,4**	**0,32**	0,27	-0,09	-0,37	**1**	**0,64**	**0,79**
СТ	-0,37	0	-0,06	**0,3**	0,06	-0,37	-0,14	0,31	**0,64**	1	0,79
ТЧЛ	-0,17	-0,07	-0,13	0,11	0,21	0,27	0,3	**0,27**	**0,79**	0,79	1

*Примечания. Внутри таблицы представлены коэффициенты корреляции, статистически значимые коэффициенты выделены ж. цветом. Уровень значимости: * p <0,05, оценка по критерию r Спирмена. Условные обозначения: Добр – Доброжелательность, Справ – Справедливость, ВВУ – вера в собственную уникальность, ООО – ожидание особого отношения, ММО – манипуляции в межличностных отношениях, ДЗП – дерзкое заносчивое поведение, ОТ – общее значение толерантности, СТ – социальная толерантность, ТЧЛ – толерантность, как черта личности.*

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа показателей отношения к другому в клинической группе

Исследуемые параметры «Отношения к другому»	Образ Я	Удача	Дефицит эмпатии
Доброжелательность	**0,65**	0,43	-0,5
Образ Я	1	**0,7**	**-0,56**
Удача	0,46	1	-0,013
Дефицит эмпатии	**-0,56**	-0,013	1
Вера в собственную уникальность	**0,6**	0,2	-0,37
Манипуляции в межличностных отношениях	**-0,57**	0,044	0,04
Дерзкое заносчивое поведение	**0,57**	0,15	-0,076
Общее значение толерантности	0,47	0,35	**-0,53**

*Примечания. Внутри таблицы представлены коэффициенты корреляции, статистически значимые коэффициенты выделены жирным. Уровень значимости: * p <0,05, оценка по критерию r Спирмена.*

Обсуждение результатов.

Исследование позволило выявить то, что в клинической группе отношение к другому представлено как и в группе психически здоровых обследуемых через когнитивные и личностные факторы, имеются несущественное преобладание в группе здоровых лиц личностного фактора, а в клинической группе – когнитивного. Так же можно выделить следующие тенденции: преобладание определённых когнитивных убеждений и личностных особенностей двух обследуемых групп значимо не отличаются друг от друга, что само по себе является уникальным и может говорить, об универсальности исследуемого феномена; отношение к другому при пограничном личностном расстройстве может включать в себя убеждения в том, что мир опасный, в нем больше плохого чем хорошего; лица с пограничными личностными расстройствами убеждены в собственных ошибках восприятия другого и в собственной несостоятельности при столкновении с негативными событиями; при отсутствии критического осмысления, отношение к другому может

сопровождаться ощущениями собственного совершенства, зависимостью от восхищения со стороны, склонностью к манипуляциям для достижения личных целей, завистью, а также проявлением надменного отношения к окружающим людям; лица с пограничными расстройствами имеют слабо выраженную способность к эмпатии, как пониманию и учёту эмоций и переживаний другого.

При сравнении клинической группы с группой психически здоровых обследуемых (таблица 3) можно заметить большую чувствительность клинической группы к проявлениям этнической интолерантности. Что в свою очередь может быть связано с большей эмоциональной и личностной вовлечённостью в вопросы отношения к разным этническим группам и меньшинствам. Из таблицы 3 видно, что достоверная связь между показателями наблюдается только между личностным фактором: конструктами нарциссических черт и конструктом толерантности-интолерантности. Это может говорить скорее о некоторой универсальности когнитивных факторов, а именно базисные убеждения, как более глубинные структуры скорее носят универсальный характер, и, вероятнее, могут различаться в количественных характеристиках, в силе выраженности определённых убеждений. В клинической группе наблюдается обратная связь между поглощённостью фантазиями и этнической толерантностью: данная связь выражена значимо сильнее нежели в группе здоровых обследуемых. Таким образом, это может означать, что чем сильнее выражены интолерантные этнические проявления, тем сильнее поглощённость фантазиями, что может быть связано как с предубеждениями и личностными нереалистичными установками по отношению к другим людям у лиц с пограничным личностным расстройством.

Таблица 3

Сравнительные особенности отношения к другому у клинической группы и в группе психически здоровых обследуемых

Показатель сравнения	Поглощённость фантазиями – Гр. Чувство значимости		Поглощённость фантазиями – Потребность во внимании и восхищении		Об. Толерантность – Этн. Толерантность		Соц. Толерантность – Этн. Толерантность	
Значение коэффициента корреляции	0,578	-0,013	0,346	-0,17	0,816	0,938	0,466	0,819
U Манна-Уитни	**2,475**		**1,960**		**2,1222**		**2,38888**	
Уровень значимости	**0,01329**		**0,0499**		**0,03382**		**0,0169**	

Выводы:

1. Феномен «отношения к другому» как у лиц группы нормы, так и у лиц с пограничным личностным расстройством связан с базисными убеждениями, а так же ощущением напряженности в межличностном отношении, толерантностью / интолерантностью к неопределенности и в отношении к Другому.

2. Содержательная сторона отношения к другому, как комплекса межличностного взаимодействия в контексте когнитивных индивидуально-стилевых особенностей репрезентативной системы «Я – Другой» как в группе психически здоровых обследуемых, так и у лиц с пограничным личностным расстройством содержит недоверие к миру, видение Другого как враждебного и опасного.

3. В контексте личностных индивидуально-стилевых особенностей «отношение к другому» выражается через индивидуальную систему представлений о человеческих отношениях, и характеризуется пренебрежительным, надменным отношением к социальным нормам и правилам и выраженностью нарциссических черт.

Таким образом, отношение к другому, с точки зрения психологического аспекта, требует дальнейшего, более глубокого рассмотрения. Знание специфики отношения к другому в клинике личностных расстройств, даст возможность качественной психотерапии личностных и когнитивных особенностей, что в свою очередь поможет наиболее полно взглянуть на само проявления заболевания, на дальнейшую его коррекцию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] / Г. М. Андреева // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2011. – № 6 (20). – Режим доступа: http://psystudy.ru. – 19.08.2018.

2. Бутенко, Т.П. Индивидуальные способы совладания с ситуациями неопределённости [Текст] / Т.П. Бутенко // Психология индивидуальности : материалы Всерос. конф., Москва, 2-3 ноября 2006 г. / отв. ред. В.Д. Шадриков. – М. : Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2006. – С. 96-97.

3. Гусельцева, М.С. «Текучая современность» и проблемы социализации [Текст] / М.С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 45-51.

4. Кравцова, Н.А. Проблема здоровья личности в теоретической и прикладной психологии. Об итогах конференции [Текст] / Н.А. Кравцова, Б.С. Братусь , Г.В. Залевский // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. – 2011. – № 4. – С. 131–136.

5. Соколова, Е.Т. Аффективно-когнитивная дифференцированность / интегрированность как диспозиционный фактор личностных и поведенческих расстройств [Текст] / Е.Т. Соколова // Чуприкова, Н.И. Дифференционно-интеграционная теория развития / Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. – М. : Языки славянских культур, 2011. – С. 415–434.

6. Соколова, Е.Т. Культурно-историческая и клинико-психологическая перспектива исследования феноменов субъективной неопределенности [Текст] / Е.Т. Соколова // Вестник Московского государственного университета. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 2. – С. 37–48.

7. Соколова, Е.Т. Утрата Я: клиника или новая культурная норма [Текст] / Е.Т. Соколова // Эпистемология и философские науки. – 2014. – № 41 (3). – С. 190–210.

8. Соколова, Е.Т. Аффективно-когнитивный стиль репрезентации отношений Я-Другой у лиц с суицидальным поведение [Текст] / Е.Т. Соколова, А.Р. Коршунова // Вестник Московского гос. университета. Сер. 14. Психология. – 2007. – № 4. – С. 48–63.

9. Холмогорова, А.Б. Природа нарушений социального познания при психической патологии: как примирить «био» и «социо»? [Текст] / А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 22 (4). – С. 8–29.

10. Detert, J.R. Moral disengagement in ethical decision making: a study of antecedents and outcomes [Text] / J.R. Detert, L.K. Treviño, V.L. Sweitzer // Journal of Applied Psychology. – 2008. – № 2 (93). – Pp. 374-391.

REFERENCES

1. Andreeva G.M. K voprosu o krizise identichnosti v usloviyah social'nyh transformacij [Elektronnyj resurs] [On the issue of identity crisis in the conditions of social transformations]. *Psihologicheskie issledovaniya*: elektron. nauch. zhurn. [*Psichological researches*], 2011, no. 6 (20). URL: http://psystudy.ru (Accessed 19.08.2018).

2. Butenko T.P. Individual'nye sposoby sovladaniya s situaciyami neopredelyonnosti [Individual ways to deal with situations of uncertainty]. *Psihologiya individual'nosti*: materialy Vseros. konf., Moskva, 2-3 noyabrya 2006 g. [*Psichology of individuality*] In V.D. Shadrikov (ed.). M.: Izd. Dom GU VSHE, 2006, pp. 96-97.

3. Gusel'ceva M.S. «Tekuchaya sovremennost'» i problemy socializacii ["Flowing modernity" and socialization problems]. *Voprosy psihologii* [*Psychology issues*], 2010, no. 1, pp. 45-51.

4. Kravcova N.A., Bratus' B.S., Zalevskij G.V. Problema zdorov'ya lichnosti v teoreticheskoj i prikladnoj psihologii. Ob itogah konferencii [The problem of personal health in theoretical and applied psychology. About the conference results]. *Psihiatriya, psihoterapiya i klinicheskaya psihologiya* [*Psychiatry, psychotherapy and clinical psychology*], 2011, no. 4, pp. 131–136.

5. Sokolova E.T. Affektivno-kognitivnaya differencirovannost' / integrirovannost' kak dispozicionnyj faktor lichnostnyh i povedencheskih rasstrojstv [Affective-cognitive differentiation / integration as a dispositional factor of personality and behavioral disorders]. Chuprikova N.I., Koshelev A.D. *Differencionno-integracionnaya teoriya razvitiya* [*Differential integration theory of development*]. Moscow: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2011, pp. 415–434.

6. Sokolova E.T. Kul'turno-istoricheskaya i kliniko-psihologicheskaya perspektiva issledovaniya fenomenov sub"ektivnoj neopredelennosti [Cultural-historical and clinical-psychological perspective of the study of the phenomena of subjective uncertainty]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* [*Bulletin of Moscow State University. Ser. 14. Psichology*], 2012, no. 2. pp. 37–48.

7. Sokolova E.T. Utrata Ya: klinika ili novaya kul'turnaya norma [The loss of self: a clinic or a new cultural norm]. *Epistemologiya i filosofskie nauki* [*Epistemology and Philosophy*], 2014, no. 41 (3), pp. 190–210.

8. Sokolova E.T., Korshunova A.R. Affektivno-kognitivnyj stil' reprezentacii otnoshenij YA-Drugoj u lic s suicidal'nym povedenie [Affective-cognitive style of representing the I-Other relationship in individuals with suicidal behavior]. *Vestnik Moskovskogo gos. universiteta. Ser. 14. Psihologiya* [*Bulletin of Moscow State University. Ser. 14. Psichology*], 2007, no. 4, pp. 48–63.

9. Holmogorova A.B. Priroda narushenij social'nogo poznaniya pri psihicheskoj patologii: kak primirit' «bio» i «socio»? [The nature of violations of social cognition in mental pathology: how to reconcile "bio" and "socio"?]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* [*Counseling psychology and psychotherapy*], 2014, no. 22 (4), pp. 8–29.

10. Detert J.R., Treviño L.K., Sweitzer V.L. Moral disengagement in ethical decision making: a study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 2008, no. 2 (93), pp. 374-391.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.А. Токарева, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой управления персоналом и психологии, Нижнетагильский государственный социально–педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», Екатеринбург, Россия, e-mail: Ulia.tokareva@yandex.ru, ORCID0000-0002-8868-7833.

В.А. Якушева, медицинский психолог, Реабилитационный центр «Три сестры», г. Москва, Россия, e-mail: yakusheva1995@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

U.A. Tokareva, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Human Resources Management, Ural Federal University by the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia, e-mail: Ulia.tokareva@yandex.ru, ORCID0000-0002-8868-7833.

V.A. Yakusheva, Medical psychologist, Rehabilitation center "Three sisters", Moscow, Russia, e-mail: yakusheva1995@yandex.ru.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGICAL SCIENCES

УДК 81

Галина Георгиевна Галич
г. Омск

Научная парадигма интегративной лингвистики

Обсуждаемая проблема связана с необходимостью более точного определения понятий «научная парадигма» и «интегративная лингвистика». Цель исследования – попытаться реализовать новый подход к проблеме. Размышления автора основаны на аналитическом обзоре некоторых ведущих отечественных и зарубежных публикаций по данной теме, в данном случае – на базе научной аргументации, опирающейся на знание свойств речевого материала.

Результатом исследования является вывод, что понятие «парадигма» обнаруживает три онтологических особенности: полноту, многокомпонентность и однородность. Интегративная лингвистика включает как минимум две стратегические области: внешнюю и внутреннюю интегративность. Внутренняя делится на комплексные описания структурных, когнитивных и прагматических функций языка. Приведенная интерпретация может приблизить общее структурирование лингвистики.

Ключевые слова: научная парадигма, интегративная лингвистика, внешняя и внутренняя интегративность, языковая структура, семантика, прагматика.

Galina Georgievna Galich
Omsk

Scientific paradigm of integrative linguistics

The problem deals with the necessity of closer definition of notions “scientific paradigm” and “integrative linguistics”. The aim of the study is to try it using a new approach. Author’s reflection is based on a review of some leading literature on the topic, in this case – through the scientific argumentation basing on the interpretation of speech materials.

The outcome of the study is, that the notion “paradigm” reveals three ontological properties: completeness, complexity and homogeneity. The integrative linguistics involves at least two strategic domains: external and internal integrity. The internal one is divided into the complex descriptions of structural, cognitive and pragmatic functions of language.

The given interpretation can draw nearer the main structuring of linguistics.

Keywords: scientific paradigm, integrative linguistics, external and internal integrity, language structure, semantics, pragmatics.

Актуальность предлагаемой статьи вытекает из необходимости систематизации направлений современного языкознания, уточнения его основных понятий и методов на фоне все чаще появляющихся в научном сообществе размышлений о будущем лингвистики. Чрезвычайная сложность этой проблемы побуждает к поиску новых решений. Эта статья примыкает к такому поиску на участке определения двух основных понятий – научной парадигмы и интегративности в лингвистике. Новизна статьи может быть охарактеризована как экспликация ряда рассуждений автора о смысловом содержании избранных понятий и их взаимосвязях. Цель статьи – проанализировать некоторые имеющиеся в отечественной и зарубежной науке подходы к исследованию данных понятий и показать аргументированные результаты этого анализа. Практическая значимость работы может состоять в создании позитивных (или негативных) отправных точек для дальнейшего исследования проблемы.

В последние годы в лингвистику прочно вошло понятие научной парадигмы. Это обстоятельство связано с тем, что границы лингвистики как научной дисциплины значительно расширились благодаря признанию многоаспектности и многофункциональности языка, его антропоцентрической обусловленности, экспансии лингвистики в сферы смежных наук и распространению экспланаторных, интерпретирующих методов исследования. Возникла потребность в систематизации новых направлений исследования, установления их логических отношений с предшествующими научными теориями языка. Внешним фактором влияния на сложившуюся ситуацию послужило появление в 1977 году в переводе на русский язык программной работы влиятельного американского философа науки Т. Куна «Структура научных революций», включавшей подробный анализ понятия научной парадигмы и его философское определение [7].

Принятое многими лингвистами определение, толкующее научную парадигму как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений» [7, С.31], однозначно указывает на социально-оценочный статус парадигмы – «признанные всеми», однако ничего не сообщает о ее собственном внутреннем устройстве. Сочетание «дают модель» малоинформативно из-за широкой семантики термина «модель» и возможности построения бесчисленного множества моделей различных объектов как способов их упрощенного представления. Апелляция к понятию времени

также не раскрывает сущности понятия парадигмы, а только лишь указывает на обстоятельства ее существования. Заставляет задуматься также факт, что некоторые ученые считают это социально-философское определение не вполне пригодным для лингвистики, несовместимым с ее историей, объектом, задачами и материалом.

Обращение к детальному обзору и анализу определений термина «парадигма» в энциклопедических, толковых и иных специальных словарях, в том числе – электронных, а также ряда теоретических работ, включая Т. Куна и некоторых отечественных теоретиков, приведенному в статье Ц.Ц. Огдоновой «Научная парадигма как ключевое понятие современной науки о языке» [8, С. 43-46], позволяет позитивно оценить ее авторское определение, приложимое к лингвистике. В обрамлении множества атрибутивных характеристик приводится понятийное ядро лингвистической дефиниции понятия научной парадигмы – это «система представлений о языке» [8, С. 46-47]. Это верно, или, по крайней мере, приемлемо, но, к сожалению, тоже не вполне информативно. Неясно, что на самом деле, какие сущности объединяет сочетание «представления о языке», каковы структурные и экспонентные формы этих представлений.

Знакомство со словарными определениями понятия «парадигма» в опоре на практические знания языка побуждает обратить внимание на его толкования в грамматике: «система форм» или «таблица форм», форм, которые в своем полном составе обладают некоторой целостностью и могут быть использованы в качестве образца для создания новых форм по аналогии. Эти толкования высвечивают три представляющихся принципиальными свойства парадигмы: полнота, многокомпонентность и однородность формы компонентов. Это либо совокупность форм склонения, либо совокупность форм спряжения, либо какая-то иная совокупность. При переносе в исследуемую область новых направлений лингвистики можно говорить о новых (и сохранивших значимость прежних) формах науки. В таком случае, речь может идти о более или менее полной, целостной системе научных форм, или, в более привычной терминологии, научных направлений, научных походов или конкретных лингвистических наук, которые и могут являться компонентами той или иной парадигмы.

Прежде чем перейти к анализу понятия «интегративная лингвистика» представляется уместным обратиться к вопросу об используемой в данной статье методологической базе исследования. Хотелось бы избежать модных философских терминов «постпозитивизм», «классический эмпиризм» или «постнеклассическая рациональность» и других. Статья обладает статусом практического приближения к собственно лингвистическим понятиям и опирается на допущение о возможности выведения новых понятий индуктивным путем, исходя из объективных свойств цитируемого теоретико-лингвистического и особенно – фактического языкового материала. Отнесение содержания статьи к тому или иному общетеоретическому, философски-методологическому подходу я с уважением оставляю читателю.

В современном языкознании довольно часто высказывается суждение о том, что лингвистика на рубеже 20 и 21 веков претерпела научную революцию: практически полную смену парадигмы, и на первый план вышли антропоцентрические функциональные исследования языка. Также часто эти исследования являются комплексными, интегративными, поскольку объект исследования – язык – сам по себе явление многоаспектное и справедливо, что его адекватное описание должно это свойство учитывать. Соответственно, на лингвистическом горизонте появились термины «интегративный подход», «интегративность», «интегративная лингвистика» и все чаще постулируется ее перспективность [5, С. 207-230].

На этом фоне системно-структурные исследования как бы ушли в прошлое и оказался недооцененным тот факт, что фонетические (звукобуквенные) и грамматико-лексические структуры языка – это единственная его материя, перцептивно наблюдаемая основа выражения выполняемых языком глобальных функций – общения и познания и различных его частных функций. Фокус внимания решительно сместился на область именно различных проявлений этих функций. Но чем выражаются эти функции? В этой связи невозможно не привести афористичное в своей простоте и краткости высказывание одного из теоретиков когнитивной лингвистики – Р. Лангакера (Ленекера): «structures manifest functions» - «структуры манифестируют (представляют, демонстрируют) функции» (перевод мой – Г.Г.) [11, С. 95]. Без учета этого положения едва ли можно помыслить подлинно интегративное описание.

Термин «интегративная лингвистика» обладает чрезвычайно широким значением, что имеет свои плюсы и минусы. Главный плюс, несомненно, в том, что под него могут быть подведены самые различные версии комплексных, многоаспектных междисциплинарных исследований. С другой стороны, он не позволяет однозначно очертить границы определяемой этим термином предметной области лингвистики. В научной литературе встречается его узкое понимание: объединение когнитивного и культурологического подходов и широкое – включение в сферу собственно лингвистики смежных с ней наук – социо-, психо-, нейро-, этнолингвистики и т.д. Как многие другие, термин и понятие «интегративная лингвистика» требуют изучения их истории и для каждого нового конкретного исследования – дополнительного определения.

Появлению любой новой теории, любого нового термина может предшествовать довольно

длительная история применения соответствующего понятия, подхода, идеи, периода накопления и обработки фактов. В понимании петербургских ученых «Вся же история языкознания (до 1987 года – Г.Г.) свидетельствует о попытках широко мыслящих языковедов сочетать изучение внутренней структуры языка с изучением психологических и социальных процессов, характеризующих деятельность общения и определяющих также модели речевой коммуникации» [10, С.127]. Можно добавить имена некоторых из этих языковедов 19 – 20 веков: А.А. Потебня, И.А. Бодуэн де Куртене, А.В. Пешковский, Л.В. Щерба и другие, а также крупнейших зарубежных ученых – Э. Сепира, О. Есперсена и др.

Среди современных зарубежных работ интерес для темы данной статьи представляет PhD-диссертация молодого американского ученого Л.М. Смита на тему «Внешняя принадлежность и неразделимость синтаксиса и семантики» [12]. Автор подвергает ревизии труды теоретика порождающей трансформационной грамматики Н. Хомского (которая, кстати, послужила стимулом для противоположной интегративности резкой дифференциации направлений лингвистики в начале второй половины 20 века не только в Америке, но и во всем мире). При этом затрагиваются положения не только «Стандартной теории», но и более нового и кажущегося прогрессивным «Минимализма». Не используя термина «интегративность», Л. Смит проводит сравнительно-типологическое исследование семантики внешней принадлежности на материале разноструктурных языков и приходит к закономерному выводу, что синтаксис высказывания всецело определяется семантикой и прагматикой высказывания и специфически оформляется структурами изучаемых языков. Термин «неразделимость» представлен уже в названии его работы. А как образ его мыслей похож на отсутствующую в ссылках работы российскую ономасиологию!

Пытаясь выстроить научную парадигму интегративной лингвистики, можно прежде всего разграничить интегративность в широком и узком смыслах, или внешнюю и внутреннюю интегративность. Во внешнюю парадигму могут войти упомянутые выше смежные лингвистические науки и не только. Так, академик Вяч. Вс. Иванов рассуждает о преимуществах тесной связи лингвистики с математикой не только в виде математической лингвистики. Элементы формализации могут привести к тому, что «Функциональная лингвистика научится более строгим и точным методам доказательств, а некоторые части наследия порождающей грамматики (которая как теория, претендовавшая на не оправданную фактами языка универсальность, скорее всего, не найдет продолжения) соединятся с данными вновь описываемых языков» [3, С. 156]. Последний прогноз указывает именно на то, что реализовано через десять лет после его опубликования – в упомянутой работе Л.Смита. Далее у Вяч. Вс. Иванова читаем: «Связи языкознания, с одной стороны, и шенноновской теории информации и колмогоровской теории сложности, (т.е., элементов научной парадигмы математики – Г.Г.) с другой, представляют примеры того, как в будущем могут начать складываться отношения между научными дисциплинами. Вместо традиционно наследуемых и охраняемых условных границ между ними наступит время исследований по проблемам, а не по установленному условному размежеванию сфер занятий. Можно надеяться, что от принятой сейчас традиционной и весьма консервативной классификации знаний уже скоро останутся одни воспоминания» [3, С. 157]. С физикой лингвистику связывает понятие наблюдателя, и т.д.

Само по себе дифференцированное перечисление наук, например, представляющее дисциплинарно-методологическую структуру (парадигму? – Г.Г.) современной лингвистики [4, С. 351-365], при всей его обширности еще не иллюстрирует их интеграции. Более показательно, например, интегрирующее утверждение теоретиков лингвистической прагматики, что это направление исследований по необходимости обращается к данным смежных наук: социальные роли коммуникантов рассматриваются с привлечением данных социолингвистики, состояния и настроения людей помогает понять психолингвистика, особенности народных обычаев – этнолингвистика, особенности культуры – лингвокультурология и т.д. С другой стороны, выделяемые по объекту исследования политическая или юридическая лингвистика одновременно могут обращаться не только к прагматике текстов, но и к их структурам, лексической, грамматической и когнитивной семантике, т.е., входить в сферы структурного языкознания, лингвистической прагматики или когнитивной лингвистики. Независимо от наличия выделившейся в отдельную дисциплину смежной науки, внешняя интегративность может включать элементы философии, психологии, теории коммуникации, теории искусственного интеллекта и т.д.

Внутреннюю интегративность формируют структуры, семантика и прагматика речевых единиц. При учете отечественной ономасиологической традиции, их можно считать ядерными компонентами современного интегративного описания языка в его живом функционировании. К ним по необходимости могут быть присоединены лексикология, грамматика, стилистика и т.д. Отдельные варианты приближения к реализации внутренней интегративности можно видеть в целом ряде недавних статей автора этих строк [1]. Бесспорно, что интегративный характер имеет предложенная Е.С. Кубряковой когнитивно-дискурсивная парадигма [6, С. 27], объединяющая изучение когнитивной и коммуникативной функций языка. Возможно выделение нескольких лингвистических

парадигм на разных уровнях обобщения: традиционно разделяемые парадигмы фундаментальной и прикладной лингвистики, которые глубоко интегрированы в части терминологии и перевода, парадигма объектов, тесно связанная с парадигмой методов и подходов, парадигма междисциплинарных связей лингвистики и т.д. и дальнейшее объединение парадигм на интегративной основе.

На уровне практического исследования языковых фактов внутренняя интегративность может быть реализована в форме реконструкции когнитивной (референтной) и коммуникативной (прагматической) ситуации исходя из семантики глагола-сказуемого. В структуру этих ситуаций обычно входят агенс, действие, объект или пациенс, инструмент, средство, цель и результат, время, место, оценка и др. Уже простое перечисление указывает на категориальный характер включенных в него актантов – компонентов ситуации, каждый из которых может выступать как семантико-когнитивная и/или прагматическая категория - объект интегративного описания. Эта методика может быть определена как когнитивная и прагматическая интерпретация языковых структур [9, С. 11-13] – отдельных высказываний, фрагментов или целых текстов – в системе заданных координат. Подробнее см. [2, С. 371-378].

Подводя итоги можно предположить, что понятия научной парадигмы и интегративной лингвистики в предложенной в данной статье или иной форме могут объединить усилия лингвистов на пути дальнейшего развития науки. Под термин «интегративная лингвистика» могут быть подведены самые различные версии комплексных, многоаспектных междисциплинарных исследований. Словами академика Вяч. Вс. Иванова можно сказать, что «лингвистика спасется красотой (самого предмета исследований и того, как можно суметь его представить в наиболее адекватном описании)» [3, С. 158].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Галич, Г.Г. Ономасиологические тенденции в когнитивной лингвистике [Электронный ресурс] : сб. ст. / Г.Г. Галич. – М. ; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 167 с. – Режим доступа: https://www.directmedia.ru/book_464128_onomasiologicheskie_tendentsii_v_kognitivnoy_lingvistike. – 25.08.2018.

2. Галич, Г.Г. Глаголы умственного действия как экспоненты стратегий познания [Текст] / Г.Г. Галич // Когнитивные исследования языка : материалы Круглого стола, МГЛУ, 2 нояб. 2018 г. / гл. ред. вып. О.К. Ирисханова. – М. : Державинский, 2018. – Вып. XXXV: Взгляд в будущее: новые перспективы когнитивных исследований языка. – С. 371-378.

3. Иванов, В.В. Лингвистика третьего тысячелетия. Вопросы к будущему [Текст] / В.В. Иванов. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 208 с. – (Studia filologica).

4. Комарова, З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике [Текст] : учеб. пособие / З.И. Комарова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 820 с.

5. Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) [Текст] / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца 20 века. – М. : РГГУ/ИЯ РАН, 1995. – С. 144-238.

6. Кубрякова, Е.С. Что может дать когнитивная лингвистика исследованию сознания и разума человека // Международный конгресс по когнитивной лингвистике : сб. материалов 26-28 сент. 2006 г. – Тамбов : ТГУ, 2006. – С. 26-31.

7. Кун, Т.С. Структура научных революций [Текст] : пер. с англ. / Т.С. Кун. – М. : АСТ, 2009. – 310 с.

8. Огдонова, Ц.Ц. Научная парадигма как ключевое понятие современной науки о языке [Электронный ресурс] / Ц.Ц. Огдонова // Вестник Бурятского ГУ. – 2010. – Вып. 10. – С. 43-49. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-paradigma-kak-klyuchevoe-ponyatie-sovremennoy-nauki-o-yazyke-1. – 11.11.2019.

9. Сусов, И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система [Текст] / И.П. Сусов // Языковое общение. Процессы и единицы. – Калинин : КГУ, 1988. – С. 7-13.

10. Эйхбаум, Г.Н. Вместо послесловия. [Текст] / Г.Н. Эйхбаум, Л.П. Чахоян, В.В. Богданов // Языковое общение: единицы и регулятивы. – Калинин : КГУ, 1987. – С. 125-129.

11. Langacker, R. Foundations of Cognitive Grammar [Text]. Vol. Theoretical Prerequisites / R. Langacker. – Stanford, California, 1986. – 562 p.

12. Smith, L.M. External Possession and the Undisentanglability of Syntax and Semantics [Text] / L.M. Smith. – Athens : The University of Georgia, US, 2015. – 93 p.

REFERENCES

1. Galich G.G. Onomasiologicheskie tendencii v kognitivnoj lingvistike: sb. st. [Elektronnyj resurs] [Onomasiological trends in cognitive linguistics]. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2017. 167 p. URL: https://www.directmedia.ru/book_464128_onomasiologicheskie_tendentsii_v_kognitivnoy_lingvistike (Accessed 25.08.2018).

2. Galich G.G. Glagoly umstvennogo dejstviya kak eksponenty strategij poznaniya [Verbs of mental action as exponentials of cognitive strategies]. *Kogni-tivnye issledovaniya yazyka.* Vyp. HKHKHV: Vzglyad v budushchee: novye perspektivy kognitivnyh issledovanij yazyka: materialy Kruglogo stola, MGLU, 2 noyab. 2018 g. [*Cognitive language studies. Iss. HKHKHV: Looking to the future: new perspectives on cognitive language studies*]. Moscow: Derzhavinskij, 2018, pp. 371-378.

3. Ivanov V.V. Lingvistika tret'ego tysyacheletiya. Voprosy k budushchemu [Linguistics of the third millennium. Questions for the future]. Moscow: YAzyki sla-vyanskoj kul'tury, 2004. 208 p.

4. Komarova Z.I. Metodologiya, metod, metodika i tekhnologiya nauchnyh issledovanij v lingvistike: ucheb. posobie [Methodology, method, methodology and technology of scientific research in linguistics]. 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: FLINTA: Nauka, 2013. 820 p.

5. Kubryakova E.S. Evolyuciya lingvisticheskih idej vo vtoroj polovine HKH veka (opyt paradigmal'nogo analiza) [The evolution of linguistic ideas in the second half of the twentieth century (paradigm analysis experience)]. *Yazyk i nauka konca 20 veka* [*Language and science of the late 20th century*]. Moscow: RGGU/IYA RAN, 1995, pp. 144-238.

6. Kubryakova E.S. Chto mozhet dat' kognitivnaya lingvistika issledovaniyu soznaniya i razuma cheloveka [What can cognitive linguistics give to the study of human consciousness and mind]. *Mezhdu-narodnyj kongress po kognitivnoj lingvistike*: sb. materialov 26-28 sent. 2006 g. [*International congress on cognitive linguistics*]. Tambov: TGU, 2006, pp. 26-31.

7. Kun T.S. Struktura nauchnyh revolyucij: per. s angl. [The structure of scientific revolutions]. Moscow: AST, 2009. 310 p.

8. Ogdonova C.C. Nauchnaya paradigma kak klyuchevoe ponyatie sovremennoj nauki o yazyke [Elektronnyj resurs] [The scientific paradigm as a key concept of modern language science]. *Vestnik Buryatskogo GU* [*Bulletin of the Buryat State University*], 2010, iss. 10, pp. 43-49. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-paradigma-kak-klyuchevoe-ponyatie-sovremennoy-nauki-o-yazyke-1 (Accessed 11.11.2019).

9. Susov I.P. Deyatel'nost', soznanie, diskurs i yazykovaya sistema [Activities, consciousness, discourse and language system]. *Yazykovoe obshchenie. Processy i edinicy* [*Language communication. Processes and units*]. Kalinin: KGU, 1988, pp. 7-13.

10. Ejhbaum G.N., Chahoyan L.P., Bogdanov V.V. Vmesto poslesloviya [Instead of an epilog]. *Yazykovoe obshchenie: edinicy i regulyativy* [*Language communication: units and regulations*]. Kalinin: KGU, 1987, pp. 125-129.

11. Langacker R. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. Theoretical Prerequisites. Stanford, California, 1986. 562 p.

12. Smith L.M. External Possession and the Undisentanglability of Syntax and Semantics. Athens: The University of Georgia, US, 2015. 93 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Г.Г. Галич, доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германских языков и культур, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», г. Омск, Россия, e-mail: gggalich.2014@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3774-8269.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

G.G. Galich, Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Department of Roman and German Languages and Cultures, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, e-mail: gggalich.2014@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3774-8269.

УДК 811.161.3

Мария Владимировна Гуль
г. Брест, Республика Беларусь

Синтаксический способ терминообразования (на материале белорусских философских терминов)

В статье рассматривается синтаксический способ терминообразования; описываются виды терминов-словосочетаний (разложимые и неразложимые, свободные и несвободные). Подробно анализируются основные характеристики составных терминов и их отличие от монолексемных терминов, которое заключается в том, что термины-словосочетания называют одно сложное понятие, будучи при этом расчленёнными. Материалом для исследования послужили белорусские философские термины в сфере фиксации. Автор выделяет ряд моделей, с помощью которых образуются исследованные термины. Наиболее продуктивной является двухкомпонентная атрибутивная модель прилагательное + существительное. Второй по частоте является атрибутивная модель существительное + существительное в родительном падеже. Кроме этого, описываются другие двухкомпонентные, а также трёх-, четырёх- и пятикомпонентные модели. В статье также приводятся квазитермины (словосочетания с сочинительной связью).

Ключевые слова: продуктивность, синтаксический способ, словосочетание, терминообразование, философские термины.

Maria Vladimirovna Ghul
Brest, Belarus

Compounding as a way of term-formation (on an example of Belarusian philosophical terms)

The article considers compounding as a way of term-formation. In the article different types of word-combinations are described (separable and inseparable, free and bond). The characteristics of word-combinations and their difference from monolexical terms are analyzed. The main feature of the given units is that they express one concept being complex structurally. The basis of the research is Belarusian philosophical terms fixed in dictionaries. The author singles out several structural models of word-combinations. The most productive model is an attributive model adjective + noun. The second most productive model is an attributive model noun + noun in the genitive case. Moreover, other two-component models are described, as well as three-, four- and five-component models. The article also deals with quasiterms (components with co-ordinate relationships).

Keywords: compounding, productivity, word-combination, term-formation, philosophical terms.

Синтаксический способ терминообразования достаточно широко и глубоко исследован как российскими (С.В. Гринев-Гриневич, Б.Н. Головин, В.П. Даниленко, Р.Ю. Кобрин, В.М. Лейчик), так и белорусскими терминологами (Л.А. Антонюк, Д.В. Дятко, Ю.М. Лукъянюк). Из-за высокой продуктивности данного способа терминосистемы достаточно быстро пополняются двухкомпонентными словосочетаниями, а на их основе строятся новые многокомпонентные образования, появляются новые модели, изменяется продуктивность существующих моделей, что и обуславливает актуальность такого рода исследований. Кроме того, впервые в выборку включены белорусские философские термины, зафиксированные в лексикографических источниках XXI в.

Цель статьи – выявить наиболее продуктивные модели синтаксического терминообразования на примере белорусской философской терминологии. Белорусские философские термины нами исследованы в сфере фиксации. Материалом для исследования послужила выборка философских терминов из лексикографических работ 1920-х гг. – начала XXI в. (*Беларуская навуковая тэрмінолёгія. Выпуск 11* (Минск, 1927); *Русско-белорусский словарь общественно-политической терминологии* под ред. Н.В. Бирилло (Минск, 1970); *Тэрміналагічна-тлумачальны слоўнік па філасофіі* А.А. Скикевича, В.С. Щура (Минск, 1996); *Беларуская энцыклапедыя* (в 18 т.) под ред. Г.П. Пашкова (Минск, 1996–2004); *Беларускі палітычны слоўнік* В.В. Шинкарёва, С.П. Романовой (Минск, 2011)). Основной метод исследования – описательный.

Термины, образованные синтаксическим способом, называют комплексными терминами, составными терминами, терминами-словосочетаниями, терминологическими словосочетаниями, терминологическими фразеологизмами, полилексемными терминами. Среди способов терминообразования синтаксический способ является самым продуктивным. По данным С.В. Гринева-Гриневича, с помощью этого способа образуется 60–95% состава различных исследованных терминологий европейских языков, что говорит о преобладании терминологических словосочетаний (составных терминов) над однословными терминами в современной терминологии [1, С. 135-136].

Составные наименования иногда относили к фразеологии (О.С. Ахманова). По мнению А.Н. Кожина, составные наименования лишь внешне напоминают фразеологизмы, но в структурно-семантическом плане они являются единицами иного рода. Смысл составного наименования обусловлен значением слов-компонентов, которые включены в определенную терминосистему [4, С. 31]. Составные термины выражают единое понятие о классе предметов реального мира. Главной особенностью составных терминов является то, что будучи расчлененным обозначением, называют одно понятие. Составные термины используются в качестве средства называния, выделения и классификации обозначаемого [4, С. 31].

В.П. Даниленко разделяет термины-словосочетания на разложимые и неразложимые, или термины-фразеологизмы. Разложимые в свою очередь подразделяются на свободные (каждый из компонентов – термин) и несвободные (компоненты, взятые по отдельности, не являются терминами) [2, С. 37].

Для белорусской философской терминологии характерны свободные термины-словосочетания: *аб'ектыўнае мысленне, аб'ектыўнае паняцце, аб'ектыўная ісціна, аб'ектыўная логіка, абсалютная ісціна, абсалютны атрыбут, абстрактны рух, абстрактны матэрыялізм, апрыёрная ісціна, вольнасць асобы, гістарычны індэтэрмінізм, гістарычны матэрыялізм, дыялектычнае развіццё, дыялектычная логіка, ідэалістычная логіка, ідэалістычная схаластыка*. К несвободным можно отнести составные термины *залатое правіла, наіўны рэалізм, здаровы сэнс*. Фразеологизмом является словосочетание *філасофскі камень*.

Составные наименования называют сложные понятия, существенные признаки которых нельзя выразить одним словом. Термины-словосочетания выделяются из совокупности лексических средств языка своей системностью, соотнесенностью с системой понятий определенной области знаний. Конкретизация обозначаемого осуществляется средствами определительного компонента, который может быть выражен прилагательным или существительным в косвенном падеже [4, С. 34]. В исследованной терминологии встречается определенное количество составных наименований на базе термина *філасофія*, которые обозначают различные периоды, подходы, направления, отрасли этой науки: *абстрактная філасофія, агнастычная філасофія, аналітычная філасофія, арабская філасофія, асветная філасофія, гегелеўская філасофія, дуалістычная філасофія, дэтэрміністычная філасофія, іанійская філасофія, картэзіянская філасофія, філасофія валюнтарызму, філасофія веданта, філасофія жыцця, філасофія рэчаіснасці, філасофія самасвядомасці*.

Со структурной точки зрения можно выделить ряд моделей, согласно которым образуются составные термины. Наиболее продуктивными являются двухкомпонентные атрибутивные словосочетания, состоящие из ядерного компонента, выраженного существительным в именительном падеже, и атрибутивного, определяющего элемента, выраженного прилагательным. Тип связи между компонентами – согласование. По нашим подсчётам, в белорусской философской терминологии

61,3% исследованных составных терминов относятся к этому типу.

Определение в двухкомпонентном термине часто играет классификационную роль. Определяемым обычно является термин с широким объемом, а определение указывает на уточняющий признак, видовое отличие и т.д. [3, С. 81]: *імператыў – маральны імператыў, манізм – матэрыялістычны манізм, матэрыялізм – метафізічны матэрыялізм, пазнанне – аб'ектыўнае пазнанне; пазітывізм – лагічны пазітывізм*.

Встречаются и атрибутивные словосочетания, зависимым компонентом в которых выступает причастие а) страдательного залога прошедшего времени: *абмежаваная манархія, абмежаваны манізм, ідэалізаваны аб'ект, прыгнечаны клас*; б) страдательного залога настоящего времени: *рухомая матэрыя*; в) действительного залога настоящего времени: *абстрагіруючая рэфлексія, кіруючы клас, пануючы клас прыгнятаючая нацыя, рэфлектуючая развага*.

Следующими по распространённости являются атрибутивные словосочетания, основным компонентом которых является существительное в именительном падеже, а зависимим – существительное в родительном падеже, которое выступает в качестве определения: *будова матэрыі, быццё самасвядомасці, вечнасць матэрыі, дыялектыка быцця, законы развіцця, падзел працы*. Тип связи между компонентами – управление. Согласно нашим данным, в эту группу входят 14,5% исследованных составных терминов в рамках белорусской терминологии философии. В большинстве случаев косвенный падеж существительного указывает на отношения между предметами, а не на качество, поэтому чаще всего несогласованное определение, выраженное существительным, нельзя заменить на прилагательное: *дыялектыка адмаўлення* – это не то же, что *адмоўная дыялектыка*; *прадпасылкі філасофіі* – это не то же, что *філасофскія прадпасылкі*. Определение чаще всего показывает на видовое отличие: *выснова вопыту, выснова неабходнасці, выснова развагі; базіс капіталізму, базіс сацыялізму, базіс феадалізму*; *закон адмаўлення, закон процілегласці, закон прычыннасці, закон супярэчнасці, закон тоеснасці; ідэя быцця, ідэя волі, ідэя пазнання, ідэя роўнасці; інстытут дзяржавы, інстытут рабства, інстытут роду, інстытут уласнасці; катэгорыя неабходнасці, катэгорыя неперапыннасці, катэгорыя перапыннасці, катэгорыя прычыннасці, катэгорыя рэчаіснасці, катэгорыя свабоды, катэгорыя супярэчнасці, катэгорыя сутнасці*.

В исследованной терминологии зафиксированы немногочисленные а) предложные словосочетания: *рэфлексія ў сабе, рэч у сабе, тоеснасць з сабою*; б) словосочетания с типом связи примыкание: *дыялектычна знятае, свядомасць наогул*.

Двухкомпонентные словосочетания могут перерастать в трёхкомпонентные по мере уточнения тех или иных характеристик означаемого. В качестве третьего члена обычно выступают существительные или прилагательные. По нашим подсчетам, в белорусской философской терминологии зафиксировано 17,9% трёхкомпонентных терминов от общего количества составных терминов. Для исследованной терминологии характерны следующие трёхкомпонентные модели:

1) **прилагательное + существительное + существительное в родительном падеже**: *абстрактнае паняцце прасторы, абстрактнае паняцце часу, апрыёрныя законы думкі, апрыёрныя формы сузірання, арганічная тэорыя грамадства, вышэйшая ступень пазнання, геліяцэнтрычная сістэма свету, грамадскі падзел працы, дыялектычная форма развіцця, дыялектычны закон мыслення*;

2) **прилагательное + прилагательное + существительное**: *аб'ектыўны матэрыяльны свет, абстрактны ўнутраны свет, гегелеўская філасофская сістэма, класічны нямецкі ідэалізм, марксісцкі філасофскі матэрыялізм, нямецкі тэарэтычны сацыялізм, утапічная сацыялістычная сістэма*;

3) **существительное + прилагательное + существительное**: дыялектыка *абстрактнага пазнання, дыялектыка колькасных змен, дыялектыка якасных змен, заканамернасць аб'ектыўнага свету, ідэя класавай барацьбы, катэгорыя асобнага быцця, модус умоўнай высновы, неакрэсленасць чыстага быцця*;

4) **существительное + существительное в родительном падеже + существительное в родительном падеже**: *абстракция закону прыроды, прычыны ўзнікнення дзяржавы, дыялектыка форм пазнання, заканамернасці развіцця грамадства, закон адмаўлення адмаўлення, прынцып канкрэтнасці ісціны*;

5) **наречие + прилагательное + существительное**: *грамадска карысная праца, грамадска неабходная праца*;

6) **существительное + числительное + существительное**: *тэорыя дзвюх ісцін*.

Среди трёхкомпонентных терминов встречаются и предложные словосочетания: *адносіны паміж формамі пазнання, ідэалізм у разуменні гісторыі, пераварот у грамадскім жыцці, пераход ад колькасці да якасці, пераход да новай якасці*.

Четырёх- и пятикомпонентные термины являются наименее распространенными среди белорусских философских терминов, их доля составляет 5,5% от общего количества составных терминов. Четырёхкомпонентные термины в основном образованы по следующим моделям:

1) **прилагательное + существительное + прилагательное + существительное**: *аб'ектыўная заканамернасць грамадскага жыцця;*

агульныя законы грамадскага развіцця, асноўны кірунак грамадскага развіцця, фізічная сістэма будовы матэрыі;

2) **существительное + существительное + прилагательное + существительное**: *тэорыя затухання класавай барацьбы, змена асноў грамадскага ладу*;

3) **прилагательное + прилагательное + прилагательное + существительное**: класічная нямецкая ідэалістычная філасофія.

Пятикомпонентные философские термины, зафиксированные в исследованных источниках, немногочисленны: *антаганістычная форма грамадскага працэсу вытворчасці, закон адмірання старога і ўзнікнення новага, працэс аддзялення вытворцы ад сродкаў вытворчасці*.

В исследованной терминологии встречаются и квазитермины, иными словами, словосочетания, связанные не атрибутивными, а сочинительными отношениями: *абсалютнае і адноснае, абстрактнае і канкрэтнае, бесканечнае і канечнае, гістарычнае і лагічнае, дзеянне і процідзеянне, змест і форма, значэнне і сэнс, знешняе і унутранае, лагічнае і гістарычнае, магчымасць і рэчаіснасць, максімум і мінімум, развага і розум, смерць і бяссмерце, спакой і рух, сутнасць і з'ява, сутнасць і існаванне*. В данной терминологии их доля небольшая (0,8%).

Таким образом, многочисленные белорусские философские термины образованы с помощью синтаксического способа. Наиболее продуктивной является модель атрибутивных словосочетаний с главным словом, выраженным существительным, и зависимым от него прилагательным. Второй по распространённости является также атрибутивная модель существительное + существительное в родительном падеже. Трёхкомпонентные, четырёхкомпонентные и пятикомпонентные термины представлены многочисленными моделями, но их общая доля (23,4%) гораздо меньше совокупной доли двухкомпонентных терминов-словосочетаний (75,8%). Результаты исследования и проанализированный материал могут быть использованы при разработке лекционных курсов, спецкурсов, посвященных функционированию терминосистем, а также в лексикографической практике при составлении русско-белорусских и белорусско-русских словарей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гринев-Гриневич, С.В. Терминоведение : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С.В. Гринев-Гриневич. – М. : Академия, 2008. – 304 с.

2. Даниленко, В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.

3. Квитко, И.С. Термин в научном документе / И.С. Квитко. – Львов : Вища школа, 1976. – 126 с.

4. Кожин, А.Н. Составные наименования в русском языке (на материале военно-деловой лексики) / А.Н. Кожин // Мысли о современном русском языке / под ред. В.В. Виноградова ; сост. А. Н. Кожин. – М., 1969. – С. 31–47.

REFERENCES

1. Grinev-Grinevich S.V. Terminovedenie: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij [Terminology]. Moscow: Akademiya, 2008. 304 p.

2. Danilenko V.P. Russkaya terminologiya. Opyt lingvisticheskogo opisaniya [Russian terminology. Linguistic description experience]. Moscow: Nauka, 1977. 246 p.

3. Kvitko I.S. Termin v nauchnom dokumente [Term in a scientific paper]. L'vov: Vishcha shkola, 1976. 126 p.

4. Kozhin A.N. Sostavnye naimenovaniya v russkom yazyke (na materiale voenno-delovoj leksiki) [Compound names in Russian (based on military business vocabulary)]. Vinogradov V.V. (eds.) *Mysli o sovremennom russkom yazyke* [*Thoughts on the modern Russian language*]. Moscow, 1969, pp. 31–47.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.В. Гуль, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: boxformail35@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2325-8664.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.V. Ghul, Ph. D. in Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus, e-mail: boxformail35@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2325-8664.

УДК 81`1

Наталья Николаевна Евтугова
г. Омск
Анастасия Ивановна Сафронова
г. Омск

Сравнение фразеологических единиц с гендерным компонентом в немецком и английском языках

В представленной работе проводится сопоставление гендерно окрашенных фразеологических единиц, а именно пословиц и идиом, на материале двух языков германской языковой группы: английского и немецкого, с целью выявления исторически сложившегося отношения общества к женщинам и мужчинам. Для проведения сравнительного анализа фразеологических единиц были выделены несколько направлений: внутренние качественные характеристики, внешние качественные характеристики и место в обществе и семье. Цель исследования – определить женский и мужской образы, отраженные во фразеологических единицах выбранных языков. Данные образы составляют стереотипы поведения и характеров людей. Задача данной работы состоит в анализе приведенных фразеологических единиц. Методом исследования выступил анализ фразеологических словарей для поиска подходящих фразеологических единиц. На основе проведенного исследования выяснилось, что стереотипы, приписываемые женщинам, часто отображают негативное отношение к ним.

Ключевые слова: немецкий язык, английский язык, гендер, стереотип, идиома, пословица.

Natalia Nikolaevna Evtugova
Omsk
Anastasia Ivanovna Safronova
Omsk

Comparison of phraseological units with a gender component in German and English

The study presents a comparative analysis of gendered phraseological units, namely proverbs and idioms, that was conducted based on English and German in order to identify the historically developed attitude of society towards women and men. For a comparative analysis of phraseological units, several areas were identified: internal characteristics, external characteristics and place in society and family. The purpose of the study - to determine the female and male images, as reflected in the phraseological units of chosen languages. These images constitute stereotypes of human behavior and characters. The task of this work is to analyze the chosen phraseological units. The research method was the analysis of phraseological dictionaries to search for suitable phraseological units. Based on the study, the author concludes that stereotypes attributed to women often reflect a negative attitude towards them.

Keywords: German, English, gender, stereotype, idiom, proverb.

Множество общественных институтов подвержены появлению стереотипов. Они могут присутствовать даже в рабочей сфере человека. Не удивителен факт того, что и в языке – средстве выражения мыслей [1] формируются стереотипы. Здесь мы рассматриваем гендерные стереотипы, которые находят свое место именно в языке

Гендер или социокультурный пол человека – социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической структуре, экономике, культуре и образовании, и др.) Гендерная система является отражением ожиданий, которые приписываются людям обоих полов. В любом обществе, которое распознает два гендерных ярлыка, выстраивается ожидание культурного соответствия одного гендера определенному биологическому полу [4].

Итак, рассмотрим дефиниции терминов «пословица» и «идиома» в английском и немецком языках.

В немецком языке **идиома** – словесная связь, которая не подлежит реконструкции или замене элементов [5].

Пословица – короткая фраза, которая легко запоминается и содержит определенную мудрость [6].

В английском языке **идиома –** это группа слов, стоящих в фиксированном порядке, которая имеет особое отличное значение от тех же слов, стоящих сами по себе или в другом порядке [7].

Пословица – это краткое предложение, обычно известное многим людям, которое дает совет или выражает некую общую истину [8].

Как видно из определений, значения данных терминов в обоих языках не отличается.

Антропоцентрическая природа языков порождает определенные стереотипы восприятия гендерно окрашенных компонентов языка.

В данной работе предлагается следующее смысловое деление фразеологических единиц (далее ФЕ):

1) внутренние характеристики;
2) внешние характеристики;
3) место в семье и обществе.

В немецком языке для отображения стереотипа женщины чаще всего встречаются следующие номинации: *die Frau, das Mädchen*, *die Mutter*, *die*

Tochter, *die Oma*, *Enkelin*, *die Dame*, *das Weib*, *die die Wirtin*, *die Witwe*, *die Frau*, *die Schwiegermutter*, *die Schwiegertochter*.

Обозначения для номинации «мужчины»: *der Mann*, *der Bursche*, *der Ehemann*, *der Vater*, *der Knabe*, *der Sohn*, *der Herr*, *der Opa, der Enkel*, *der Schwiegervater*, *der Schwiegersohn*.

При отражении стереотипа женщины в английском языке в основном используются такие номинации, как: *woman, girl, mother, daughter, wife, sister grandmother, granddaughter, old woman, mother-in-law, niece, aunt.*

Номинации стереотипа мужчины выражены такими лексемами: *man, boy, father, son, brother, husband, old man, grandfather, uncle, father-in-law, comrade, friend.*

I. ФЕ, выражающие внутренние характеристики.

В немецком языке фразеологизмы, характеризующие женщин, зачастую содержат в себе негативную окраску: *eine richtige Hexe*; *ein albernes Huhn; eine falsche Katze*; *ein verrücktes Huhn*; *eine alte Schraube*.

В пословицах женщина предстает вздорной и злопамятной: *wer eine Frau hat, hat Streit*; *je weniger Frauen, desto weniger Ärger; Frauen und Elefanten vergessen niemals.*

Любопытно, что в немецком языке ФЕ, относящихся к мужчине намного меньше. *Sich wie ein altes Weib benehmen* (о мужчине-сплетнике); *Ritter ohne Furcht und Tadel*. Но *ein Mann – ein Wort, eine Frau – ein Wörterbuch* (указывает на излишнюю болтливость, которая обычно приписывается женщинам) [2].

В английском языке становится заметно, что невежество – это свойство, которое в основном приписывали именно женщинам. Кроме того, в западной культуре поведение женщины всегда ассоциировалось со слабостью, суетой и слезами, а также с не прекращаемыми разговорами: *a woman always thinks it takes two to keep a secret; many women – many words, many geese – many turds; a woman and a glass are ever in danger; a woman's advice is never to seek.*

Идиома *Play the woman* используется по отношению к мужчине и имеет негативную оценку поведения, так как имеет женский номинатив. Согласно этой идиоме мужчина не должен соответствовать типичным стереотипам женственности, другими словами, должен быть эмоционально безграмотным.

Knight without fear and reproach (представлена и в немецком примере ранее) – знаменитая фраза из легенды о Короле Артуре, относившаяся к его рыцарям – используется по отношению к мужчинам, чтобы показать их храбрость и твердость характера.

II. ФЕ, выражающие внешние характеристики.

Традиционно женщинам приписывают такой атрибут, как красота, гораздо чаще, чем мужчинам, так как без нее женщина лишается своего основного преимущества, которое позволит ей выйти замуж, что являлось, по всей видимости, самой главной целью: *flach wie ein Bügelbrett sein* (плоская, как гладильная доска); *eine fesche Katze*.

То же мы можем увидеть и в пословицах: *jedes Weib will lieber schön als fromm sein*; *wer eine schöne Frau hat, braucht mehr als zwei Augen*; *Hässlichkeit ist der Beschützer der Frauen*; *keine Frau ist hässlich, wenn sie gut gekleidet ist* [2].

В английском языке прослеживается схожая динамика: *a man is as old as he feels, a woman as old as she looks; a deaf husband and a blind wife are always a happy couple.* В обеих пословицах ярко очевидно отображено того, что мужчине нет необходимости выглядеть определенным образом, чтобы казаться привлекательным, это прерогатива женщины. Во втором примере к тому же присутствует ссылка на болтливость женщины, которая перестает быть проблемой только если ее муж глухой [3].

Идиома *(You) Look like a girl* используется по отношению к мужчине с негативной оценкой, так как выглядеть стереотипно женственно унизительно для него.

III. ФЕ, в которых определяется положение в семье и обществе.

Раньше институт семьи занимал основополагающее место в обществе, что послужило появлению стереотипов поведения жены-домохозяйки и мужа-добытчика: *ein Haushalt ohne Frau ist eine Laterne ohne Licht*. Женщина также обязана подчиняться мужу: *Männer reden – Frauen schweigen*. Однако в немецком языке существуют противоположные по смыслу изречения: *solange es seine Welt gibt, ist er seine Frau, die sie regiert; ein Mann ohne Frau ist ein Baum ohne Blätter*; *Mann ohne Weib, Haupt ohne Leib*.

В английском языке существует два вида пословиц на данную тематику: один отражает неотложную необходимость выдать именно дочь замуж, а второй сосредоточен на целомудрии также исключительно женщин. *It is harder to marry a daughter well than to bring her up well*. *Daughters and dead fish are not keeping wares. Always sample a maidens charm before the wedding.* Они отображают центральную позицию мужчины в браке и представляют женщин в роли аксессуара [3].

Идиома *Be under one's heel* имеет русский эквивалент «быть под каблуком». В большинстве случаях применяется при описании именно мужа, который не имеет собственного мнения и боится перечить жене, так как *heel* в основном представляется как атрибут именно женской обуви.

В идиоме *the gray mare* жена, которая пытается взять власть в свои руки оценивается отрицательно.

Из представленных групп пословиц и идиом первые две (выражающие внутренние и внешние качественные характеристики) не имеют особо явных различий, что приводит к выводу о том, что в и в немецком, и в английском женщина воспри-

нимается и описывается с отрицательной стороны, а мужчина — наоборот, и использование выражений с установленной женской номинацией по отношению к мужчине подразумевает исключительно негативную коннотацию.

В немецкой лингвокультуре фразеологические единицы третьей группы чаще показывают женщину в главенствующей роли, чем в английском. Возможно, причиной тому является факт того, что Великобритания — более консервативное государство, где мужчина является главой семьи, и второстепенность его роли считается чем-то недостойным и постыдным. Более прогрессивное немецкое общество находится на пути к смещению данных стереотипов в пользу равноправия во всех сферах жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] : пособие для учителя / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 400 с.

2. Сафронова, А.И. Представления о мужчинах и женщинах на материале немецкой фразеологии [Текст] / А.И. Сафронова // Актуальные вопросы лингвистики в современном профессионально-коммуникативном пространстве : материалы VIII Междунар. молодеж. науч.-практ. конф. – Омск : Омский государственный технический университет, 2019. – С. 57-61.

3. Сафронова, А.И. Гендерные стереотипы в английских фразеологических единицах [Текст] / А.И. Сафронова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2016. – № 12. – С. 79-83.

4. Словарь гендерных терминов [Текст] / под ред. А. А. Денисовой ; Регион. обществ. орг. «Восток-Запад: Жен. Инновац. Проекты». – М. : Информация XXI век, 2002. 256 с.

5. Словарь немецкого языка. Duden. Das Idiom [Elektronische Ressource]. – Verfügt under: https://www.duden.de/rechtschreibung/Idiom. – 28.10.2019.

6. Словарь немецкого языка. Duden. Das Sprichwort [Elektronische Ressource]. – Verfügt under: https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Sprichwort. – 28.10.2019.

7. Cambridge dictionary. Meaning of “idiom” [Elektronic resource]. – Mode of access: https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/idiom. – 28.10.2019.

8. Cambridge dictionary. Meaning of “proverb” [Elektronic resource]. – Mode of access: https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/proverb. – 28.10.2019.

REFERENCES

1. Rozental' D.E., Telenkova M.A. Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov: posobie dlya uchitelya [Dictionary of linguistic terms]. Izd. 3-e, ispr. i dop. Moscow: Prosveshchenie, 1985. 400 p.

2. Safronova A.I. Predstavleniya o muzhchinah i zhenshchinah na materiale nemeckoj frazeologii [Representations of men and women on the material of German phraseology]. *Aktual'nye voprosy lingvistiki v sovremennom professional'no-kommunikativnom prostranstve*: materialy VIII Mezhdunar. molodezh. nauch.-prakt. konf. [*Actual issues of linguistics in the modern professional and communicative space*]. Omsk: Omskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet, 2019, pp. 57-61.

3. Safronova A.I. Gendernye stereotipy v anglijskih frazeologicheskih edinicah [Gender stereotypes in English phraseological units]. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii* [*In the world of science and art: issues of philology, art history and cultural studies*], 2016, no. 12, pp. 79-83.

4. In Denisovoj A. A. (eds.) Slovar' gendernyh terminov [Dictionary of gender terms]. Moscow: Informaciya XXI vek, 2002. 256 p.

5. Slovar' nemeckogo yazyka. Duden. Das Idiom [Elektronische Ressource]. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Idiom (Accessed 28.10.2019).

6. Slovar' nemeckogo yazyka. Duden. Das Sprichwort [Elektronische Ressource]. URL: https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Sprichwort (Accessed 28.10.2019).

7. Cambridge dictionary. Meaning of “idiom” [Electronic resource]. URL: https://dictionary.cambridge.org/ru/slovar'/anglijskij/idiom (Accessed 28.10.2019).

8. Cambridge dictionary. Meaning of “proverb” [Electronic resource]. URL: https://dictionary.cambridge.org/ru/slovar'/anglijskij/proverb (Accessed 28.10.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.Н. Евтугова, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», г. Омск, Россия, e-mail: natane2005@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2238-4653.

А.И. Сафронова, Магистрант направления подготовки «Лингвистика, практика и лингводидактика профессионально ориентированного перевода», ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», г. Омск, Россия, e-mail: 96anastasia.s@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5619-441X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.N. Evtugova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of German Philology, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, e-mail: natane2005@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2238-4653.

A.I. Safronova, Master’s student of Linguistics, Practice and Linguodidactics of Professionally Oriented Translation, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, e-mail: 96anastasia.s@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5619-441X.

УДК 81.42

Ольга Сергеевна Камышева
г. Шадринск

Метафорическая модель «Человек – музыкальное искусство» в рассказах К. Мэнсфилд

Проблематика статьи связана с исследованием музыкальных метафор в художественной литературе. При этом важным становится когнитивный подход к метафоре, позволяющий выделить основные концептуальные векторы. В статье использовались следующие методы исследования: метод метафорического моделирования, метод когнитивного и контекстуального анализа, классификация и количественная обработка полученных данных. В рассказах К. Мэнсфилд была выделена и описана одна из доминантных метафорических моделей «Человек – музыкальное искусство». Фреймо-слотовая концепция позволила выявить фреймы-магниты и их составляющие, слоты. В результате подсчета исследуемых метафор были выявлены основные концептуальные характеристики анализируемой метафорической модели, как в рамках сферы-магнита «Человек», так и сферы-источника «Музыкальное искусство». Согласно полученным результатам, в рассказах К. Мэнсфилд при описании человека посредством музыкальных характеристик чаще всего внимание читателя фокусируется на речи человека. При этом наиболее употребительными являются метафоры с фреймом-источником «Музыкальный инструмент».

Ключевые слова: музыкальная метафора, концептуальная метафорическая модель, фрейм, слот.

Olga Sergeevna Kamysheva
Shadrinsk

Metaphorical model “Man is a musical art” in the stories by K. Mansfield

The problems of the article are connected with the study of musical metaphors in fiction. At the same time, the cognitive approach to metaphor becomes important, which allows us to highlight the main conceptual vectors. The following research methods were used in the article: metaphorical modeling method, cognitive and contextual analysis method, classification and quantitative processing of the obtained data. In the stories by K. Mansfield, one of the dominant metaphorical models, "Man is a Musical Art," was highlighted and described. The frame-slot concept made it possible to identify magnet frames and their components, slots. As a result of the calculation of the studied metaphors, the main conceptual characteristics of the analyzed metaphorical model were revealed, both within the framework of the magnet sphere “Man” and the source sphere “Musical art”. According to the results obtained, in the stories by K. Mansfield, when describing a person through musical characteristics, the reader most often focuses on speech. The most common is the source frame “Musical instrument”.

Keywords: musical metaphor, conceptual metaphorical model, frame, slot.

Введение.

В рассказах К. Мэнсфилд одной из наиболее употребительных оказывается метафорическая модель «Человек – музыкальное искусство», то есть, человек описывается через призму музыкальных образов, и в этом случае, с точки зрения когнитивной лингвистики, музыка выступает в качестве сферы-источника.

Материалом данного исследования послужили 42 метафоры, характеризующие человека через сферу-источник «Музыкальное искусство», из 90 рассказов К. Мэнсфилд [12].

Актуальность данного исследования обусловлена повышенным интересом к изучению музыки в рамках языка в последнее время (И.В. Зыкова [3], Н.О. Самаркина [7], Ю.С. Текутова [8], Д.Е. Хохонин [9], О.В. Чурсин [11]).

Научная новизна работы заключается в том, что впервые подробно описывается и характеризуется метафорическая модель «Человек – музыкальное искусство» в произведениях К. Мэнсфилд,

Практическая значимость данного исследования обусловлена тем, что полученные результаты могут быть использованы при разработке лекционных и практических курсов по когнитивной лингвистике и лингвокультурологии.

Цель данной статьи – провести когнитивное исследование метафорической модели «Человек – музыкальное искусство» в прозаических произведениях К. Мэнсфилд.

Задачи исследования:

1. Выбрать метафоры со сферой-источником «Музыка», описывающие человека, из наиболее известных рассказов К. Мэнсфилд.
2. Систематизировать выделенные метафоры в соответствии с фреймо-слотовой концепцией.
3. Провести контекстуальный анализ исследуемых метафор.
4. Привести количественные данные анализируемых метафорических единиц и сделать выводы.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

В качестве методики данного исследования использовалась теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [6] и теория метафорического моделирования (А.Н. Баранов [1], Э.В. Будаев [2], И.М. Кобозева [5], Е.С. Кубрякова [4], А.П. Чудинов [10] и др.).

Исследовательская часть

Исследуя метафорическую модель «Человек – музыкальное искусство», охарактеризуем основные фреймы-магниты и их слоты, что позволит предста-

вить основные характеристики человека, наделяемые К. Мэнсфилд музыкальными ассоциациями, а, следовательно, особой эстетической значимостью.

При анализе музыкальных метафор были выделены следующие фреймы-магниты: физическое состояние, речь, действия и эмоции человека.

Фрейм-магнит «Физиологическое состояние»

В данном фрейме-магните обнаруживаются слоты: анатомическое строение, физиологические процессы, здоровье и болезнь.

Слот «Анатомическое строение»

Человеческое тело может уподобляться корпусу музыкального инструмента. Используется развернутая метафора: тело человека – редкая скрипка, а дом – футляр для этой скрипки. Ср.:

How idiotic civilization is! Why be given a **body** if you have **to keep it shut up in a case** like **a rare, rare fiddle**? (Bliss).

Слот «Физиологические процессы»

Физиологический процесс сердцебиения представлен посредством особенностей звукоизвлечения ударных инструментов – барабана и колокола. Ср.:

Her heart **beat** like **a heavy bell** (A Cup of Tea).

Her heart **banged** like **a drum** (Millie).

Слот «Здоровье»

К. Мэнсфилд использует стертую метафору, сопоставляя крепкого и здорового человека с колоколом. Ср.:

What teeth! He thought. **Sound as a bell**, every man jack of them (A Birthday).

Слот «Болезнь»

Необычные музыкальные метафоры передают признаки простудных заболеваний: насморка, чихания и кашля.

Насморк, переданный посредством тембра трубы, является одной из излюбленных музыкальных метафор К. Мэнсфилд. Ср.:

Even the men blew their noses with a loud **trumpeting noise**… (Taking the Veil).

… and once she heard **a loud trumpeting from Burnell blowing nose** (Prelude).

Звуки постоянного кашля и чихания рассматриваются как музыкальное сопровождение. Ср.:

We ascended, very slowly, to **an accompaniment of sneezes and prolonged, half-whistling sniffs** (Bains Turcs).

Таким образом, при описании физиологического состояния человека К. Мэнсфилд использует метафоры музыкального инструмента: его устройства, особенностей звукоизвлечения и звучания.

Фрейм-магнит «Речь»

Данный фрейм-магнит включает слоты «Голос» и «Произнесенные слова».

Слот «Голос»

Звучание различных человеческих голосов напоминает автору тембры музыкальных инструментов.

Звенящий тембр голоса – колокольный звон. Ср.:

And Dennis **chimed in** from his hat (Marriage a La Mode).

A clear, **ringing** little laugh was his only reply (Sixpence).

Пронзительный низкий голос – звук трубы. Ср.:

“Y’are very snug in here,” **piped** old Mr Woodifield… (The Fly).

… he gave a low, strange **trumpeting** cry… (See-saw).

Громкие и отрывистые голоса – удары в барабаны. Ср.:

… from the hollow classrooms came **a quick drumming** of voices (The Singing Lesson).

Свист пастуха сравнивается со звучанием флейты. Ср.:

And as he walked, taking his time, he kept up a very soft light whistling, an airy, far-away **fluting** that sounded mournful and tender (At the Bay).

Возможна метафорическая параллель между звучащим голосом человека и певческим голосом. Ср.:

‘Pass, friend!’ said the **bass** voice gently… (At the Bay).

Слот «Произнесенные слова»

Женщина за вязанием проговаривает схему, как будто напевая старую песню. Ср.:

Like **an old song**, like **a song that she had sung so often** that only to breathe was **to sing it**, she murmured the knitting pattern (The Wrong House).

Произнесенное слово может повиснуть в воздухе как дрожащая нота скрипки или будоражить как звучание далекого оркестра. Ср.:

‘Dearest,’ breathed Beatrice. And the word seemed to linger in the air, to throb in the air like **the note of a violin** (Poison).

There was a fascination in those words… One was stirred, one got a far-away thrill, like **the thrill of hearing a distant band** (Mr and Wrs Williams).

Пауза в общении может – звучание торжественной музыки. Ср.:

And now the silence put a spell upon them like **solemn music** (Psychology).

Последние слова, сказанные героиней, рассматриваются как лебединая песнь. В данном случае стертая метафора является двухслойной, поскольку метафорическому переносу подвергаются и звуки птицы. Ср.:

Je ne parle pas francais. That was her **swan-song** for me (Je Ne Parle Pas Francais).

Таким образом, в метафорической картине мира К. Мэнсфилд голоса и речь людей ассоциируются со звучанием музыкальных инструментов или целого оркестра, редко – с пением и музыкой в целом.

Фрейм-магнит «Деятельность»

Слот «Мыслительная деятельность»

Мыслительная деятельность – метафорическое пение. Ср.:

Her thoughts lingered over the last two words as though she **sang** them (A Dill Pickle).

Слот «Физическое движение»

Движение пальцев передают метафоры игры на музыкальных инструментах. Такие стертые метафоры широко распространенны в английском языке. Так, ловкое обращение со столовыми приборами сопоставляется с игрой на скрипке. Ср.:

Face and Mug, Eddie and Harry, their spoons rising and falling – dabbing their lips with their napkins, crumbling bread, **fiddling with** the forks and glasses and talking (Bliss).

Стук пальцами по столу традиционно ассоциируется с игрой на барабане. Ср.:

The stout gentleman considered her, **drumming with** her fingers on the table (Pictures).

He **drummed** on the table (A Dill Pickle).

Таким образом, физические действия представлены как игра на музыкальных инструментах, тогда как мыслительная деятельность – пение.

Фрейм-магнит «Эмоции»

Исследуемый материал не позволил выделить слоты в данном фрейме-магните, поскольку представлен единственной метафорой: пылкость капитанов сравнивается с эмоциональностью оперных певцов. Ср.:

Of course, I know that sea-captains are subject to terrible temptations, and they are as inflammable as **tenor singers**… (Frau Fischer).

Заключение

Подводя итоги, приведем количественные данные исследуемых метафорических единиц.

Таблица 1

Метафорическая модель «Человек – музыкальное искусство» в рассказах К. Мэнсфилд Фреймы-магниты

Фрейм-магнит	**Количество метафор**	**В проценте от общего количества метафор**
Физиологическое состояние	7	16,7
Речь	27	64,3
Деятельность	7	16,7
Эмоции	1	2,3
Всего	42	100

Таким образом, в рассказах К. Мэнсфилд при описании человека посредством музыкальных характеристик чаще всего внимание читателя фокусируется на речи, что, возможно, обусловлено особым сходством человеческой речи и музыкального звучания. Небольшой процент метафор в равной степени передает физиологическое состояние и деятельность (как физическую, так и умственную). Лишь одна метафора репрезентирует эмоции человека.

Таблица 2

Метафорическая модель «Человек – музыкальное искусство» в рассказах К. Мэнсфилд Фреймы-источники

Фрейм-источник	**Количество метафор**	**В проценте от общего количества метафор**
Музыкальный инструмент	30	71,4
Пение/песня	7	16,7
Музыка	4	9,5
Исполнитель	1	2,4
Общее количество	42	100

Согласно полученным результатам, в своих произведениях К. Мэнсфилд чаще всего сравнивает человека с музыкальным инструментом: строением, механизмом звукоизвлечения и звучанием, что можно объяснить глубокими культурными корнями. Изначально, человек создавал музыкальные инструменты по своему подобию. Остальные метафоры (пения, музыки и исполнителя) представлены единичными случаями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баранов, А.Н. О типах сочетаемости метафорических моделей [Текст] / А.Н. Баранов // Вопросы языкознания. – 2003. – № 2. – С. 73–94.

2. Будаев, Э.В. Сопоставительная политическая метафорология [Текст] / Э.В. Будаев. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2011. – 330 с.

3. Зыкова, И.В. Семиотика музыки в построении фразеологического значения (лингвокультурологический подход) [Текст] / И.В. Зыкова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – № 4 (033). – С. 108-117.

4. Кубрякова, Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике [Текст] / Е.С. Кубрякова // Известия АН. Сер. лит. и яз. – 1999. – Т. 58. – № 5–6. – С. 3–13.

5. Кобозева, И.В. Лингвистическая семантика : учеб. пособие [Текст] / И.В. Кобозева. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.

6. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем [Текст] : пер. с англ. / Дж. Лакофф, М. Джонсон ; под. ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

7. Самаркина, Н.О. Систематика действительности фразеологических единиц с метафорически переосмысленным компонентом, относящимся к фразеосемантическому полю «Музыка», в английском и турецком языках [Текст] : монография / Н.О. Самаркина. – Казань : Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2011. – 22 с.

8. Текутова, Ю.С. Музыкальные аллюзии и их художественные функции в поэзии Р. Браунинга («Токката Галуппи») [Текст] / Ю.С. Текутова // Вестник ТГУ. – 2010. – № 7 (87). – С. 193-196.

9. Хохонин, Д.Е. Лексика семантической сферы «Музыка» в метафорическом использовании [Текст] : дис. … канд. филол. наук / Д. Е. Хохонин. – Воронеж, 2014. – 159 с.

10. Чудинов, А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации : монография [Текст] / А.П. Чудинов / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.

11. Чурсин, О.В. Функционально-семантическая характеристика современной английской музыкальной лексики: когнитивно-фреймовый подход [Текст] : автореф. дис. …канд. филол. наук / О.В. Чурсин. – Пятигорск, 2009. – 25 с.

12. Mansfield, K. The Collected Stories of Katherine Mansfield [Text] / K. Mansfield. – Great Britain : Wordsworth Classics, 2006. – 663 p.

REFERENCES

1. Baranov A.N. O tipah sochetaemosti metaforicheskih modelej [On types of compatibility metaphorical models]. *Voprosy yazykoznaniya* [*Linguistics questions*], 2003, no. 2, pp. 73–94.

2. Budaev E.V. Sopostavitel'naya politicheskaya metaforologiya [Comparative political metaphorology]. Nizhnij Tagil: NTGSPA, 2011. 330 p.

3. Zykova I.V. Semiotika muzyki v postroenii frazeologicheskogo znacheniya (lingvokul'turologicheskij podhod) [Semiotics of music in the construction of phraseological meaning (linguocultural approach)]. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki* [*Questions of cognitive linguistics*], 2012, no. 4 (033), pp. 108-117.

4. Kubryakova E.S. Semantika v kognitivnoj lingvistike [Semantics in cognitive linguistics]. *Izvestiya AN. Ser. lit. i yaz.* [*News of Academy of Sciences. Ser. lit. and lang.*], 1999, vol. 58, no. 5–6, pp. 3–13.

5. Kobozeva I.V. Lingvisticheskaya semantika: ucheb. posobie [Linguistic semantics]. Moscow: Editorial URSS, 2000. 352 p.

6. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem: per. s angl. [The metaphors we live with]. In A.N. Baranova (ed.). M.: Editorial URSS, 2004. 256 p.

7. Samarkina N.O. Sistematika dejstvitel'nosti frazeologicheskih edinic s metaforicheski pereosmyslennym komponentom, otnosyashchimsya k frazeosemanticheskomu polyu «Muzyka», v anglijskom i tureckom yazykah: monografiya [The systematics of the reality of phraseological units with a metaphorically rethought component related to the phrase-semantic field “Music” in English and Turkish]. Kazan': Tatarskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2011. 22 p.

8. Tekutova Yu.S. Muzykal'nye allyuzii i ih hudozhestvennye funkcii v poezii R. Brauninga («Tokkata Galuppi») [Musical allusions and their artistic functions in the poetry of R. Browning (“Toccata Galuppi”)]. *Vestnik TGU* [*Bulletin TGU*], 2010, no. 7 (87), pp. 193-196.

9. Hohonin D.E. Leksika semanticheskoj sfery «Muzyka» v metaforicheskom ispol'zovanii. Diss. kand. filol. nauk [Vocabulary of the semantic sphere “Music” in metaphorical use. Ph. D. (Philology) diss.]. Voronezh, 2014. 159 p.

10. Chudinov A.P. Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii: monografiya [Metaphorical mosaic in modern political communication]. Ekaterinburg, 2003. 248 p.

11. Chursin, O.V. Funkcional'no-semanticheskaya harakteristika sovremennoj anglijskoj muzykal'noj leksiki: kognitivno-frejmovyj podhod. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Functional-semantic characteristic of modern English musical vocabulary: cognitive-frame approach. Ph. D. (Philology) thesis]. Pyatigorsk, 2009. 25 p.

12. Mansfield K. The Collected Stories of Katherine Mansfield. Great Britain: Wordsworth Classics, 2006. 663 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.С. Камышева, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.S. Kamysheva, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

УДК 81:39

Ибрагим Алиевич Курбанов
г. Сургут
Нане Сосовна Саркисян
г. Сургут

Фразеологизмы и паремии с фитонимным компонентом в английском, немецком и русском языках

Данная статья посвящена анализу английских, немецких и русских фразеологизмов и паремий, в которых присутствуют наименования растений – фитонимы. Основное внимание уделяется изучению культурной коннотации фразеологических единиц и паремий и ассоциативным связям фитонимов в анализируемых языках. Результаты проведённого лингвокультурологического анализа свидетельствуют о том, что некоторые компоненты-фитонимы имеют практически идентичную культурную коннотацию в английских, немецких и русских фразеологизмах и паремиях, однако наблюдаются и некоторые различия в ряде коннотаций одного и того же фитонимного компонента в этих языках. Помимо прочего было установлено употребление в фразеологизмах или паремиях фитонимов с особой культурной коннотацией, характерной для каждого из этих трех языков.

Ключевые слова: культура, язык, фитоним, культурная коннотация, ассоциативные связи, фразеологизм, пословица, поговорка.

Ibragim Alievich Kurbanov
Surgut
Nane Sosovna Sarkisian
Surgut

Phraseological units, proverbs and sayings with a phytonym component in the English, German and Russian languages

This article deals with the analysis of English, German and Russian phraseological units, proverbs and sayings with a phytonym component. The subject of special attention is the study of cultural connotation of phraseological units, proverbs and sayings and the associative relations of phytonyms in the analyzed languages. The linguocultural analysis result has shown that some phytonym components have almost the same cultural connotation in English, German and Russian phraseological units, proverbs and sayings but still, there are some differences in connotation of the same phytonym components in these languages. Besides, some phytonyms demonstrate unusual cultural connotations typical to each of the three languages under study.

Keywords: culture, language, phytonym, cultural connotation, associative relations, phraseology, proverb, saying.

Фразеологизмы и паремии – это ценнейшие с точки зрения культуры и языка единицы, хранители культурной оценки и элементы реализации духа народа. В них отражается история и многовековой опыт трудовой и духовной деятельности народа, его нравственные ценности, воззрения и верования. Одновременно с этим, фразеологизмы и паремии – это уникальные по своей природе языковые структуры, имеющие особые отличительные черты, такие как идиоматичность, устойчивость и воспроизводимость [6, С. 21-34].

Фразеологические единицы и паремии – это языковые знаки с определённой культурной коннотацией. Они являются важнейшими источником информации о культуре и менталитете народа. План содержания и план выражения фразеологизмов и паремий представляют одновременно и национальную и языковую картину мира конкретного лингвокультурного сообщества. Природа значений фразеологических единиц в целом тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, практическим опытом личности, культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке и каждой конкретной языковой личностью [1, С. 45-46].

Цель исследования заключается в анализе с точки зрения лингвокультурологии английских, немецких и русских фразеологических и паремиологических единиц с фитонимным компонентом, установлении наиболее распространённых фитонимов в каждом из анализируемых языков и выявлении сходных и отличительных культурных коннотации данных единиц. Объектом исследования является взаимодействие языка и культуры в фразеологизмах и паремиях с фитонимным компонентом, предметом исследования являются названиями растений, их плодов и частей. Основными методами исследования явились метод сплошной выборки, метод сематического анализа, метод количественного анализа и метод разграничения универсального и национального в семантике паремий и фразеологизмов. Материалом исследования явились 120 английских, 120 немецких и 120 русских фразеологизмов и паремий.

Растения, их плоды и части занимают особое место как в природе, так и в жизни человека. Растения издревле присутствовали в жизни любого народа и со временем стали неотъемлемой частью жизни людей. Мы по сей день выращивают растения, чтобы собирать урожай и употреблять его в

пищу или же кормить им домашний скот. Помимо этого, растения также повсеместно используется в медицине, а получаемые из растений продукты используются в различных областях и сферах деятельности [2, С.182-183].

Следовательно, наличие большого количества фитонимов во фразеологизмах и паремиях вызвано тем, что растения на всех этапах развития истории человечества находились в поле зрения людей как объекты хозяйственной деятельности, образцы поведения, внешнего вида и так далее. Поскольку растения являются неотъемлемой частью жизнедеятельности человека, неудивительно что с течением времени фитонимы превратились в хранителей многоплановой культурной коннотации и стали отражать национально-культурные особенности мышления того или иного народа, этноса.

В сущности, разноязычные народы и этносы порождают практически идентичные концепты и, следовательно, выражают их вербально, однако культурное и ассоциативное своеобразие того или иного народа или этноса привносит новое понимание исходного концепта. Своеобразие обусловлено географическим положением, климатом, фауной, флорой и всей истории этноса в целом. Своеобразие становится очевидным лишь на стыке культур и языков, отсюда эвристическая ценность сопоставительного лингвокультурологического подхода к данным феноменам. Фитонимы как один из видов семантической лексики, воплощают в себе определенные характеристики растений и в тоже время отражают духовный мир людей. Исследования фитонимов в лингвокультурологическом аспекте позволяет получить определенное представление о многообразных языковых явлениях того или иного народа, а также проследить, как внеязыковая действительность преломляется в языке [5, С. 63].

Любой ииндивид адаптируется к реальности с помощью того, что дает как бы всему вокруг свое название, определяет место разных предметов и явлений в мироздании. Постигая окружающий мир, индивид не может охватить действительность целиком, процесс познания носит поступательный характер. Результат этого процесса заключается в осмыслении полученной информации, формировании смысла об объектах познания и структурировании полученных знании (концептов). Язык является связующим звеном между внутренних миров человека и внешним миром: воспринимая в процессе действительности среду, человек фиксирует в языке результаты этого самого познания [3, С. 120]. Следовательно, мы можем говорить, о фундаментальной взаимосвязи индивида, научной картины мира и языковой картины мира.

Нужно отметить тот факт, что наряду с научной и языковой картиной мира появилась и так называемая фразеологическая картина мира. Фразеологическая картина мира рассматривается как часть целостной языковой картины мира. Под ней подразумевается картина мира, выраженная фразеологическими средствами языка. Данная картина мира появилась в следствии того, что именно фразеологизмы и паремии наиболее ярко отражают мировидение и миропонимания носителей данного языка, их культуру. Во фразеологической картине мира содержатся знания человека о мире, его представления о мироустройстве. Особенность таких знаний состоит в том, что они представляют собой не просто аккумулированные знания, а скорее результат их образного переосмысления [4, С. 36-40].

Научная новизна данного исследования заключается в изучении фразеологический единиц и паремий с фитонимным компонентом в английском, немецком и русском языках и непосредственном лингвокультурологическом анализе ассоциативных связей в фразеологизмах и паремиях исследуемых языков.

В ходе исследования фразеологических единиц и паремий были отобраны реалий флоры, используемые во всех трех языках. Нужно отметить, что значительная часть названий растений, их цветов и частей совпадает в английской, немецкой и русской фразеологии и паремиологии: яблоко/apple/der Apfel, дерево/tree/der Baum, роза/rose/der Rose и т.д.

К реалиям флоры, используемым только в английской паремиологии и фразеологии относятся: acorn «желудь» (like stealing acorns from a blind pig букв. «как украсть желуди у слепой свиньи» т.е очень легко выполнимое действие), gooosberry «крыжовник» (as green as a gooseberry букв. «такой же зеленый как крыжовник» т.е молодой, неопытный), peanut «арахис» (If you pay peanuts, you get monkeys букв. «если вы платите арахисом, то получите обезьян» т.е. работодатель, выплачивающий низкую зарплату, будет иметь плохих работников), walnut «грецкий орех» (a woman, a dog, and a walnut tree, the more you beat them the better they be букв. женщина, орех и собака – чем больше бьешь, тем лучше станут.) и т.д.

К реалиям флоры, используемым только в немецкой паремиологии и фразеологии относятся: die Tomate «помидор» (Tomaten auf den Augen haben букв. «иметь помидоры в глазах» т.е. не видить того, что все остальные видят), der Spargel «спаржа» (schiessen wie die Spargel aus dem Boden букв. «расти как спаржа из земли» т.е. внезапно возникнуть в большом количестве), die Petersilie «петрушка» (Petersilie aufallen Suppen sein букв. «быть петрушкой во всех супах» т.е. в каждой бочке затычка) die Farnsamen «семена папоротника» (den Farnsamen geholt haben букв. «раздобыть семена папоротника» т.е. неожиданно разбогатеть), die Myrte «мирт» (Wer Myrten baut, wird keine Braut букв. мирты сажать - замужем не бывать) и т.д.

К реалиям флоры, используемым только в русской паремиологии и фразеологии относятся: редька (надоел как горькая редька), груздь (назвал-

ся груздем, так полезай в кузов), хмель (хмель шумит, ум молчит), белена (белены объесться), хрен (хрен редьки не слаще) и т.д.

Высокая частота употребления названий вышеупомянутых растений объясняется распространенностью данных растений на территории обитания вышеназванных этносов, их массовым разведением и особым сакраментальным значением, приобретенным со временем. Полное отсутствие или низкая частотность употребления некоторых фитонимов свидетельствует о низкой урожайности данных растений на территории проживания определённого народа, меньшей распространенности и редком использовании данных растений в повседневной жизни определенного народа, этноса.

К числу наиболее распространенных в английской фразеологии и паремиологии фитонимам относятся: apple «яблоко» (20), bean «боб» (18), rose «роза» (15), nut «орех» (14) и banana (10).

В немецкой фразеологии и паремиологии встречаются чаще всего: «дерево» (19), «капуста» (14), «яблоко» (12), «орех» (11) и «картофель» (10).

Наиболее распространенными фитонимами используемыми в русских фразеологизмах и паремиях являются: дерево (21), яблоко (16), горох (13), плод (11) и лук (11).

При анализе особенностей культурно-национальной коннотации паремий и фразеологизмов с фитонимным компонентов в системе английского, немецкого и русского языков был задействован постулата о том, что совокупность образов, ассоциации, и коннотаций, закрепленных в фитонимистической фразеологии и паремиологии языков, служит своего рода «нишей» для кумуляции мировидения и так или иначе имеет связь с материальной, социальной и духовной культурой народа.

С точки зрения ассоциативных связей существует определённое количество фразеологизмов и паремий, которые вызывают практически одинаковые ассоциации у носителей анализируемых языков, однако существует и ряд межкультурных и межэтнических различий. Рассмотрим один из наиболее активных во фразеологическом отношении фитонимов, а именно «орех». Во всех анализируемых языках мы наблюдаем межэтническое ассоциативное совпадение – твердость, крепость. В русском языке – крепкий орешек, в английском языке – a hard nut to crack, немецком языке – eine harte Nuss. Однако в русском языке есть следующие уникальные ассоциации и коннотации: простота действия (щелкать как орехи), небольшая величина (размером с орех; грех с орех, ядро с ведро), наказание (давать на орехи), ругать, критиковать (разделать под орех), праздность, развлечение (грызут орехи меж дел для потехи; для потехи грызи орехи) и т.д.

В английском языке есть следующие характерные ассоциации: нечто желаемое (he that would eat the kernel must crack the nut букв. «кто хочет есть орехи, тот должен их колоть» т.е. любишь кататься, люби и саночки возить), малозначимое (take a sledgehammer to crack a nut букв. «колотить орехи кувалдой» т.е. стрелять из пушки по воробьям), психические проблемы (to go nuts разг. букв. «двинуться орехами» т.е. сходить с ума), сладость (as sweet as a nut букв. «сладкий как орех» т.е. очень сладкий) и т.д.

В немецком языке ассоциации ко слову «орех» следующие: дешевизна (keine taube Nuss wert sein букв. «не стоит и пустого ореха» т.е. игра не стоит свеч), неприязнь (haben noch eine Nuß miteinander zu knacken букв. «еще есть орех, которые нам нужно вместе расколоть» т.е. иметь счеты), глупость (eine taube Nuss; eine dumme Nuss букв. «не голова, а пустой орех» т.е. недалекий человек) и т.д.

В русской традиции «орех» не имеет ассоциативной связи с умственными или психическими характеристиками человека, в то время как в английской традиции существует несколько фразеологизмов и паремий с фитонимом nut «орех» описывающих психологические расстройства человека, а в немецкой традиции die Nuss «орех» часто употребляется в различных фразеологизмах и паремиях, связанных с описанием человеческой глупости.

Следовательно, можно заключить, что практический любой фитоним входящий в состав фразеологизма либо паремии имеет свою уникальную «добавочную» коннотацию. Сравнивая ассоциативные и культурные коннотации одних и тех же фитонимов в анализируемых языках, мы пришли к выводу, что несмотря на то, что многие ассоциативные семы в этих трех языках совпадают, присутствует очевидная ассоциативная асимметрия, которая и делает наивные картины мира этих языков уникальными и национально-специфичными.

Семантический анализ ассоциативных связей показал, что фразеологизмы и паремии с названиями растений могут иметь схожую культурную коннотацию и употребляться в одинаковом значении в рассматриваемых языках, иногда они даже могут быть полными или частичными эквивалентами. Тем не менее, различные образы жизни и мышления находят свое отражение в фразеологизмах, пословицах и поговорках того или иного языка.

Исследование фразеологизмов, пословиц и поговорок с фитонимным компонентом в английском, немецком и русском языках показало, что фитонимы имеют совершенно уникальную природу и выделяются из общей фразеологической системы изучаемых языков. Фразеологизмы совершенно неповторим образом отражают различные аспекты жизнедеятельности людей: нормы поведения, черты характера, действия разного рода и установленные обычаи и устои.

В рамках проведенного нами небольшого лингвокультурологического анализа нам удалось установить какие фитонимы встречаются в анализируемых языках чаще других, определить какие

фитонимы встречаются только во фразеологизмах и паремиях отдельно взятых языков и провести грань между ассоциативными семами одного и того же фитонима во всех трех языках.

Нужно подчернить, что исследование фразеологизмов и паремий с фитонимным компонентом чрезвычайно актуально именно в свете лингвокультурологии, так как в этих особых лингвокультуремах проявится большое количество ассоциативных значений, которые в полной мере отражают восприятие мира вокруг тем или иным народом и выражают особые культурные коннотации по средствам определенного национального языка. Изучение фитонимов в фразеологизмах и паремиях позволяет представить национальную картину мира, пропитанную особыми культурно-специфическими значениями и зачатую неповторимыми культурными коннотациями и ассоциациями.

Полученные данные могут быть использованы для решения разного рода задач. Лингвокультурологический анализ фразеологизмов и паремий может привести к обнаружению мотивированных и немотивированных связей и как следствие поспособствовать пониманию национальной культуры и языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гильмутдинова, А.Р. Фразеологическая картина мира (на материале ФЕ с компонентом, относящимся к ФСП «Музыка», в английском и турецком языках) / А.Р. Гульмутдинова, Н.О. Самаркина // Международный научно-исследовательский журнал. Ч. 4. Филологические науки. – 2016. – № 4 (46).

2. Курбанов, И.А. Национально-культурная специфика ассоциативных связей фитонимов в русской и английской паремиологии и фразеологии / И.А. Курбанов, С.А. Гаджиева // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам: опыт, стратегии, перспективы : сб. докл. межвуз. науч.-практ. конф., 1 марта 2003 г. – Сургут : РИО СурГПИ, 2003. – С. 182-188.

3. Курбанов, И.А. Национально-культурная семантика фразеологических единиц и паремий, отражающих материальную культуру русских и англичан / И.А. Курбанов // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации, переводоведения и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. и материалов междунар. конф. – Сургут, 2011. – С. 120-126.

4. Маслова, В.А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

5. Черная, А.Г. Лингвокульторологический анализ фитонимов в английской и русской паремиологии и фразеологии / А.Г. Черная, И.А. Курбанов // Иностранные языки сегодня: инновации, стратегии и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 26-27 марта 2015 г. – Сургут, 2015. – С. 62-65.

6. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка [1963] / Н.М. Шанский. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.

REFERENCES

1. Gil'mutdinova A.R., Samarkina N.O. Frazeologicheskaya kartina mira (na materiale FE s komponentom, otnosyashchimsya k FSP «Muzyka», v anglijskom i tureckom yazykah) [Phraseological picture of the world (on the material of the phraseological unit with a component related to the Federal Music Fund “Music”, in English and Turkish)]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. Ch. 4. Filologicheskie nauki* [*International Research Journal. Ch. 4. Philological sciences*], 2016, no. 4 (46).

2. Kurbanov I.A., Gadzhieva S.A. Nacional'no-kul'turnaya specifika associativnyh svyazej fitonimov v russkoj i anglijskoj paremiologii i frazeologii [National and cultural specifics of associative phytonyms in Russian and English paremiology and phraseology]. *Aktual'nye voprosy obucheniya inostrannym yazykam: opyt, strategii, perspektivy*: sb. dokl. mezhvuz. nauch.-prakt. konf., 1 marta 2003 g. [*Actual issues of teaching foreign languages: experience, strategies, prospects*]. Surgut: RIO SurGPI, 2003, pp. 182-188.

3. Kurbanov I.A. Nacional'no-kul'turnaya semantika frazeologicheskih edinic i paremij, otrazhayushchih material'nuyu kul'turu russkih i anglichan [National-cultural semantics of phraseological units and paremias, reflecting the material culture of Russian and English]. *Aktual'nye problemy lingvistiki i mezhkul'turnoj kommunikacii, perevodovedeniya i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*: sb. nauch. st. i materialov mezhdunar. konf. [*Actual problems of linguistics and intercultural communication, translation studies and methods of teaching foreign languages*]. Surgut, 2011, pp. 120-126.

4. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij [Linguoculturology]. Moscow: Akademiya, 2001. 208 p.

5. Chernaya A.G., Kurbanov I.A. Lingvokul'torologicheskij analiz fitonimov v anglijskoj i russkoj paremiologii i frazeologii [Linguocultural analysis of phytonyms in English and Russian paremiology and phraseology]. *Inostrannye yazyki segodnya: innovacii, strategii i perspektivy*: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 26-27 marta 2015 g. [*Foreign languages today: innovations, strategies and prospects*]. Surgut, 2015, pp. 62-65.

6. Shanskij N.M. Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka [1963] [Phraseology of the modern Russian language]. 3-e izd., ispr. i dop. Moscow: Vysshaya shkola, 1985. 160 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.А. Курбанов, кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: ibragimkurbanov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0081-5360.

Н.С. Саркисян, студентка направления подготовки: Лингвистика, профиль Перевод и переводоведение, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: 25nane@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6273-8535.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:
I.A. Kurbanov, Ph. D. in Philological Sciences, Full Professor, Head of the Department of Linguistics and Translation and Interpreting Studies, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: ibragimkurbanov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0081-5360.
N.S. Sarkisian, Undergraduate student Linguistics/Translation and Interpreting Studies, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: 25nane@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6273-8535.

УДК 821.16

Ирина Васильевна Поздина
г. Челябинск
Анна Сергеевна Семина
г. Челябинск

Художественные функции «пуанта» в рассказах Н.С. Лескова

В статье рассматривается художественный прием, характерный для творчества Н.С. Лескова, – «пуант». Приводится его определение. Раскрываются ведущие функции художественного приема на примерах судеб конкретных героев трех произведений Н.С. Лескова: очерков «Очарованный странник», «Леди Макбет Мценского уезда» и повести «Воительница». Приводя примеры из произведений, можно проследить использование приема как средства воплощения авторского художественного замысла. В ходе работы были выделены три основные функции приема «пуанта»: восхождение; момент прозрения, но невозможности восхождения; возможность интуитивного знания о Боге. Художественная роль «пуанта» помогает осмыслить не только сюжетные и психологические повороты в судьбах героев Н.С. Лескова, но и дает представление о системе ценностей, мировоззрения русского человека.
Ключевые слова: творчество Н.С. Лескова, рассказ, повесть, художественная роль, «пуант», герой произведения.

Irina Vasilievna Pozdina
Chelyabinsk
Anna Sergeevna Semina
Chelyabinsk

The artistic function of the “pointe” in the stories of N. S. Leskov

The article deals with the artistic technique characteristic of N.'s creativity. S. Leskova, – “pointe”. Its definition is given. Reveals the leading functions of art reception on the examples of the fate of specific characters. three pieces N.S. Leskov: essays “the Enchanted wanderer”, “Lady Macbeth of the Mtsensk district” and the novel “Warrior”. Giving examples from the works, it is possible to trace the use of reception as a means of realization of the author's artistic intention. In the course of the work, three main functions of “pointe” reception were identified: ascent; the moment of insight, but the impossibility of ascent; the possibility of intuitive knowledge of God. The artistic role of “pointe” helps to comprehend not only the plot and psychological turns in the fate of the characters N.S. Leskova, but also gives an idea of the system of values, worldview of the Russian people.
Keywords: creativity N. S. Leskov, story, artistic role, “the pointe”, characters.

Обращение к творчеству одного из самых загадочных писателей русской классической литературы – Н.С. Лескова – помогает осмыслить значение нравственных ценностей для нашей современности. Внимание к специфике художественной стороны творчества, а именно, художественному приему «пуанта», позволяет по-новому взглянуть на проблему национального характера в интерпретации писателя.

Художественная роль «пуанта» помогает осмыслить не только сюжетные и психологические повороты в судьбах героев Н.С. Лескова, но и дает представление о системе ценностей, мировоззрения русского человека.

Данная статья может быть использована при изучении творчества Н.С. Лескова, художественных и композиционных особенностей его рассказов.

Анализ рассказов Н.С. Лескова с целью выявления художественных функций пуанта опирался на обзор отечественной и зарубежной литературы: монографии (И.В. Поздина «Жанровая специфика прозы Н.С. Лескова 1860-х годов»), диссертации (Л.В. Савелова «Специфика жанровой структуры повестей Н.С. Лескова 1860-90 гг. 19 века») по творчеству Н.С. Лескова, в которых произведен анализ рассказов Н.С. Лескова с точки зрения композиции, идеи, сюжета, источников (фольклорные и литературные традиции)

Нами было изучено понятие «пуанта», научные работы по исследованию произведений Н.С. Лескова, рассказы Н.С. Лескова «Очарованный странник», «Леди Макбет Мценского уезда» и «Воительница». Итогом работы стало выявление художественных функций «пуанта» в повестях Н.С. Лескова.

Прежде чем обращаться к анализу произведений Н.С. Лескова, необходимо дать определение термину «пуант».

В Поэтическом словаре понятие «пуанта» многозначно. Одно из значений - стилистический

прием, выражающий неожиданное разрешение сюжета [5].

При чтении выбранных нами для анализа рассказов Н.С. Лескова можно заметить, что все они имеют неожиданную развязку. Причину этому нужно искать в самих персонажах. Они находятся на перепутье, перед ними стоит выбор между добром и злом, Богом и дьяволом, восхождением и падением.

По словам Л.В. Савеловой, «в центре внутренних духовных исканий центральных персонажей лесковских повестей оказывается проблема поиска границ личностного самоопределения по отношению к ролевой границе присутствия Я в мире и путей активной самореализации. Герои повестей Н.С. Лескова всегда «чужие» в «чужой» среде, они всегда «между»» [6, С. 11].

Первая часть статьи посвящена анализу очерка Н.С. Лескова «Очарованный странник».

Главный герой очерка – Иван Северьяныч Флягин – из человека, который все делает «не по своей воле», превращается в человека с осознанием ответственности, ценности своей и чужой жизни, приходит в конечном счете к Богу и становится монахом; освобождается от своей стихийности и приходит к осознанию своего пути; у него происходит духовное возрождение; это проявляется и в понимании красоты: если раньше «красой, природы совершенством» [2, С. 94] для Флягина была природа, в частности, лошади, то после встречи с Грушей он осознал красоту женщины.

В очерке присутствует накопительный элемент: герой не сразу приходит к вере, с ним происходит цепь событий, которые двигают его к этому результату. Все начинается с эпизода, когда он отдает ребенка матери. Это первый раз, когда он поступает осознанно. С этих пор он двигается в сторону добра для других. Далее, если следовать логике, идет эпизод пленом, где у Флягина начинает пробуждаться религиозное сознание. Будучи у татар 10 лет, он женился, у него появились дети, но он не принимал ни своих жен, ни детей («Да что же их считать, когда они некрещеные-с и миром не мазаны» [2, С. 67]), т.к. хотел вернуться на Родину, скучал по Родине, по православной вере.

– Так вы и в десять лет не привыкли к степям?

– Нет-с, домой хочется... тоска делалась. Особенно по вечерам, или даже когда среди дня стоит погода хорошая, жарынь, в стану тихо, вся татарва от зною попадает по шатрам и спит, а я подниму у своего шатра полочку и гляжу на степи... в одну сторону и в другую – все одинаково... Знойный вид, жестокий; простор – краю нет; травы, буйство; ковыль белый, пушистый, как серебряное море, волнуется, и по ветерку запах несет: овцой пахнет, а солнце обливает, жжет, и степи, словно жизни тягостной, нигде конца не предвидится, и тут глубине тоски дна нет... Зришь сам не знаешь куда, и вдруг пред тобой откоть ни возьмется обозначается монастырь или храм, и вспомнишь крещеную землю и заплачешь [2, С. 67].

Для Ивана Северьяныча чужая земля приравнена к «тому свету», к аду. Когда он стал скучать по Родине, у него появилось осознание греха. Для него, как для русского человека, важны категории жизни, смерти (погребения в т.ч.) и покаяния. После гибели миссионеров Флягин похоронил их тела по христианскому обычаю. Покаяние стало присутствовать в личности Ивана Северьяныча, но пока религиозное сознание было на уровне тоски по Родине и фольклорной образности.

Потом идет история с магнетизером – история искушения, встреча с нечистой силой. История подводит к истинной красоте (если раньше «красой, природы совершенством» [2, С. 94] для Флягина была природа, в частности, лошади, то после встречи с Грушей он осознал красоту женщины). Эта история подготавливает встречу с Грушей.

Сначала историю с Грушей Иван Северьяныч воспринимает как наваждение. Образы, которые присутствуют в этой сцене, это подтверждают: цыганка как змея (змея как искушение). Змея, огонь – атрибутика бесовщины.

В конце истории с Грушей Иван Северьяныч берет на себя ее грех самоубийства и тем самым спасает ее душу. Здесь приходит осознание ответственности за чужую жизнь.

Теперь, чтобы искупить этот грех, Флягину предстоит пройти через страдания и искупление. Эпизод переправы через реку является подтверждает это.

В конце очерка Флягин все-таки оказывается в монастыре, куда приходит осознанно. Трудясь и молясь в яме, он читает газеты (современное положение дел) и житие Тихона Задонского (религиозное, сакральное). В итоге в Иване Северьяныче открывает дар пророчества. Он предрекает войну, но его никто не слышит: «Егда рекут мир, нападает внезапу всегубительство» [2, С. 140].

Очерк заканчивается тем, что Флягин отправляется к старцам – Зосиме и Савватию – получить благословение и пойти на войну. Так в Иване Северьяныче открылось переживание за народ. Он отправляется не просто на войну, а на защиту Родины и своего народа: «мне за народ очень помереть хочется» [2, С. 141].

В итоге в Иване Северьяныче Флягине стихийность, буйство переходит в осознание ответственности, собственного пути, ценности жизни; так происходит его духовное возрождение. Ему пророчили такую судьбу (приход в монастырь) – это в итоге и произошло.

Таким образом, функция пуанта в данном произведении – восхождение героя, его духовное возрождение.

В следующей части исследования был проведен анализ очерка Н.С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда».

Следующая функция пуанта связана с главной героиней повести «Леди Макбет Мценского уезда» – Катериной Измайловой. Молодая купчиха оказывается втянутой в порочный круг, из которого ее может спасти только молитва Богу, но о набожности Катерины Измайловой нет ни слова [4, С. 129]. Она не занята духовным чтением, походами в церковь. Даже народ выносит ей своеобразный приговор: «скверная бабёнка, испаскудилась, что уж ни Бога, ни совести, ни глаз людских не боится» [3, С. 9].

С самого начала очерка мы видим, что Катерина – это сильная и яркая личность, в ней кипит жизнь, но ее натура подавлена скукой, от которой «весело даже удавиться» [3, С. 1]. В такой ситуации взрыв неизбежен, происходит прорыв из замкнутого пространства в мир живой путем нарушения запретов и норм мироустройства [4, С. 85].

История Катерины Измайловой – это история искушения Змием, которому она предается без остатка [4, С. 130].

Здесь прослеживается параллель между повестью «Леди Макбет Мценского уезда» и житийным рассказом «Потоплением Марии Грешницы» [4, С. 132]. Катерина Измайлова и Мария сознаются в грехах, в убийстве; но ни в одной из героинь нет покаяния самое страшное наказание – Бог от них отказывается. Обе героини испытывают на себе Божий гнев [4, С. 133].

После совершения преступления линия любовников идет по наклонной. На каторге Сергей предает Катерину. Там же у Катерины появляется соперница. В итоге история Катерины заканчивается трагедией: она бросается с парома в воду, схватив Сонетку – еще одну заключенную, ту самую соперницу Катерины.

Момент духовного падения подготавливается постепенно. Этому способствуют убийства, которые совершает Катерина. Сначала она убивает свекра – Бориса Тимофеевича, чтобы он не смог ничего рассказать о романе Катерины и Сергея. Последующие убийства как будто пошли по накатанной: сначала открытое признание в измене мужу, затем его убийство, чтобы никто не мешал счастью любовников. Апогеем становится убийство ни в чем неповинного мальчика – Феди Лямина. В этом эпизоде и происходит прозрение Катерины и Сергея. Тогда же происходит раскрытие любовников. Все эти события случаются в большой христианский праздник – Введение во храм Пресвятой Богородицы.

Невозможность восхождения происходит из-за духовной деградации, Катерина Измайлова предается Змию, подписывает договор с дьяволом, а когда осознает, что она сделала, становится уже слишком поздно. Она отрекается от Бога, поэтому ее восхождение становится невозможным. Таким образом, следующей функцией пуанта является прозрение героя, но невозможность восхождения.

Третья, заключительная, часть исследования связана с анализом повести «Воительница». Эта повесть о Домне Платоновне – воительнице, кружевнице-своднице, поставщице живого товара, преуспевающей коммерсантке, «тонком фактотуме», простой деревенской бабе, глубоко страдающей старухе, умиротворенной покойнице и «вечном игралище» [4, С. 148].

Вся ее жизнь строилась по принципу борьбы с внешним миром. Она жила, опираясь на выгоду, личное понимание мира. Мнимо героическое исполнение роли благодетельницы, роли судьи и пастыря, наставляющего на путь «истинный» Леканиду, оказывается самозваной претензией на действующую роль в миропорядке [4, С. 161].

Финал повести содержит неожиданный поворот событий. Спустя несколько лет Домна Платоновна предстает уже осунувшейся, как будто постаревшей, хотя раньше она выглядела младше своих лет. Читатель узнает о ее любви к молодому, двадцатиоднолетнему, Валерьяну Иванову: «Люблю я его, душечка; люблю я его несносно, мой ангел; без ума, без разума люблю я его» [1, С. 19]. Через безответную любовь к Валерке героиня познает истинное унижение и страдание. Осознавая свое положение как страшный грех, она обращается к Богу [4, С. 169].

Таким образом, если история Домны Платоновны с Леканидой – это падение, то история с Валеркой – искупление, так как она отдает ему все свои пожитки, готова на все ради него. Смерть Домны Платоновны в конце повести – это воскрешение.

Тем не менее, в отличие от «Очарованного странника», Домна Платоновна не сознательно пришла к Богу. У нее скорее было какое-то внутреннее ощущение правильности такого исхода. Ее жизненный путь натолкнул ее на такой исход, ее любовь к Валерке показывает это (раньше она отрицала любовь, конец повести доказал ей обратное). В таком случае мы можем говорить об интуитивном знании о Боге.

Таким образом, в ходе анализа трех произведений Н.С. Лескова, а также исследовательской литературы были выявлены следующие художественные функции пуанта:

1. Восхождение
2. Момент прозрения, но невозможности восхождения
3. Возможность интуитивного знания о Боге

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лесков, Н.С. Воительница [Электронный ресурс] / Н.С. Лесков. – Режим доступа: https://www.litmir.me/br/?b=10659.
2. Лесков, Н.С. Очарованный странник [Текст] / Н.С. Лесков. – М. : Современник, 1983. – 431 с.
3. Лесков, Н.С. Собрание сочинений [Электронный ресурс]. В 11 т. Т. 1 / Н.С. Лесков. – М. : Гослитиздат, 1956. – Режим доступа: https://ilibrary.ru/text/439/index.html.
4. Поздина, И.В. Жанровая специфика прозы Н. С. Лескова 1860-х годов [Текст] : монография / И.В. Поздина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – 198 с.
5. Квятковский, А.П. Поэтический словарь [Текст] / А. П. Квятковский ; науч. ред. И. Роднянская. – М. : Советская Энциклопедия, 1966.
6. Савелова, Л.В. Специфика жанровой структуры повестей Н.С. Лескова 1860–1890-х годов : дис. … канд. филол. наук / Л. В. Савелова. – Ставрополь, 2005.

REFERENCES

1. Leskov N.S. Voitel'nica [Elektronnyj resurs] [Warrior]. URL: https://www.litmir.me/br/?b=10659.
2. Leskov N.S. Ocharovannyj strannik [The Enchanted Wanderer]. Moscow: Sovremennik, 1983. 431 p.
3. Leskov N.S. Sobranie sochinenij. V 11 t. T. 1 [Elektronnyj resurs] [Complete works: in 11 vol. Vol. 1]. Moscow: Goslitizdat, 1956. URL: https://ilibrary.ru/text/439/index.html.
4. Pozdina I.V. Zhanrovaya specifika prozy N. S. Leskova 1860-h godov: monografiya [Genre specifics of the prose of N.S. Leskov of the 1860s]. Chelyabinsk: Izd-vo CHelyab. gos. ped. un-ta, 2011. 198 p.
5. Kvyatkovskij A.P. Poeticheskij slovar' [Poetry Dictionary]. Rodnyanskaya I. (ed.). Moscow: Sovetskaya Enciklopediya, 1966.
6. Savelova L.V. Specifika zhanrovoj struktury povestej N.S. Leskova 1860–1890-h godov. Diss. kand. filol. nauk [The specifics of the genre structure of the stories N.S. Leskov of the 1860-1890s. Ph. D. (Philology) diss.]. Stavropol', 2005.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.В. Поздина, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: piv62@bk.ru, ORCID: 0000-0003-3027-9252.

А.С. Семина, студентка 3 курса филологического факультета, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.V. Pozdina, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Literature and Methodology of Teaching Literature, South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia, e-mail: piv62@bk.ru, ORCID: 0000-0003-3027-9252.

A.S. Semina, Undergraduate student of the School of Philology, South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia.

УДК 811.1

Виктория Сергеевна Пономарева
г. Сургут
Ибрагим Алиевич Курбанов
г. Сургут

Наиболее частотные метафорические модели, используемые при создании образа Крыма

В статье представлен анализ особенностей употребления метафорических моделей при создании образа Крыма в текстах средств массовой информации на русском и английском языках. Особое внимание уделяется таким двум видам метафоры, как антропоморфная и артефактная, так как они создают кардинально противоположное восприятие сферы-магнита у реципиента текста. Кроме того в статье объясняются мотивы использования тех или иных метафорических моделей. В работе использовались методы: сплошной выборки, описательный, сопоставительный, метод контекстуального анализа. В результате удалось провести комплексное исследование и выявить различия в описании событий в Крыму в русскоязычной и англоязычной прессе, что, соответственно, создает различное восприятие данных событий читателями. Настоящая статья является частью магистерского исследования автора на тему сопоставительного исследования образа Крыма в российских и зарубежных печатных средствах массовой информации.

Ключевые слова: медиадискурс, метафорический образ, метафорическая модель, когнитивная лингвистика, сфера-источник, антропоморфная метафора, артефактная метафора.

Viktoria Sergeevna Ponomareva
Surgut
Ibragim Alievich Kurbanov
Surgut

The most frequent metaphorical models used in creating Crimea's image

The article provides the analysis of the peculiarities of the use of metaphorical models in the creation of the Crimea's image by the mass media in Russian and English. Special attention is paid to such two types of metaphor as anthropomorphic and artifact, as they create a radically opposite perception of the considered sphere by the recipients of the text. In addition, the article explains the motives for using certain metaphorical models. Following research methods were used: continuous sampling, descriptive, comparative, contextual analysis. As a result, it was possible to conduct a comprehensive study and identify the differences in the description of events in the Crimea in the Russian and English-language press, which creates a different perception of these events by readers. The article is a part of the author's master's thesis on the comparative study of the Crimea's image in Russian and foreign print media.

Keywords: media discourse, metaphoric image, metaphorical model, cognitive linguistics, source (vehicle) sphere, anthropomorphic metaphors, artifact metaphors.

Метафора активно входит в жизнь современного человека и встречается практически во всех видах коммуникации. С помощью метафоры автор обращает внимание читателя на определенный признак описываемого явления. Благодаря фигуральности она сглаживает резкие и резонансные высказывания о спорных проблемах, снижая ответственность говорящего и позволяя ему не выражать своего мнения напрямую. В коммуникативной деятельности метафора – важное средство воздействия на адресата [11, С. 86].

Исследование теории концептуальной метафоры и описание конкретных метафорических моделей в рамках различных дискурсов (политического, экономического, рекламного и др.) – одно из наиболее перспективных направлений в современной когнитивной лингвистике (Дж. Лакофф, М. Джонсон, А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, А.П. Чудинов и др.).

Актуальность сопоставительного исследования метафорических моделей, используемых в текстах, посвященных Крымской тематике на русском и английском языках, состоит в том, что на сегодняшний день возникла необходимость изучения закономерностей метафорического моделирования, в том числе в политическом дискурсе.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что нами впервые проводится комплексное изучение образа Крыма, создаваемого посредством использования концептуальных метафор в прессе.

Целью работы является сопоставительное исследование ведущих метафорических моделей, используемых для концептуализации образа Крыма в современных англоязычных и русскоязычных текстах прессы.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать результаты проведенной работы в области преподавания иностранного языка студентам (особенно специализирующимся в области политики, истории).

На сегодняшний день проблеме метафорического моделирования посвящено множество научных публикаций, но в данной статье мы пользовались исследованиями И.А. Курбанова [7-10]. Чаще всего ученые ссылаются на монографию Джорджа Лакоффа и Марка Джонсона «Метафоры, которыми мы живем». Термин метафора в данной работе определяется как способ познания мира [12, С. 10]. В соответствии с работами А.П. Чудинова, который также ссылается на вышеупомянутую монографию, целесообразно понимание метафор как метафорических понятий или «концептов» [13, С. 54]. А.П. Чудинов считает, что метафорическая модель – это существующая и/или складывающаяся в сознании носителей языка схема связи между понятийными сферами, которую можно представить определенной формулой: «X – это Y». Отношение между компонентами формулы понимается не как прямое отождествление, а как подобие: «X подобен Y». Это процесс сближения двух понятийных сфер, который происходит в сознании человека. Основными компонентами метафорической модели являются «сфера – источник» и «сфера – магнит», которые и составляют данную схему в сознании человека [13; С. 70]. В соответствии с названной формулой система фреймов (слотов, концептов) одной ментальной сферы (сферы-источника) служит основой для моделирования ментальной системы другой сферы (сферы-магнита). При таком моделировании в сфере-магните обычно сохраняется не только структура исходной области, но и эмотивный потенциал, характерный для концептов сферы-источника, что создает широкие возможности воздействия на эмоционально-волевую сферу адресата в процессе коммуникативной деятельности [13, С. 70].

Таким образом, мы можем говорить, что метафора в медиадискурсе функционирует не только как стилистическое средство, но и как способ организации мышления. Метафора удачно вписывается в медиатексты, так как не только украшает их, но и помогает реципиенту концептуализировать и

категоризировать действительность путем переноса знаний из одной, знакомой, конкретной области в другую, абстрактную, неизвестную.

В настоящей статье для рассмотрения метафорического образа Крыма в СМИ, мы проанализируем метафорические модели, которые согласно классификации А.П. Чудинова относятся к антропоморфной и артефактной моделям [13, С. 77-78]. Метафорические модели данных разделов лидируют по частоте встречаемости и дают относительно полное представление о специфике данных разрядов и изображаемого явления.

Все примеры на английском языке сопровождаются нашим переводом на русский язык.

Начнем рассмотрение с метафорической модели *«Крым – живое существо»* в русском языке.

А вот для Украины отказ признать ***российское "гражданство"*** *Крыма чреват дальнейшим затягиванием вопроса с ее членством в НАТО. (Радио Спутник [3], 3 ноября 2019).*

Использование подобной метафоры позволяет судить об исследуемом объекте как о человеке, гражданине определенной страны. В результате чего Крым имплицитно описан как отдельно взятый гражданин России, который находится под защитой государства, а ближайший контекст подразумевает наличие определенных проблем у тех, кто данный факт признавать отказывается.

В конце августа украинцы праздновали годовщину своей независимости, и в тот день президент Владимир Зеленский сравнил ситуацию в Крыму и на Донбассе с похищением двух ***детей. Первого ребенка****, по словам президента Украины, похититель украл, утверждая, что он всегда был его, и что ребенок сам, под дулами автоматов, принял решение жить у соседа. Второй ребенок воспитывается в детском доме, вокруг которого похититель выставил вооруженную охрану, да еще и отказывается признаваться в этом. (Иносми.ру [1], 5 ноября 2019).*

В данном примере рассматривается субстантивная метафора, нацеленная на персонификацию исследуемого объекта посредством сравнения сферы-магнита со сферой-источником «Ребенок». Однако стоит отметить, что Крым в данном случае хотя и является действующим живым существом, его сравнивают не с взрослым самостоятельным человеком, а с ребенком, который еще не в состоянии управлять и отвечать за собственные действия, в результате чего появляется возможность им манипулировать, что и произошло согласно автору высказывания. Россия в данном примере имплицитно описана похитителем, за счет чего выражается крайняя степень ее опасности для других стран.

Примеры использования концептуальной метафоры, относящиеся к разделу артефактной метафоры, часто встречаются и в англоязычной прессе.

Crimea is ***happy*** *now, except for the persecution. (Сейчас Крым счастлив, несмотря на гонения). (Chicago Tribune [5], 17 сентября 2015).*

Концептуализация Крыма с применением понятийной сферы «Эмоции» показывает, что он выступает как существо, обладающее эмоционально-волевой сферой, способное испытывать эмоции и проявлять чувства. В данном примере Крыму приписывается такое человеческое состояние как счастье. Можно судить, что через полтора года после присоединения к России, несмотря ни на что, жители Крыма чувствуют себя комфортно. Таким образом, создается положительное восприятие данной лексемы.

Putin's political supporters in Moscow said Crimea has the ***right*** *to secede. (Политические сторонники Путина в Москве заявили, что Крым имеет право на отделение). (USA Today [6], 6 марта 2014).*

В данном случае представлена метафора, устанавливающая отношения аналогии между Крымом и человеком по признаковому слову «Права». Подобно человеку, имеющему определенный набор прав, Крым, согласно авторам высказывания, имеет право на выход из состава страны.

Другая довольно часто встречающаяся метафорическая модель *«Крым – вещь»* относится к артефактной метафоре. Рассмотрим несколько примеров из русскоязычной прессы.

По словам украинского министра, подобные эксперименты [над армией] привели Украину к ***потере*** *Крыма и Донбасса. (Московский комсомолец [2], 22 мая 2019).*

Ранее Зеленский во время инаугурации заявил, что вместе с Крымом Украина ***потеряла*** *самое важное - людей, и пообещал* ***"вернуть"*** *полуостров стране. (Московский комсомолец [2], 21 мая 2019).*

Активизация данного рода метафор, их частое использование в различных газетах позволяют выявить типичное метафорическое представление Крыма как вещи, которую можно потерять. Кроме того, в ближайшем контексте указывается прямая причина и виновник случившегося, вследствие чего предсказуемо наличие желания все исправить и вернуть все на свои места.

Украинскому лидеру Владимиру Зеленскому предложили ***выкупить*** *Крым у России в рассрочку, соответствующая петиция опубликована на официальном сайте главы государства. (Радио Спутник [3], 17 июля 2019).*

Установление аналогии между Крымом и неодушевленной вещью в данном примере происходит посредством использования лексемы «выкупить». Данная предикативная метафора подразумевает игнорирование воли местного населения, в результате чего раскрывается отрицательный прагматический потенциал метафорической модели.

В англоязычной прессе также присутствуют примеры, относящиеся к артефактной метафоре.

Russia is highly unlikely to ***lose*** *Crimea again. (Россия вряд ли снова потеряет Крым). (Chicago Tribune [5], 17 сентября 2015).*

"There's a fear that if we ***lose*** *Crimea, it's just the beginning", says Roma Hadzewycz, editor of The Ukrainian Weekly. («Есть опасение, что если мы потеряем Крым, это будет только начало», - говорит Рома Хаджевич, редактор The Ukrainian Weekly). (USA Today [6], 11 марта 2014).*

Подобно рассмотренным выше примеров из русскоязычной прессы метафоры данной модели в англоязычной прессе репрезентируют Крым как вещь, у которой появляется то один, то другой владелец, потому что предыдущий хозяин ее потерял. В данных примерах контекст использования анализируемых лексем имплицитно изображает Россию как лицо, которое уже не отдаст и не потеряет то, что имеет.

More importantly, this could embolden Ukraine to ***snatch*** *the ethnically Russian Crimea from Russian President Vladimir Putin's hands. (Что еще более важно, это может подтолкнуть Украину вырвать этнически русский Крым из рук российского президента Владимира Путина). (Baltimore sun [4], 29 июля 2014).*

Еще один примером из раздела артефактной метафоры может послужить данный пример использования лексемы «snatch» (вырвать, выкрасть) в отношении Крыма. Стоит отметить наличие выраженной эмоциональной окраски, так как в данном случае речь идет уже о незаконных действиях, что подчеркивается сочетанием «русский – российского» в непосредственной близости от рассматриваемой лексемы.

Таким образом, как показал анализ, метафорические модели из разделов антропоморфной и артефактной метафоры достаточно широко реализуются в текстах СМИ, посвященных крымской тематике, и на русском и на английском языках. Это обусловлено тем, что в прессе разных стран по-разному представлены взгляды на вхождение Крыма в состав России. И в российской и в иностранной прессе создается образ полуострова как живого существа и как неодушевленной вещи, так как восприятие Крыма тем или иным образом зависит от основного и контекстуального значений, передаваемых конкретной лексемой, а также сопутствующего вербального окружения.

Несомненно, данный вопрос требует более тщательного анализа и большего количества примеров, поэтому может быть исследован более подробно в магистерской диссертации, так как представляет большой теоретический и практический интерес.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Интернет-портал «ИноСМИ.ру» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://inosmi.ru/.

2. Московский комсомолец [Электронный ресурс] : Интернет-портал газ. – Режим доступа: https://www.mk.ru/.

3. Радио Sputnik [Электронный ресурс] : Интернет-портал информ.-аналит. радиостанции. – Режим доступа: https://radiosputnik.ria.ru/.

4. Baltimore Sun [Электронный ресурс] : Интернет-портал газ. – Режим доступа: https://www.baltimoresun.com/.

5. Chicago Tribune [Электронный ресурс] : Интернет-портал газ. – Режим доступа: https://www.chicagotribune.com/.

6. USA today [Электронный ресурс] : Интернет-портал газ. – Режим доступа: https://www.usatoday.com/.

7. Курбанов, И.А. Особенности структурирования метафорической модели «Американский президент – это монарх» в российском и американском политическом дискурсе [Текст] / И.А. Курбанов, О.В. Домбровская // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3. – С. 26-29.

8. Курбанов, И.А. Основные метафорические модели в дискурсе инвалидности российских и американских СМИ [Текст] / И.А. Курбанов, В.С. Кириллова // Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт : сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф., посвящ. 15-летию первого вып. специалистов в области лингвистики в Сургут. гос. ун-те / отв. ред. И.А. Курбанов. – Сургут, 2017. – С. 56-60.

9. Курбанов, И.А. Антропоморфные метафоры в моделировании образа человека с ограниченными возможностями в дискурсе российских и американских СМИ [Текст] / И.А. Курбанов, С.Г. Носкова // Общественные науки. – 2015. – № 6-1. – С. 126-134.

10. Курбанов, И.А. Антропоморфные и артефактные метафоры при создании образа Крыма в СМИ [Текст] / И.А. Курбанов, В.С. Пономарева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. – 2019. – № 7. – С. 154-158.

11. Кухаренко, В.А. Словарь терминов по стилистике английского языка [Текст] / В.А. Кухаренко, И.Р. Гальперин, И.В. Арнольд ; сост. А.В. Куракин. – 3-я ред., испр. и доп. – Николаев, 2004. – 240 с.

12. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем [Текст] : пер. с англ. / Дж. Лакофф, М. Джонсон ; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

13. Чудинов, А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации : монография [Текст] / А.П. Чудинов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.

REFERENCES

1. Internet-portal «InoSMI.ru» [Elektronnyj resurs] [Internet portal “InoSMI.ru”]. URL: https://inosmi.ru/.

2. Moskovskij komsomolec: Internet-portal gaz. [Elektronnyj resurs] [Moskovsky Komsomolets]. URL: https://www.mk.ru/.

3. Radio Sputnik: Internet-portal inform.-analit. radiostancii [Elektronnyj resurs] [Radio Sputnik]. URL: https://radiosputnik.ria.ru/.

4. Baltimore Sun: Internet-portal gaz. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.baltimoresun.com/.

5. Chicago Tribune: Internet-portal gaz [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.chicagotribune.com/.

6. USA today: Internet-portal gaz. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.usatoday.com/.

7. Kurbanov I.A., Dombrovskaya O.V. Osobennosti strukturirovaniya metaforicheskoj modeli «Amerikanskij prezident – eto mo-narh» v rossijskom i amerikanskom politicheskom diskurse [Structural features of the metaphorical model "The American President is a Monarch" in Russian and American political discourse]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [*Bulletin of Surgut State Pedagogical University*], 2013, no. 3, pp. 26-29.

8. Kurbanov I.A., Kirillova V.S. Osnovnye metaforicheskie modeli v diskurse invalidnosti rossijskih i amerikanskih SMI [Main metaphorical models in the disability discourse of Russian and American media]. Kurbanov I.A. (ed.) *Lingvisticheskoe obrazovanie na sovremennom etape: rossijskij i zaru-bezhnyj opyt*: sb. nauch. st. i materialov Mezhdunar. konf., posvyashch. 15-letiyu pervogo vyp. specialistov v oblasti lingvistiki v Surgut. gos. un-te [*Linguistic education at the present stage: Russian and foreign experience*]. Surgut, 2017, pp. 56-60.

9. Kurbanov I.A., Noskova S.G. Antropomorfnye metafory v modelirovanii obraza cheloveka s ogranichennymi vozmozhnostyami v diskurse rossijskih i amerikanskih SMI [Anthropomorphic metaphors in modeling the image of a person with disabilities in the discourse of Russian and American media]. *Obshchestvennye nauki* [*Social Sciences*], 2015, no. 6-1, pp. 126-134.

10. Kurbanov I.A., Ponomareva V.S. Antropomorfnye i artefaktnye metafory pri sozdanii obraza Kryma v SMI [Anthropomorphic and artifact metaphors when creating the image of Crimea in the media]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Ser. Gumanitarnye nauki* [*Modern science: actual problems of theory and practice. Ser. Humanitarian sciences.*], 2019, no. 7, pp. 154-158.

11. Kuharenko V.A., Gal'perin I.R., Arnol'd I.V. Slovar' terminov po stilistike anglijskogo yazyka [Glossary of English style terms]. Kurakin A.V. (ed.). 3-ya red., ispr. i dop. Nikolaev, 2004. 240 p.

12. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem: per. s angl. [The metaphors we live with]. In Baranova A.N. (ed.). Moscow: Editorial URSS, 2004. 256 p. (In Russ.).

13. Chudinov A.P. Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii: monografiya [Metaphorical mosaic in modern political communication]. Ural. gos. ped. un-t (ed.). Ekaterinburg, 2003. 248 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.С. Пономарева, студент образовательной программы магистратуры 45.04.02 «Лингвистика», профиль «Лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация», БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: vika.viktoria.ponomareva@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0372-594X.

И.А. Курбанов, кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: ibragimkurbanov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0081-5360.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.S. Ponomareva, Master's student of Linguistics, profile "Linguistics, Lingvodidactics and Intercultural Communication", Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: vika.viktoria.ponomareva@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0372-594X.

I.A. Kurbanov, Ph. D. in Philological Sciences, Full Professor, Head of the Department of Linguistics and Translation and Interpreting Studies, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: ibragimkurbanov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0081-5360.

УДК 81'42 (476):004

Никита Сергеевич Суббота
г. Брест, Республика Беларусь
Инна Леонидовна Ильичева
г. Брест, Республика Беларусь
Елена Николаевна Стрижевич
г. Брест, Республика Беларусь

Словообразовательный потенциал интернет-дискурса

Статья представляет собой комплексное исследование словообразовательных инноваций в англоязычной интернет-коммуникации. В ходе исследования использованы следующие методики: метод лингвистического теоретического анализа научных концепций и подходов для формулирования понятийного аппарата и методологии исследования, а также метод лингвосемиотического анализа словообразовательных инноваций интернет-коммуникации. В результате исследования изучена специфика словообразовательных инноваций в интернет-коммуникации на материале аутентичных текстовых постов, систематизирована и обоснована классификация словообразовательных инноваций в интернет-коммуникации и выделены наиболее частотные модели словообразования, необходимые для понимания особенностей функционирования сетевого жанра микроблогов.

Ключевые слова: интернет-дискурс, гипертекст, языковые и неязыковые инновации, визуальная коммуникация, словообразование, микроблоги.

Nikita Sergeevich Subbota
Brest, Belarus
Inna Leonidovna Ilyicheva
Brest, Belarus
Elena Nikolaevna Strizhevich
Brest, Belarus

Word-formation potential of the Internet discourse

The article is a comprehensive study of word-formation innovations in the English language Internet communication. In the course of the study the following methods were used: method of linguistic theoretical analysis of scientific concepts and approaches to formulate conceptual framework and research methodology, as well as the method of linguistic and semiotic analysis of word-formation innovations in Internet communication. The study was carried out on the basis of authentic text posts. As a result of study the specifics of word-formation innovations in Internet communication were studied, as well as was systematized and justified the classification of word-formation innovations. Moreover, the most frequent word-formation models necessary for understanding the peculiarities of functioning of the microblogging genre were identified.

Keywords: Internet discourse, hypertext, linguistic and non-linguistic innovations, visual communication, word-formation, microblogs.

Изучению дискурса посвящено большое количество исследований, авторы которых трактуют это понятие в рамках различных областей науки: социологии, лингвистики, прагмалингвистики, психолингвистики, когнитивной лингвистики, лингвистики текста, семиотики, медиалингвистики. При изучении дискурса, как и любого естественного феномена, встает вопрос о классификации: какие типы и разновидности дискурса существуют. Исследователи указывают, что основным разграничением в типологии дискурса выступает противопоставление дискурса устного и письменного, поскольку оно связано с каналом передачи информации: при устном дискурсе канал акустический, при письменном – визуальный.

Количество видов дискурса в конкретном социуме, как отмечает В. В. Красных, определяется релевантными признаками функционирующих в нем общественных учреждений [6]. В современном социуме исследователями выделяются *научный*, *религиозный*, *политический*, *масс-медиальный*, *педагогический*, *рекламный* и другие виды институционального дискурса. При анализе видов дискурса исследователи, безусловно, изучают тексты (единицы коммуникации), но сами тексты начинают трактоваться как источники сведений, выходящих за пределы собственно языкового их содержания.

В современном коммуникационном пространстве, формируемом коммуникативными связями, между людьми, группами, различными институтами большая часть общения человека происходит посредством электронной коммуникации, которая имеет ряд специфических характеристик. Говоря об электронной коммуникации, Л. Ю. Иванов выделяет следующие характеристики виртуальной реальности, отличающие ее от реальности действительной: 1) нематериальность воздействия (изображаемое производит эффекты, характерные для вещественного); 2) условность параметров (объекты искусственны и изменяемы); 3) эфемерность (свобода входа / выхода обеспечивает возможность прерывания и возобновления существования) [2].

Основными свойствами виртуальной реальности выступают: иллюстративность, интерактивность, интуитивность, интенсивность. *Иллюстративность* отражает представление информации отчетливым образом. *Интерактивность* определяется взаимодействием пользователя с компьютером, точнее, смоделированной им средой. *Интуитивность* заключается в ощущении виртуальной реальности погруженным в нее субъектом. *Интенсивность* задается свойством предоставления субъекту комплексной информации, предполагающей его реакцию на нее. Все эти свойства виртуальной реальности позволяют исследователям понимать данный феномен очень широко. Виртуальная реальность рассматривается как пространство, созданное различными электронными средствами массовой информации и коммуникации. Виртуальная реальность сосуществует с подлинной реальностью, но они не являются взаимоисключающими понятиями. Таким образом, дискурс, существующий в подлинной реальности, будет проецироваться в виртуальном пространстве [4].

Интернет-дискурс представляет собой процесс создания текста в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими факторами, целенаправленное социальное действие, включающее взаимодействие людей. Для текстов виртуальной реальности характерно преобладание письменного вида предоставления информации, который имеет свои различия. За каждым дискурсом стоит особая системность и упорядоченность языковых единиц, стратегий и правил их употребления в отдельных текстах как фрагментах дискурса. Письменный дискурс, хотя более свободен, чем в других регистрах речи, в Интернет среде имеет свои особенности построения. Говоря о принадлежности интернет-дискурса к письменному виду, следует сделать оговорку о том, что он

все чаще подвергается интеграции со стороны элементов устного дискурса. Элементами такой интеграции, по мнению А.А. Кибрика, выступают эллиптические предложения, парцелляция, сегментированные конструкции, различные нарушения порядка слов [5]. Подобная интеграция, очевидно, способствует сжатию передаваемой информации и переходу на особый сокращенный код общения, а также повышению эффективности реализации функции информирования и воздействия.

Семиотическое пространство интернет-дискурса представляет собой совокупность знаков, направленных на обслуживание сферы электронной коммуникации. В семантике этих знаков отражается реальность виртуального мира, интерпретированная тем или иным лингвокультурным сообществом. Анализ теоретических источников по данной проблематике, а также наши наблюдения показывают, что в интернет-дискурсе все процессы, связанные с передачей, хранением и переработкой информации о том или ином фрагменте мира, протекают с использованием разных знаковых систем, то есть являются семиотическими.

В интернет-дискурсе знаковая репрезентация различна как по сущности, так и по форме. Принципиальное различие между языковыми и неязыковыми знаками сводится к тому, что для восприятия линейного характера вербального текста и осознания содержащейся в нем ключевой мысли требуются определенные затраты времени и умственных усилий. Невербальные знаки, в частности, изображение, доступны восприятию любого адресата, который владеет системой кодов и смыслов, свойственных изобразительным традициям данной культуры, при этом невербальные знаки способны не только привлечь внимание адресата, но и передать большую часть заложенной в тексте информации без прочтения вербальной части. Однако полное декодирование заложенной в сетевом тексте информации возможно только посредством учёта всех знаков, используемых в тексте.

В пределах сетевого текста вербальные и невербальные знаки, или, иначе говоря, знаки разных семиотических систем, на наш взгляд, составляют не оппозицию, а многообразную совокупность, носящую характер семиотического континуума.

Анализируя данный вид дискурсивной практики, следует заметить, что жанровая система интернет-коммуникации представляет собой сложное и неоднородное целое с определенным набором стратегий и тактик. Обзор теоретических источников показывает, что большинство авторов различают информационные и коммуникативные жанры. К первому типу относятся отредактированные, выверенные произведения в традиционных жанрах художественного текста: электронные книги; научные или публицистические статьи, которые размещены на различных ресурсах, сайтах, справочниках, в виртуальных средах; а также электронные базы данных [11].

Коммуникативные жанры, зародившиеся исключительно в Сети и отличающиеся специфическим набором характеристик, представлены, как правило, текстами спонтанного характера. Именно в этих жанрах рождаются языковые и речевые новации и преобразования, которые в последствии становятся объектами исследований. Среди данных жанров можно выделить следующие: 1) электронная почта (схема асинхронного общения «рассылка»); 2) форумы, паблики (схема асинхронного общения «многие – многие»); 3) веб-конференции; 4) чаты (обмен текстовыми репликами в режиме синхронного общения «многие – многие»); 5) жанр мгновенного обмена сообщениями (синхронный обмен); 6) блоги (онлайн-дневники); 7) социальные сети (специальные платформы) [11].

В следствие стремительного развития технологических возможностей, виртуальные жанры способны быстро видоизменяться и появляться вновь, поэтому жанровая система в Интернете непостоянна, а проблема описания жанровой типологии остается открытой.

Говоря о способах и особенностях подачи и распространения информации в сети Интернет следует упомянуть о некоторых устойчивых характеристиках. Среди них превалируют такие параметры как: синтетичность, экспансивный характер развития, фрагментарность подачи информации, высокая скорость распространения, а также высокий манипулятивный потенциал.

Общение при помощи компьютера играет все более возрастающую роль в современной жизни и радикальным образом меняет технику и стилистику общения. Эволюция письма в компьютерный канал общения привела к усилению одних тенденций и ослаблению других. С одной стороны, происходит расширение масштаба общения от массового к глобальному, воплощается в жизнь идея пионеров экологической науки: «ноосфера стремится стать одной замкнутой системой» [9, С. 199], поскольку как сегодня Интернет стремится объединить всех жителей Земли в одну глобальную систему общения.

С другой стороны, наряду с глобальностью, увеличивается количество циркулирующей в обществе информации, расширяются хронотопные характеристики общения, поскольку коммуникация посредством компьютера не имеет четких временных ограничений, может происходить в любое время дня и ночи, единственное условие для ее осуществления – наличие компьютера [3, С. 410].

Новые виды и формы коммуникации привели к комбинации устной и письменной речи. Так, Л.А. Новикова утверждает, что в настоящее время письменная речь становится доминантным способом общения. Кроме того, автор отмечает, что текст сообщения дополняется различными мета-

текстовыми знаками разной модальности (курсивное, шрифтовое, композиционное выделение и т.д.). Таким образом, в виртуальном пространстве информация циркулирует не только в виде текстов, но и в виде различных образов [7].

Анализ теоретических источников свидетельствует о том, что интернет-дискурс является жанропорождающей средой. В связи с этим учёные выдвигают различные классификации цифровых (дигитальных) жанров. Так, например, Л.Ю. Иванов различает исконно сетевые жанры, порожденные в результате использования языка в сети (чаты, форумы), а также жанры заимствованные Интернетом из других сфер общения [8]. Наибольшая интенсивность, по мнению большинства исследователей, характерна для интернет-вокабуляра, который используется в исконно сетевых жанрах, поскольку именно здесь наблюдается большое число неологизмов и прослеживается их влияние на общелитературный язык.

В научной среде принято выделять четыре основные лексические группы в Интернет-дискурсе [1]: 1) технические термины – PHP, BIOS, script, SQL, Ethernet, keylogging; 2) общеизвестные лексемы, связанные непосредственно с работой в сети Интернет – log in/out, home page, news feed, cloud, profile, retweet; 3) лексемы, распространенные среди пользователей блогов – @TEOTD, Gopher, Nub, N00b, Sp133, W00t, fr00b; 4) лексемы, употребляющиеся людьми, которые интересуется информационными технологиями и следят за их развитием – share, website, artificial intelligence, multicast, upload, download.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что формирование интернет-вокабуляра происходит главным образом на основе общеупотребительной лексики английского языка и подчиняется его словообразовательным нормам, хотя и имеет некоторые особенности.

К основным способам словообразования в сетевых жанрах Интернет-дискурса можно отнести:

1. Конверсия (conversion) – *Google - to google, clear – to clearify, flame - to flame, email - to email, always on - always-on, to search – search.*

2. Усечение (clipping) – bday (birthday), pic (picture), zine (magazine).

3. Аббревиация (abbreviation) / акронимы – 4COL (For Crying Out Loud), 4eva (Forever), AAR (At Any Rate), BBS (Be Back Soon), BTW (By The Way), CUL8R (See You Later), DF (Dear Friend), GI (Google It), IDC (I Don't Care), ILU (I Love You), и др.

4. Аффиксация (affixation) – digitize, hyperlink, googler, mailer, crackable, chatly.

5. Сопряжение (blending) – blog (web + log); emoticon (emotion + icon); podcasting (iPod+broadcasting); Internet (international + network); netiquette (Net + etiquette).

6. Словосложение (compounding) – inbox, mailbox, hashtag, cyberspace, Bluetooth, chatroom, freelance, database. А также словосложение на основе словообразовательной модели без соединительной гласной – e-document, e-card, e-book, e-learning, e-commerce.

7. Эллипсис (ellipsis) – “I thought… you know… maybe…we can go and eat out somewhere?”

8. Создание неологизмов (coinage) на основе игры слов – internot – человек, не приветствует использование Интернета; e-tailer (компания, продающая товары через Интернет, от англ. retailer – продавец); freeware (программное обеспечение бесплатно распространяемое через Интернет), keypal (ср. penpal).

Ещё одним немаловажным параметром интернет-вокабуляра являются эмотиконы, выступающие в качестве вспомогательных символов и знаков, используемых для выражения эмоций коммуниканта – :) (happy),): (sad), % (confused), :-o (shocked). Такое частое использование парафемики приближает письменную сетевую речь к устной речи. Наряду с этим и традиционные графические знаки находят новые формы реализации: многократное использование восклицательных и вопросительных знаков, запятых и многоточий, пробелов, использование заглавных букв приводит к отклонению от языковых норм [8].

Ф.И. Шарков отмечает, что увеличение визуальной составляющей в коммуникации является одной из ведущих тенденций последних десятилетий. Технологические новинки позволяют создавать искусственные визуальные образы и резко расширяют тем самым виртуально-визуальное пространство человеческой культуры. При этом размываются социальные границы, и культура стремится к упрощению [10].

Визуальная коммуникация стимулирует эмоциональный опыт, ускоряет процесс идентификации и самоидентификации без привлечения вербальных средств. Визуальный контент увеличивает частоту посещения интернет-ресурса или профиля пользователя, ускоряет коммуникацию. Наряду с этим происходит активизация творческого потенциала и воображения.

В качестве теоретической базы для нашего исследования мы воспользовались классификацией М.Н. Медведь, которая предлагает 8 основных способов словообразования в сетевых жанрах Интернет-дискурса, среди которых: *конверсия, усечение, аббревиация / акронимы, аффиксация, сопряжение, словосложение* (в том числе и на основе словообразовательной модели без соединительной гласной), *эллипсис, создание неологизмов на основе игры слов*.

В ходе проведенного исследования данная классификация была видоизменена. С учетом исследуемого корпуса мы разделили способы словообразования на *чисто языковые* и *смешанного типа* (в авторском понимании термин *гетерокомпозиты*).

К гетерокомпозитам мы относим лексические единицы, которые сочетают в себе знаки различ-

ных модальностей (например, буквы и эмотиконы, сочетание букв и цифр, написание с использованием заглавных букв), а также лексические единицы образованные в результате слитного написания двух слов, которые при этом имеют значение одного слова (хэштэги, используемые в соцсетях).

Таким образом, представляется возможным представить классификацию следующим образом:

- **Языковые способы словообразования**: *конверсия, усечение, аббревиация / акронимы, аффиксация, сопряжение, словосложение* (в том числе и на основе словообразовательной модели без соединительной гласной), *создание неологизмов на основе игры слов*.
- **Смешанные способы словообразования**: *слитно написанные слова, имеющие значение одного слова; буквы + эмодзи; буквы + цифры / символы; использование заглавных букв, многоточий; использование эмодзи и символов для замены слов*.

В качестве целевой аудитории для проведения лингвистической части исследования нами было отобрано 12 человек. Критерием отбора послужили следующие параметры: 1) *пол* – мужчины, женщины; 2) *род деятельности* – представители творческих профессий (актёры и музыканты); 3) *происхождение* – представители англоязычной культуры (уроженцы / жители Великобритании и США); 4) *широкий охват аудитории* (известность, популярность); 5) *активность в социальных сетях* (количество фолловеров, частота публикации постов).

Исходя из выдвинутых параметров нами были отобраны следующие знаменитости: *Asa Butterfield (Великобритания); Millie Bobby Brown (Великобритания / США); Justin Bieber (США); Tink / Trinity Laure'Ale Home (США); Emma Watson (Великобритания); Nicholas Hoult (Великобритания); Blake Lively (США); Zac Efron (Великобритания); Sharon Stone (США); Whoopi Goldberg (США); Robert Carlyle (Великобритания); Busta Rhymes (США).*

Результаты, полученные в ходе исследования свидетельствуют о том, что в персональных микроблогах (Twitter, Facebook, Instagram) наиболее широко функционируют лексические единицы, образованные при помощи таких языковых способов, как аббревиация, усечение и словосложение.

Наибольшей частотностью обладают различные интернет-аббревиации, используемые пользователями повсеместно в процессе переписки и ведения микроблогов: *1) **BTW** (By the Way): There's many reasons **BTW** - Ima be at every with you from here until forever, Brother. 2) **RIP** (Rest In Peace): **RIP** dark hair, miss you buddy. 3) **THX** (Thanks): Taking it literally, 1 step at a time.... **thx** for support everyone 4) **X** (Kisses), **XX** (Kiss Kiss), **XOXO** (Hugs and Kisses): … I've had such a wonderful time already. **Xoxo**; Many thanks for all your kind Birthday wishes.. each one very much appreciated **xx**; Thx for all your pics, artwork and kind messages during season 6 so far. They are, as always, truly appreciated.. **X**.. 5) **ASAP** (As Soon As Possible): **ASAP**, my swag is undeniable and my drive is indescribable his love is supernatural his grace is that reliable... . 7) **LOL** (Laughing Out Loud): Taking a break from social media for a couple weeks (not that I post most anyway **lol**). 8) **TBT** (Truth Be Told): **#tbt** I forgot to post this but on Feb. 27th 1996 Woo-Hah Got you all in Check was Born. 9) **Whoop** (Whip, Beat, Dominate): **Whooop!** This show is gonna be so funny, cannot wait to get started ⚔ 10) **OMG** (Oh My God): **OMG** this is so dang funny. 11) **PPL** (People): When **ppl** start movin' funny ... that mean it's time to move around.; I hate when **ppl** my take my kindness for weakness... I'm kind but I ain't stupid. 12) **ILY, ILYSM** (I Love You, I Love You So Much): … makes my heart warm knowing my fans are so wonderful and kind! **ily** guys **sm**!* [12, 13, 14].

Анализ исследуемого корпуса показывает, что широкое распространение имеют сокращённые вариации таких частей речи как местоимения, предлоги (**with = w**), союзы (**and = n**) и некоторые глаголы (*например,* **see = c**). Для большей наглядности сказанному рассмотрим конкретные примеры: *1) "We The People" will be screened @ 8PM followed by Q & A **w**/ dir.; 2) Believe me when I tell you **C** this movie, it's SO much more than you think it is.; 3) thanks sooo much to everyone coming out **n** seeing me!!! ahh!* [12, 13, 14].

Результаты статистического анализа свидетельствуют о том, что по частоте употребления первое место занимает местоимение «you», примеры: *1) love **u**; 2) i find pieces of **u** in every song i listen 2 @calvinklein; 3) thank **u** @champagnepapi for this sick jacket!!; 4) uh this ig post is a symbol of my love since I'm not with **u**!; 5) I feel like I don't need to speak and **u** know how I'm feeling... ; 6) O hi... i luv **u** guys~thanks for continuing to spread love, its good for our hearts* [12, 13, 14].

Второе место по количеству употреблений занимает притяжательное «your», имеющее аббревиации **u**, **y**, **ur**. Например: *1) If **u** want me in **ur** life, you gotta Express that .. Ima patient person but I ain't gon wait forever; 2) spice up **ur** life; 3) Everybody ain't **ur** friend .....; 4) Sometimes you gotta be selfish with **ur** time ... Every nigga don't deserve it* [12, 13, 14].

Кроме этого частотной является связка местоимения **you** с глаголом **to be**, образующая аббревиации **ur**, **ya**: 1*) happy bday bubba mooney head **ur** a shining , V and i cant wait to be on this fantastic adventure **w u**. **ur** so cute and caring and i love you very much #nillie4L; 2) **Y'al**l just don't know how raw it is to see stuff like this …; 3) Baby I'm 100; you can tell me if **ya** satisfied #NaturalTing; 4) Call me crazy; well at least **ur** callin* [13, 14].

Новая полоса изысканий в области выявления языковых способов образования лексических единиц в интернет-дискурсе, представляет собой слова, образованные методом усечения. Нельзя не заметить, что при кажущейся многоаспектности и обширности исследований языковой составляющей текстов микроблогов, многие свойства и осо-

бенности образования лексических единиц требуют дополнительного рассмотрения. Так, анализ примеров позволил нам выявить некоторые особенности функционирования данной словообразовательной модели.

Первое место по частоте использования занимают усечения от слова ***birthday***, а также выражения с ним: ***happy birthday***, ***happy good day***: *1) happy* ***bday*** *bubba mooney head ur a shining if and i cant wait to be on this fantastic adventure w u. ur so cute and caring and i love you very much; 2) Missed your* ***bday*** *bro sooy happy late* ***bday*** *@bigsean; 3) Happy* ***GDay*** *to another Godfather of this rap shit aka the Doggfather @snoopdogg also one of the most incredible Mc's ever. Salute family* [13, 14].

Не менее часто пользователи социальных сетей сокращают такие лексические единицы, как ***because***, ***congratulations***, а также ряд существительных, выражающих дружеские отношения между пользователями, такие, как например – ***brother*** или ***uncle***. В качестве иллюстративной наглядности приведем следующие примеры использования ‘усеченных вариантов’ данных лексических единиц: *1) Missed your bday* ***bro*** *sooy happy late* ***bday*** *@bigsean; 2) Love you to pieces* ***Unc*** *snoop.; 3) Huge* ***congrats*** *to Eve Ensler on completing the amazing run of In The Body of the World in NYC; I loved it* [13, 14].

Следует отметить, что в ряде случаев усечению подвергаются общеизвестные лексемы, связанные непосредственно с использованием социальных сетей: ***Instagram***, ***advertisement***, ***information***, ***biography***, ***picture***, и некоторые другие, а также лексические единицы непосредственно связанные со сферой деятельности пользователей (например, ***director***, ***episode*** – в случае с актёрами; ***organizations***, ***governments*** – в случае с правозащитниками и активистами). В целях большей наглядности сказанному приведём следующие примеры: *1) This* ***Ad*** *got banned for being too political, please have a watch; 2) Also check out my* ***insta*** *for some juicy BTS.; 3) 40 MINUTES?? I CANT SURVIVE THAT MUCH* ***INFO****.; 4) omg ahhhh. it's my girls bday TODAY! uh this* ***ig post*** *is a symbol of my love since I'm not with u!; 5) I don’t remember leaving and the only* ***pic*** *I have ...; 6) each of you have the biggest hearts and the love you share with the animals is so very special- please donate! link in* ***bio*** *xoxo; 7) Calling UK* ***orgs*** *& grassroots activists working to end harassment & abuse in workplaces & communities - don’t forget the Justice and Equality Fund is open for applications!* [12, 13, 14].

Ещё одна особенность, которую нам удалось выявить в ходе проведения исследования в большей степени относится к американским Интернет-пользователям. Так, некоторые знаменитости, в частности те, которые имеют отношение к музыкальной рэп культуре, довольно часто прибегают к использованию ***апокопы*** (усечение последнего слога или звука в слове). Также американские пользователи социальных сетей часто сокращают личное местоимение ***them***. *1) same* ***ol*** *mirror selfies ugh; 2) I don’t put* ***nothin’*** *past NOBODY.; 3) The truth* ***gon’*** *always come to the light.; 4) I’m* ***duckin em.*** *You* ***chasin em.****; 5) When ppl start* ***movin’*** *funny ... that mean it’s time to move around.; 6) i love* ***em*** *too much @godzillavskingkong* [13, 14].

Одним из наиболее универсальных способов словообразования является словосложение. В нашем исследовании данному способу также уделяется внимание, поскольку частотность лексических единиц образованных путём сложения нескольких слов довольна высокая и в случае с сетевыми микроблогами. Рассмотрим лексические единицы, образованные данным способом на конкретных примерах: *1) Warcraft 3* ***remaster*** *lets gooooo; 2) You make me so much better and we compliment* ***eachother*** *so well!!; 3) “****VOICEMAILS****” 4/28 !! New* ***mixtape*** *on the way* ***Pre-Order*** *here; 4) You are beautiful. No makeup. YOU are* ***BREATHtakingly*** *beautiful. You're perfect. Just the way you are. 5) Happy GDay to another* ***Godfather*** *of this rap shit aka the* ***Doggfathe****r @snoopdogg also one of the most incredible Mc's ever* [13, 14].

В ходе исследования мы проанализировали, каким образом лексические единицы, образованные на базе трёх, рассмотренных выше словообразовательных моделях представлены в речи: 1) американцев и британцев; 2) мужчин и женщин. В задачи исследования также входило выявление наибольшей словообразовательной частотности. С этой целью анализу были подвергнуты два корпуса текстов объёмом 1000 слов, первый основанный на текстах из микроблогов британских пользователей, а второй соответственно на основе текстов американских пользователей. Полученные результаты отражены на рисунке 1.

Рис.1. Число вхождений лексических единиц на 1000 слов

Во второй части исследования нами были рассмотрены лексические единицы, образованные при помощи смешанных способов словообразования. Как показывают результаты исследования, отличительной чертой данных способов словообразования является упор на графическую составляющую лексических единиц, а также на эмоциональный компонент, содержащийся в них.

С целью иллюстративной наглядности рассмотрим некоторые примеры из микроблогов Интернет-пользователей. Так, многие пользователи социальных сетей при написании постов используют исключительно заглавные буквы алфавита. Например: *1)* ***40 MINUTES?? I CANT SURVIVE THAT MUCH INFO. GOD BLESS NINTENDO AHHH****; 2)* ***VALUE EDUCATION FIRST*** [13, 14].

Анализ также позволил выявить, что не менее часто заглавные буквы чередуются со строчными, как, например, в следующих примерах: *1)* ***TIME FREAK*** *is out now in the U.S!; 2)* ***I ABSOLUTELY LOVE ART AND IVE MAde*** *my body a canvas and it's* ***SO MUCH FUN*** [13, 14].

Кроме этого, нам удалось установить, что некоторые пользователи социальных сетей прибегают к повтору букв или частей слов для придания большей ещё большей эмоциональности своим текстам. В подтверждение сказанному приведем следующие примеры: *1)* ***VOTE PEOPLE, VOOOOTE!!****; 2) Warcraft 3 remaster* ***lets gooooo****; 3)* ***So so so so so sorry*** *mom...* ***PLEASE DON'T WATCH THIS*** [13, 14].

Далее нами были рассмотрены примеры лексических единиц характерных исключительно для Интернет-дискурса – это слитно написанные слова, имеющие значение одного слова (гетерокомпозиты). В микроблогох они чаще всего представляют собой *хештеги* (слова, имеющие в своём составе символ #) и *имена пользователей* (слова, имеющие в своём составе символ @). **Примеры**: *1) Check* ***@timefreakmovie*** *to see where you can watch it.; 2) Amika started a movement to end* ***#periodpoverty*** *in the UK:* http://www.freeperiods.org [13].

В ходе исследования установлено, что довольно распространены случаи словообразования, при которых пользователи прибегают к использованию моделей *'буква + цифра', 'буква + спецсимвол', 'буква + эмодзи'* или же вовсе полностью заменяют слова эмодзи и спецсимволами. В целях большей наглядности сказанному приведём следующие примеры: *1)* ***I wanted 2*** *include the music video for Jumpin' Jack Flash it doesn't seem to be available so you'll have to make do with pictures.; 2) To ALL those denominations who* ***continue2come out &****protest wrongs; 3) It COSTS 100-150****M$*** *to send 15k troops to the border.* [13].

Рис. 2. Примеры сообщений

Результаты проведенного анализа по выявлению наиболее частотных словообразовательных моделей на материале текстов пользовательских микроблогов, показали, что большое значение Интернет-пользователи уделяют эмоциональной стороне текстовых постов, а также краткости их изложения. Этот факт объясняет столь частое употребление лексических единиц образованных такими способами, как аббревиация и усечение, а также повсеместное использование эмотиконов и спецсимволов.

Подводя итог, можно утверждать, что вне всяких сомнений Интернет стал особой сферой общения, играющей одну из важнейших ролей в жизни и развитии современного общества. Огромную роль в развитии Интернета как инструмента для коммуникации оказали его уникальные возможности, а именно оперативность, быстрота и доступность свя-

зи между пользователями на дальних и близких расстояниях. Динамичность и жанровая наполненность сети Интернет в совокупности с эффективными способами и особенностями подачи и распространения информации объясняют её столь массовую популярность и делают её универсальным средством общения и поиска информации.

Появление такой глобальной платформы коммуникативного пространства, главным интегративным компонентом которой является гипертекст, вызвало целый ряд новаций, не только на словообразовательном уровне, но и на уровне вспомогательных средств.

Так, в современном Интернет-пространстве в широком объёме присутствуют языковые инновации, образованные в результате словообразовательных процессов конверсии, усечения, аффиксации, сопряжения, словосложения (в том числе и на основе словообразовательной модели без соединительной гласной), а также большое число неологизмов и аббревиатур. Говоря о вспомогательных средствах, используемых в процессе интернет-коммуникации нельзя не упомянуть эмотиконы (смайлы), которые стали одним из основных средств выражения эмоций в сетевом общении разного формата. Наряду с этим и традиционные графические знаки находят новые формы реализации: многократное использование восклицательных и вопросительных знаков, запятых и многоточий, пробелов, что, зачастую, приводит к отклонению от языковых норм.

Увеличение визуальной составляющей в коммуникации, что является одной из ведущих тенденций последних десятилетий. В интернет-коммуникации данный процесс приводит к тому, что вербальное общение уступает место визуальной коммуникации, поскольку визуальные сигналы проще, доступнее и не требуют перевода, т.е. разрешают проблему коммуникативного барьера. Визуальная коммуникация стимулирует эмоциональный опыт, ускоряет процесс идентификации и самоидентификации без привлечения вербальных средств, способствует активизация творческого потенциала и воображения.

Ярким подтверждением всему вышесказанному могут служить результаты, полученные в ходе анализа персональных микроблогов пользователей, которые при публикации постов наибольшее значение уделяют эмоциональной стороне текстовых постов, а также краткости изложения. Как следствие, Интернет-пользователи часто прибегают к использованию лексических единиц, образованных такими способами, как аббревиация и усечение, а также повсеместно используют эмотиконы и спецсимволы.

Таким образом, можно сказать, что Интернет-коммуникация представляет собой огромное поле для исследований. Несмотря на то, что Интернет стал неотъемлемой частью жизни людей, многие аспекты и особенности Сетевого взаимодействия всё ещё остаются недостаточно изученными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Галичкина, Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках [Текст] : дис. канд. филол. наук : 10.02.20 / Е. Н. Галичкина. – Астрахань, 2001.

2. Иванов, Л.Ю. Язык Интернета: заметки лингвиста [Электронный ресурс] / Л.Ю. Иванов // Словарь и культура русской речи. – М. : Азбуковник, 2000. – Режим доступа: http://www.faq-www.ru/lingv.htm. – 16.05.2019.

3. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

4. Карпицкий, Н.Н. Виртуальность и темпоральность [Текст] / Н.Н. Карпицкий // Известия Томского политехнического университета. – 2003. – Т. 306. – № 4. – С. 132–136.

5. Кибрик, А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе [Текст] : дис. … д-ра фил. наук в форме науч. докл. : 10.02.19 / А. А. Кибрик. – М., 2003. – 90 с.

6. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М. : Гнозис, 2003. – 375 с.

7. Новикова, Л.А. Аббревиация как феномен межкультурной коммуникации в сети Интернет [Текст] / Л.А. Новикова // Вестник Удмуртского Университета. – 2014. – Вып. 21.– С. 126–133.

8. Флджян, Л.Г. Об особенностях межкультурной коммуникации в сетевом пространстве [Текст] / Л.Г. Флджян // Филологические науки. Вопросы теории и практики : сборник. – Тамбов, 2013. – № 8. – С. 182–185.

9. Шарден, П.Т. Феномен человека [Текст] / П.Т. Шарден. – М. : Наука, 1987. – 240 с.

10. Шарков, Ф.И. Визуализация медиапространства средствами коммуникации [Электронный ресурс] / Ф.И. Шарков // CONNECT-UNIVERSUM – 2014 : сб. материалов V Междунар. науч.-практ. интернет-конф. – Тамбов, 2015. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=24230632. – 16.05.2019.

11. Штукарева, Е.Б. Языковая специфика интернет-коммуникации [Текст] / Е. Б. Штукарева // Интернет коммуникация как новая речевая формация : коллект. моногр. / науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. – М., 2014. – С. 291–302.

12. Facebook [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://---. – 16.05.2019.

13. Instagram [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://---. – 16.05.2019.

14. Twitter [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://twitter.com. – 16.05.2019.

REFERENCES

1. Galichkina E.N. Specifika komp'yuternogo diskursa na anglijskom i russkom yazykah. Diss. kand. filol. nauk [The specifics of computer discourse in English and Russian. Ph. D. (Philology) diss.]. Astrahan', 2001.

2. Ivanov L.Yu. Yazyk Interneta: zametki lingvista [Elektronnyj resurs] [Internet language: notes of a linguist]. *Slovar' i kul'tura russkoj rechi* [*Dictionary and culture of Russian speech*]. Moscow: Azbukovnik, 2000. URL: http://www.faq-www.ru/lingv.htm (Accessed 16.05.2019).

3. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena, 2002. 477 p.

4. Karpickij N.N. Virtual'nost' i temporal'nost' [Virtuality and temporality]. *Izvestiya Tomskogo politekhni-cheskogo universiteta* [*News of Tomsk Polytechnic University*], 2003, vol. 306, no. 4, pp. 132–136.

5. Kibrik A.A. Analiz diskursa v kognitivnoj perspective. Diss. d-ra fil. nauk v forme nauch. dokl. [Analysis of discourse in cognitive perspective. Dr. Sci. (Philology) diss.]. Moscow, 2003. 90 p.

6. Krasnyh V.V. «Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'? ["One" among "strangers": myth or reality?]. Moscow: Gnozis, 2003. 375 p.

7. Novikova L.A. Abbreviaciya kak fenomen mezhkul'turnoj kommunikacii v seti Internet [Abbreviation as a phenomenon of intercultural communication on the Internet]. *Vestnik Udmurtskogo Universiteta* [*Bulletin of Udmurt University*], 2014, vol. 21, pp. 126–133.

8. Fldzhyan L.G. Ob osobennostyah mezhkul'turnoj kommunikacii v setevom prostranstve [About the features of intercultural communication in the network space]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: sbornik [*Philology. Theory and practice*]. Tambov, 2013, no. 8, pp. 182–185.

9. Sharden P.T. Fenomen cheloveka [Human phenomenon]. Moscow: Nauka, 1987. 240 p.

10. Sharkov F.I. Vizualizaciya mediaprostranstva sredstvami kommunikacii [Elektronnyj resurs] [Media visualization by means of communication]. *CONNECT-UNIVERSUM – 2014*: sb. materialov V Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. Tambov, 2015. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=24230632 Accessed 16.05.2019).

11. Shtukareva E.B. Yazykovaya specifika internet-kommunikacii [Language specifics of Internet communication]. Kolokol'ceva T.N. (eds.) *Internet kommuni-kaciya kak novaya rechevaya formaciya*: kollekt. monogr. [*Internet communication as a new voice formation*]. Moscow, 2014, pp. 291–302.

12. Facebook [Elektronnyj resurs]. URL: https://--- (Accessed 16.05.2019).

13. Instagram [Elektronnyj resurs]. URL: https://--- (Accessed 16.05.2019).

14. Twitter [Elektronnyj resurs]. URL: https://twitter.com (Accessed 16.05.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.С. Суббота, магистрант кафедры немецкой филологии и лингводидактики, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: sns-englang@list.ru, ORCID: 0000-0001-5569-4167.

И.Л. Ильичева, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: ilitcheva@list.ru.

Е.Н. Стрижевич, старший преподаватель кафедры английской филологии, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: strizhevich@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.S. Subbota, Master's student of the Department of German Philology and Linguodidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: sns-englang@list.ru, ORCID: 0000-0001-5569-4167

I.L. Ilyicheva, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: ilitcheva@list.ru.

E.N. Strizhevich, Senior lecturer of the Department of English Philology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: strizhevich@gmail.com.

УДК 398.91

Марк Эдуардович Татаринов
г. Киров
Андрей Викторович Казаков
г. Киров

Переводческие решения английских паремий как средств создания метафорических образов

Проблематика статьи связана с взглядом на перевод как на процесс межкультурной коммуникации носителей разных языков с их непохожими ценностями и менталитетом. Однако сопоставление метафорических паремий позволяет выявить сходство и даже совпадение их значения, что немаловажно в диалоге культур. В статье использовались следующие методы исследования: сплошной выборки, описательный, сопоставительный и статистический. При переводе паремий, основанных на метафоре, последняя всегда является средством придания образности и выразительности как исходного, так и переводного текста. Рекомендуются следующие переводческие приёмы: калькирование, перевод-толкование, поиск схожей пословицы или поговорки с иным метафорическим образом, а также частичных эквивалентов. Представленные переводческие решения дают возможность преодолеть трудности, неизбежно возникающие в процессе интеркультурного общения.

Ключевые слова: метафорическая паремия, перевод метафорических паремий, калькирование, перевод-толкование, поиск схожей пословицы или поговорки с иным метафорическим образом, а также частичных эквивалентов.

Mark Eduardovich Tatarinov
Kirov
Andrey Viktorovich Kazakov
Kirov

Translation of English paremia as means for creating metaphorical images of Russia

The issue of the article is related to the view on translation as a process of intercultural communication of speakers of different languages with their different values and mentality. However, the comparison of metaphorical paremia reveals the similarity and even coincidence of their meaning, which is important in the dialogue of cultures. In the article the following research methods are used: mass sampling, descriptive, comparative and statistical. In the translation of proverbs, based on the metaphor, the latter is always a means of expressiveness in both the source and translated text. The following translation techniques are recommended: replication, interpretation, search for a similar proverb or saying with a different metaphorical image, as well as for partial equivalents. The presented techniques make it possible to overcome the difficulties that inevitably arise in the process of intercultural communication.

Keywords: metaphorical paremia, translation of metaphorical paremia, replication, interpretation, search for a similar proverb or saying with a different metaphorical image, search for partial equivalents.

Введение. В данной статье мы продолжаем изучение паремий как средств создания метафорических образов. Она является продолжением исследования под названием «Паремии как инструмент создания метафорических образов России», опубликованного в № 3 (43) за 2019 г. [8]. В нём была описана роль метафоры в паремиях, и сформулированы ключевые понятия: метафорическая паремия и паремическая метафора. Более того, были представлены лингвокультурологические концепты и модели, определяющие особенности паремических метафорических образов. Был сделан вывод, что метафорические образы, представленные в контексте метафорических паремий, в основном связаны с чертами национального характера носителей языка и культуры.

Актуальность новой работы обусловлена теми глобальными изменениями, что произошли в последнее время в восприятии и понимании перевода. Он рассматривается как значимый процесс межкультурной коммуникации, участниками которого являются представители различных культур с их непохожими поведенческими паттернами, мировоззрением, эмоциональным складом. Соотнесение метафорических паремий в непохожих культурах, как правило, демонстрирует общность смысла пословиц и поговорок. Это благоприятствует установлению контакта, диалогу культур и взаимопониманию носителей разных языков.

Новизна данного исследования состоит в том, что оно продолжает комплексное изучение характеристик паремий, отражающих особенности характера народа, способствуя эффективному общению с представителями иноязычной культуры, обладающими своими ценностями и опытом. *Практическая значимость* исследования заключается в том, что найденные переводческие решения английских паремий представляют собой практические способы перевода, позволяющие в значительной степени минимизировать все сложности, возникающие в процессе межкультурной коммуникации.

Цель статьи: осуществить сопоставительный анализ паремий в английском и русском языках, что предполагает учёт лингвокультурного аспекта исследования русскоязычных переводов английских пословиц и поговорок. Цель исследования конкретизируется в следующих ***задачах:***

– выявить сложности, появляющиеся при переводе английских пословиц и поговорок, построенных на основе метафоры, на русский язык;

– описать способы перевода английских паремий на русский язык;

– представить количественные и качественные результаты анализа переводческих решений паремий как средств создания метафорических образов.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования. Теоретической базой исследования стали исследования специфики перевода английских паремий на русский язык (Л.В. Бреева, Е.В. Бреус, А.А. Бутенко, Т.А. Казакова, В.Г. Прозоров, А.К. Чужакин, S. Ketabi и др.).

Исследовательская часть. В соответствии с целью статьи в качестве методов исследования использовались: метод сплошной выборки, описательный, сопоставительный и статистический. Материалами исследования послужили 210 популярных английских паремий [3; 5; 2; 1].

В результате применения данных методов мы пришли к следующим суждениям. При переводе паремий, основанных на метафоре, слово или фраза, используемые в переносном значении, всегда являются средством придания красочности и колоритности как первоначальному, так и новому текстам. Следует указать, что часть английских и русских паремий отличается многозначностью, что нельзя не учитывать при их сопоставлении и толковании. При подборе русских эквивалентов для английских пословиц и поговорок необходимым критерием является соответствие хотя бы одного из значений (как правило, основного). Так или иначе, нельзя не учитывать, что, появляясь в непохожих исторических ситуациях, для выражения схожей идеи ан-

глийские и русские паремии зачастую пользуются разными образами. Те и другие воспроизводят специфичный общественный уклад и бытовые условия народа, не являясь полными эквивалентами.

Так, паремию The glass is always greener on the other side of the fence можно буквально перевести: Трава всегда зеленее с другой стороны забора. Однако звучащей подобным образом русскоязычной паремии попросту не существует. Русские говорят: *Хорошо там, где нас нет.* Следует заключить, что обе пословицы идентичны по смыслу. Так или иначе, дословно русская паремия звучит: Life is better where we are not present.

В любом из языков присутствуют паремии, чьи метафорические образы невозможно дословно понять; это не гарантирует ни понимание значений всех лексических единиц, ни ясность синтаксической структуры пословицы или поговорки. Идея подобного образа остаётся малопонятной, а смысл – нелепым. Попытки буквального перевода таких паремий приводят к непредвиденному, зачастую бессмысленному результату. Так, поговорка No room to swing a cat (буквально: нет места, чтобы размахивать кошкой) по идее совпадает с высказыванием *Яблоку негде упасть;* To carry coals to Newcastle (буквально: возить уголь в Ньюкасл) согласуется по смыслу с нашей пословицей *Ездить в Тулу со своим самоваром.*

Преодолеть трудности перевода метафорических пословиц и поговорок как части культуры народа помогают правила перевода английских паремий на русский язык [4; 6; 7; 9; 10]. Рассмотрим их.

1. Идеальным переводческим решением, безусловно, является поиск совпадающей паремии. Однако число таких соответствий в английском и русском языках весьма невелико: Love me – love my dog *(Любишь меня – люби и мою собаку).*

2. ***Калькирование,*** или буквальный перевод, в целом приемлемо, хотя в ряде случаев данный приём оказывается малоэффективным. При этом иногда у переводчиков получается укоренить в языке перевода и его культуре новую пословицу или поговорку. Чаще такой способ применим к паремиям с библейскими, древними или мифическими первоисточниками: Revenge is a dish best served cold *(Месть – это блюдо, которое подаётся холодным).* При анализе выборки мы обнаружили, что при переводе на русский язык к 43 паремиям (29 %) применим приём калькирования.

3. При переводе пословиц и поговорок, контексты которых принадлежат к тематическим сферам историко-культурной направленности, применяют ***перевод-толкование.*** Подобный приём перевода также называют ***двойным***, или ***параллельным*** (3 паремии в выборке; 2 %).

4. При невозможности подобрать прямые соответствия метафорическую паремию следует перевести, прибегая к ***схожей пословице или поговорке.*** Однако перевод при этом будет ***основан на ином метафорическом образе.*** Нужно также принимать во внимание, что жанровое своеобразие или эмотивная тональность таких паремий часто не совпадают, поэтому замена здесь невозможна:

Don't bite the hand that feeds you. *Не пили сук, на котором сидишь. Не плюй в колодец, – пригодится воды напиться.*

Fools rush in where angels fear to tread. *Дуракам закон не писан. Дурака учить – что мертвого лечить.*

Подбор схожей пословицы или поговорки, основанной на ином метафорическом образе, применяется к 65 паремиям выборки (44 %).

5. Если в языке перевода нет паремий, более или менее равнозначных той или иной пословице или поговорке, следует осуществлять поиск совпадающих или близких по смыслу и окраске лексических единиц – частичных эквивалентов паремий:

You can't make an omelette without breaking eggs. *Лес рубят – щепки летят.*

You can't get blood out of a stone. *У скупца и снега зимой не выпросишь.*

Every dark cloud has a silver lining. *Нет худа без добра.*

Поиск частичных эквивалентов паремий целесообразен для 30% пословиц и поговорок выборки (для 44 паремий).

Количественные и качественные результаты анализа переводческих решений англоязычных паремий как средств создания метафорических образов представлены в Таблице 1 (фрагмент) и на диаграмме Рис. 1.

Таблица 1

Переводческие решения англоязычных пословиц и поговорок на русский язык (фрагмент)

№	*Метафорическая паремия*	*Перевод*	*Переводческое решение*
1	2	3	4
1.	A hungry belly has no ears	Голодное брюхо к учению глухо	калькирование
2.	A merry heart goes all the way	Кто умеет веселиться, того горе боится	поиск схожей паремии с иным метафорическим образом
3.	Absence makes the heart grow fonder	Разлука заставляет сердце любить сильнее	калькирование
4.	As fit as a fiddle	В отличной физической форме	поиск частичного эквивалента паремии
5.	Brevity is the soul of wit	Краткость – сестра таланта	поиск схожей паремии с иным метафорическим образом

6.	Cold hands warm heart	Чистые руки, холодная голова и горячее сердце	поиск схожей паремии с иным метафорическим образом
7.	Cut off your nose to spite your face	Назло бабушке нос отморожу	поиск схожей паремии с иным метафорическим образом
8.	Don't bite off more than you can chew	Не бери больше, чем можешь взять	поиск схожей паремии с иным метафорическим образом
9.	Don't bite the hand that feeds you	Не пили сук, на котором сидишь. Не плюй в колодец, – пригодится воды напиться	поиск схожей паремии с иным метафорическим образом
10.	Fools rush in where angels fear to tread	Дуракам закон не писан. Дурака учить – что мертвого лечить	поиск схожей паремии с иным метафорическим образом
11.	Hard words break no boost	Тяжёлая работа никому ещё вреда не принесла	поиск частичного эквивалента паремии
12.	Haste makes waste	Поспешишь – людей насмешишь. Делали наспех, а сделали насмех	поиск схожей паремии с иным метафорическим образом
13.	Render to Caesar the things that are Caesar's	Богу Богово, кесарю – кесарево (Гай Ю́лий Це́-зарь – древнеримский государственный и полити-ческий деятель, полково-дец, писатель	поиск схожей паремии с иным метафорическим образом / перевод-толкова-ние

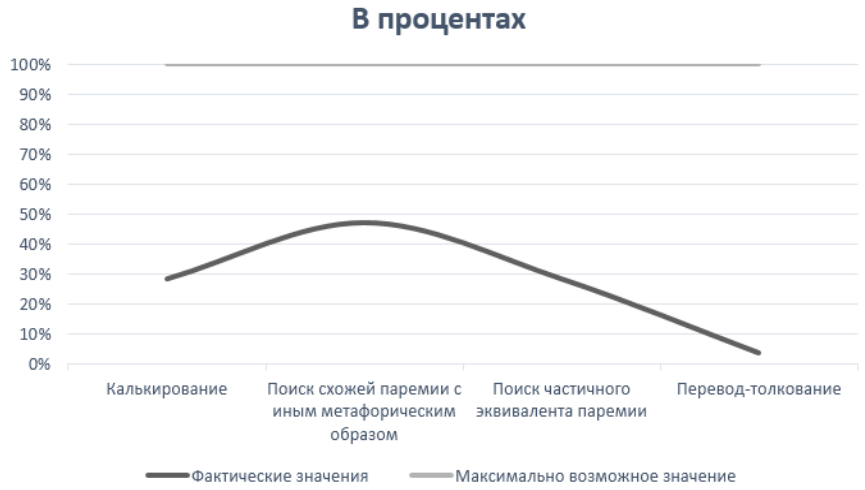

Рис. 1. Количественные результаты анализа переводческих решений англоязычных паремий, как средств создания метафорических образов

Заключение. В ходе работы была достигнута её цель, а именно: осуществлён сопоставительный анализ паремий в английском и русском языках с учётом лингвокультурного аспекта исследования русскоязычных переводов английских пословиц и поговорок. Был сделан вывод, что присутствие метафоры зачастую препятствует мгновенному пониманию смысла паремии, создавая своего рода загадку. Требуется умение осмыслить и почувствовать образность паремии; запечатлеть совет, содержащийся в ней, с тем, чтобы следовать ему в различных жизненных ситуациях. Этому способствует использование следующих приёмов перевода:

а) калькирование применимо лишь для 29 % паремий выборки. Как правило, такой приём используется при переводе паремий с библейскими, древними или мифическими первоисточниками;

б) перевод-толкование (двойной или параллельный перевод) – 2 % переводческих решений. Приём адекватен в процессе перевода небольшого количества контекстов историко-культурной тематики;

в) поиск схожей пословицы или поговорки с иным метафорическим образом (44 % случаев). Данный способ перевода применяется при отсутствии возможности подобрать прямые соответствия метафорических паремий в русском и английском языках. Использование этого приёма предполагает определённое изменение стилистического своеобразия и эмоциональной окрашенности английских паремий в русском переводе;

г) поиск частичных эквивалентов паремий целесообразен для 30 % пословиц и поговорок выборки. Это случаи, когда в языке перевода отсутствовали паремии, равнозначные английским пословицам или поговоркам.

Исследование можно продолжить, изучая различные языковые средства отражения особенностей национального характера народа и их переводческие решения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 1000 русских и английских пословиц и поговорок (fb2) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://coollib.com›Книги›231999/read.

2. 50 самых важных английских пословиц и поговорок [Электронный ресурс]. – Режим до-ступа: http://list-english.ru›.

3. Английские пословицы и их русские аналоги [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://liveinternet.ru›users/3109898/post193291810.

4. Бреева, Л.В. Лексико-стилистические трансформации при переводе [Электронный ресурс] / Л.В. Бреева, А.А. Бутенко. – М., 2004. – Режим доступа: http:// www.belpaese2000.narod.ru/Trad/trasform01.htm.

5. Долгушева, Н.Г. Русские народные пословицы и их английские соответствия [Текст] / Н.Г. Долгушева, В.Г. Долгушев, Я.Г.Биренбаум. – Киров : Киров. пед. ун-т, 1994. – 57 с.

6. Казакова, Т.А. Практические основы перевода [Текст] / Т.А. Казакова. – СПб. : Союз, 2001. – 320 с.

7. Прозоров, В.Г. Основы теории и практики перевода с английского языка на русский [Текст] / В.Г. Прозоров. – М., 1998. – 234 с.

8. Татаринов, М.Э. Паремии как инструмент создания метафорических образов России [Текст] / М.Э. Татаринов, А.В. Казаков // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (43). – С. 288–295.

9. Чужакин, А.К. Мир перевода [Текст] / А. К. Чужакин. – М. : Валент, 2008. – 168 с.

10. Ketabi, S. Translation focus [Text] / S. Ketabi. – Isfahan : Chaharbagh Publication, 2008.

REFERENCES

1. 1000 russkih i anglijskih poslovic i pogovorok (fb2) [Elektronnyj resurs] [1000 Russian and English proverbs and sayings (fb2)]. URL: http://coollib.com›Knigi›231999/read.

2. 50 samyh vazhnyh anglijskih poslovic i pogovorok [Elektronnyj resurs] [50 most important English proverbs and sayings]. URL: http://list-english.ru›.

3. Anglijskie poslovicy i ih russkie analogi [Elektronnyj resurs] [English proverbs and their Russian counterparts]. URL: http://liveinternet.ru›users/3109898/post193291810.

4. Breeva L.V., Butenko A.A. Leksiko-stilisticheskie transformacii pri perevode [Elektronnyj resurs] [Lexical-stylistic transformations in translation]. Moscow, 2004. URL: http:// www.belpaese2000.narod.ru/Trad/trasform01.htm.

5. Dolgusheva N.G. Dolgushev V.G., Birenbaum Ya.G. Russkie narodnye poslovicy i ih anglijskie sootvetstviya [Russian folk proverbs and their English correspondences]. Kirov: Kirov. ped. un-t, 1994. 57 p.

6. Kazakova T.A. Prakticheskie osnovy perevoda [Practical basics of translation]. St. Petersburg: Soyuz, 2001. 320 p.

7. Prozorov V.G. Osnovy teorii i praktiki perevoda s anglijskogo yazyka na russkij [Fundamentals of the theory and practice of translation from English into Russian]. Moscow, 1998. 234 p.

8. Tatarinov M.E., Kazakov A.V. Paremii kak instrument sozdaniya metaforicheskih obrazov Rossii [Paremias as a tool for creating metaphorical images of Russia]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [*Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*], 2019, no. 3 (43), pp. 288–295.

9. Chuzhakin A.K. Mir perevoda [World of translation]. Moscow: Valent, 2008. 168 p.

10. Ketabi S. Translation focus. Isfahan: Chaharbagh Publication, 2008.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.Э. Татаринов, студент 4 курса направления «Лингвистика», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru.

А.В. Казаков, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: kazakov.andrey.bonus@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5522-4624.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.E. Tatarinov, Undergraduate student, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru.

A.V. Kazakov, Ph. D. in Phylological Sciences, Associate Professor, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: kazakov.andrey.bonus@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5522-4624.

УДК 811.111

Наталья Юрьевна Филистова
г. Сургут
Анастасия Юрьевна Башкирцева
г. Сургут

Особенности употребления стилистически окрашенной лексики (на материале романа Д.Д. Сэлинджера «The Catcher in the Rye»)

В данной статье проводится исследование стилистически окрашенной лексики в психологическом романе Д.Д. Сэлинджера «The Catcher in the Rye». Материалом для исследования стал оригинальный текст художественного романа Д.Д. Сэлинджера «The Catcher in the Rye». Перед нами стоит цель рассмотреть вокабуляр современных американских подростков и выявить особенности употребления стилистически окрашенных лексических единиц (сленгизмов и вульгаризмов в частности) на примере языковой личности главного героя романа – Холдена Колфилда. Выбранный нами метод сплошной выборки и анализа лексических единиц позволил добиться результатов, которые могут быть практически использованы при подборе теоретического материала для лекций по стилистике английского языка, лингвистике текста, интерпретации художественного текста и лексикологии английского языка.

Ключевые слова: разговорная лексика, стилистически окрашенная лексика, сленг, вульгаризм, языковая личность.

Natalia Yuryevna Filistova
Surgut
Anastasiya Yuryevna Bashkirtceva
Surgut

Features of the use of stylistically marked lexis (on the material of D.D. Salinger “The Catcher in the Rye”)

This article investigates stylistically marked vocabulary in the psychological novel of D.D. Salinger “The Catcher in the Rye”. The material for the study was the original text of the art novel by D.D. Salinger “The Catcher in the Rye”. Our purpose is to consider the vocabulary of modern American teenagers and identify the features of the use of stylistically marked lexical units (slangisms and vulgarisms) using the example of the linguistic personality of the main character of the novel - Holden Caulfield. Our chosen method of continuous sampling and analysis of lexical units allowed us to achieve results that can be practically used in the selection of theoretical material for lectures on the stylistics of the English language, linguistics of the text, interpretation of literary text and the lexicology of the English language.

Keywords: colloquial vocabulary, stylistically marked vocabulary, slang, vulgarism, linguistic personality.

Целью данного исследования является изучение стилистически окрашенной лексики на примере анализа языковой личности Холдена Колфилда в романе Д.Д. Сэлинджера «The Catcher in the Rye».

Изучение сниженной лексики является актуальным, так как она представляет собой одну из разновидностей разговорной (неформальной) лексики, изучению которой необходимо уделять не меньшее внимание, чем стилистически-нейтральной. В повседневной речи носители языка употребляют те или иные стилистически окрашенные лексические единицы, особенности употребления которых также необходимо знать.

Научная новизна настоящего исследования заключается в изучении особенностей употребления сниженной лексики.

Теоретическая значимость данной работы заключается в расширении представлений об употреблении стилистически окрашенных лексических единиц в художественном тексте.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов данной работы при подборе материала для лекций по стилистике английского языка, лингвистике текста, интерпретации художественного текста и лексикологии английского языка.

В работе использован метод сплошной выборки и анализа лексических единиц.

Весь словарный состав английского языка может быть представлен в виде **трех основных слоев лексики**:

Рис. 1 Словарный состав английского языка по Фаминой Н.В. [3, С. 55].

В этой работе мы коснемся разговорного слоя, так как общение в неформальной обстановке выстраивается с использованием разговорной лексики. В процессе коммуникации нередко возникает потребность говорящего эмоционально выразить свое отношение к чему-либо – человеку, его поступку, ситуации в целом, объекту, для чего говорящий прибегает к стилистически сниженной лексике.

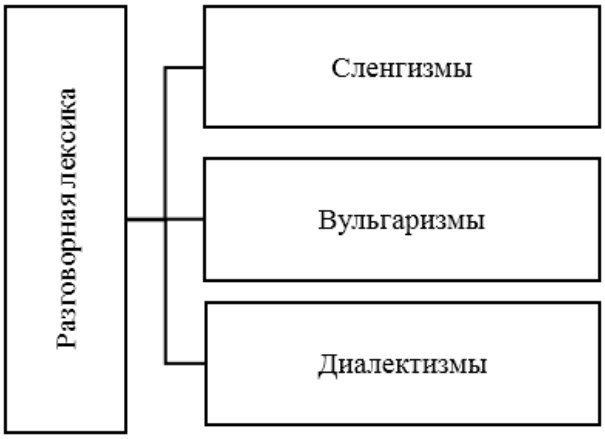

Рис. 2 Структура разговорной лексики по Фаминой Н.В. [3, С. 56-57].

Обратимся к «Словарю лингвистических терминов» Жеребило Т.В.:

Сленг – это совокупность жаргонизмов, употребляемых в условиях непринужденного общения, составляющих слой разговорной лексики [2, С. 332].

А.И. Смирницкий рассматривает сленг с позиции его происхождения и считает, что это разговорный или фамильярный стиль речи в определенной специальной области, лексика которого закрепляется за определенной социальной, профессиональной или любой другой группой населения. Сленг приобретает яркую эмоциональную окраску только тогда, когда он перестает употребляться в пределах одной конкретной группы населения и выходит за ее пределы, употребляется на широкой арене людьми, прежде не имевшими прямого отношения к данной социальной, профессиональной, любой другой группе населения [4, С. 201].

Вульгаризм – 1) Грубое слово или выражение, не принятое в литературном языке; 2) грубое, вульгарное слово, отвергаемое нормами языка и нравственности. В. нарушает чистоту речи. В художественных произведениях в отдельных случаях он может использоваться в целях речевой характеристики отрицательных героев [2, С. 67].

Диалектизм – слово или выражение, принадлежащее какому-л. диалекту по отношению к литературному языку [2, С. 91].

Роман Джерома Д. Сэлинджера «The Catcher in the Rye», написанный от лица мальчика-подростка, изобилует стилистически-окрашенной лексикой, в основном представленной в виде **сленгизмов** и **вульгаризмов**. Рассмотрим их отдельно и выявим особенности употребления лексических единиц, принадлежащих той или иной группе.

Главный герой романа «The Catcher in the Rye» – Холден Колфилд, подросток 16-ти лет. С первых страниц романа Колфилд предстает перед читателем как типичный, недовольный всем и вся, невоспитанный школьник, находящийся в самом

расцвете юношеского максимализма. «Не такой как все», циник, мизантроп Колфилд является уникальной личностью, отстаивающей свое право на существование в мире «липы». Целью Сэлинджера было передать отношение героя к внешнему миру, объяснить читателю, почему Холден Колфилд такой, поэтому автор прибегает к помощи стилистически-сниженной лексики. Далее приведем примеры сленга, употребляемого в романе Колфилдом:

1. **Имена существительные**: «**cop**» («мент»), «**crook**» («жулик»), «**dough**» («наличка»), «**folks**» («родня»), «**stiff**» («труп»), «**stuff**» («фигня»), «**witch**» («карга»), «**crumb-bum**» («ничтожество»);

2. **Имена прилагательные**: «**crumby**» («мерзкий»), «**dope**» («классный»), «**lousy**» («бедный, стремный»), «**snotty**» («грубый») «**sharp**» («четкий»), «**swell**» («отличный»);

3. **Глаголы**: «**to sock**» («врезать»), «**to neck**» («мутить»);

4. **Устойчивые выражения**: «**dirty trick**» («подлость»), «**to shoot the bull**» («трепаться»), «**to freeze one's ass off**» («сильно замерзнуть»), «**pain in the ass**» («заноза в заднице»), «**to get run-down**» («устать»).

Роман начинается с размышления Колфилда, где он ясно дает понять, что не собирается делиться своей автобиографией с читателем. Место рождения, детские годы и подобную информацию Колфилд скромно считает давид-копперфилдовской «мутью»: «David Copperfield kind of **crap**». Колфилд не спешит посвящать читателя в неприятность, приключившуюся с ним, но, тем не менее, ставшую определенной отправной точкой, началом его последующих проблем. Увлекшись перескакиванием с темы на тему, он как бы невзначай роняет следующую фразу: «*I forgot to tell you about that. They **kicked me out***» [5, С. 29]; «*So I **got the ax**. They **give guys the ax** quite frequently at Pencey*» [5, С. 29].

Холден сменил несколько школ на своем пути, и школа Пэнси была последней в его списке. Примечательно то, что Колфилд понимает, что виноват в этом и что этого можно было бы избежать, удели он больше времени и внимания учебе Из пяти сдаваемых Колфилдом экзаменов он «завалил» четыре. Беседуя с мистером Спенсером, учителем истории, Колфилд оправдывает его решение «провалить себя на экзамене» «**to flunk an exam**», но мистер Спенсер читает вслух написанную Колфилдом работу, чем ставит подростка в неловкое положение. Холден называет это «**dirty trick**».

Одна из причин почему Колфилд ненавидит Пэнси, это ее ученики, которых тот зовет «жульем»: «*Pencey was full of **crooks**. Quite a few guys came from these very wealthy families, but it was full of **crooks** anyway. The more expensive a school is, the more **crooks** it has – **I'm not kidding***» [5, С. 30].

Другая причина заключается в непринятии Колфилдом школы как таковой – администрации, правил, норм, распорядка. Холден с видимым пренебрежением говорит о директоре Пэнси, отмечая его лицемерие по отношению к малообеспеченным родителям учащихся. Колфилд буквально чувствует, как лицемерие витает в воздухе, в людях, в искусстве, даже в нем самом и это его задевает. Колфилд и сам признается, что он ужасный лгун, говоря: «*I'm the most **terrific** liar you ever saw in your life*». Он осознает свое бессилие против устоявшегося порядка вещей и просто протестует как может: намеренно плохо учится, прогуливает уроки, врет, в открытую презирает школьный устав, куря прямо в комнате общежития. Даже своим ночным побегом из Пэнси Колфилд выражает протест, как бы говоря «Кто не со мной, тот против меня» и, опять-таки нарушая распорядок, кричит в ночной тишине: «*Sleep tight, **ya morons**! I'll bet I woke up every **bastard** on the whole floor*» [5, С. 64].

Одно из излюбленных слов Холдена Колфилда, неоднократно встречающееся на протяжении всего романа – «**phony**», которым он оценивает действительность вокруг себя: аморальную и распущенную, лицемерную и фальшивую. По мнению Колфилда, большая часть его бывших одноклассников и просто случайные люди прячут свои истинные чувства, эмоции и помыслы, примерив на себя фальшивый облик, чтобы их не сочли другими или вовсе ненормальными. Сам Колфилд с уверенностью относит себя к последним, он представляет собой квинтэссенцию всего того, что в современном человеческом обществе или не восхваляется, или порицается.

Сленговая лексика в романе пополняется за счет **словосложения** (**composition**), например, «**screwball**» – «сумасшедший человек», от «screw» – «сумасшедший» и «ball» – «мяч»; «**hotshot**» – «важная шишка» от «hot» «очень хороший, популярный» и «shot» «то, что нужно».

К числу сленгизмов, отклоняющихся от фонетической нормы, принадлежат «**Nope**» и «**Naa**», употребляемые вместо «No», или «**Ya**» вместо «You». Это также добавляет большую «разговорность» диалогам между персонажами, в большинстве случаев между Холденом и его ровесниками.

Использование вульгаризмов в речи Колфилдом происходит в большинстве случаев при упоминании школы или своих ровесников, бывших одноклассников. Он не прибегает к ругательствам, обращаясь на прямую к читателю. Так, слово «**crazy**» употребляется в значении «банальный» или «увлеченный чем-то». Стремясь выразить высшую степень эмоции, из уст Холдена звучат такие выражения, как «***it nearly killed me***», «***it drives me crazy***».

Колфилду свойственна определенная бестактность и порой вульгарность в общении с людьми, чаще всего проявляющаяся в общении со сверстниками. Его речь изобилует оскорблениями, хоть

он и обращается к ним только в моменты сильного негодования. Так, в порыве ярости Колфилд называет Стрэдлейтера, своего соседа по комнате, «**moron sonuvabitch**». Колфилд презирает Стрэдлейтера, потому что тот его полная противоположность: сын богатых родителей, не видящий ничего дальше своего эго, настоящее воплощение пошлости и наглости. В Стрэдлейтере сосредоточен целый мир, которому одиноко противостоит Колфилд. Стрэдлейтеру посвящено также ругательство «**bastard**»: «*Suspense is good for some **bastards** like Stradlater*» [5, С. 50].

Вульгаризм «**goddam**», выступающий в сочетании с существительным любого характера, передает непосредственно эмоциональное отношение героя к тому или иному объекту и делает его речь более реалистичной: «*He put my **goddam** paper down, then he looked at me like he'd just beaten hell out of me in ping-pong*» [5, С. 14]; «*I'm the one that's flunking out of the **goddam** place, and you're asking me to write you a **goddam** composition*» [5, С. 47]; «*Ackley kept saying, the whole **goddam** game, that Coyle had a perfect build for basketball*» [5, С. 62].

Отличительной чертой речи Холдена Колфилда являются повторы «**It really is**», «**I really do**» и частое употребление слов-паразитов, таких как «**and all**», «**or something**», «**or anything**», «**sort of**», «**kind of**», которые придают языковой ситуации большую «разговорность» и нередко содержат в себе примеры стилистически-сниженной лексики, например, «***and all** that David Copperfield **kind of crap***», «*even if they're **sort of stupid***», «***and all that stuff***», «***that kind of stuff***».

В статье В.В. Баландиной отмечается преобладание эмоционально-оценочных суждений Холдена Колфилда о самом себе, так называемые эгоцентричные высказывания, например: «*Partly because I have a **lousy** vocabulary and partly because I act quite young for my age sometimes*», «*All I need's am audience. I'm an **exhibitionist***», «*I'm a **pacifist**, if you want to know the truth*», «*I was probably the only normal **bastard** in the whole place*», «*As a matter of fact, I'm the only **dumb** one in the family*» [1, С. 90].

Проанализировав отдельные лексические единицы, мы можем охарактеризовать личность Холдена Колфилда. Так, в силу своего незрелого возраста Холден Колфилд придерживается философии нигилизма, которая проявляется в непринятии устоявшегося порядка вещей, протеста против системы. Выразить свое негодование ему помогают сленгизмы и вульгаризмы, призванные эмоционально передать отношение говорящего к чему-либо. Так, использование вульгаризмов в речи Колфилдом происходит в большинстве случаев при упоминании школы или своих ровесников, бывших одноклассников.

Колфилд, считая себя «самым гнусным лжецом», одновременно с этим считает мир вокруг себя фальшивым, прибегая к слову «phony», а словом «crook» он очерчивает границы между собой и «жуликами»-одноклассниками из Пэнси.

Он не стремится заводить себе «липовых», фальшивых друзей и поэтому позволяет себе бестактность и порой вульгарность в общении с людьми, чаще всего проявляющаяся в общении со сверстниками. Его речь изобилует оскорблениями, хоть он и обращается к ним только в моменты сильного негодования, как в случае со Стрэдлейтером.

Холден склонен к самоанализу, самокритике. Он мечется из стороны в сторону, из крайности в крайность, что подтверждает факт наличия у него мышления юного максималиста.

Вульгаризмом «goddam», выступающим в сочетании с существительным любого характера, Колфилд высказывает недовольство тем или иным объектом или ситуацией, что делает его речь более реалистичной, приближенной к речи американских подростков.

Повторы «It really is», «I really do» и частое употребление слов-паразитов, таких как «and all», «or something», «or anything», «sort of», «kind of» придают языковой ситуации большую «разговорность» и нередко имеют в своем составе сниженную лексику.

Таким образом, сниженная лексика в речи Холдена Колфилда является средством выражения философии нигилизма – абсолютного отрицания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баландина, В.В. Когнитивно-дискурсивные параметры языковой личности американского подростка в идиолекте Д.Д. Сэлинджера (по роману «Над пропастью во ржи») / В.В. Баландина // Текст и дискурс: проблемы анализа и интерпретации : сб. науч. ст. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2010. – С. 90.

2. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. –Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с.

3. Фамина, Н.В. Лексикология английского языка : курс лекций / Н.В. Фамина. – М. : МАДИ, 2018. – 96 с.

4. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка / А.И. Смирницкий ; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Филол. фак. – М. : Омен : МГУ, 1998. – 259 с.

5. Сэлинджер, Дж.Д. Над пропастью во ржи / Дж.Д. Селинджер ; пер. с англ. и предисл. Р. Райт-Ковалевой. – М. : Молодая гвардия, 1967. – 288 с.

REFERENCES

1. Balandina V.V. Kognitivno-diskursivnye parametry yazykovoj lichnosti amerikanskogo podrostka v idiolekte D.D. Selindzhera (po romanu «Nad propast'yu vo rzhi») [Cognitive-discursive parameters of the linguistic personality of an Amer-

ican teenager in an idiol Salinger (based on the novel “The Catcher in the Rye”)]. *Tekst i diskurs: problemy analiza i interpretacii*: sb. nauch. st. [*Text and discourse: problems of analysis and interpretation*]. Tyumen': Izd-vo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2010, pp. 90.

2. Zhherebilo, T.V. Slovar' lingvisticheskih terminov [Dictionary of linguistic terms]. Izd. 5-e, ispr. i dop. Nazran': Piligrim, 2010. 486 p.

3. Famina N.V. Leksikologiya anglijskogo yazyka: kurs lekcij [English lexicology]. Moscow: MADI, 2018. 6 p.

4. Smirnickij A.I. Leksikologiya anglijskogo yazyka [English lexicology]. Mosk. gos. un-t im. M.V. Lomonosova (ed.). M.: Omen: MGU, 1998. 259 p.

5. Selindzher Dzh.D. Nad propast'yu vo rzhi [The Catcher in the Rye]. R. Rajt-Kovalevoj (ed.). Moscow: Molodaya gvardiya, 1967. 288 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Ю. Филистова, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905.

А.Ю. Башкирцева, студент института гуманитарного образования и спорта, направления подготовки - лингвистика, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: seeyoulatercupcake@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Yu. Filistova, Ph.D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation Studie, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905.

A.Yu. Bashkirtceva, Undergraduaye student of the Institute of humanitarian education and sports, training-linguistics, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: seeyoulatercupcake@mail.ru.

УДК 811.111

Наталья Юрьевна Филистова
г. Сургут
Наталия Владимировна Кадоркина
г. Сургут

Вербализация концепта MYSTERY в мистическом нарративе (на материале произведения Брэма Стокера "Dracula")

В данной статье предложен фреймовый анализ концепта MYSTERY в мистическом жанре. Материалом исследования послужил текст известного мистического романа Брэма Стокера "Dracula". Цель статьи – рассмотреть лексические средства представления концепта с использованием фреймового анализа. Поставленная цель достигается использованием описательного метода, метода сплошной выборки, статистического анализа, концептуального анализа и фреймового метода. Исследование концептов в художественном тексте, в частности исследование авторских концептов, является актуальным вопросом в когнитивной лингвистике и лингвистике текста. Представлен подробный анализ современных работ отечественных и зарубежных ученых по теме исследования. Проанализирован базовый авторский концепт художественного текста. Результаты исследования позволили выделить фреймовую структуру рассматриваемого концепта на материале мистического произведения.

Ключевые слова: концепт, фреймовый анализ, фрейм, мистический нарратив, мистика.

Natalia Yuryevna Filistova
Surgut
Nataliya Vladimirovna Kadorkina
Surgut

Verbalization of concept MYSTERY in the mystical narrative (on the material of Bram Stoker “Dracula”)

This article proposes a frame analysis of the concept in the mystical genre. The research material was the text of the famous mystical novel by Bram Stoker “Dracula”. A detailed analysis of modern works of Russian and foreign scientists on the topic of the research is presented. The purpose of the article is to consider the lexical means of representing the concept with the help of frame analysis. The study of concepts in a literary text, in particular in the study of authors concepts is an urgent issue in cognitive linguistics and text linguistics. The goal is achieved by using the descriptive method, the continuous sampling method, statistical analysis, conceptual analysis and the frame method. The results of the study made it possible to highlight the frame structure of the concept under consideration on the material of the mystical novel.

Keywords: concept, frame analysis, frame, mystical narrative, mystic.

Цель данной работы состоит в характеристике концепта MYSTERY в произведении Б. Стокера "Dracula" посредством анализа языковых средств, которые формируют авторский концепт.

Актуальность данной работы обусловлена усиливающимся интересом современной лингвистики к изучению концептов и их репрезентации в художественном тексте.

Научная новизна данного исследования заключается в изучении концепта MYSTERY и составляющих его структуру фреймов, представленных с помощью лексических средств.

Теоретическая значимость данной работы состоит в расширении представления о концепте MYSTERY в таком литературном жанре как мистика посредством различных языковых средств, репрезентирующих исследуемый концепт.

Практическая значимость состоит в возможности применения анализируемого материала и выводов в интерпретации художественного текста мистического жанра.

В работе использованы следующие методы:

1. Описательный метод;
2. Метод сплошной выборки лексических единиц;
3. Статистический анализ;
4. Метод концептуального анализа;
5. Метод фреймового анализа.

Произведения мистического нарратива привлекают внимание читателей своей таинственностью и захватывающим сюжетом. Картина мистического жанра является яркой, неоднозначной, волнующей и тревожной. Мистическое непосредственно связано с религией, культурой, а так же философией [2, С. 5].

"Мистицизм" происходит от греческого слова Mystikos, что означает таинственный. В. Шеллинг определяет мистику как загадочное, то, что выходит за рамки понимания человеком. Мистицизм предполагает рассмотрение мира через скрытые, таинственные явления, и непосредственное существование сверхъестественного мира с населяющими его существами, где происходят необъяснимые явления.

Мистика как жанр литературы начинает свое становление еще в XII-XIII в. (Б. Клервоский, М. Экхард). В XVI - начале XIX в. разрабатываются особые приемы повествования, которые создают нагнетающую атмосферу, пугающие явления и события. С XIX в. люди начинают интересоваться спиритизмом, который основывается на исследовании неопознанного загробного мира. Авторы стремятся привлечь и удержать все внимание читателя, усиливают тем самым напряженность и драматизм действия [4, С. 164; 3, С. 39; 6, С. 3].

По словам Н.Ю. Филистовой, «поворот лингвистики к целостному тексту как объекту исследования поставил ученых перед необходимостью исследования концептуального смысла текста (А.Е. Кибрик, В.В. Красных, В.А. Маслова и др.)» [9, С. 112]. Исследуя концептуальный смысл художественного текста, представляется возможность выделить концепты, присущие литературному произведению.

Изучением сущности концепта занимались отечественные и зарубежные специалисты, такие как Д.С. Лихачев, Ю.Д. Апресян, А.П. Бабушкин, И.А. Стернин и многие другие.

Про мнению А.В. Стародубцевой [7], концепт – это не однородная субстанция, он обладает сущностью и конфигурацией, которые в свою очередь определяются через словесное выражение (вербализацию). И.Е. Тищенко [8] дает следующее определение: концепт – это одна и важнейших терминологических частей лингвистики, концепт как семантическая абстракция, функция которой в изображении в сознании людей (народа) усваиваемой ими окружающей действительности.

По нашему мнению, трактовка А.В. Стародубцевой наиболее точно передает значение концепта, так как именно с помощью языковых средств осуществляется вербализация концепта.

Как отмечается в работе Н.Ю. Филистовой, «концептуальная информация семантически выводится из всего текста, поэтому нацеленное на её выявление исследование может заключаться в обнаружении и интерпретации базовых концептов того или иного литературного произведения» [10, С. 182]. Для исследования концепта в данной работе применялся фреймовый анализ.

Основу исследования фреймов заложил М. Минский, который впервые ввел термин "фрейм". Под фреймом М. Минский понимает некий состав данных, их образ (фрейм), который позволяет понять обширный класс процессов и явлений [5, С. 229]. Современные ученые, занимающиеся исследованием фреймового анализа – Т.А. ван Дейк, Л.А. Нефедова, Дж. Андор, Т. Хофманн, В.Я. Шабес, У. Найсер и другие.

По мнению В.Я. Шабеса, фрейм играет роль представления различной информации, которая собрана в определенную структуру. У. Найсер характеризует фрейм как принцип представления разнообразной информации, но не как непосредственное представление этой информации [5, С. 230].

Несмотря на существование большого количества интерпретаций фрейма, мы согласны с определением В.Я. Шабеса, который подробно описывает фрейм как универсальную систему представления информации.

В результате анализа ключевых слов, семантики текста, ассоциативных связей слов, выбрано ключевое слово MYSTERY как имя концепта в произведении Б. Стокера "Dracula".

Согласно классификации А.П. Бабушкина, концепт MYSTERY относится к концепту-сценарию, так как считается динамичным концептом, который содержит в себе завязку, кульминацию и развязку [1].

Методом сплошной выборки из художественного произведения "Dracula" было выделено 127 единиц, содержащих в себе сему MYSTERY. Проанализировав значение понятия MYSTERY, были выделены универсальные системы представления информации (фреймы).

На рисунке 1 отражена структура концепта MYSTERY.

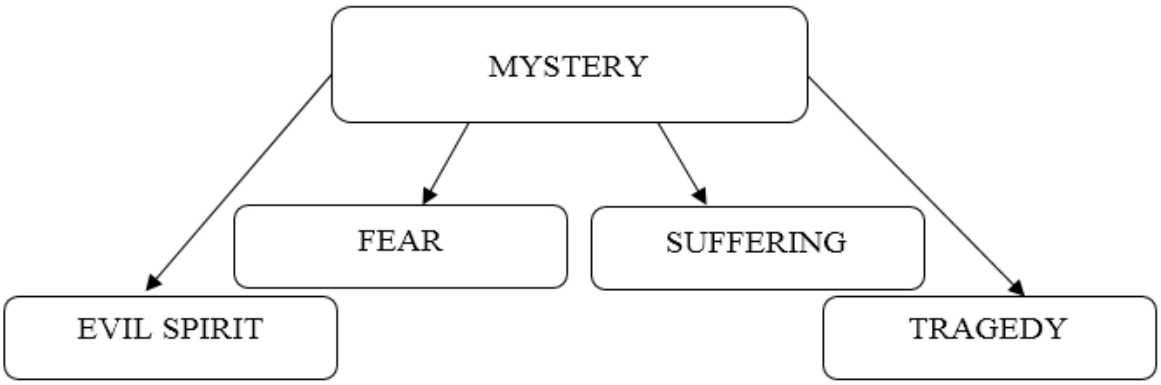

Рис. 1 Структура концепта MYSTERY

Основным фреймом в структуре концепта MYSTERY является фрейм FEAR (60 единиц), который наиболее часто встречается в романе. Герои романа чаще других эмоций испытывают страх и ужас. Так, автор повествует о сильном чувстве ужаса героя, когда он оказывается заточенным в замке с таинственным Дракулой: *"... I waited* ***I felt fears, doubts that crown on me.****" "Мне казалось, что я пробыл целую вечность,* ***страхи и сомнения нахлынули на меня****"* [11, С. 19]. Фрейм FEAR также иллюстрирует следующий пример: *"It seemed me a* ***dreadful nightmare*** *...". "То, что я пережил, стало настоящим* ***ночным кошмаром...****"* [11, С. 19].

Фрейм EVIL SPIRIT (30 единиц) реализуется в повествовании, когда герои романа встречают потусторонних существ. Нечистая сила характеризуется как нечто двойственное – завораживающее, но в тоже время смертельно опасное. Весь сюжет романа связан существами, которые могут перевоплощаться: *"****...in a similar to those three****". "****...трех кошмарных ведьм****"* [11, С. 54-55]. Особенностью данного фрейма можно считать то, что нечистая сила появляется в романе только после полуночи, например: *"Do you know tonight when the clock is striking midnight* ***all demon things*** *in the whole world will full sway". "Известно ли вам, что когда на часах будет полночь,* ***все демоны и ведьмы*** *нашего мира получат власть на всей земле?"* [11, С. 9].

Неотъемлемая часть исследуемого концепта MYSTERY – это фрейм SUFFERING (15 единиц). Герои испытывают страдание и отчаяние. Фрейм SUFFERING ярко представлен в повествовании, когда Д. Харкер оказывается в плену: *"When I found that I was a prisoner a kind of* ***wild feeling came over me****". "****Меня охватил дикий страх****, когда я понял, что оказался в плену "* [11, С. 30]. Героиня страдает из-за таинственного молчания мужа: *"The made me just a little* ***heart-sick****...". "У меня* ***защемило сердце****"* [11, С. 71].

Фрейм TRAGEDY (15 единиц) эксплицируется описанием загадочной смерти на корабле*: "****...there was a corpse with head which drooped*** *and swung terribly at every movement of the ship". "...был привязан* ***труп и голова его самопроизвольно моталась*** *каждый раз при движении корабля"* [11, С. 81]. Фрейм TRAGEDY связан с репрезентацией тяжелых переживаний главных героев после смерти женщины: *"...and it all seems like a* ***horrible tragedy****, with fate pressing on relentlessly to some destined end". "...судьба неумолимо ведет нас к изначально предопределенному* ***трагическому финалу****"* [11, С. 253].

Слово-репрезентант, исследуемого концепта, встречается в анализируемом тексте нечасто. Лексическая единица MYSTERY составляет около 5,5% от общего числа исследуемой лексики. Лексические единицы, которые характеризуют ядерную сему исследуемого концепта в романе "Dracula": *a new mystery* [11, С. 166], *secrecy* [11, С. 99], *the secrets* [11, С. 107], *fathom his mind* [11, С. 119], *of the terrible mystery*; *kept secret* [11, С. 152], *meaning of the mystery* [11, С. 207].

На рисунке 2, в представленной диаграмме, отражена частота употребления выявленных фреймов, составляющих концепт.

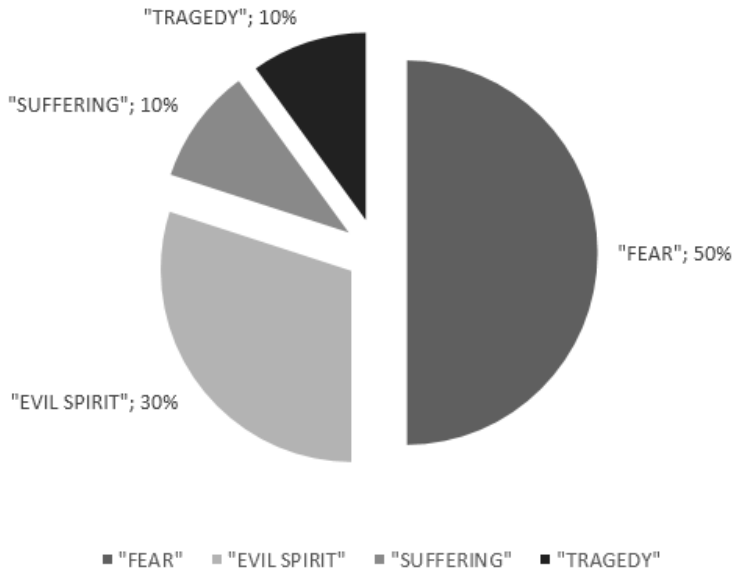

Рис. 2 Соотношение фреймов концепта MYSTERY

В результате анализа мистического романа Брэма Стокера "Dracula" выявлен концепт MYSTERY. Проанализировав данный концепт с помощью метода фреймового анализа, мы выделили фреймы как структуры знания, которые объединяют в себе определенные ситуации (сценарии). Выявлены лексические средства представления фреймов данного концепта (127 единиц). Отмечено значительное преобладание фрейма FEAR как наиболее часто представленного в тексте (около 50%). Кроме того, мы выявили преобладание такого фрейма как EVIL SPIRIT, который находит свое отражение буквально с первых строк данного литературного произведения и составляет порядка 25%. Два других фрейма, SUFFERING и TRAGEDY, составляют приблизительно по 12,5% от общего числа. Данные фреймы являются важными составляющими в структуре исследуемого концепта, однако представлены небольшим количеством лексических единиц.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабушкин, А.П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления [Текст] / А.П. Бабушкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2001. – С. 52-57.

2. Дмитриева, Н.Ю. Загадочные исчезновения. Мистика, тайны, разгадки [Электронный ресурс] / Н.Ю. Дмитриева ; РИПОЛ классик. – М., 2014. — Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/71415.html. – 01.11.2019.

3. Лицарева, К.С. Призраки в русской и зарубежной литературе [Текст] / К.С. Лицарева, В.Р. Семерикова // Семантика. Функционирование. Текст. – Киров : Радуга - ПРЕСС, 2016. – С. 39-44.

4. Никола, М.И. Жанровые особенности средневековой английской мистики [Текст] / М.И. Никола // Филология и культура. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – С. 164-167.

5. Никонова, Ж.В. Фреймовый анализ как метод лингвистического описания вербальных структур [Текст] / Ж.В. Никонова // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов : Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2007. – С. 229-234.

6. Скобелева, Е.В. Традиция "готического романа" в английской литературе XIX и XX веков [Текст] : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Скобелева Екатерина Витальевна. – М., 2008. – 197 с.

7. Стародубцева, А.В. Исследование концептуального пространства "Эмоции" в тексте (на материале английского языка) [Текст] : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Стародубцева Александра Васильевна. – Барнаул, 2004. – 147 с.

8. Тищенко, И.Е. Концепт как диахронический феномен (на материале исследования концепта "смелость" во французском и русском языках) [Текст] : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Тищенко Илья Евгеньевич. – Кемерово, 2008. – 195 с.

9. Филистова, Н.Ю. Концептуально-структурное пространство детективного нарратива (на материале текстов английских и русских рассказов) [Текст] / Н.Ю. Филистова // Естественный и виртуальный дискурс: когнитивный, категориальный и семиолингвистический аспекты : доп. материалы Междунар. науч. конф. – Тюмень : Вектор - Бук, 2009. – С. 112-117.

10. Филистова, Н.Ю. Структура концепта «Investigation» и лингвистические способы его реализации в английских детективных рассказах [Текст] / Н.Ю. Филистова // Наука и инновации XXI века : материалы XII Округ. конф. молодых учёных ХМАО-Югры (Сургут, 1-2 декабря 2011 г.). – Сургут : Сургутский государственный университет, 2011. – С. 182 - 184.

11. Stoker, B. Dracula [Text] / Bram Stoker. – London : Archibald Constable and Company (UK), 1897. – 370 p.

REFERENCES

1. Babushkin A.P. Koncepty raznyh tipov v leksike i frazeologii i metodika ih vyyavleniya [Concepts of various types in vocabulary and phraseology and methods for their identification]. In Sternina I.A. (ed.) *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki* [*Methodological problems of cognitive linguistics*]. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet, 2001, pp. 52-57.

2. Dmitrieva N.Yu. Zagadochnye ischeznoveniya. Mistika, tajny, razgadki [Elektronnyj resurs] [Mysterious disappearances. Mystery, secrets, clues]. Moscow, 2014. URL: http://www.iprbookshop.ru/71415.html (Accessed 01.11.2019).

3. Licareva K.S., Semerikova V.R. Prizraki v russkoj i zarubezhnoj literature [Ghosts in Russian and foreign literature]. *Semantika. Funkcionirovanie. Tekst* [*Semantics. Functioning. Text*]. Kirov: Raduga - PRESS, 2016, pp. 39-44.

4. Nikola M.I. Zhanrovye osobennosti srednevekovoj anglijskoj mistiki [Genre features of medieval English mysticism]. *Filologiya i kul'tura* [*Philology and culture*]. Kazan': Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet, 2013,pp. 164-167.

5. Nikonova Zh.V. Frejmovyj analiz kak metod lingvisticheskogo opisaniya verbal'nyh struktur [Frame analysis as a method of linguistic description of verbal structures]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki* [*Bulletin of the Tambov University. Ser. Humanitarian sciences*]. Tambov: Tambovskij gosudarstvennyj universitet imeni G.R. Derzhavina, 2007, pp. 229-234.

6. Skobeleva E.V. Tradiciya "goticheskogo romana" v anglijskoj literature XIX i XX vekov. Diss. kand. filol. nauk [The tradition of the “Gothic novel” in English literature of the 19th and 20th centuries. Ph. D. (Philology) diss.]. Moscow, 2008. 197 p.

7. Starodubceva A.V. Issledovanie konceptual'nogo prostranstva "Emocii" v tekste (na materiale anglijskogo yazyka). diss. ... kand. filol. nauk [The study of the conceptual space “Emotions” in the text (on the material of the English language). Ph. D. (Philology) diss.]. Barnaul, 2004. 147 p.

8. Tishchenko I.E. Koncept kak diahronicheskij fenomen (na materiale issledovaniya koncepta "smelost'" vo francuzskom i russkom yazykah). Diss. kand. filol. nauk [The concept as a diachronic phenomenon (based on the study of the concept of “courage” in French and Russian). Ph. D. (Philology) diss.]. Kemerovo, 2008. 195 p.

9. Filistova N.Yu. Konceptual'no-strukturnoe prostranstvo detektivnogo narrativa (na materiale tekstov anglijskih i russkih rasskazov) [The conceptual and structural space of a detective narrative (based on the texts of English and Russian stories)]. *Estestvennyj i virtual'nyj diskurs: kognitivnyj, kategorial'nyj i semiolingvisticheskij aspekty*: dop. materialy Mezhdunar. nauch. konf. [*Natural and virtual discourse: cognitive, categorical and semi-linguistic aspects*]. Tyumen': Vektor - Buk, 2009, pp. 112-117.

10. Filistova N.Yu. Struktura koncepta «Investigation» i lingvisticheskie sposoby ego realizacii v anglijskih detektivnyh rasskazah [The structure of the concept “Investigation” and linguistic methods of its implementation in English detective stories]. *Nauka i innovacii XXI veka*: materialy XII Okruzh. konf. molodyh uchyonyh HMAO-YUgry (Surgut, 1-2 dekabrya 2011 g.) [*21st Century Science and Innovation*]. Surgut : Surgutskij gosudarstvennyj universitet, 2011, pp. 182-184.

11. Stoker B. Dracula. London: Archibald Constable and Company (UK), 1897. 370 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Ю. Филистова, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905.

Н.В. Кадоркина, магистрант 1 курса, направление 45.04.02 - лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: kadorkina5@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0581-7135.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Yu. Filistova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation Studie, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905.

N.V. Kadorkina, 1st year undergraduate, direction 45.04.02-linguistics, linguodidactics and intercultural communication, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: kadorkina5@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0581-7135.

УДК 811.111

Наталья Юрьевна Филистова
г. Сургут
Фариза Зумрудиновна Кафарова
г. Сургут

Вербальная репрезентация концепта Luxury (на материале романа Ф.С. Фицджеральда «The Great Gatsby»)

В данной статье рассматриваются лексические средства репрезентации концепта Luxury в романе Ф.С. Фицджеральда «The Great Gatsby». Актуальность данной работы обусловлена высоким интересом к концепту как лингвистическому феномену. Материалом исследования послужил всемирно известный роман Ф.С. Фицджеральда «The Great Gatsby». Цель статьи – изучение вербальной реализации концепта Luxury. Поставленная цель достигается с использованием таких методов исследования, как описательный метод, метод концептуального анализа, метод сплошной выборки, метод фреймового анализа. В статье рассматриваются теоретические основы лингвистического концепта. Статья представляет собой попытку комплексного описания средств языковой репрезентации концепта Luxury. Изучение концепта и языковых средств его выражения на материале художественных текстов представляет определенный интерес, благодаря чему и является актуальным в настоящее время. Проведенный анализ позволил выделить фреймовую структуру концепта Luxury на материале исследования.

Ключевые слова: концепт, концептосфера, фреймовый анализ, фрейм, роскошь.

Natalia Yuryevna Filistova
Surgut
Fariza Zumrudinovna Kafarova
Surgut

Verbal representation of concept Luxury (on the material of F.S. Fitzgerald's novel "The Great Gatsby")

This article reviews the lexical means of representation of the concept Luxury in the novel "The Great Gatsby" by F.S. Fitzgerald. The actual continuity of this article is due to the high interest in the concept as a linguistic phenomenon. The research material was the world-famous novel by F.S. Fitzgerald "The Great Gatsby". The aim of the article is to study the verbal realization of the concept Luxury. This goal is achieved with the use of such research methods as the method of descriptions, the conceptual analysis, the sample method, the frame analysis. The article deals with the theoretical foundations of the linguistic concept. The article represents an attempt of complex description of means of language representation of concept Luxury. The study of the concept and linguistic means of its representation on the material of literary texts is of particular interest, and therefore is relevant at the present time. The analysis made it possible to identify the frame structure of the Luxury concept on the material of the study.

Keywords: concept, sphere of concepts, frame analysis, frame, luxury.

В наши дни понятие «концепт» играет важную роль в когнитивной лингвистике. Впервые этот термин употребил С.А. Аскольдов в своей статье «Концепт и слово», опубликованной в 1928 году. Автор определил концепт как «мысленное» образование, замещающее нам в процессе мыслительной деятельности индефинитное множество предметов одинакового рода [1, С. 269].

Понятие «концепта», заимствованное из когнитивной психологии, оказалось значимым для изучения языка и потому стало основой когнитивистики.

По словам Н.Ю. Филистовой, «поворот лингвистики к целостному тексту как объекту исследования поставил ученых перед необходимостью исследования концептуального смысла текста (А.Е. Кибрик, В.В. Красных, В.А. Маслова и др.)» [10, С. 182].

Концепты в лингвистике используются как обозначение моделируемой лингвистическими средствами единицы не только моделирования, но и национального когнитивного сознания, а также описания национальной концептосферы [2, С. 7].

По мере коммуникативной необходимости концепт реализуется целым комплексом языковых средств: лексическими, фразеологическими, синтаксическими, а также стилистическими.

Концепт имеет четкую структуру, которая, в свою очередь, является важным условием существования концепта и его вхождения в концептосферу. В структуру концепта входят образный и понятийный элементы. В последнем элементе Степанов Ю. С. выделяет слои:

1. Первый слой – актуальный основной признак;
2. Второй слой – дополнительные признаки;
3. Третий слой – внутренняя форма концепта [7, С. 53].

Концепты классифицируются: по виду мыслительного обобщения, по способу репрезентации в языке, по содержанию и степени абстракции передаваемой информации. В.И. Карасик дифференци-

рует параметрические и непараметрические концепты [5, С. 47]. Учёный А.П. Бабушкин разграничивает концепты на схемы, «мыслительные картинки», фреймы, сценарии, логически-конструируемые и «калейдоскопические» концепты [2, С. 67].

Как отмечается в работе Н.Ю. Филистовой, «концептуальная информация семантически выводится из всего текста, поэтому нацеленное на её выявление исследование может заключаться в обнаружении и интерпретации базовых концептов того или иного литературного произведения» [11, С. 95].

В данной работе для исследования концепта Luxury в романе Ф.С. Фицджеральда «The Great Gatsby» применялся фреймовый анализ. Фрейм (или когнитивный контекст) представляет собой общую модель культурно-обусловленного, установленного в качестве образца знания [2, С. 13]. Также следует помнить, что фрейм всегда остается структурированной единицей знания, включающей в себя определенный компоненты и их связь [3, С. 168].

Часто фреймовую систему сравнивают с деревом: родовая информация расположена наверху, а к ней присоединяются снизу конкретизирующие фреймы низшего уровня и подфреймы, дополняющие информацию [6, С. 47].

«The Great Gatsby» – знаменитое произведение Ф.С. Фицджеральда, которое также стало настольной книгой для людей, стремящихся к успеху, богатству. Роман от начала до конца пронизан идеей роскоши. Роман Ф.С. Фицджеральда «The Great Gatsby» повествует о трагичной истории Джея Гэтсби, человека, отдавшего свою жизнь служению деньгам. В его видении, богатство – это ключ к человеческому счастью. Он размышляет о реализации собственных мечтаний посредством денег. В понимании Гэтсби богатство, роскошь – это никак не цель, а средство получения всего того, что предлагают нам деньги. Данная идея четко выявлена во взаимоотношении Гэтсби к Дэйзи. Дэйзи Бьюекенен, хоть и замужем за богатым мужчиной, в браке несчастна по причине его любовных похождений. Джей Гэтсби предполагает, что роскошная усадьба, изобилие денег заставят Дэйзи находиться рядом с ним. Но «Гэтсби верил в зелёный огонёк…» [8, С. 445], который в последствии окажется символом тщетных, неосуществимых мечтаний.

Мы обратились к словарным дефинициям лексемы Luxury. В англоязычном словаре она определяется следующим образом:

1. a material object, and so forth, making for sumptuous living, usually elegance, a delicacy of living as opposed to a necessity;
2. pleasurableness out of the ordinary allowable to oneself;
3. a means of enjoyment or indulgence;
4. enjoyment of or habitual or free indulgence in pleasures and comforts on top of those necessary for a decent standard of life;
5. a fatuous or unworthy form of self-admiration [12].

Данная лексическая единица имеет множество синонимов, среди которых: affluence, comfort, enjoyment, extravagance, leisure, opulence, richness, indulgence [13].

Данные из толковых словарей, а также анализ романа «The Great Gastby» позволяют нам выделить следующие фреймы в концепте Luxury:

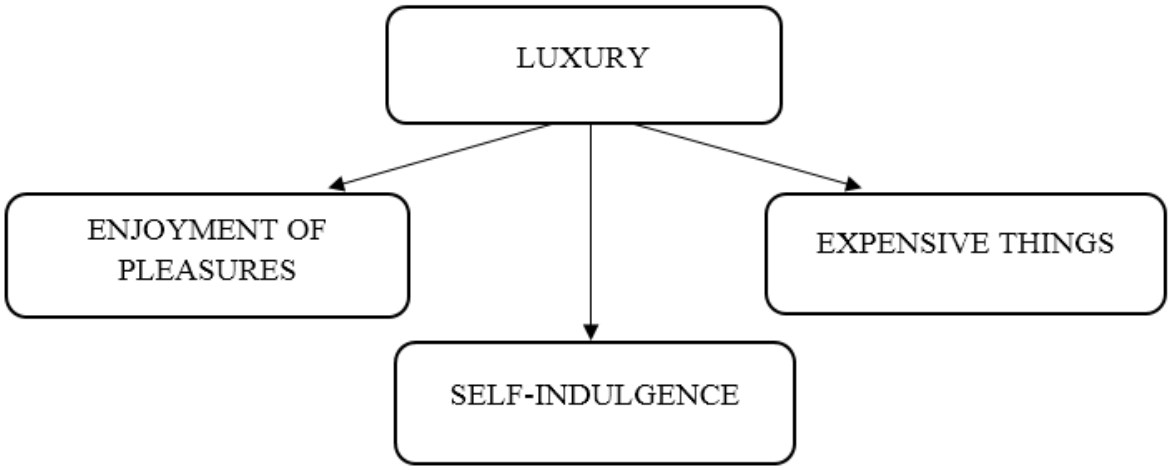

Рис.1. Фреймовая структура концепта Luxury.

Основным фреймом в структуре концепта Luxury является фрейм «Expensive Things». Ф.С. Фицджеральд в романе даёт точное описание роскошного особняка Гэтсби, которым восхищались все гости: *“a real **brass** rail”* [8, С. 98]; *“**crystal** glass”* [8, С. 150]; *“at the head of the **marble** steps”* [8, С. 110]; *“a dressing-table set of **pure dull gold**”* [8, С. 224].

Элементы роскоши прослеживаются в описании библиотеки: *“... a Gothic library, paneled with intagliated English oak”* [8, С. 112]. Весьма красочное описание богатого убранства дома Джея Гэтсби следует из отрывка, где главный герой по-

казывает свой особняк Нику и Дэйзи: *"We went upstairs, ... switched in lavender and rose silk and vivid with new flowers, through poolrooms, and bathrooms, with sunken bath, and dressing-rooms, ..."* [8, С. 222].

Помимо описания особняка репрезентация концепта Luxury прослеживается в упоминаниях об автомобилях Гэтсби: *"... Gatsby's* ***gorgeous*** *car ... gave out a melody from its three-noted horn"* [8, С. 154]. *"It was* ***a rich cream color***, ***bright with nickel***, *there in its* ***monstrous length*** *with triumphant hat-boxes and supper-boxes, and tool-boxes..."* [8, С. 156].

Пример для фрейма «Enjoyment of Pleasures» мы находим в Главе 2, когда Мертл перечисляет список своих дел: *"I'm going to list the things:* ***a wave*** *and* ***a massage***, *and one of those* ***cute little ash-trays***, *and a wreath with a black silk bow, and* ***a collar*** *for the dog"* [8, С. 92]. Из этого отрывка становится очевидным беззаботная жизнь богатых людей. Они живут в своё удовольствие и список дел ограничивается покупками вещей, которые на самом деле не являются необходимыми.

Значительное место в структуре концепта Luxury занимает фрейм «Self-Indulgence». Стремление потакать своим прихотям – черта другого, не менее важного героя, Тома Бьюкенена: *"... he brought down a string of ponies from Lake Forest"* [8, с. 18]. Том – самовлюбленный мужчина, который всячески пытается отличиться от других людей. *"I heard about making garage out of a horse barn, ... but I'm the first man who made a stabling out of a storage garage"* [8, С. 288].

Проведенный анализ романа Ф.С. Фицджеральда «The Great Gatsby» позволил нам выявить концепт Luxury, а также фреймы, входящие в его структуру, описать языковые средства его репрезентации. Нами было выявлено, что концепт Luxury является доминантным концептом, что, в принципе, характерно для американской культуры. У человека появляется возможность жить в роскошном доме, иметь новейшие марки автомобилей или принадлежать к особо престижному клубу только при наличии достаточного количества денег [9, С. 267].

Как показало наше исследование, фрейм «Expensive Things» в значительной мере преобладает в структуре концепта Luxury, потому как чаще остальных представлялся в тексте. Хоть фрейм «Self-Indulgence» играет немаловажную роль в структуре концепта Luxury, в романе Ф.С. Фицджеральда «The Great Gatsby» он представлен в меньшей степени.

Интерпретация концепта Luxury в романе «The Great Gatsby» свидетельствует о том, что внешность обманчива. Богачи часто причиняют боль окружающим: любимым, друзьям, родственникам.

В анализируемом романе Ф.С. Фицджеральда богатство определяется как явление, приносящее много благ человеку в буржуазном мире, кроме того имеющее определенные этические и моральные стороны [4, С. 190].

Обобщая вышесказанное, мы пришли к выводу о том, что у учёных возрастает интерес к концепту как лингвистическому феномену, так как концепт – глобальная мыслительная единица. Однако в наши дни ещё не удалось прийти к единой дефиниции термина «концепт», ввиду того, что понимание концепта в большей мере подсознательно, интуитивно, а также скрытно в силу его нефизической и неприродной сущности. Применение концептуального анализа является верным решением проблемы интерпретации художественного текста, так как именно концепты позволяют смоделировать структуру языкового сознания автора.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аскольдов, С.А. Концепт и слово [Текст] / С.А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. – М. : Academia, 1997. – С. 267-279.

2. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка [Текст] / А.П. Бабушкин. – Воронеж : ВГУ, 1996. – 330 с.

3. Болдырев, Н.Н. Когнитивный аспект лексической категоризации английских глаголов звучания [Текст] / Н.Н.Болдырев, Н.А. Гунина // Моделирование процессов функциональной категоризации глагола : коллект. моногр. / Н.Н. Болдырев, Н.А. Гунина // Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. – С.163-171.

4. Засурский, Я.Н. Американская литература XX века [Текст] / Я.Н. Засурский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского университета, 1984. –503 с.

5. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты [Текст] / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2004. – 477 с.

6. Минский, М. Фреймы для представления знаний [Текст] : пер с англ. / М. Минский ; под ред. Ф. М. Кулакова. – М. : Энергия, 1979. –151 с.

7. Степанов, Ю.С. Константы [Текст] / Ю.С. Степанов // Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М. : Наука, 1997. – С. 824.

8. Фицджеральд, Ф.С. Великий Гэтсби.The Great Gatsby [Текст] / Ф.С. Фицджеральд ; пер. с англ. С. Ильина. – М. : Эксмо, 2019. – 448 с.

9. Яковлева, А.В. Американский образ жизни и американские ценности [Текст] / А.В. Яковлева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – № 4. – С. 263-269.

10. Филистова, Н.Ю. Структура концепта «Investigation» и лингвистические способы его реализации в английских детективных рассказах [Текст] / Н.Ю. Филистова // Наука и инновации XXI века : материалы XII Окруж. конф. молодых учёных ХМАО-Югры (Сургут, 1-2 декабря 2011 г.). – Сургут : Сургутский государственный университет, 2011. – С. 182–184.

11. Филистова, Н.Ю. Лингвистическое исследование концепта «Crime» в английских детективных рассказах [Текст] / Н.Ю. Филистова // Язык и культура: лингвистические, переводческие и лингводидактические аспекты : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 26-27 марта / Департамент образования и молодежной политики ХМАО-Югры, ГБОУ ВПО «СурГУ ХМАО-Югры», Ассоциация преподавателей английского языка Сургута и Сургутского района. – Сургут, 2012. – С. 95-100.

12. Defining dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.dictionary.com/browse/luxury?s=t/. – 14.11.2019.

13. Dictionary of thesaurus [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.thesaurus.com/browse/luxury. – 14.11.2019.

REFERENCES

1. Askol'dov S.A. Koncept i slovo [Concept and word]. *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta* [*Russian literature. From theory of literature to text structure*]. Moscow: Academia, 1997, pp. 267-279.

2. Babushkin A.P. Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka [Types of concepts in lexico-phraseological language semantics]. Voronezh: VGU, 1996. 330 p.

3. Boldyrev N.N., Gunina N.A. Kognitivnyj aspekt leksicheskoj kategorizacii anglijskih glagolov zvuchaniya [Cognitive aspect of lexical categorization of English sound verbs]. *Modelirovanie processov funkcional'noj kategorizacii glagola*: kollekt. monogr. [*Modeling functional verb categorization processes*]. Tambov: Izd-vo TGU im. G.R. Derzhavina, 2000, pp.163-171.

4. Zasurskij Ya.N. Amerikanskaya literatura XX veka [20th Century American Literature]. 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1984. 503 p.

5. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty [Language circle: personality, concepts]. Volgograd: Peremena, 2004. 477 p.

6. Minskij M. Frejmy dlya predstavleniya znanij: per s angl. [Frames for representing knowledge]. In Kulakova F.M. (ed.). Moscow: Energiya, 1979. 151 p.

7. Stepanov Yu.S. Konstanty [Constants]. *Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya* [*Dictionary of the Russian culture. Experience of a research*]. Moscow: Nauka, 1997, pp. 824.

8. Ficdzheral'd F.S. Velikij Getsbi.The Great Gatsby [The Great Gatsby]. Il'ina S. (ed.). Moscow: Eksmo, 2019. 448 p.

9. Yakovleva A.V. Amerikanskij obraz zhizni i amerikanskie cennosti [American lifestyle and American values]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* [*Bulletin KGU named for N.A. Nekrasov*], 2009, no. 4, pp. 263-269.

10. Filistova N.Yu. Struktura koncepta «Investigation» i lingvisticheskie sposoby ego realizacii v anglijskih detektivnyh rasskazah [Structure of the “Investigation” concept and linguistic ways to implement it in English detective stories]. *Nauka i innovacii XXI veka*: materialy XII Okruzh. konf. molodyh uchyonyh HMAO-YUgry (Surgut, 1-2 dekabrya 2011 g.) [*Science and innovation of the XXI century*]. Surgut: Surgutskij gosudarstvennyj universitet, 2011, pp. 182–184.

11. Filistova N.Yu. Lingvisticheskoe issledovanie koncepta «Crime» v anglijskih detektivnyh rasskazah [Linguistic study of the concept of “Crime” in English detective stories]. *Yazyk i kul'tura: lingvisticheskie, perevodcheskie i lingvodidakticheskie aspekty*: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 26-27 marta [*Language and culture: linguistic, translation and linguodidactic aspects*]. Departament obrazovaniya i molodezhnoj politiki HMAO-YUgry (eds.). Surgut, 2012, pp. 95-100.

12. Defining dictionary [Electronic resource]. URL: https://www.dictionary.com/browse/luxury?s=t/ (Accessed 14.11.2019).

13. Dictionary of thesaurus [Electronic resource]. URL: https://www.thesaurus.com/browse/luxury (Accessed 14.11.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Ю. Филистова, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905.

Ф.З. Кафарова, студент института гуманитарного образования и спорта, направления подготовки - лингвистика, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: kafarova.2397@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7442-1890.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Yu. Filistova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation Studie, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905.

F.Z. Kafarova, Undergraduate student of the Institute of humanitarian education and sports, training-linguistics, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: kafarova.2397@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7442-1890.

УДК 81’28

Надежда Михайловна Харлова
г. Шадринск

Междометия в говорах Зауралья

В статье рассматривается функционирование особой части речи – междометий – в говорах Зауралья. Материалом исследования послужили контексты, содержащие непроизводные и производные междометия, выбранные из Диалектного словаря личности В.П. Тимофеева, а также наблюдения над живой речью диалектоносителей Зауралья. В статье описаны эмоциональные и побудительные междометия, различные по происхождению и структуре. Особое внимание уделяется междометным фразеологизмам.

Ключевые слова: междометие (интеръективизм); эмоциональные, императивные междометия; непроизводные, производные междометия; междометные фразеологизмы.

Nadezhda Mikhailovna Kharlova
Shadrinsk

Interjections in the dialects of the Urals

The article deals with the functioning of a special part of speech-interjections - in the dialects of the TRANS-Urals. The material of the study was the contexts containing non-derivative and derivative interjections selected from the Dialect dictionary of V. p. Timofeev's personality, as well as observations on the live speech of dialect speakers of the TRANS-Urals. The article describes emotional and motivational interjections, different in origin and structure. Special attention is paid to the interjection phraseological units.

Keywords: interjection (interjectivism); emotional, imperative interjections; non-derivative, derivative interjections; interjective phraseological units.

Междометие как часть речи относится в русском языке к особым частям речи. Обычно междометие служит для выражения чувств и волевых побуждений, но при этом не называет их. Например: *Браво! Цыц! Ба! Ау! Эх! Тьфу! Ну-ка!* Междометия являются довольно часто употребляемыми словами в русском литературном языке (в разговорном стиле, в произведениях художественной литературы). В русских говорах данная часть речи также характеризуется высокой частотностью употребления.

Объектом нашего исследования являются междометия как часть речи. Целью исследования является описание функционирования междометий в говорах Зауралья, выявление различий семантического и стилистического плана. Материалом для исследования послужили данные диалектологических экспедиций по Курганской области, проводимых на протяжении более чем 20 лет, а также материалы диалектных словарей («Фразеология диалектной личности» В.П. Тимофеева [6], «Диалектный словарь личности» В.П. Тимофеева [5], «Диалектный словарь» В.Д. Лютиковой [3]). Данные, приводимые в нашей статье, могут послужить материалом для уточнения словарных репрезентаций диалектных междометий и междометных фразеологизмов.

Изучение данной части речи имеет важное значение как в современном русском литературном языке, так и в русской диалектологии.

Ещё М.В. Ломоносов в «Российской грамматике» (1755 г.) выделял среди 8 частей речи так называемое «междуметие». Ф.Ф. Фортунатов в начале XX века среди описываемых им частей речи назвал и междометие (Сравнительное языковедение. 1901-1902 гг.). А.А. Шахматов в «Синтаксисе русского языка» (1941 г.) наряду со знаменательными и незнаменательными частями речи выделил междометия. В.В. Виноградов в своей основополагающей работе «Русский язык» (1947 г.) назвал 4 основные грамматико-семантические категории слов: слова-названия, связочные (служебные) слова, модальные слова и междометия. Особенность междометий как части речи отмечали многие лингвисты. Так, например Ф.И. Буслаев, Д.Н. Овсянико-Куликовский, А.М. Пешковский считали междометие особым классом, который нельзя отнести не только к частям речи, но и к словам.

Методологическую основу данной работы составили концепции, представленные в трудах Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, А.И. Смирницкого, Н.Ю. Шведовой.

В Лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией В.Н. Ярцевой предлагается следующее определение междометий – это «класс неизменяемых слов, служащих для нерасчленённого выражения эмоциональных и эмоционально-волевых реакций на окружающую действительность» [2, С.290]. Эмоционально-волевая реакция говорящего передаётся при помощи интонации, а в печатном тексте эмоции выражаются при помощи знаков препинания: междометия обязательно выделяются либо восклицательным знаком, либо запятой.

В литературном языке за междометиями практикой общественного употребления закрепились определённые значения. Например: *карауул!* – для выражения призыва*; ура!* – для выражения ликования, торжества; *увы!* – для выражения сожаления; *брысь!* – для выражения предостережения и

т.д. Некоторые из междометий способны иметь несколько значений, то есть являются многозначными: *ох! о! ах!* (для выражения удивления, сожаления, чувства страха, удовольствия и т.д.).

В говорах междометия также способны выражать эмоции и чувства, не называя их. Например, для выражения чувства удивления или неудовольствия используются междометия: *Вот тебе и раз! Вот так вот! Како диво-то! Какого лешего! Кто оно тако-то! Эко место! Эка невидаль! Была неволя! Скажи на милость! Ясно море!*

Традиционно все междометия по значению делятся на 2 основных разряда: эмоциональные и императивные (побудительные). В говорах Зауралья наблюдаем такие же разряды.

К числу эмоциональных относятся междометия, выражающие реакцию на «поведение других лиц, состояние окружающей среды, природы, конкретных предметов» [4, С. 258]. Например, в говорах Шадринского района эмоциональные междометия служат для выражения чувств: удивления, неудовольствия, облегчения, восхищения, сожаления, опасения, пренебрежения – то есть разнообразных положительных и отрицательных эмоций. Приведём некоторые примеры междометий, употребляемых в говорах Зауралья для выражения

– удивления, неудовольствия: *Лико чо! Ойёченьки! На-ко! На-ко-те! Эко место! Батюшки мои! Батюшка мой! Боже ты мой! Владыка небесный! Вот и возьми её! Вот и возьми его за рубль двадцать (за фунт изюму)! Вот тебе и на! Вот тебе и раз! Вот так вот! Како диво-то! Какого лешего! Какого ещё лешего! Кто оно тако-то! Эко место! Эка невидаль! Была неволя! Скажи на милость! Ясно море!*

Всё сделано уже! *Какого ещё те лешего*!; *Кто оно тако-то!*; *У-у*, ему хоть сколь дай, всё смолотит!; *У-у-у*, она ить обиходница! У ей така чистота!; Нарушили всю скотину, сил-то нет! *Вот так вот!*; *Батюшки мои!* Насдевала на себя сколько!; *Лико-чо* он пляшет, вот и возьми его за рубль двадцать!; *Ой,* по чо же мы туда идём?; *Ну-ко-те вот*, не было кошки, да откуда-то кошка взялась?; *Ну-ко-те*, мой пол-то ладом! А то замуж выйдешь, свекровка осудит!

– облегчения: *Бог миловал!*

Ничо, *бог миловал!* Всё хорошо!

– восхищения: *Любо-дорого!*

Ох, любо-дорого! Нонче картофь взошла ровно да дружно! *Вот и возьми её!* Насияла морковь, вот кака добра!

– сожаления: *Охо-хонюшки-хо-хо!*

Эх, болечка,
Ты опять уедешь.
Ты опять, дорогой,
Долго не приедешь.
Ох, болечка,
Ненадолочко,
Только, боля, до весны
Расставаться будем мы.
Охохони, вышли кони
Наши да Егоровы.
Просит боля на портянки
Белы коленкоровы.

– опасения: *Чур меня! Чур-чур! Боже упаси!*

Чур-чур! Ну-ко, Петьша, глянь-ко, кто там шабаршится?»

– решительности: *Была не была! Где наша не пропадала!*

– *Эх, была не была!* Утресь на рыбалку на Песчаное поеду!

– равнодушия: *Мне-ка чо!*

Мне-ка чо! Хошь, дак и не ходи! Тебе это надо, не мне!

– осуждения: *Фу ты, ну ты, палки гнуты!*

– К ней ить запросто не подойти, такая заноза! *Фу ты, ну ты, палки гнуты!*

– угрозы: *Подожди ужо! Смотри мне!*

Вот я тебя, подожди ужо!; Лико чо, окрысилась! *Смотри мне!*

– пренебрежения: *Ай-да.*

Ай-да, он такой, настоящий шаламоня!

– ругательства: *Будь ты неладен! Лешак тебя забери! Ну тя к ляду! Чтоб тебя приподняло да бросило!*

Будь ты неладен! От этих дров никакого натопу нет!

Побудительные междометия выражают волю, побуждение к действию, выражают призыв откликнуться или обозначают звуковые комплексы, при помощи которых подзывают животных. Так, например, в говорах Шадринского района побуждение к действию выражают междометия*: ну-ко, ну-ко; ну-ко-те; нуте; нуте-ко; айда (те).* Приведём примеры некоторых контекстов: *Айда,* кум, зайди! *Ну-ко-те,* сапоги-те убери! *Нуте,* идите отседа, не мешайтесь! – *Ну-ка, ну-ка, ну-ка,* тёща моя! *Тпру,* стой, молодая жена!

Такие побудительные междометия могут быть адресованы маленьким детям: *Тяги-потяги! Тяготеньки-потягоньки! Потягушеньки-потягушеньки! Агу! Агушеньки! Бай-бай! Баю-бай!*

Баю-баю, не ругаю,
Спать укладываю.
Спать укладываю
Да уговариваю.
Баю-баю-баю-бай,
Ты с татарином не бай.

Для подзывания домашних животных в говорах Шадринского района используются различные междометия. Например, для подзывания

– кур – *куть-куть-куть;*
– цыплят – *цып-цып-цып;*
– кошек – *кыс-кыс-кыс;*
– овец – *мася-мася-мася;*
– свиней – *рюшка-рюшка*;
– коровы – *тпрука-тпрука*;
– телят – *тпрути-тпрути*;

– гусей – *тега-тега;*

– щенков – *тцо-тцо-тцо.*

Некоторые лингвисты в состав междометий предлагают включать этикетные междометия, выражающие различные пожелания, этикетные формулы. В говорах Зауралья достаточно много таких формул. Например, для выражения пожеланий используются междометия: *Бог в помощь! В добрый час! Дай бог! Семь рубах в корыто! Беленько тебе! Пар баньке! Море под коровой!*

При встрече используются междометия: *Какими судьбами! Сколько лет, сколько зим!* В качестве приветствия обедающим используется фразеологизм *Хлеб да соль!* При прощании употребляются междометие *В добрый час!* В качестве пожелания удачи употребляют междометие *Дай бог!*

Междометия, используемые в говорах Зауралья, могут быть как непроизводными, состоящими одного или нескольких звуков (*У-у-у! Ура! Эге! Ого!),* так и производными, образованными от других частей речи (*Батюшки! Кусь его! То-то же!*). Учёные считают, что именно непроизводные (первообразные) экспрессивные междометия – сочетания звуков, объективирующие различные эмоциональные состояния, следует признать «ядром» данной грамматической категории. Однако не следует недооценивать междометия – интеръективы. Как показывает анализ диалектного материала, процесс интеръективации наиболее часто представлен переходом в междометия имён существительных (*Матушки! Мамочки! Дудки!).*

В говорах Зауралья широко представлены междометные фразеологизмы. «Междометные фразеологизмы, как и слова-междометия, имеют определённое содержание и как выразители эмоций, чувств, волеизъявлений дают информацию не только об эмоциональном состоянии человека, его реакции на внешние раздражители, но и о мотивах его поведения, условиях, ситуации активной деятельности и речевого общения» [1]. Например: *Знай наших!* (для выражения похвальбы); *Будь ты неладен! Лешак тебя забери!* (для выражения ругательства); *Где наша не пропадала!* (для выражения решительности); *Скажи на милость!* (для выражения удивления); *Хоть бы хны!* (для выражения равнодушия); *Не ахти какой! [Как!] [Где!]* (не очень, не особенно). Приведём примеры употребления некоторых междометных фразеологизмов в контекстах: «Ой, счас чихну!» – «*Спичка в нос!»* (шутливое пожелание*) ; «Скажи на милость!* Какой нежный! И не задень его!» (для выражения неодобрения, осуждения); «Надо в деревню ехать!» – «*Была неволя!* Не поеду!» (для выражения несогласия); *«Ясно море!* Река-то уж разлилась! Сено с лугов не вывезли!» (для выражения удивления). Компоненты в составе междометных фразеологизмов претерпевают процесс переосмысления, при этом деактуализируются.

Наиболее часто в таких междометных фразеологизмах представлен компонент БОГ: *Боже!; Боже мой!; Бог мой! (*для выражения удивления, негодования, радости и др.); *Господи!; Ах ты, господи!* (для выражения удивления, досады, нетерпения); *Не приведи [не дай] господи [бог]*; *Боже упаси [сохрани, оборони]* (для выражения предупреждения, предостережения о нежелательности, недопустимости чего-либо); *Не дай бог (боже)* – (о нежелательности чего-л.); *Ради бога* (для выражения усиленной просьбы, мольбы). В качестве междометий могут быть употреблены паремии. Например, междометие *Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!* служит для выражения досады, несбывшихся надежд.

К числу междометий мы не относим так называемые глагольно-междометные формы: хвать-похвать (хватиться, спохватиться: Хвать-похвать, а кофты-то нету), хлесь (сильно и неожиданно хлестнуть: Он и хлесь лошадь!), шасть (быстро кинуться: А он шасть в сенки, думал: не увижу) и др. Такие глаголы сохраняют грамматические признаки глагола, выполняют синтаксическую функцию, в основном, сказуемого.

Диалектные междометия отличаются от междометий в литературном языке семантическим богатством, разнообразием эмоционально-экспрессивной окраски, часто сниженной стилистической окраской. *Цыц, брысь* отседова! Чтоб я тебя не видел! *Валяй*, включай свою музыку! Чур-чура! Кто не успел, я не виноват! *Айдате-ка отсюдова*! Мать вас в огороде ждёт! *Но-но*, давай-ка потихоньку!

Как видим, говоры Зауралья отличаются достаточно большим числом междометий. Итак, анализ наблюдений над живой речью диалектоносителей Зауралья позволяет сделать вывод о том, что междометие как особая часть речи широко употребляется и требует дальнейшего пристального изучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бородина, Н.Н. Междометные фразеологизмы с общерусским значением в говорах камчадалов [Электронный ресурс] / Н.Н. Бородина // Наша сеть : соц. сеть работников образования. – Режим доступа: https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2015/11/22/mezhdometnye-frazeologizmy-s-obshcherusskim-znacheniem-v.

2. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 682 с.

3. Лютикова, В.Д. Словарь диалектной личности [Текст] / В. Д. Лютикова. – Тюмень : ТГУ, 2000. – 188 с.

4. Шанский, Н.М. Современный русский язык [Текст]. В 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов. – М. : Просвещение, 1981. – 270 с.

5. Тимофеев, В.П. Диалектный словарь личности [Текст] : около 11500 слов / В.П. Тимофеев, О.В. Тимофеева. – Изд. 2, доп. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2010. – 595 с.

6. Тимофеев, В.П. Фразеология диалектной личности [Текст] : словарь / В.П. Тимофеев. – Шадринск : ШГПИ, 2003. – 176 с.

REFERENCES

1. Borodina N.N. Mezhdometnye frazeologizmy s obshcherusskim znacheniem v govorah kamchadalov [Elektronnyj resurs] [Interjectional phraseological units with all-Russian significance in the dialects of Kamchadals]. *Nasha set'*: soc. set' rabotnikov obrazovaniya [*Our network*]. URL: https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2015/11/22/mezhdometnye-frazeologizmy-s-obshcherusskim-znacheniem-v.

2. Yarceva V.N. (ed.) Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' [Linguistic encyclopedic dictionary]. Moscow: Sov. encikl., 1990. 682 p.

3. Lyutikova V.D. Slovar' dialektnoj lichnosti [Dictionary of dialect personality]. Tyumen': TGU, 2000. 188 p.

4. Shanskij N.M., Tihonov A.N. Sovremennyj russkij yazyk. V 3 ch. CH. 2. Slovoobrazovanie. Morfologiya [Modern Russian language. In 3 ch. Ch. 2. Word formation. Morphology]. Moscow: Prosveshchenie, 1981. 270 p.

5. Timofeev V.P., Timofeeva O.V. Dialektnyj slovar' lichnosti: okolo 11500 slov [Dialect dictionary of personality]. Izd. 2, dop. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2010. 595 p.

6. Timofeev V.P. Frazeologiya dialektnoj lichnosti: slovar' [Phraseology of dialect personality]. Shadrinsk: SHGPI, 2003. 176 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:
Н.М. Харлова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: nkharlova@bk.ru, ORCID: 0000-0002-0614-6196.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:
N.M. Kharlova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Philology, Social and Humaniatic subjects, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nkharlova@bk.ru, ORCID: 0000-0002-0614-6196.

УДК 316.77

Юлия Александровна Ястремская
г. Шадринск
Анастасия Павловна Иглина
г. Шадринск

Изменение образа рабочего на материале городской провинциальной прессы

В статье рассматривается образ рабочего, представленный в публикациях жителе Шадринска в городской газете. Общественно-политический дискурс отражает ключевые идейные центры в общественной жизни людей. Медийный концепт функционирует по законам художественного концепта, поэтому изучаемый на материалах газет концепт «труд» содержит ассоциативный компонент. Главным субъектом трудовой деятельности становится образ рабочего и ставится в прямую зависимость от ценности «труда», «работы» и «производства» как вида деятельности. С этой позиции становится наиболее интересным образ рабочего (как ключевой стереотип), который меняется в зависимости от исторического и идеологического контекста. С течением времени меняется не только «рабочий», но и ключевые мужские стереотипы, но мужчина традиционно занимает центральное место в определении «труда». Образ «рабочего» переходит со страниц городской газеты на страницы заводской корпоративной прессы.

Ключевые слова: рабочий, автостереотип, провинциальная пресса, городская газета.

Julia Aleksandrovna Yastremskaya
Shadrinsk
Anastasia Pavlovna Iglina
Shadrinsk

Woker's image on the city provincial press

The article considers the worker's image presented in the publications of Shadrinsk residents in the city newspaper. Socio-political discourse represent the main ideological centers in the public people's life. The media concept functions according to the right of the artistic concept, so the concept "work" (studied on the materials of Newspapers) contains an associative component. The main subject of labor activity is the image of the worker. It is directly dependent on the value of "work", "work" and "production" as an activity. From this position, worker's image are the most interesting (as a fundamental stereotype). It changes depending on the historical and ideological context. Over time, not only the "worker" is changing, but also the fundamental stereotypes change, but the man traditionally occupies a central place in the distribution of "work". The image of the "worker" go over from the pages of the city newspaper to the pages of the factory corporate press.

Keywords: worker, autostereotype, provincial press, city newspaper.

Вопросы взаимодействия и взаимовлияния средств массовой информации и общественного мнения волновали всегда, поскольку связаны во многом с «социально обусловленными схематически стандартными образами о своей и чужой этнической общности» [1, С.24], получившими в науке название автостереотипы. Представленный термин чаще всего рассматривается в работах по этническим, национальным или межнациональным проблемам. Однако нам кажется интересным рассмотреть, каким образом формируется и транслируется образ рабочего как автостереотип. Материалом для исследования послужили публикации жителей Шадринска на страницах городских газет на тему трудовой деятельности. При изучении концепта «труд» на материале публикаций жителей города в городских газетах был выявлен образ рабочего, который развивался в зависимости от исторических реалий. В процессе изучения ассоциативного ряда концепта стала четко видна исторически формируемая градация образа рабочего, который выступает как основной субъект труда, и ставится в прямую зависимость от ценности «труда», «работы» и «производства» как вида деятельности.

Стоит отметить, что 1913 – год выхода первого периодического печатного органа в городе Шадринске, но до 1917 года новости имели в основном светский характер. До момента возникновения модели «советской газеты» практически не встречаются материалы, репрезентирующие изучаемый образ.Поэтому можно говорить, что первым (с точки зрения хронологии) формируется образ «рабочего-революционера», который наиболее точно и ярко в провинциальной прессерепрезентируется через культурные комментарии. Одним из символов событий первой русской революции стала скульптура И. Шадра «Булыжник – орудие пролетариата». Описание внутреннего состояния революционного рабочего реализуется через описание внешних качеств и выбранной скульптором позы: «Полная стремительного движения фигура крепко стоит на каменистой земле: нелегко ее сбить с ног. Из-под густых разлетавшихся прядей волос, упавших на нахмуренный лоб, и сдвинутых в гневе бровей смотрят устремленные вперед глаза, полные сосредоточенной ненависти и презрения. Этот потрясающий по силе обобщения и выразительности образ полный энергии и суровой решительности…» [7, С.4].

В послереволюционное время рабочий воспринимается как часть большого производственного процесса – «это не люди, а просто винтики, части большого механизма» [5, С.6]. Именно поэтому рабочий должен проявлять преданность труду – «самоотверженный труженик» [6, С.3], «всю душу вкладывали в свое любимое дело» [8, С.2], должен быть скромным и малозаметным. Для рабочего производственника этоозначает еще и отсутствие стремления к славе и особому достатку. Подобное описание и создание образа продержится практически неизменным до начала Великой отечественной войны.

В годы войны рабочий приобретает дополнительные характеристики и появляется следующая ступень – стахановец. Этот образ выступает как своеобразная похвала трудовой деятельности. Можно говорить, что прилагательное «стахановский» (особенно в послевоенное время) становится «категорией превосходящей, т.е. народ стремился не просто выполнять план, а перевыполнять норму в 2-3 раза, не просто производить, а давать «стахановскую выработку», превосходящую обычную в несколько раз, вести не просто трудовую вахту, а именно «стахановскую вахту» 24 часа» [12, С.443].Заданный системой общественный настрой «догнать и перегнать» в послевоенное время вне зависимости от смены руководства партии останется незыблемым, поскольку в полной мере соответствует стремлению удержать лидирующие позиции государства на мировой арене. Рабочий-«стахановец» – тот герой, который нужен государству.

К началу 80-х годов XX века под влиянием технического прогресса и необходимости экономии ресурсов наблюдаетсяценностное изменение в труде – если «стахановец» должен был трудиться интенсивнее, то «рационализатор» должен трудиться интеллектуально. Но уже к концу 80-х о рационализаторстве начинают говорить все реже со страниц провинциальных газет. Можно сделать вывод, что и такая деятельность становится не актуальной (хотя необходимость в ней не исчезла) – «не так быстро… обстоит дело с внедрением предложений» [2, С.3].

В конце XX века происходит очередная трансформация образа рабочего. С одной стороны, это по-прежнему «добрые, открытые, трудолюбивые люди, в то же время требовательные к себе и подчиненным» [9, С.2]. Однако рабочийбольше не спокоен, ведь ему постоянно приходится думать о своем личном будущем и в меньшей мере о будущем страны. Переход на рыночную экономику приводит к тому, что рабочие «перестали верить в лучшее. На лицах печать уныния и скептицизма, горечи и разочарования» [4, С.2]. Качество работы определяется финансовыми критериями, выстраивается модель «хорошая работа – прибыльная работа». Однако в сложившихся условиях даже хорошая работа не может выступать гарантом прибыльности, а значит и счастливого будущего. Ощущается лишь безвыходность, отчаяние и шаткость рабочего положения – и в этом основной эмоциональный фон образа рабочего конца XX века.

После 2000 года происходит исчезновение материалов непрофессионального общественно-политического дискурса на страницах городской

газеты. Однако в рамках данного исследования нам кажется актуальным обратить внимание на наиболее популярные мужские стереотипы «дня сегодняшнего», поскольку после ухода образа рабочего со страниц городских провинциальных газет его место занимают другие образы.

Специальное научное исследование по данному вопросу нами не было проведено, однако опираясь на работы Соколовой Е.А. [10, 11] можно говорить, что наиболее популярными мужскими образами в провинциальных городских газетах в 2010-х стали: «босс» (руководитель среднего ранга), «силовик» (представитель силовых структур), «богема» (деятель искусства местного значения), «счастливый фермер» (мелкий предприниматель сельской местности), «маргинал» (как правило, преступник). Как мы видим места простому рабочему производственнику на страницах городских газет не нашлось.

В другом исследовании уделяется внимание гендерным ценностям в корпоративной культуре [3], объектом исследования выступает корпоративная газета «Автоагрегат» (по своей типологической модели более подходит под понятие «заводская многотиражка»). При анализе публикаций были выявлены следующие образы: «профессионал» (доминанты – знание, профессиональный опыт, умение творчески мыслить и т.д.), «отличник производства» (доминанта – преданность любимому делу, работа с полной отдачей), «руководитель» (доминанта – организация работы трудового коллектива и т.п.), «спортсмен» (доминанта – выносливость, сила и т.д.), «творческая личность» (доминанта – служение таланту, красоте и гармонии), «защитник» (заводчане-ветераны Великой Отечественной войны). Очевидно, что наибольший интерес для нас представляет образ «отличник производства», в котором встречаются описываемые в образе рабочего качества – отзывчивость, инициативность, отличное знание рабочего инструмента и техники, «умелые руки», работают «с душой» не боятся браться за новое, рационально используют время, трудятся с полной отдачей, любят свою работу. Получается, что современный образ рабочего строится шаблонами советской печати. Неудивительно, что популярность рабочей специальности значительно упала. Поскольку со страниц газет на нас смотрит все тот же рабочий-стахановец-рационализатор. Журналисты не пытаются найти новых подходов к созданию рабочего (хоть и в большинстве своем герои такого рода публикаций исключительно положительные), поэтому он выглядит как «картинка из прошлого».

Можно сделать вывод, что образ рабочего эволюционировал от «крепко стоящего на каменистой земле» через «самоотверженного труженика», спокойного и точного стахановца и новатора, в труженика, «испытывающего все трудности, которые выпали на долю народа», для которого труд больше не праздник. А в современной городской газете рабочий рассматривается лишь как корпоративное «достояние» завода и внимание к данному образу напрямую зависит от масштаба производства и уровня влияния завода на городскую инфраструктуру. В то время как ведущими стереотипными образами становятся руководители, деятели искусства, чиновники и силовики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александров, А.А. Роль средств массовой информации в формировании этнонациональных отношений на региональном уровне [Текст] / А.А. Александров, Л.С. Карымова // Социум и власть. – 2011. – № 2. – С. 24–27.

2. Галяминских, Л. Источник радости [Текст] / Л. Галяминских // Шадринский рабочий. – 1982. – 25 июня. – С. 3.

3. Гендерные ценности корпоративной культуры [Текст] / Н.Ю. Ланцевская // Гендерная проблематика в СМИ : коллект. моногр. – Шадринск : ШГПИ, 2013. – С. 32–41.

4. Ильиных, С. Капканы нищеты [Текст] / С. Ильиных // Шадринская новь. – 1991. – 8 февраля. – С. 2.

5. Как живут и работают шадринские рабочие [Текст] // Рабоче-крестьянская правда. – 1925. – 11 октября. – С. 6.

6. Климов, А. 20 лет у станка [Текст] / А. Климов // Шадринский рабочий. – 1950. – 25 февраля. – С. 3.

7. Наумова, В. Булыжник – оружие пролетариата [Текст] / В. Наумова // Шадринский рабочий. – 1969. – 1 мая. – С. 4.

8. Нечеухин, А. Успех обязывает [Текст] / А. Нечеухин // Шадринский рабочий. – 1982. – 17 октября. – С. 2.

9. Подберезных, Л. Взаимопомощь – залог успеха [Текст] / Л. Подберезных // Исеть. – 1991. – 9 октября. – С. 2.

10. Соколова, Е.А. Мужские гендерные стереотипы в региональной прессе [Текст] / Е.А. Соколова, Л.Ю. Черепанова // Гендерная проблематика в СМИ: коллект. моногр. – Шадринск : ШГПИ, 2013. – С. 93–103.

11. Соколова, Е.А. Типология гендерных стереотипов в медийном пространстве провинциального города [Текст] / Е.А. Соколова // Социокультурное пространство русского провинциального города : коллект. моногр. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, Каргапол. фил., 2011. – С. 202–216.

12. Ястремская, Ю.А. Рабочий как компонент концепта «труд» на страницах городской провинциальной прессы (на примере газет города Шадринска 1917-1991 гг.) [Текст] / Ю.А. Ястремская // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5, ч. 2. – С. 441–444.

REFERENCES

1. Aleksandrov A.A., Karymova L.S. Rol' sredstv massovoj informacii v formirovanii etnonacional'nyh otnoshenij na regional'nom urovne [The role of the media in the formation of ethnic relations at the regional level]. *Socium i vlast'* [*Society and power*], 2011, no. 2, pp. 24–27.

2. Galyaminskih L. Istochnik radosti [Joy source]. *Shadrinskij rabochij* [*Shadrinsk worker*], 1982, 25 iyunya, pp. 3.

3. Gendernye cennosti korporativnoj kul'tury [Gender values of corporate culture]. *Gendernaya problematika v SMI*: kollekt. monogr. [*Gender in the media*]. Shadrinsk: SHGPI, 2013, pp. 32–41.

4. Il'inyh S. Kapkany nishchety [Traps of poverty]. *Shadrinskaya nov'* [*Shadrinskaya nov*], 1991, 8 fevralya, pp. 2.

5. Kak zhivut i rabotayut shadrinskie rabochie [How Shadrinsk workers live and work]. *Raboche-krest'yanskaya Pravda* [*Worker-peasant truth*], 1925, 11 oktyabrya, pp. 6.

6. Klimov A. 20 let u stanka [20 years at the machine]. *Shadrinskij rabochij* [*Shadrinsk worker*], 1950, 25 fevralya, pp. 3.

7. Naumova V. Bulyzhnik – oruzhie proletariata [Cobble-stone - weapon of the proletariat]. *Shadrinskij rabochij* [*Shadrinsk worker*], 1969, 1 maya, pp. 4.

8. Necheuhin A. Uspekh obyazyvaet [Success obliges]. *Shadrinskij rabochij* [*Shadrinsk worker*], 1982, 17 oktyabrya, pp. 2.

9. Podbereznyh L. Vzaimopomoshch' – zalog uspekha [Mutual assistance is the key to success]. *Iset'* [*Iset*], 1991, 9 oktyabrya, pp. 2.

10. Sokolova E.A., CHerepanova L.Yu. Muzhskie gendernye stereotipy v regional'noj presse [Male gender stereotypes in the regional press]. *Gendernaya problematika v SMI*: kollektiv. monogr. [*Media Gender*]. Shadrinsk: SHGPI, 2013, pp. 93–103.

11. Sokolova E.A. Tipologiya gendernyh stereotipov v medijnom prostranstve provincial'nogo goroda [Typology of gender stereotypes in the media space of a provincial city]. *Sociokul'turnoe prostranstvo russkogo provincial'nogo goroda*: kollekt. monogr. [*The social and cultural space of the Russian provincial city*]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, Kargapol. fil., 2011, pp. 202–216.

12. Yastremskaya Yu.A. Rabochij kak komponent koncepta «trud» na stranicah gorodskoj provincial'noj pressy (na primere gazet goroda SHadrinska 1917-1991 gg.) [Worker as a component of the concept of “labor” on the pages of the city provincial press (for example, newspapers in the city of Shadrinsk 1917-1991)]. *Fundamental'nye issledovaniya* [*Fundamental researches*], 2014, no. 5, part 2, pp. 441–444.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.А. Ястремская, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ja22-4@bk.ru, ORCID: 0000-0002-6299-9281.

А.П. Иглина, помощник ректора по связям с общественностью, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: Nastya-reft@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

J.A. Yastremskaya, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Philology, Social and Humaniatic subjects, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ja22-4@bk.ru, ORCID: 0000-0002-6299-9281.

A.P. Iglina, Assistant rector for public relations, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: Nastya-reft@mail.ru.

ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ
HISTORY AND ARCHEOLOGY

УДК 347.961

Наталья Дмитриевна Андрейко
г. Шадринск

Историко-правовой анализ перехода от государственного нотариата к негосударственному в городе Шадринске

Настоящая статья посвящена реформированию нотариата в городе Шадринске в 90-х годах XX века и первом десятилетии XXI века. На основе первоисточников, нормативно-правовых материалов автор сделал попытку раскрыть особенности перехода от государственного нотариата РСФСР к нотариату, занимающемуся частной практикой в современной России, показывает процесс формирования небюджетного нотариата в Зауралье.

На базе проведенного исследования автор статьи предлагает самостоятельные выводы и суждения по рассматриваемому вопросу.

Ключевые слова: нотариат, нотариус, лицензия, государственный нотариус, частнопрактикующий нотариус, нотариальная контора.

Natalia Dmitrievna Andreiko
Shadrinsk

The historical and legal analysis of transition from the state notariate to non-state in the city of Shadrinsk

This article is dedicated to the reform of notaries in the city of Shadrinsk in the 90s of the XX century and the first decade of the XXI century. Based on the primary sources, regulatory materials, the author made an attempt to disclose the features of the transition from the notary public of the RSFSR to the notary engaged in private practice in modern Russia. Shows the process of forming non-budgetary notaries in the Trans-Urals.

Based on the study, the author of the article offers independent conclusions and judgments on this issue.

Keywords: notariate, notary, license, state notary, privately practicing notary, notary office.

Одной из малоизученных страниц нотариата в нашей стране остается история нотариата в современной России, в том числе сравнительно слабо исследована история региональных органов нотариата. В последние годы Федеральная нотариальная палата выпускает серию «Золотые страницы Российского нотариата», которая призвана восполнить пробел в хроники событий нотариата России. Кроме того, вышли издания, подготовленные в регионах, на базе нотариальных палат субъектов РФ. Например, можно выделить работы А.С. Смыкалина, А.Я. Кодинцева и других. Эти исследования в существенной степени восполняют пробел в истории нотариата Урала. Тем не менее, большой объем задуманной работы не позволил авторам этих исследований остановиться более подробно на периоде развития нотариата в современной России. Данная статья дополняет указанные исследования.

В советской России нотариат всегда был государственным и оставался таковым до реформы 1993 года. К началу 1990–х годов в РСФСР насчитывалось более 4,5 тыс. государственных нотариусов. В последний год перед нотариальной реформой их количество увеличилось еще на 600 [14, С.10]. Однако проблема обслуживания населения нотариальными конторами без многочисленных очередей в период существования государственного нотариата в РСФСР так и не была разрешена.

Первое время после распада СССР в России продолжало действовать старое нотариальное законодательство. Закон РСФСР от 2 августа 1974 года № 852 «О государственном нотариате» [2] содержал нормы о задачах и организации государственного нотариата, принципах его деятельности, компетенции, общих правилах совершения нотариальных действий и применении законодательства о нотариате к иностранцам и лицам без гражданства.

В этот период в городе Шадринске и Шадринском районе было две государственных нотариальных конторы: 1-я Шадринская государственная нотариальная контора, она обслуживала жителей города, располагалась по адресу ул. Октябрьская,112; и Шадринская районная государственная нотариальная контора, она обслуживала жителей района и располагалась по адресу ул. Пионерская,38. В них работали государственные нотариусы Ирина Петровна Шершнева, Татьяна Васильевна Тересене, Анна Юрьевна Кураева, Людмила Николаевна Андрейко, Людмила Леонидовна Ножкова, Светлана Ивановна Ляхова, Светлана Павловна Черепанова.

На конец отчетного 1992 года в городе Шадринске и Шадринском районе работало 7 государственных нотариусов, при этом женщин - 7 человек, мужчин – 0; со стажем работы нотариусом до 1 года – ни одного человека; 1-3 года – 1 (А.Ю. Кураева); 3-5 лет – 2 (Л.Н. Андрейко,

С.И. Ляхова); 5-10 лет – 3 (Т.В. Тересене, И.П. Шершнева, Л.Л. Ножкова); более 10 лет – 1 (С.П. Черепанова.); возраст государственных нотариусов составлял: 18-19 лет – 1 человек (А.Ю. Кураева); 20-29 лет – 3 (Т.В. Тересене, С.И. Ляхова, И.П. Шершнева); 30-39 лет – 3 (Л.Н. Андрейко, Л.Л. Ножкова, С.П. Черепанова); 40-49 лет -0; 50-59 лет – 0; более 60 лет – 0.

Содержался государственный нотариат за счет отчислений из федерального бюджета, а государственная пошлина, взимаемая за совершаемые нотариальные действия, составление проектов документов, выдачу копий (дубликатов) документов и выполнение технической работы перечислялась в доход государства. При этом финансирование было настолько скупо, что не хватало денег даже на печатные машинки. Состояние помещений нотариальных органов было крайне неудовлетворительным, не хватало сейфов, шкафов, столов, стульев, ручек, бумаги, конвертов. Весьма низкая техническая оснащенность государственных нотариальных контор, крайне высокая нагрузка и низкая заработная плата государственных нотариусов порождали большую текучесть квалифицированных кадров.

В связи с переходом страны к рыночным экономическим отношениям, многообразию форм собственности, развитием предпринимательства, увеличением собственников в результате приватизации предприятий, недвижимости, выходом в экономические пространства возникла необходимость серьезного реформирования нотариата.

Изменения произошли после принятия Верховным Советом Российской Федерации 11 февраля 1993 года за № 4462-1 нового закон о нотариате – Основы законодательства РФ о нотариате [3].

С введением в действие Основ нотариусы приобрели возможность осуществлять публично-правовые функции в условиях, приближенных к мировым стандартам выступая, как независимые и несущие вместе с тем полную ответственность за свои действия юристы.

Сразу после введения Основ государственные нотариусы стали переходить в негосударственные (частнопрактикующие, свободные, самоокупаемые,). Для этого в соответствии с подп. «б» п. 5 Постановления Верховного Совета РФ от 11 февраля 1993 года № 4463-1 «О порядке введения в действие Основ законодательства Российской Федерации о нотариате» [1] государственному нотариусу, имеющему высшее юридическое образование, достаточно было лишь подать заявление в орган юстиции и непозднее, чем через две недели, он назначался в тот же нотариальный округ, где находилась государственная нотариальная контора, в штате которой состоял.

Зауралье, находясь в сложных экономических условиях, в условиях недофинансирования бюджета, в числе первых стало переходить от государственного нотариата к нотариату, занимающемуся частной практикой (небюджетному, свободному, независимому).

Первыми 19 апреля 1993 года получили лицензии Отдела юстиции Администрации Курганской области на право осуществления нотариальной деятельности три государственных нотариуса из Кургана: Татьяна Мочегаева – за №1, Татьяна Печенкина – за №2, Диана Петунина – за №5 и два нотариуса из Шадринска – Людмила Ножкова – за №4, и Ирина Шершнева – за №3. А 20 апреля 1993 года приказом Отдела юстиции Администрации Курганской области за №26 они были наделены полномочиями частнопрактикующих нотариусов [11]. И в этот же день ими было принято решение об учреждении в Курганской области профессионального нотариального сообщества – нотариальной палаты [13].

Зарегистрирован Устав Нотариальной палаты Курганской области (НПКО) Отделом юстиции Администрации Курганской области был 13 августа 1993 года, а первым президентом Нотариальной палаты Курганской области была выбрана Татьяна Пантина (Печенкина).

Следующей в городе Шадринске получила лицензию на право нотариальной деятельности государственный нотариус Т.В. Тересене за №12 от 03.06.1993 года, и приказом №80 от 20.10.1993 года Отдела юстиции Администрации Курганской области была наделена полномочиями частнопрактикующего нотариуса [9].

После принятия Основ законодательства о нотариате частнопрактикующие нотариусы в своей деятельности, а также при выполнении отдельных нотариальных действий, правила совершения которых не установлены Основами, продолжали руководствоваться нормами «Инструкции о порядке совершения нотариальных действий государственными нотариальными конторами РСФСР» от 6 января 1987 г. (утв. приказом Минюста РСФСР № 01/16-01) [4] в той части, в какой она не противоречила вновь принятому законодательству. Эта Инструкция с изменениями, внесенными в нее приказом Министра юстиции РСФСР № 34/11-3-23 от 23 апреля 1990 г., действовала до 26 апреля 1999 г.

Для того чтобы нотариусы, занимающиеся частной практикой, имели возможность создать достойные условия для своей профессиональной деятельности, Верховный Совет Российской Федерации при введении в действие Основ законодательства о нотариате обязал Правительство РФ:

- совместно с Центральным и Сберегательным банками РФ рассмотреть вопрос о предоставлении Федеральной нотариальной палате, нотариальным палатам и нотариусам, занимающимся частной практикой, долгосрочных и льготных кредитов на материально-техническое обеспечение их деятельности, в том числе на аренду, покупку и строительство помещений.

Органам исполнительной власти было рекомендовано предоставлять нотариусам, занимающимся частной практикой, право пользования на льготных условиях помещениями, в которых размещались государственные нотариальные конторы, а также содействовать выделению помещений для нотариусов, занимающихся частной практикой, с предоставлением льгот по арендной плате [10, С.56]. В реальности оказалось все иначе. Частнопрактикующим нотариусам самим пришлось подыскивать помещения для нотариальных контор и можно сказать не совсем удачно расположенные, кредиты приходилось брать под очень большие проценты.

Частнопрактикующий нотариус Л.Л. Ножкова арендовала помещение под нотариальную контору в здании «Дом службы быта» по адресу ул. Ленина,127. В последующем она взяла кредит и приобрела квартиру на первом этаже, которую переоборудовала под офис, по адресу ул. Ленина,93.

Частнопрактикующий нотариус И.П. Шершнева арендовала помещение под нотариальную контору на цокольном этаже здания по адресу ул. Октябрьская,110.

Частнопрактикующий нотариус Т.В. Тересене арендовала помещение под нотариальную контору в общежитии по адресу ул. Володарского,39, а в последующем взяла кредит и приобрела в собственность помещение по адресу ул. Р.Люксембург,21.

К концу 1993 года нотариальное сообщество города Шадринска и района представляли 3 частнопрактикующих нотариуса и 4 государственных нотариуса. В соответствии с нормативными документами частнопрактикующие нотариусы выполняли те же нотариальные действия что и государственные, за исключением оформления наследства. В последующем это отрицательно отразилось на работе государственных нотариальных контор: еще больше возросла нагрузка по оформлению наследства на государственных нотариусов из-за ухода их коллег в частнопрактикующие.

Создание государства Российская Федерация, преобразования, произошедшие в стране во второй половине 90-х годов, привели к новым политическим реалиям, принятию новых нормативно-правовых актов, скорректировали деятельность нотариата, были предложения об упразднении института нотариата.

Государственный нотариус С.И. Ляхова получила лицензию на право нотариальной деятельности за №30 от 16.03.1995 года, но продолжила работать государственным нотариусом в Шадринской районной государственной нотариальной конторе.

Государственный нотариус А.Ю. Кураева получила лицензию на право нотариальной деятельности за №20 от 20.08.1997 года, а приказом Отдела юстиции Администрации Курганской области №43 от 03.10.1997 года была наделена полномочиями частнопрактикующего нотариуса [7] и арендовала помещение под нотариальную контору на цокольном этаже по адресу ул. Р.Люксембург,11, а в последующем взяла кредит и приобрела квартиру по адресу ул. Свердлова,104, которую переоборудовала под офис.

Государственный нотариус Л.Н. Андрейко получила лицензию на право нотариальной деятельности за №62 от 21.05.2001 года, но продолжила работать государственным нотариусом в 1-й Шадринской городской нотариальной конторе.

В 2003 году государственный нотариус Л.Н. Андрейко приказом Управления Министерства Юстиции РФ по Курганской области №48-л\с от 03.02.2003 года [5] и государственный нотариус С.И. Ляхова приказом Управления Министерства Юстиции РФ по Курганской области №49-л/с от 03.02.2003 года[8] были наделены полномочиями частнопрактикующих нотариусов.

Частнопрактикующий нотариус Л.Н. Андрейко арендовала помещение под нотариальную контору в административном здании «Шадринского телефонного завода» по адресу ул. Комсомольская,16.

Частнопрактикующий нотариус С.И. Ляхова арендовала помещение под нотариальную контору в здании «Ателье пошива и ремонта одежды» по адресу ул. Гагарина,14.

В феврале 2003 года после перехода С.И. Ляховой в частнопрактикующие нотариусы была упразднена Шадринская государственная районная нотариальная контора, а ее архив на временное хранение передан частнопрактикующему нотариусу А.Ю. Кураевой.

Оформление наследства в Шадринском районе распределялось между частнопрактикующими нотариусами по последнему месту жительства (сельский совет) умершего. За нотариусом Л.Н. Андрейко закреплялись наследственные дела на умерших на территориях Батуринского, Деминского, Ильтяковского, Краснонивинского, Нижнеполевского, Черемисского сельских советов; за Т.В. Тересене – Верхозинского, Маслянского, Сухринского сельских советов; за С.И. Ляховой – Глубокинского, Канашского, Ключевского, Мальцевского, Сосновского, Тарасовского сельских советов; за Л.Л. Ножковой – Верхнеполевского, Краснозвездинского, Красномыльского, Понькинского, Мыльниковского сельских советов.

В мае 2003 года была упразднена 1-ая Шадринская государственная городская нотариальная контора. Архив конторы на временное хранение был передан частнопрактикующему нотариусу Л.Л. Ножковой.

На совместном заседании Управления Министерства Юстиции РФ по Курганской области и Нотариальной палаты Курганской области от 16 апреля 2003 года «О порядке ведения наследственных дел нотариусами, занимающимися частной практикой в Шадринском нотариальном округе» было принято решение:

«В связи с отсутствием государственного нотариуса в Шадринском нотариальном округе и на основании ст.35 «Основ законодательства Российской Федерации о нотариате» поручить совершать нотариальные действия с 21 апреля 2003 года: выдавать свидетельства о праве на наследство; принимать меры к охране наследственного имущества; совершать другие действия, связанные с осуществлением гражданами своих наследственных прав после умерших, проживающих в городе Шадринске Курганской области нотариусами, занимающихся частной практикой в Шадринском нотариальном округе Курганской области по алфавитному принципу, по начальной букве фамилии умершего А,Б,В,Ч – Л.Н. Андрейко; Г,Д,Е,Ж,З,И,Э,Ю,Я,Щ – Л.Л. Ножковой; К,Л,М – А.Ю. Кураевой; Н,О,П,Р,Ц,Ш – С.И. Ляховой; С,Т,У,Ф,Х – Т.В. Тересене.

Нотариус И.П. Шершнева от ведения наследственных дел по г. Шадринску отказалась, а нотариус А.Ю. Кураева отказалась от ведения наследственных дел по Шадринскому району.

Приказом Управления Министерства Юстиции РФ по Курганской области от 22 апреля 2003 г. №119 «О передаче наследственных дел» было предписано:

1.Черепановой С.П., координатору 1-ой Шадринской государственной нотариальной конторы:

1.1. Прекратить прием наследственных дел с 22 апреля 2003 года.

1.2. Осуществить передачу неоконченных наследственных дел нотариусам, занимающимся частной практикой в Шадринском нотариальном округе Курганской области, в срок до 01 мая 2003 года.

2. Возложить с 22 апреля 2003 года совершение нотариальных действий, связанных с осуществлением гражданами своих наследственных прав после умерших, проживающих в Шадринском нотариальном округе Курганской области на нотариусов, занимающимся частной практикой в Шадринском нотариальном округе Курганской области: Андрейко Л.Н., Кураеву А.Ю., Ляхову С.И., Ножкову Л.Л., Тересене Т.В. [12].

После закрытия 1-ой Шадринской государственной нотариальной конторы лицензию на право нотариальной деятельности за №77 от 01.07.2003 года получила Л.Ф. Балакина, а в 2004 году приказом Управления Министерства Юстиции РФ по Курганской области №45 от 23.01.2004 года [6] она была наделена полномочиями частнопрактикующего нотариуса и нотариальную контору открыла по адресу ул. Октябрьская,112.

После упразднения государственных нотариальных контор возникли вопросы об определении численности нотариусов, занимающихся частной практикой, и границ территорий их деятельности.

Принятым 03.12.2004 года Законом Курганской области №825 «Об определении границ нотариальных округов в пределах территории Курганской области и численности нотариусов», общая численность нотариусов в области была установлена в количестве 51 единицы по 25 нотариальным округам, при этом в Шадринском нотариальном округе, включающем город и район, было установлено 7 единиц.

В Шадринском нотариальном округе сформировалась единая система негосударственного нотариата и на конец отчетного 2004 года работало 7 частнопрактикующих нотариусов, при этом частнопрактикующих нотариусов – женщин – 7 человек, мужчин – 0; стаж работы нотариусом составил: до 1 года – 0; 1-3 года – 1 (Л.Ф. Балакина); 3-5 лет – 0; 5-10 лет – 0; более 10 лет – 6 (Л.Н. Андрейко, А.Ю. Кураева, С.И. Ляхова, Л.Л. Ножкова, Т.В. Тересене, И.П. Шершнева); возраст частнопрактикующих нотариусов составил: 20-29 лет – 0; 30-39 лет – 2 (Т.В. Тересене, А.Ю. Кураева); 40-49 лет – 4 (Л.Н. Андрейко, С.И. Ляхова, Л.Л. Ножкова, И.П. Шершнева); 50-59 лет – 1 (Л.Ф. Балакина); более 60 лет – 0.

Таким образом, в городе Шадринске и Шадринском районе в течение нескольких лет был осуществлен переход от государственного нотариата к негосударственному, в ходе которого нотариусы приобрели возможность осуществлять публично-правовые функции в условиях, приближенных к мировым стандартам, выступая как независимые и несущие вместе с тем полную ответственность за свои действия юристы. В настоящее время нотариусы не входят в систему органов исполнительной власти и не являются должностными лицами или государственными, муниципальными служащими.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ведомости ВС РФ. 1993.№10. ст.358.
2. Ведомости РСФСР. 1974. № 32. Ст. 852.
3. Ведомости СНД и ВС РФ.1993. №10. Ст.357.
4. Законность. 1997. №7, 1999. №3.
5. Запись в трудовой книжке Андрейко Л.Н.
6. Запись в трудовой книжке Балакиной Л.Ф.
7. Запись в трудовой книжке Кураевой А.Ю.
8. Запись в трудовой книжке Ляховой С.И.
9. Запись в трудовой книжке Тересене Т.В.

10. Нотариат. Учебное пособие. М.: Юнити-Дана, Закон и право, 2015. С.56.
11. Приказы Отдела юстиции Администрации Курганской области. 1993г.
12. Приказы Управления Министерства Юстиции РФ по Курганской области. 2003г.
13. Протокол собрания нотариусов, занимающихся частной практикой по Курганской области, №1 от 20 апреля 1993г.
14. Репин В.С. Настольная книга нотариусов (теория и практика) М.1994.С.10.

REFERENCES

1. Vedomosti VS RF. 1993.№10. st.358.
2. Vedomosti RSFSR. 1974. № 32. St. 852.
3. Vedomosti SND i VS RF.1993. №10. St.357.
4. Zakonnost'. 1997. №7, 1999. №3.
5. Zapis' v trudovoj knizhke Andrejko L.N.
6. Zapis' v trudovoj knizhke Balakinoj L.F.
7. Zapis' v trudovoj knizhke Kuraevoj A.Ju.
8. Zapis' v trudovoj knizhke Ljahovoj S.I.
9. Zapis' v trudovoj knizhke Teresene T.V.
10. Notariat. Uchebnoe posobie. M.: Juniti-Dana, Zakon i pravo, 2015. S.56.
11. Prikazy Otdela justicii Administracii Kurganskoj oblasti. 1993g.
12. Prikazy Upravlenija Ministerstva Justicii RF po Kurganskoj oblasti. 2003g.
13. Protokol sobranija notariusov, zanimajushhihsja chastnoj praktikoj po Kurganskoj oblasti, №1 ot 20 aprelja 1993g.
14. Repin V.S. Nastol'naja kniga notariusov (teorija i praktika) M.1994.S.10.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:
Н.Д. Андрейко, магистр юриспруденции, помощник нотариуса Шадринского нотариального округа, г. Шадринск, Россия, e-mail: andreikodi@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3767-9304.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:
N.D. Andreiko, Master of Law, Assistant notary of Shadrinsk notary district of Kurgan region, Shadrinsk, Russia, e-mail: andreikodi@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3767-9304.

УДК 124.5

Владимир Николаевич Дежнев
г. Шадринск

Отечественная история – источник формирования традиционных российских ценностей

В статье на основе анализа историко-мировоззренческих представлений школьников и студентов показаны возможности формирования традиционных российских ценностей в учебно-воспитательном процессе, представлена неразрывная связь их возникновения и развития с историей нашего народа, продемонстрирован потенциал отечественной истории в определении ценностных ориентиров молодежи, намечены направления повышения роли исторического образования в усвоении систематизированных знаний об историческом прошлом, в воспитании гражданственности, национальной идентичности на основе осмысления исторически сложившихся культурных, религиозных, этно-национальных традиций, нравственных и социальных установок.

Ключевые слова: История России, обучение и воспитание школьников и студентов, традиционные российские ценности.

Vladimir Nikolaevich Dezhnev
Shadrinsk

Russian history is a source of formation of traditional Russian values

The article based on the analysis of historical and philosophical views of pupils and students the possibilities of the formation of traditional Russian values in the educational process represented by the inseparable connection of their origin and development history of our nation, demonstrated the potential of national history in determining the value orientations of young people identified ways of increasing the role of historical education in the acquisition of systematized knowledge about the historical past in citizenship education, national identity on the basis of understanding of historically developed cultural, religious, ethno-national traditions, moral and social attitudes.

Keywords: history of Russia, education and upbringing of schoolchildren and students, traditional Russian values.

Насущная необходимость формирования традиционных российских ценностных ориентаций в ходе учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях ни у кого не вызывает сомнений, а тем более возражений. Но реализация этого в образовательных программах, в расстановке приоритетов порой встречает непонимание, а иногда и открытое пренебрежение к решению этой важной задачи. Прежде всего, не всегда осознается особая роль отечественной истории в формировании традиционных ценностных ориентаций.

Традиционные российские ценности – это ценности, возникшие в ходе исторического движения нашего народа на его более чем тысячелетнем пути, ценности, добытые потом, а где-то и кровью наших предков, ценности, помогающие в борьбе за создание, развитие, защиту и сохранение нашей российской цивилизации, ее государственности и духовности, независимости и будущности. Именно понимание неразрывности отечественной истории с возникновением, отбором, развитием и сохранением традиционных российских ценностей выделяет особую роль ее изучения в образовательном процессе.

Отечественная история располагает исключительными возможностями для показа на историческом фоне давнего и закономерного возникновения, развития, сохранения, а значит и необходимости в будущем традиционных российских ценностей. Но в силу различных причин этот потенциал недостаточно используется и вузовское изучение истории требует в числе других задач дополнять некоторые упущения школьного образования, а также наполнять новыми смыслами, новым пониманием уже знакомый исторический материал.

Опыт работы с недавними школьниками, встречи со школьными учителями истории показывают, что при достаточно большой фактологической нагрузке школьный курс не переходит на историко-мировоззренческий уровень. На наш взгляд, ключевой момент этого процесса – формирование цивилизационной идентичности как основы приверженности традиционным ценностям, ясное понимание и аргументация в ответе на главный вопрос; «Кто мы?». По-прежнему находят восприятие призывы к России стать европейской страной, а россиянам – стать европейцами, нет должного понимания ошибочности позиции наших соседей «цеевропейцев» и «небратьев» в наших коренных цивилизационных различиях.

А история позволяет достаточно четко и ясно показать и истоки нашей цивилизации, и ее цивилизационное своеобразие и отличия. Европейская цивилизация, колыбелью которой стала Древняя Греция, получила свое продолжение в Римской империи. На базе латинского языка и западной ветви христианства – католичества возникла западно-христианская цивилизация, а в последующем, в ходе эволюции в своеобразных исторических условиях сформировалась западно-европейская цивилизация, которая пытается и небезуспешно утверждать монополию на звание «европейской».

Но одновременно шел процесс зарождения другой ипостаси европейской цивилизации, которую олицетворял Константинополь. На базе греческого языка и восточного христианства сформировалась восточно-православная европейская цивилизация. С IX века начинает зарождаться славянско-православная цивилизация, как еще одна ипостась европейской цивилизации. Приняв славянскую азбуку, а затем христианство восточного обряда от греческой Византии, Русь непосредственно от истока получила европейскую культуру, греческую науку, православную духовность. Наложившись на дохристиансткие культуры народов, обогатившись в ходе исторического развития мусульманской и буддийской культурами, получился сплав, который и называется российской цивилизацией, которая в своей основе и истоке является цивилизацией европейской.

Таким образом, нам не надо становиться европейцами, мы европейцы, но другие европейцы, чего не хотят признать монополисты из Европы западной. И важным выводом из такого подхода является, то, что традиционные российские ценности отнюдь не противоречат ценностям так называемого «цивилизованного мира» в части приверженности европейским христианским ценностям, наоборот, они на этих ценностях основаны и, в современных условиях, наша цивилизация становится порой единственной защитницей европейских христианских традиций.

Многие современные явления, ставшие неотъемлемой частью нашей общественной и государственной жизни, представляются зачастую как пришедшие из других стран и только недавно усваиваются нами, а на самом деле имеют прочную традицию в нашем историческом прошлом. Наиболее яркий образчик подобного представляет, например, явление, которое принято обозначать понятием «демократия».

Каждый народ, каждое государство имеют свои национальные истоки и традиции народовластия, демократии, народного представительства. Нигде демократия не имела непрерывной истории и не возникала в законченном виде, все прошли разные формы недемократического правления, через абсолютизм, а кое-где и через тиранию. Даже страны как США, созданные изначально как республики, к полноценному демократическому устройству пришли много позже, а по историческим меркам – недавно, но даже сейчас эти системы далеки от идеала. И ни у кого нет абсолютного первенства и приоритета древности демократических институтов.

Еще в VI в. Прокопий Кесарийский писал о наших предках: «...славяне и анты не управляются

одним человеком, но издревле живут в народоправстве (в демократии)…» [1].

Вечевая общинная организация жизни была характерна для всех территорий расселения восточного славянства. В Древней Руси было около шестидесяти вечевых городов. Своей наиболее завершенной формы вечевой строй достиг в Великом Новгороде и охватывал через представительство всю Новгородскую землю. В некоторых вопросах полномочия новгородского вече шли дальше подобных систем в европейских городах, где, к примеру, выборы главы духовной власти были немыслимы, а новгородский архиепископ проходил через выборную процедуру и выполнял, наряду с духовными, важные светские функции.

В вечевом устройстве было сильно именно народное начало, зачастую в противовес позиции богатых горожан. Полномочия вече были весьма широки вплоть до решения быть князю в городе или не быть. Важным является и стремление к согласованному единогласному решению на основе компромисса, а не к простому большинству голосов, при котором мнение значительной части населения не будет учтено. Считается, что и главный закон русского государства – «Русская правда» – был принят Ярославом в 1015 году под давлением веча.

С централизацией государства вечевые порядки ушли в прошлое. Но существовали другие формы ограничения самовластия монарха. Боярская Дума даже при таких государях как Иван Грозный проявляла достаточно высокую степень самостоятельности при принятии решений. С 1549 года Россия становится сословно-представительной монархией, возникают и более века собираются Земские соборы, в состав которых входили представители всех слоев населения, включая и черносошных крестьян (кроме крепостных крестьян). Они решали важнейшие государственные вопросы, принимали главные законодательные акты – Судебник 1550 года и Соборное Уложение 1649 года, осуществляли выборы на царство при пресечении династии, сыграли выдающуюся роль в восстановлении государственности после «Смутного времени».

Таким образом, безосновательно говорить об отсутствии в Русской земле традиций народного управления, более того, самоуправление территорий, участие народа в управлении общегосударственными делами сложилось в одну из традиционных российских ценностей, стало жизненно важной формой обеспечения стабильного развития страны.

История показывает истоки и основания другой важной традиции – межэтнического согласия, национального мира, отсутствия межнациональных распрей и противоречий. На формирование традиционных российский ценностей заметное влияние оказал геополитический фактор исторического развития страны. Обширные пространства и слабая заселенность поначалу самой Восточно-Европейской равнины, а в последствии – присоединяемых земель создавала возможность свободного заселения и переселения населения, что вело, с одной стороны, к усилению государственного контроля за земледельцем как источником прибавочного продукта и, как следствие, нужда в сильном государстве и закрепощение значительной части крестьян.

С другой стороны, отсутствовала необходимость борьбы с коренным населением территорий. Сергей Михайлович Соловьев в «Истории России с древнейших времен» отмечал: «Племена славянские раскинулись на огромных пространствах, по берегам больших рек; при движении с юга на север они должны были встретиться с племенами финскими, но о враждебных столкновениях между ними не сохранилось преданий; легко можно предположить, что племена не очень ссорились за землю, которой было так много, по которой можно было так просторно расселиться без обиды друг другу» [2].

Формирования традиционных российских ценностей неразрывно связано с особенностями состава населения ранней Руси, с его полиэтничностью, что объективно заставляло искать компромиссы, примиряло разные народы, и все это дало начало одной из традиционных ценностей – национальное согласие, отсутствие межнациональных противоречий и конфликтов, мирная жизнь разных этносов в общем государстве. Это укрепляло складывающуюся традицию и важнейшую ценность – межнациональный мир и согласие, отзывчивость и взаимопомощь народов многоэтничной страны.

Точно также история показывает истоки и основы многих других традиционных отечественных ценностей. Суровые и неблагоприятные природные и климатические условия, фактически постоянная борьба за выживание сформировали у русских людей способность к крайнему напряжению сил, к концентрации на длительный период времени всех своих физических и духовных возможностей.

При формировании государственности это заставило создавать относительно жесткие структуры, способные изъять, концентрировать и рационально распределять прибавочный продукт. Данные особенности русской истории – стремление к общественному устройству и форме государственного управления, обеспечивающим концентрацию относительно ограниченного прибавочного продукта, постоянно воспроизводилось в последующие исторические периоды, что говорит и об осознанном или инстинктивном понимании народом жизненной важности прочного и надежного государственного организма, т.е. о государственности как одной из традиционных ценностей.

Низкая урожайность, зависимость результатов труда от погодных условий обусловили чрезвычайную устойчивость в России общинных институтов, являющихся определенным социальным гарантом выживаемости основной массы населе-

ния. Поэтому общинность, доброта, коллективизм, готовность к помощи и самопожертвованию по праву стали важнейшими традиционным российским ценностям.

Необходимость обороны от агрессивных соседей, надежной защиты страны в условиях открытости границ, отсутствия естественных преград на пути врагов требовали отвлечения больших материальных и людских ресурсов на создание вооруженных формирований, сделали важнейшей традиционной российской ценностью обеспечение обороноспособности страны, участие каждого в вооруженной защите Отечества, мужество, героизм и самоотверженность в боях с врагами, почет и уважение к воинам – защитникам Родины.

С принятием христианства Православная Церковь стала играть огромную роль как в духовной, так и в политической жизни Руси. К традиционным отечественным ценностям безусловно следует причислить как важнейшую: православную веру, соборность, возможность личной реализации и спасения только в процессе общего дела, готовность к отстаиванию своих религиозных идеалов и жертвенности на пути защиты православной веры.

Важнейшим аспектом учебно-педагогического процесса является воспитание патриота и гражданина. Историческое образование способствует формированию систематизированных знаний об историческом прошлом, обогащению социального опыта обучающихся. Оно служит воспитанию гражданственности, национальной идентичности, развитию мировоззренческих убеждений на основе осмысления исторически сложившихся культурных, религиозных, этнонациональных традиций, нравственных и социальных установок, идеологических доктрин. Отечественная история обладает огромным воспитательным потенциалом и задача состоит в том, чтобы в полной мере использовать возможности истории родной страны для формирования достойных граждан Отечества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Прокопий Кесарийский. О славянах и антах [Электронный ресурс] // Хрестоматия по истории СССР. Т. I. С древнейших времен до конца XVII века / под ред. В.И. Лебедева, М.Н. Тихомирова, В.Е. Сыроечковского. – М., 1951. – Режим доступа: http:cito-web.yspu.org/link1/metod/met135/node3.html.

2. Соловьев, С.М. История России с древнейших времен [Электронный ресурс] / С.М. Соловьев. – Режим доступа: http://www.magister.msk.ru/library/history/solov/solv01p1.html.

REFERENCES

1. Prokopij Kesarijskij. O slavyanah i antah [Elektronnyj resurs] [Procopius of Caesarea. About slavs and ants]. Lebedeva V.I. (eds.) *Hrestomatiya po istorii SSSR. T. I. S drevnejshih vremen do konca XVII veka* [*Reader on the history of the USSR. T. I. From ancient times to the end of the 17th century*]. Moscow, 1951. URL: http:cito-web.yspu.org/link1/metod/met135/node3.html.

2. Solov'ev S.M. Istoriya Rossii s drevnejshih vremen [Elektronnyj resurs] [History of Russia since ancient times]. URL: http://www.magister.msk.ru/library/history/solov/solv01p1.html.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.Н. Дежнев, кандидат философских наук, доцент кафедры истории и права, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: vkupol48@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8956-9118.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.N. Dezhnev, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor of the Department of History and Law, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: vkupol48@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8956-9118.

УДК 3.37.376.5

Владимир Борисович Помелов
г. Киров

Отечественное образование в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.

В статье дается обобщающая характеристика деятельности системы народного образования в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. и Народного комиссариата просвещения РСФСР, приводятся примеры самоотверженной работы ряда регионов и отдельных учителей. Приводятся примеры учителей, которым было присвоено звание Герой Советского Союза. Характеризуются различные стороны жизни советской школы в условиях военного времени. В частности, раскрываются вопросы распорядка работы школ, размещения эвакуированных из западных регионов страны. Рассказывается о работе НКП РСФСР, который был эвакуирован в г. Киров. Здесь проводились совещания по вопросам образования в военных условиях. Показано, как решался вопрос с питанием учащихся, и то какой вклад вносили учителя и дети в самообеспечение школ продуктами. Также поднимается вопрос о перестройке работы местных предприятий в интересах потребностей школы.

Ключевые слова: Великая Отечественная война 1941-1945 гг., советская система образования, учителя – Герои Советского Союза, Народный комиссариат просвещения РСФСР, комплекс «Готов к труду и обороне».

Vladimir Borisovich Pomelov
Kirov

The native system of education during the Great Patriotic War 1941-1945

The article summarizes the facts of activities of the public system of education during the Great Patriotic War of 1941-1945 and the People's Education Commissariat (PEC) of the RSFSR. The examples of the selfless work of a number of regions and individual teachers are given. Different aspects of the life of the Soviet school in wartime are characterized. There are given names of teachers who were awarded the title of Hero of the Soviet Union. Different aspects of the life of the Soviet school in wartime are shown, in particular, the issues of school routine, and the help to evacuees to Kirov from the western regions. The work of the PEC of the RSFSR, which was also evacuated to Kirov, is told. Here, in Kirov the PEC hold meetings on education in war time. It shows how the issue of student nutrition was positively decided, and what contribution teachers and children made to the self-sufficiency of schools with food. The issue of restructuring of work of local businesses to meet the needs of the school is also being raised.

Keywords: the Great Patriotic War of 1941-1945, the Soviet system of education, teachers – the Heroes of the Soviet Union, the People's Education Commissariat, the complex “Ready for work and defense”.

Введение.

Тема Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. и работа системы просвещения в эти годы на протяжении многих лет остается одной из важных в отечественной историко-педагогической науке. Тем не менее, многие страницы этой истории остаются «белыми пятнами», что касается, прежде всего, истории регионального образования. Предлагаемая статья ставит перед собой задачу раскрыть некоторые страницы истории отечественного образования в годы Великой Отечественной войны. При этом автор оперирует фактами, касающимися школ Кировской области.

Основное содержание.

Великая Отечественная война 1941-1945 гг. стала самым тяжелым испытанием для нашей Отчизны за всю ее историю. Естественно, она коренным образом изменила жизнь всего советского общества, в том числе системы образования. В течение военных лет были мобилизованы десятки тысяч учителей школ и других образовательных учреждений, а также многие выпускники и студенты учебных заведений. Среди них немало тех, кто был удостоен боевых орденов и медалей, но всех перечислить в одной статье невозможно. Для этой цели в каждом российском регионе некоторое время назад были созданы и изданы типографским способом многотомные «Книги Памяти».

Кратко расскажем о судьбах лишь двух из них. Борис Николаевич Суровцев родился 6 апреля 1902 г. в деревне Нижняя Тойма Малмыжского уезда в крестьянской семье. Учился в Кировском государственном педагогическом институте имени В. И. Ленина (далее – КГПИ). Работал учителем в гг. Малмыже, Козьмодемьянске и Самарканде. Старший сержант Б. Н. Суровцев отличился в боях при форсировании Днепра в 1943 г. Звание Героя Советского Союза ему было присвоено 30 октября 1943 г. Он погиб в бою 27 апреля 1944 г. [1].

Выпускник КГПИ Михаил Григорьевич Шатов (1919-1967) получил звание Героя Советского Союза 23 февраля 1945 г., как сказано в представлении, «за отличное выполнение боевых заданий командования и проявленные при этом смелость и отвагу, за совершение 113 боевых вылетов и уничтожение 15 танков, 63 автомашин, 18 цистерн с горючим, 11 полевых и 12 зенитных орудий, 5 огневых точек, 35 железнодорожных вагонов, 2 эшелонов с военной техникой, 19 мотоциклов, 2 барж и 2 паровозов, 105 лошадей, 2-х переправ, 10 самолетов на земле и свыше 850 солдат и офицеров противника» [4, С. 85-86]. На учебном корпусе №14 Вятского государственного университета установлены две мемориальные доски, посвященные бывшим студентам Б.Н. Суровцеву и М.Г. Шатову, И.Д. Лимонову (1924-1991) и В.И. Кряжеву (1918-2000), ставшим Героями советского Союза [2].

В сложной обстановке первого года войны школа встретилась с исключительными трудностями. Уже в первые дни войны началась эвакуации учебных заведений из западных районов страны вглубь ее территории. Многие школьные здания занимались госпиталями, количество которых увеличивалось с каждым днем. Большинство школ в тыловых областях и республиках работали в три смены, часто в неприспособленных помещениях: в зданиях кинотеатров, домов культуры и т.п. Уроки были сокращены до 40 минут, все перемены были пятиминутные.

Учащиеся старших и средних классов, в том числе городских школ, массово принимали участие в уборке урожая, заменяя ушедших на фронт взрослых. В лесных регионах школьников привлекали к заготовке дров, как для отопления, так и для нужд железной дороги, – паровозы нередко переводились на обеспечение древесным топливом. Причем заготавливаемые плахи должны были быть определенного размера, чтобы соответствовать размерам паровозной топки.

В связи с призывом в ряды Красной Армии существенно обновился состав учителей. Ответственное, требующее профессиональной подготовки педагогическое дело нередко поручалось неподготовленным людям. Это не могло не сказаться на качестве подготовки учащихся.

В тяжелом положении оказалась семья. Отцы ушли на фронт. Безнадзорность детей приводила к росту мелкой преступности, снижало уровень дис-

циплины в школе. Многие подростки были вынуждены бросить школу и пойти на завод, сесть за трактор.

В связи с приближением врага к столице правительством было принято решение об эвакуации наркоматов, в том числе народного комиссариата просвещения РСФСР. Он был эвакуирован в областной город Киров, расположенный в 1000 км к северо-востоку от Москвы, и размещен в только что построенном помпезном здании гостиницы «Центральная». Именно здесь, в Кирове, проходили всероссийские совещания по образованию, сюда стекалась вся информация по вопросам организации работы школ и других учебных заведений.

В первый год войны некоторые местные органы недооценили должным образом значение необходимости выполнения закона о всеобуче в сложившихся условиях. Они посчитали, что сейчас «не до этого», и следовательно, «можно» закрыть школьный буфет, забросить воспитательную работу, перестать вести выявление детей, остающихся вне школьного обучения. Теория «война всё спишет» получившая распространение в те годы в разных сферах жизни общества, кое где имела место и в системе образования. Проверки, проводившиеся наркомпросом РСФСР, показали, что закон о всеобуче не выполнялся полностью в ряде районов Ивановской, Пензенской, Куйбышевской, Новосибирской, Челябинской, Горьковской, Омской и ряда других областей. Заметим, что перечисленные области относились к регионам глубокого тыла [5, С. 323].

Но таких школ и таких руководителей, как об этом свидетельствуют архивные документы, материалы периодических изданий тех лет, было значительное меньшинство. Наоборот, огромное большинство школ, учреждений, начального, среднего и высшего профессионального образования прекрасно справилось, несмотря на все трудности военного времени, с теми сложнейшими задачами, которые перед ними поставила суровая действительность. В качестве положительных примеров можно привести, например, Бековский, Торкинский и Ярский районы Удмуртской АССР, Богучанский, Кетемский и Кировский районы Красноярского края, Котанский район Иркутской области, города Ленинград, Киров, Вологда, Ижевск и многие другие [5, С. 323]. В передовой статье газеты «Правда» резкой критике была подвергнута деятельность наркомпроса и его органов по осуществлению всеобуча. В заключении передовицы делался строгий вывод: «Никаких ссылок на военную обстановку. Наркомпрос обязан перестроить свою деятельность, которая пока еще не отвечает требованиям войны. Он равнодушно относится не только к грубому нарушению закона о всеобуче, но и к плохой работе многих детских органов…» [7].

С 10 по 13 апреля 1942 г. в г. Кирове состоялось межобластное совещание руководителей краевых и областных отделов народного образования, в котором приняли участие руководители многих регионов. Совещание наметило ряд практических мер по реализации всеобуча в военной обстановке. В частности, была поставлена задача совместно с местными органами власти добиваться 100-% охвата детей школьного возраста обучением, вовлекать в школу всех эвакуированных школьников, развивать, в случае необходимости, индивидуально-групповое обучение и дополнительные занятия.

Важнейшей задаче школы стала забота о здоровье и питании детей, особенно детей фронтовиков и эвакуированных. Для них в школах, исходя из местных возможностей, было устроено дополнительное питание. Обычно оно состояло в стакане сладкого чая и бутерброде или булочке. Перед каждой школой была поставлена задача обеспечить ежедневное полноценное питание всех школьников. Оно должно было быть обязательно горячим. Чаще всего, это был суп-«болтушка» (его основу составляла ржаная или овсяная мука), овощная запеканка, компот или какао. Иногда в столовых, и не только в школьных, кормили омлетом. Изготавливали его из яичного порошка, который доставлялся в СССР по ленд-лизу из США в больших жестяных банках. Готовилось это блюдо очень просто; надо было только добавить воды и поставить на огонь. Многие советские граждане, особенно солдаты, которые были родом из деревни, лишь в эти годы впервые узнали, что такое консервы, поскольку до войны советские люди питались, хоть, в целом и довольно скудно, но исключительно натуральными продуктами.

Кстати, в тыловых областях в годы войны граждане получали паёк хлебом. Но многие писали заявления с отказом от пайка в обмен на обед в столовой, к которой они были «приписаны». Более того, пайки были разных категорий в зависимости от «заслуг» гражданина. Так, например, в высших учебных заведениях одни пайки были для докторов наук, другие – для кандидатов наук, и третьи – для «неостепенённых» преподавателей. То же самое относилось и к категориям сотрудников, которые также делились «по разрядам». Всё это нередко порождало неприязненные отношения между коллегами по службе.

Следует заметить, что большинство советских школ вообще не имели пищеблоков и для их размещения не было, как правило, ни места, ни оборудования. В таких случаях развертывались городские фабрики-кухни, которые готовили школьные обеды в большом количестве, которые потом развозились по учебным заведениям.

Тем не менее, несмотря на все усилия местных властей и школьных работников проблема обеспечения питанием была все военные и первые послевоенные годы самой острой, самой насущ-

ной. Конечно, в распоряжениях и приказах наркомпроса и подведомственных ему учреждениях крен делался больше на вопросы, связанные с обучением и воспитанием детей. Вопросы питания возлагались исключительно на местные власти.

Каждая, даже городская, школа получала участок земли, который должна была обрабатывать силами сотрудников и детей. Посадить и ухаживать за посадками было даже далеко не самым трудным делом; самое сложное было сохранить урожай от «добровольных помощников». Поэтому на огородах, которые нередко находились далеко от школы, порой в нескольких десятках километрах от нее, приходилось ставить круглосуточную охрану. Одна из кировских школ имела такой участок на острове Симановский в излучине реки Вятки; как вспоминали в беседе с автором статьи ветераны школы, дети и учителя чувствовали себя на острове «робинзонами».

В условиях приближавшейся войны, дыхание которой ощущалось все сильнее во второй половине 1930-е гг., особое значение приобретала физкультурно-спортивная и оборонно-массовая работа. Исключительное внимание еще в предвоенные годы уделялось вопросу всестороннего развития физкультуры и спорта, внедрения санитарно-гигиенических навыков в быт советских граждан, и, прежде всего, подрастающего поколения. В значительной степени это позволило в годы войны сохранять нормальную эпидемиологическую обстановку в учебных заведениях.

Значительный импульс развитию физкультурно-спортивной и оборонно-массовой работы придало повсеместное введение 11 марта 1931 г. первого комплекса «Готов к труду и обороне». После общественного обсуждения он был утвержден и стал нормативной основой системы физического воспитания по всей стране. Комплекс ГТО был ориентирован на качественную физическую подготовку миллионов советских людей [8, С. 49]. Молодые люди с энтузиазмом участвовали в спортивных соревнованиях, становились членами оборонных обществ, таких как «Общество содействия обороне, авиационному и химическому строительству» (ОСОАВИАХИМ). Эта организация существовала в 1927-1948 гг., и была предшественницей общества ДОСААФ (Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту).

За овладение оборонными значками юноши и девушки вели настоящую «охоту»: стремились стать лучшими стрелками, пожарными, парашютистами... Неустанно овладевали разнообразными военными специальностями, что впоследствии очень пригодилось на фронте. В целом ряде школ все учащиеся 6-х–10-х классов имели оборонные значки [10, С. 30]. И такой крен в сторону оборонно-массовой и физкультурно-спортивной работы был характерен для всех школ страны. Став «ворошиловскими стрелками», то есть выполнив нормы по стрельбе из винтовки Мосина, юноши и девушки стремились стать «ворошиловскими пулеметчиками». Это звание, – «ворошиловский пулеметчик», – было значительно более редким по сравнению с «ворошиловским стрелком», поскольку для его получения необходимо было овладеть оружием, которое только начало поступать на вооружение Красной Армии, а в школьных учебных центрах вообще было редкостью.

Наркомпрос РСФСР поставил задачу в течение 1940-1941 учебного года организовать физкультурные площадки при каждой школе. Это потребовало вложений от 1000 до 12000 р. в расчете на одну школу. Согласно утвержденному единому проекту каждая площадка имела полосу препятствий, турник, секторы для прыжков, толкания ядра и метания гранаты. В городских водоемах, где это было возможно, устраивались купальни.

Все парки культуры и отдыха оборудовались парашютными вышками, некоторые из которых в дальнейшем сохранились вплоть до начала 1970-х гг., как, например, в кировском клубе КОР (клуб Октябрьской революции), ныне дом культуры железнодорожников. К этим вышкам обычно выстраивалась целая очередь желающих испытать свою волю и воспитать в себе смелость.

Сначала было необходимо одолеть очень длинную и не слишком прочно закрепленную лестницу. На вершине смельчаку, для придания большего сходства с реальным прыжком, пристраивали на спине макет парашюта; кроме того, он вставлял руки в специальные лямки, и, наконец, делал шаг в пропасть. Некоторое время «парашютист» просто падал, затем лямки «срабатывали». Приземление не всегда было комфортным. Иногда руки выворачивало, и они потом болели от растяжения. Автор данной статьи, по собственному опыту это хорошо помнит.

Некоторые, хорошо физически подготовленные ребята устраивали такой трюк: страховочные лямки вообще не закрепляли на корпусе, а просто держали их в руках. Это было довольно опасно, – ведь ремни могли вырваться из рук, – но как-то всё обходилось. Во всяком случае, на моей памяти несчастных случаев не было…

В годы войны разладилась система организованного обеспечения учебных заведений всем необходимым. Поэтому повсеместно в стране налаживали на местных предприятиях выпуск канцелярских принадлежностей, тетрадок, мела, школьных парт, столов, стульев, табуретов, досок, спортивного оборудования и т.п. Завод «Физприбор» им. А. В. Луначарского в Кирове, находившийся в ведомстве Наркомпроса РСФСР и занимавшийся производством школьного оборудования и приборов для уроков физики и химии, был вынужден перейти на выпуск гранат-«лимонок», а мирную продукцию (штативы, спиртовки, реторты, про-

бирки, весы и т.п.) давал, по существу, сверх плана, в нерабочее время [3; 11, с. 36].

В военные годы много внимания уделялось патриотическому воспитанию детей и молодежи. При подготовке воспитательных мероприятий учителя подбирали эмоционально насыщенный материал, – стихи и рассказы С.Я. Маршака, А.Л. Барто, Л.А. Кассиля. Он сопровождался сообщениями и иллюстрациями из газет и журналов, чтобы дети могли зримо запечатлеть в сознании изображаемое событие. Такие беседы доходили до самого сердца детей. Для старшеклассников проводились тематические доклады обобщающего характера с постановкой глубоких и серьезных общественно-политических проблем, например, «Храбрость и мужество – национальная черта русского народа», «Герои Отечественной войны», «Роль боевой техники в современной войне», «Героическая оборона Севастополя», «События в Северной Африке и их военно-политическое значение» и др.

Со всей серьезностью подходили к подготовке тематических докладов учителя этой школы. Так, учительница Лурье (средняя школа №5 г. Кирова, директор Антонина Николаевна Ерохова) систематически подбирала материал из газет и брошюр, просматривала книги и журналы «Интернациональная литература», «Красная новь», «Октябрь», «Новый мир» и др. На специальной доске за две недели вывешивалось объявление, и каждый имел возможность полноценно подготовиться к докладу: найти соответствующий материал, проконсультироваться по тем вопросам, что остались неясными. Учительница Антонина Ивановна Ишутинова ввела в классе соревнование на лучшее звено под девизом «Ни одного отстающего рядом», что было крайне актуально в те годы, если принять во внимание сложности в обучении, прежде всего, эвакуированных детей [9, С. 163-164].

Много внимания в военные годы уделялось работе школьников в подшефных госпиталях, активно действовало Кировское областное отделение международной организации помощи революционерам (МОПР). На танковую колонну имени С.М. Кирова мопровцами было собрано 1,6 миллиона рублей [9, С. 164]. «Каждый из нас хочет сделать для Родины как можно больше, – говорил на слете пионеров начальник команды тимуровцев 17-й школы г. Кирова Вова Орлик. – Мы собирали железный лом, лекарственные травы, помогаем семьям фронтовиков. Много внимания уделяем октябрятам». Пионеры школы № 9 г. Кирова собрали 1560 рублей на танк «Пионер» [11, С. 36].

Движение сбора средств на создание военной техники в тыловых областях стало повсеместным. Преподаватели и студенты Кировского государственного педагогического института имени В.И. Ленина собрали средства на постройку самолета. Вскоре в Киров пришла телеграмма от Верховного главнокомандующего следующего содержания: «Прошу передать профессорам, преподавателям, студентам, рабочим и служащим, … собравшим на строительство самолета «Кировский пединститут», мой братский привет и благодарность Красной Армии. И. Сталин. 21 марта 1943 года» [4, С. 136].

16 июля 1943 г. вышло постановление СНК СССР «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек…», которое было обусловлено необходимостью проведения в школе начальной военной подготовки для мальчиков и начальной медицинской подготовки для девочек [6].

Помимо этого в военные годы вышло еще несколько знаковых постановлений, некоторые из которых сохраняют свою актуальность по сей день. Это «Правила для учащихся» (1943), «О социалистическом соревновании в школе» (1944), «О введении ученического билета» (1943), «О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения…» (1944) и др. [6]. Они сыграли свою положительную роль в упорядочении деятельности отечественной школы в те грозовые годы

Выводы.

Изложенные в статье факты являются убедительным свидетельством того, что в годы Великой Отечественной войны народное образование в не только с честью выполняло поставленные перед ним задачи, но и в определенной степени развивалось, несмотря на все тяготы военного времени.

Вместе со всем советским народом просвещенцы во всех уголках нашей великой Родины мужественно переносили все тяготы военных лет.

Их беззаветная, самоотверженная работа достойна благодарной памяти потомков и дальнейшего изучения, прежде всего, в целях сохранения благодарной памяти и воспитания подрастающего и будущих поколений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Венцковский, М. Герой Суровцев / М. Венцковский // Кировская правда. – 1970. – 7 июля (№ 156).

2. Вятский государственный гуманитарный университет 1914-2004 / отв. ред. М. С. Судовиков. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. – 304 с.

3. Дорошев. Руками молодежи // Комсомольская правда. – 1943. – 26 сентября.

4. Козлов, П.Е. Всё для фронта. Город Киров. 1941-1945 / П.Е. Козлов. – Киров, 2005. – 208 с.

5. Константинов, Н.А. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский. – М. : Учпедгиз, 1948. – 472 с.

6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917-1973 / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.

7. Передовица // Правда. – 1942. – 24 марта.

8. Помелов, В.Б. История Вятского образования: XIV-XXI вв. / В.Б. Помелов. – Киров, 2013. – 1200 с.

9. Помелов, В.Б. Кировские школы в предвоенные годы и в годы Великой отечественной войны 1941-1945 гг. / В.Б. Помелов // Вклад поискового движения в патриотическое воспитание современной молодежи : материалы межрегион. науч.-практ. семинара-совещания / отв. ред. Т. В. Яшкова. – Киров, 2009. – С. 149-165.

10. Ректоры ВятГГУ / отв. ред. В. А. Бердинских. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. – 192 с.

11. Храбрикова, Т.Б. Школы Кировской области в годы Великой Отечественной войны : дис. ... канд. пед. наук / Т.Б. Храбрикова. – М., 1953. – 230 с.

REFERENCES

1. Venckovskij M. Geroj Surovcev [Hero Surovtsev]. *Kirovskaya Pravda* [*Kirovskaya pravda*], 1970, 7 iyulya (№ 156).

2. Sudovikov M. S. (ed.) Vyatskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet 1914-2004 [Viatsk State Humanitarian University 1914-2004]. Kirov: Izd-vo VyatGGU, 2004. 304 p.

3. Doroshev. Rukami molodezhi [Hands of youth]. *Komsomol'skaya Pravda* [*Komsomolskaya pravda*], 1943, 26 sentyabrya.

4. Kozlov P.E. Vsyo dlya fronta. Gorod Kirov. 1941-1945 [All for the front. Kirov. 1941-1945]. Kirov, 2005. 208 p.

5. Konstantinov N.A., Medynskij E.N. Ocherki po istorii sovetskoj shkoly RSFSR za 30 let [Essays on the history of the Soviet school of the RSFSR for 30 years]. Moscow: Uchpedgiz, 1948. 472 p.

6. Abakumov A.A. (eds.) Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola: sb. dok. 1917-1973 [Public education in the USSR. Comprehensive school]. Moscow: Pedagogika, 1974. 560 p.

7. Peredovica [Peredovica]. *Pravda* [*Pravda*], 1942, 24 marta.

8. Pomelov V.B. Istoriya Vyatskogo obrazovaniya: XIV-XXI vv. [The history of Vyatka education: XIV-XXI centuries]. Kirov, 2013. 1200 p.

9. Pomelov V.B. Kirovskie shkoly v predvoennye gody i v gody Velikoj otechestvennoj vojny 1941-1945 gg. [Kirov schools in the prewar years and during the Great Patriotic War of 1941-1945]. Yashkova T.V. (ed.) *Vklad poiskovogo dvizheniya v patrioticheskoe vospitanie sovremennoj molodezhi*: materialy mezhregion. nauch.-prakt. seminara-soveshchaniya [*Contribution of the search movement to the patriotic education of modern youth*]. Kirov. 2009, pp. 149-165.

10. Berdinskih V.A. (ed.) Rektory VyatGGU [Chancellors of Vyatka State University]. Kirov : Izd-vo VyatGGU, 2004. 192 p.

11. Hrabrikova T.B. Shkoly Kirovskoj oblasti v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. Diss. kand. ped. nauk [Schools of the Kirov region during the Great Patriotic War. Ph. D.(Pedagogy) thesis]. Moscow, 1953. 230 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.Б. Помелов, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАЕН, действительный член Международной академии наук педагогического образования, отличник народного просвещения РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, кавалер медали К.Д. Ушинского, профессор, профессор кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: vladimirpomelov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3813-7745.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.B. Pomelov, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Academy of Sciences, Full Member of the International Academy of Sciences of Teacher Education, Excellent Student of Public Education of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Cavalier of the medal K.D. Ushinsky, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail vladimirpomelov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3813-7745.

УДК 94 (47)

Эльман Эльманович Рзаев
г. Нижний Новгород

Роль системы номенклатур в партийно-государственной кадровой политике в первое десятилетие советской власти

В статье рассматриваются исторические процессы организации кадровой работы в СССР в 1920-е гг. Определяется актуальность данного вопроса для отечественной исторической науки. Рассматривается место и роль коммунистической партии в системе кадровой работы. Анализируется общественно-политическая обстановка в указанный исторический период, рассматриваются предпосылки организации номенклатурного принципа подбора, отбора и расстановки советских управленческих кадров. Кроме того, исследуются различные каналы формирования номенклатуры, а также этапы ее развития в данный период. Проводится историографический обзор исследования данного направления деятельности партийных органов разных уровней. Особое внимание автор уделяет вопросу методики формирования кадрового состава советского государственного аппарата, анализирует процессы номенклатурного отбора и расстановки управленческих кадров и его роли в стабилизации механизма государственного управления.

Ключевые слова: СССР, государственное управление, кадровая работа, коммунистическая партия, номенклатура, распределение кадров.

Elman Elmanovich Rzaev
Nizhny Novgorod

The role of the nomenclature system in the party-state personnel policy in the first decade of Soviet power

The article considers the historical processes of organizing personnel work in the USSR in the 1920s. The relevance of this issue for domestic historical science is determined. The place and role of the Communist Party in the system of personnel work is examined. The socio-political situation in the specified historical period is analyzed, the prerequisites for organizing the nomenclature principle of the selection, selection and placement of Soviet managerial personnel are examined. In addition, various channels of nomenclature formation, as well as the stages of its development in a given period, are investigated. A historiographic review of the study of this area of activity of party bodies at various levels is carried out. The author pays special attention to the issue of the methodology for the formation of the personnel of the Soviet state apparatus, analyzes the processes of nomenclature selection and placement of managerial personnel and its role in stabilizing the mechanism of public administration.

Keywords: USSR, public administration, personnel work, communist party, nomenclature, distribution of personnel.

Исторические процессы, которые происходили в СССР в 20-х годах прошлого столетия, в современных условиях имеют в общественном сознании неоднозначное отражение. Здесь важно отметить, что эти годы являлись для нашей страны тем переломным периодом, когда, оставив позади пламя Октябрьской революции, пройдя страшный этап Гражданской войны, советская власть перешла к мирному строительству социализма, закладывая основы социально-экономической и политической системы, которая впоследствии явилась одной из важных причин победы СССР в Великой Отечественной войне. При этом вопросы кадровой работы, развития государственного аппарата данного времени представляются наиболее важными и значимыми, поскольку именно кадровая составляющая являлась одной из тех фундаментальных основ становления и развития молодого советского государства.

Рассматриваемый период занимает важное место в исторической науке, находит все более яркое отражение в отечественной историографии. В силу происходящих процессов постепенного рассекречивания, придания гласности и обеспечения доступа к источникам данного периода указанная тема с течением времени приобретает все большую актуальность для научного анализа и поиска объективной исторической истины.

В советский период кадровое обеспечение государственных органов претерпело структурно-институциональную трансформацию. Уничтожив имперскую систему государственной службы, большевики создали свою уникальную систему партийно-хозяйственной номенклатуры, механизм учета, распределения, продвижения и обучения кадров.

Раскрывая содержание заявленной нами проблемы, важно понимать, что после окончания Гражданской войны в Советской России в период становления новой экономической политики текущая обстановка требовала от управленческого аппарата различных умений и навыков в условиях новой социально-политической конъюнктуры. Но с самого начала прихода большевиков и в течение первого десятилетия существования советской власти в российском государственном аппарате находились люди, представляющие самые разные социальные слои. Это были представители различных политических взглядов (не всегда явных) и разного видения перспектив развития советского общества и методов строительства социализма. С образованием СССР в 1922 г. подобное кадровое многообразие можно было наблюдать и в государственных органах и учреждениях всесоюзного уровня. Своеобразная пестрота административно-политических работников была обусловлена нехваткой квалифицированных и политически преданных коммунистическим идеям руководящих кадров, и правящая партия старалась решить эту проблему путем четкого регулирования кадровых процессов в соответствии с поставленными задачами.

Так, А.Н. Чистиков в своем диссертационном исследовании выделяет три группы управленческих кадров. В основу данной классификации положен критерий имевшегося у административных работников (кандидатов на руководящие должности) управленческого опыта работы.

К первой группе А.Н. Чистиков относит «старых служащих, по разным причинам согласившихся сотрудничать с новой властью», включая имперских статских и военных чиновников, служащих Временного правительства, общественных деятелей, белогвардейцев (они численно преобладали). Кроме этого, на волне Октябрьской революции некоторые посты достались рабочим, крестьянам, солдатам, матросам, ранее не имевшим никакого управленческого опыта. И, наконец, в качестве третьей группы выделяются профессиональные революционеры (старая партийная гвардия) [9, С. 19-20].

Профессор А.В. Чернышова в свою очередь отмечает, что «критерии, которыми руководствовалась партия при подборе и назначении кадров управленцев, не всегда способствовали эффективной деятельности государственных учреждений, они были выработаны еще в начальный период правления большевиков и в значительной мере были определены однопартийным составом власти. Столкнувшись с саботажем дореволюционных чиновников, большевики пытались провести в жизнь свое программное положение о привлечении

широких масс рабочих и крестьян в органы государственного управления» [8].

К сожалению, данный подход организации партийно-государственной кадровой политики не увенчался успехом, поскольку для реализации большевистских планов по стабилизации и развитию экономики, укреплению обороноспособности государства необходимы были грамотные управленцы-профессионалы, которых предстояло либо выявить и отобрать среди масс трудящихся, либо взрастить собственными силами партии.

Следует обратить внимание на тот факт, что в первые годы после Октябрьской революции, когда советская власть проходила еще первоначальный этап своего становления, нормативно-правовая база, определявшая систему, функции и задачи (т.е. правовой статус) государственных органов, была крайне противоречива. Это выражалось в виде ее нестабильности и противоречивости. Кроме того, многие нормы, касающиеся регулирования деятельности органов власти, были казуистичными. Юридическая техника советских законодателей характеризовалась приданием праву ярко выраженной политико-идеологической «революционной» окраски. Безусловно, право является отражением существующей политической реальности, однако подобная окраска могла приводить к двоякому, неверному толкованию воли законодателя в процессе исполнения правовых норм.

Важно понимать, что первый, относительно сформированный нормативно-правовой акт, выполненный в грамотной юридической технике и регулирующий вопросы служебной деятельности, появился только лишь к моменту образования Союза ССР в самом конце 1922 г. Декрет Совета народных комиссаров РСФСР от 21.12.1922 г. установил Временные правила о службе в госучреждениях и на предприятиях, которые должны были действовать до принятия специального положения.

В данном правовом акте Совет народных комиссаров РСФСР обозначил, в частности, критерии приема и условия нахождения граждан на советской государственной службе. Следует обратить внимание и на то, что приведенные запреты, ограничения и требования к советским государственным служащим по своему смысловому содержанию не являлись новшеством в правовом регулировании. На данном этапе советские законодатели провели рецепцию дореволюционного права, регулирующего положение и организацию статской государственной службы. Здесь следует отметить, что заимствованы и санкционированы были многие требования для статских чиновников имперской России, например:

– запрет поступления на службу дисквалифицированным гражданам, т.е. лишенным данного права в соответствии с приговором суда;

– запрет поступления на службу гражданам, которые состоят в близком родстве в случае наличия или возможности подчиненности одного из них другому;

– запрет после увольнения выступать в качестве третьих лиц по делам организаций, в которых они проходили службу и т.д. [1, С. 156-157].

Обратим внимание на то, что в рассмотренных выше Временных правилах не содержались установленные в отношении советских государственных служащих требования о партийной принадлежности. Однако именно в это время создается элемент большевистской кадровой политики, получивший название номенклатура. Номенклатуру следует рассматривать как одобрение (санкцию) соответствующей партийной организации на замещение наиболее ответственных и значимых государственных должностей. В некоторых источниках в отношении номенклатуры даже используют дефиницию особого социально-политического института.

Применительно к советскому периоду, номенклатура – это перечень наиболее важных ключевых должностей, кандидатуры на которые предварительно рассматривались, обсуждались, рекомендовались и утверждались партийным комитетом РКП(б) (с 1925 г. – ВКП(б), с 1952 г. – КПСС) определенного уровня (районным, городским, областным (краевым), республиканским, или же центральным всесоюзным).

Существует мнение, что номенклатура является «эксплуататорским, привилегированным, диктаторским и паразитирующим классом <…>, правящим много раз в различные эпохи, когда вставал на повестку дня метод тотального контроля и эксплуатации общества деспотической государственной машиной» [2, С. 150]. Безусловно, подобная позиция является не единственной, имеющей место в исторической науке.

Здесь важно понимать, что особая значимая функция указанного способа организации кадрового обеспечения административно-государственных органов заключалась в тотальном партийном регулировании как вертикальных, так и горизонтальных связей между руководителями различных отраслей народного хозяйства и ведомственной принадлежности. В условиях мировой экономической блокады, идеологического противостояния, контрреволюционной борьбы, частично разрушенной инфраструктуры (последствия Октябрьской революции и Гражданской войны), большевики осознавали необходимость построения жесткой административной модели государственного управления, характеризующейся строгой подчиненностью и иерархичностью.

Важно принимать во внимание и тот факт, что процесс создания номенклатурного механизма в советской России характеризуется как длительными рамками, так и рядом противоречий. Так, В.Н. Нефедов делает акцент на то, что выделяется три этапа развития номенклатуры [5, С. 70]:

1. Этап замещения, когда на смену старым цар-

ским, буржуазным бюрократам пришли десятки тысяч рабочих, солдат, интеллигентов, крестьян.

2. Этап штатной неопределенности, когда во время гражданской войны в массовом масштабе шло движение в государственный аппарат, как писал видный партийный деятель того времени Л.М. Каганович: «Вне всяких штатов, вне твердо установленных норм» [4, С. 13].

3. Этап захлопывания дверей (стабилизация), когда устанавливались и тут же заполнялись «твердые» штаты в учреждениях, на восстанавливаемых предприятиях, в органах советской и партийной власти всех уровней.

Отметим, что первоначально назначения на должности и кадровые перемещения советских руководящих работников осуществлялись непосредственно Центральным комитетом РКП(б), в губерниях – губернскими комитетами партии. По состоянию на 1919 г. кадровой работой занималось Оргбюро ЦК РКП(б), а также действовавший под его непосредственным контролем учетно-распределительный отдел Центрального комитета РКП(б) (Орграспредотдел с 1924 г.).

В 1921 г. по инициативе высшего руководства РКП(б) был проведен масштабный учет «командного состава партии», а в уже ноябре 1923 г. Оргбюро ЦК РКП(б) приняло постановление, содержащее понятие «номенклатура».

По данному событию профессор М.В. Зеленов пишет следующее: «31 октября 1923 г. комиссия оргбюро по постановке учета и распределения работников в государственных и хозяйственных учреждениях окончательно приняла номенклатурный список №1 «Список должностей центральных учреждений и их местных органов, по которым назначения и смещения работников производятся постановлением ЦК РКП(б)». Одновременно с этим был разработан и номенклатурный список №2 – «Список должностей наркоматов и центральных учреждений, о назначении и перемещении работников которых центральные учреждения и ведомства предварительно уведомляют ЦК» [3, С. 6].

Анализ исследований, рассматривающих феномен номенклатуры, дает возможность выделить различные подходы к его раскрытию. Так, в работе М.С. Восленского понятие «номенклатура» рассматривается как «правящий класс» и достаточно тенденциозно в мемуарном стиле описывается его образ, характерный, в большей степени, для послевоенного периода. У В.Н. Нефедова и М.В. Зеленова раскрывается «кухня» и содержание номенклатурного механизма подбора и расстановки кадров, начиная с самых истоков. А.В. Чернышова в своих исследованиях проблему номенклатуры рассматривает с точки зрения ее необходимости в силу острого дефицита квалифицированных и преданных стратегическим целям Советской власти кадров. Существенный вклад в исследование проблем номенклатурного механизма вносят исследования региональной направленности (например, работы С.В. Устинкина, А.В. Юдина и др.), рассматривающие на основе ставших доступными архивных материалов процесс номенклатурного распределения кадров и представляя качественную характеристику корпуса номенклатурных работников, исходя из местных условий [6, 7, 10]. В комплексе все данные подходы позволяют раскрыть понятие «номенклатура» с различных сторон.

В целях полного и всестороннего исторического и научного анализа, особого внимания также заслуживают взгляды на государственную кадровую политику, выраженные руководством большевистской партии и первыми лицами государства.

На фоне начала внутрипартийной борьбы, ввиду тяжелой болезни В.И. Ленина и неспособности последнего по состоянию здоровья принимать участие в заседаниях государственных и партийных органов, И.В. Сталин при активном участии Л.М. Кагановича и иных лояльных партийцев смог провести реформу кадрового обеспечения советского государственного управления. Суть обозначенной реформы заключалась в создании организационно-распределительного отдела ЦК РКП(б) (с конца 1925 г. – ВКП(б)) на базе учетно-распределительного и организационно-инструкторского отделов.

Как пишет М.В. Зеленов, «в январе 1926 г. орграспредотдел ЦК получил задание непосредственно подбирать работников для государственных, хозяйственных, профессиональных и кооперативных органов. С этого момента политбюро, оргбюро и секретариат распределяли номенклатуру №1 (по одному из списков – 1870 должностей), а орграспред подбирал работников по номенклатуре №2 (1640 должностей) и давал согласие ведомствам по номенклатуре №3 (1590 должностей). С помощью этого аппарата все деятели «новой оппозиции» были устранены с крупных постов и отправлены на второстепенные должности. С марта 1926 г. сторонники оппозиции в плановом порядке перемещались в глубокую провинцию. За май-июнь 1926 г. орграспред перевел 1497 партийцев, из них в центральные учреждения – 391 человек, а в земледельческие и национальные районы – 980 работников» [3, С. 7]. В качестве членов «новой оппозиции», конечно, следует понимать представителей троцкистско-зиновьевского блока. В качестве иллюстраций по борьбе с троцкистами и зиновьевцами можно отметить исключение из кандидатов в члена ЦК ВКП(б) и снятие с должности заместителя председателя Реввоенсовета М.М. Лашевича, который в том же году был назначен заместителем председателя правления Китайско-Восточной железной дороги.

Однако номенклатурный механизм не являлся только средством борьбы с оппозиционными деятелями. Главная цель системы номенклатур – отбор и продвижение профессиональных кадров в

системе учреждений народного хозяйства и по партийной линии.

Также следует отметить и тот факт, что номенклатурные списки имели место не только на всесоюзном уровне. Свои собственные номенклатурные списки, утвержденные соответствующими партийными организациями, имели место в союзных республиках, а также в отдельных регионах.

Таким образом, обобщая рассмотренные теоретические основы и исторический опыт советского кадрового обеспечения в 1920-е гг., можно сделать следующие основные выводы.

Следует отметить, что в состав номенклатуры являлся весьма обширным. Так, например, в номенклатуру включались, руководящие работники (директора, главные инженера) всевозможных отраслей народного хозяйства как огромных градообразующих, так и небольших предприятий. Кроме того, в номенклатурных списках были руководители различных общественных организаций, руководящий состав вузов, научно-исследовательских институтов, учреждений культуры и т.п. Указанные категории работников в зависимости от конкретного номенклатурного списка утверждались на свои должности решениями соответствующих секретариатов или бюро партийных комитетов.

Таким образом, система номенклатур позволила достичь в государстве максимальную управляемость власти и согласованность действий совокупности всех руководящих кадров, а также обеспечить значительные результаты в области общественного строительства в относительно короткое время. Изучение этого опыта позволяет более полно раскрыть значимость кадровой работы в реализации как стратегических, так и тактических целей общественного развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Т.Г. История государственной службы в России. XVIII–XX вв. [Текст] / Т.Г. Архипова, М.Ф. Румянцева, А.С. Сенин. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 231 с.

2. Восленский, М.С. Номенклатура. Господствующий класс Советского Союза [Текст] / М.С. Восленский. – М. : Захаров, 2005. – 640 с.

3. Зеленов, М.В. Политический архив XX века. Рождение партийной номенклатуры [Текст] / М.В. Зеленов // Вопросы истории. – 2005. – № 2. – С. 3-24.

4. Каганович, Л.М. Очередные задачи партработы и реорганизации партаппарата [Текст] / Л.М. Каганович. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – 59 с.

5. Нефедов, В.Н. Номенклатура империи: исследование кризиса [Текст] / В.Н. Нефедов. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятского кадрового центра, 1994. – 81 с.

6. Устинкин, С.В. Партийные кадры и органы управления регионом [Текст] / С.В. Устинкин // Общество и власть. Российская провинция. 1930 г. – июнь 1940 г. Том 2 / сост. А.А. Кулаков, В.В. Смирнов, Л.П. Колодникова. – М. : Институт российской истории РАН, 2005. – С. 14-20.

7. Устинкин, С.В. Партийно-советская номенклатура в условиях брежневской «кадровой стабильности» [Текст] / С.В. Устинкин // Власть. – 2012. – № 7. – С. 27-32.

8. Чернышова, А.В. Советский государственный аппарат 1920-х гг.: проблемы качественного состава [Электронный ресурс] / А.В. Чернышова // Открытый текст : электрон. период. изд. – Режим доступа: http://www.opentextnn.ru/history/rushist/. – 01.11.2019.

9. Чистиков, А.Н. Партийно-государственная бюрократия Северо-Запада Советской России 1917-1920-х гг. [Текст] : автореф. дис. ... д-ра истор. наук / А.Н. Чистиков. – СПб., 2009. – 39 с.

10. Юдин, А.В. Кадровая работа Нижегородской губернской партийной организации в 1921-1926 годах [Текст] : автореф. дис. ... канд. истор. наук / А.В. Юдин. – Н. Новгород, 2012. – 26 с.

REFERENCES

1. Arhipova T.G., M.F. Rumyan-ceva, A.S. Senin Istoriya gosudarstvennoj sluzhby v Rossii. XVIII–XX vv. [The history of public service in Russia. XVIII – XX centuries]. Moscow: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 1999. 231 p.

2. Voslenskij M.S. Nomenklatura. Gospodstvuyushchij klass Sovetskogo Soyuza [Nomenclature. The ruling class of the Soviet Union]. Moscow: Zaharov, 2005. 640 p.

3. Zelenov M.V. Politicheskij arhiv XX veka. Rozhdenie partijnoj nomenklatury [Political archive of the XX century. The birth of party nomenclature]. *Voprosy istorii* [*Questions of history*], 2005, no. 2, pp. 3-24.

4. Kaganovich L.M. Ocherednye zadachi partraboty i reorganizacii partapparata [Regular tasks of party work and party apparatus reorganization]. – Moscow; Leningrad: Gosizdat, 1930. 59 p.

5. Nefedov V.N. Nomenklatura imperii: issledovanie krizisa [Empire nomenclature: crisis research]. Nizhny Novgorod: Izd-vo Volgo-Vyatskogo kadrovogo centra, 1994. 81 p.

6. Ustinkin S.V. Partijnye kadry i organy upravleniya regionom [Party cadres and authorities of the region]. Kulakov A.A. (eds.) *Obshchestvo i vlast'. Rossijskaya provinciya. 1930 g. – iyun' 1940 g. Tom 2* [*Society and power. Russian province. 1930 - June 1940.Tom 2*]. Moscow: Institut rossijskoj istorii RAN, 2005, pp. 14-20.

7. Ustinkin S.V. Partijno-sovetskaya nomenklatura v usloviyah brezhnevskoj «kadrovoj stabil'nosti» Party-Soviet nomenclature in the conditions of Brezhnev “personnel stability”]. *Vlast'* [*Power*], 2012, no. 7, pp. 27-32.

8. Chernyshova A.V. Sovetskij gosudarstvennyj apparat 1920-h gg.: problemy kachestvennogo sostava [Elektronnyj resurs] [Soviet state apparatus of the 1920s: problems of qualitative composition] // *Otkrytyj tekst* : elektron. period. izd. [*Open text*]. URL: http://www.opentextnn.ru/history/rushist/ (Accessed 01.11.2019).

9. Chistikov A.N. Partijno-gosudarstvennaya byurokratiya Severo-Zapada Sovetskoj Rossii 1917-1920-h gg. Avtoref. diss. d-ra istor. nauk [Party and state bureaucracy of the North-West of Soviet Russia 1917-1920s. Dr. Sci (History) thesis]. St. Petersburg, 2009. 39 p.

10. Yudin A.V. Kadrovaya rabota Nizhegorodskoj gubernskoj partijnoj organizacii v 1921-1926 godah. Avtoref. diss. kand. istor. nauk [Personnel work of the Nizhny Novgorod provincial party organization in 1921-1926. Ph. D. (History) diss.]. Nizhny Novgorod, 2012. 26 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Э.Э. Рзаев, аспирант кафедры истории и теории государства и права, Нижегородский институт управления (филиал) ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Нижний Новгород, Россия, e-mail: elman-rz@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9162-8455.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.E. Rzaev, Postgraduate student of the Department of History and Theory of State and Law, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Nizhny Novgorod Institute of management), Nizhny Novgorod, Russia, e-mail: elman-rz@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9162-8455.

INFORMATION FOR AUTHORS

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Педагогические науки.
- Психологические науки.
- Филологические науки.
- История и археология.

Материалы для публикации принимаются редакцией через электронную систему журнала http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal или на адрес электронной почты vestnik@shgpi.edu.ru.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

С требованиями к оформлению статьи представляемой к печати в журнале можно ознакомиться **на сайте журнала http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal**

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblshgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Pedagogical sciences
- Psychological sciences
- Philological sciences
- National history

Manuscripts submit through the electronic system of the journal http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal and e-mail vestnik@shgpi.edu.ru.

The manuscripts corresponding to the fields of the journal must be peer reviewed. All the manuscripts are checked in the system for detecting text reuse “Antiplagiat”. The originality of the text mustn’t be below 70% in the other case the article is sent to the author for the correction. The decision for publishing is made by Editorial publishing council of Shadrinsk state pedagogical university.

The requirements for the article template is on the journal’s web-site **http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal**

Information

For the placement of materials: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

For registration of materials: e-mail: biblshgpi@mail.ru

ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Выпуск 4 (44), 2019

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76229 от 12.07.2019 г Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ.

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Подписано в печать 09.12.2019. Дата выхода в свет 27.12.2019.Формат 60×84 $^{1}/_{8}$.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 49,14. Усл.-печ.л. 43,9. Тираж 100 экз. Заказ № 634

Отпечатано с готового оригинал–макета в ООО «Шадринский Дом печати».
641870, г. Шадринск, ул. Спартака, 6, тел. 6-33-51

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Issue 4 (44), 2019

Certificate of registration of PI No. ФС 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communication, Information Technologies and Mass Communications in the Russian Federation.

Founder – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 09.12.2019. Date of publication 27.12.2019. Format 60 × 84 $^{1}/_{8}$.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 49,14. Con-prin sheets 43,9. Circulation 100 copies. Order No. 634

E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

Статья содержит упоминание продуктов компании Meta (организация, владеющая платформами Instagram и Facebook, признана экстремистской на территории РФ 21.03.2022 г.)