

СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ

№ 1(21)
2022





ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ

Электронный сборник
студенческих научных работ

№ 1(21), 2022

1. Титульный экран

2. Сведения об издании

3. Редакционная коллегия

4. Содержание

УДК 001.89;378.4(477.61)ЛНУ(062.552)
ББК 95.4я43+74.480.278я43
С88

**Учредитель и издатель
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»**

Основан в 2016 г.

*Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ЭЛ 000118 от 19 октября 2020 г.*

С 88

Студенческий альманах [Электронный ресурс] : сборник студенческих научных работ / Луганский государственный педагогический университет. – Электрон. текстовые дан. (000 файл.: 150 МБ) – Луганск : Книта, 2022 – № 1(21). – Режим доступа: <http://knita.ltsu.org>, свободный. – Систем. требования: IBM PC; Internet Explorer; Adobe Flash Player; Acrobat Reader 3.0 или старше. – Загл. с экрана.– № гос. регистрации: ЭЛ 000118

В сборнике публикуются материалы научных, учебно-научных работ, результаты исследований и практических разработок, выполненных студентами, молодыми учеными по различным научным направлениям.

Представленные в сборнике материалы могут быть полезны студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям вузов, а также тем, кого интересуют актуальные проблемы развития молодой науки.

Редакция оставляет за собой право на рецензирование, редактирование, сокращение и отклонение статей.

За достоверность фактов, статистических данных и другой информации ответственность несет автор.

Перепечатка (переиздание) материалов издания допускается только с разрешения автора и редакции.

Печатается по решению Научной комиссии ЛГПУ (протокол № 3 от 15.03.2022)

УДК 001.89;378.4(477.61)(062.552)
ББК 95.4я43+74.480.278я43



Главный редактор

Марфина Ж.В. – ректор
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат филологических наук

Выпускающий редактор

Калинина Г.Г. – и.о. заведующий редакционно-издательским
отделом ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»



Ответственный секретарь

Молодцов А.Б. – ассистент кафедры русской и мировой
литературы ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Санченко Е.Н. – кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующего научным
отделом, доцент кафедры теории и практики перевода филологического факультета
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Остапущенко Д.Л. – кандидат технических наук, доцент кафедры теоретической и
прикладной информатики Института физики, математики и информационных технологий
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Скляр М.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры олимпийского и професси-
онального спорта Института физического воспитания и спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Дибас О.А. – кандидат исторических наук, доцент кафедры всемирной истории и между-
народных отношений Института истории, международных отношений и социально-поли-
тических наук ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», председатель Совета молодых ученых

СОДЕРЖАНИЕ

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

Мамонова С.Н. География автомобильной промышленности России.....6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алферова В.В. Ценностные основания педагогической системы П.П. Блонского.....11

Василенко Я.С. Использование информационной системы «журнал классного руководителя» в общеобразовательных организациях.....14

Донченко Е.А. Профессиональное развитие будущих воспитателей ДОУ в процессе обучения.....17

Зайко О.А. Педагогический потенциал игры в воспитании толерантных взаимоотношений старших дошкольников.....20

Ковязина Ю.Р. Формирование у старших дошкольников предпосылок к учебной деятельности.....24

Корякина И.Г. Подготовка будущих воспитателей к организации нравственного воспитания старших дошкольников.....27

Новосильцева Е.С. Подготовка будущих воспитателей к использованию инновационных образовательных технологий в дошкольном образовательном учреждении.....29

Попов С.В. Дидактические возможности использования мультимедиа-технологий в учебном процессе.....32

Радчук Ю.А. Начальная школа России во второй половине XIX века в педагогическом наследии С.А. Рачиского.....36

Скляр А.В. Воспитывающее обучение как основа педагогической концепции И.Ф. Гербарта.....39

Скляр А.В. Идеи воспитывающего обучения в педагогическом наследии И.Ф. Гербарта.....43

Спускан Т.В. Социально-педагогическая деятельность по формированию профессиональных качеств будущих молодежных лидеров.....46

Шикова А.Н. Формирование у будущих воспитателей готовности к самообразованию в процессе обучения в ВУЗе.....50

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Матвеева А.М. Феномен ябедничества в младшем школьном возрасте.....53

Попова Г.В. Особенности психологического содержания «я- концепции» современных подростков и юношей.....56

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Куликова Н.Е. Высшее учебное учреждение как объект формирования деловых коммуникаций у студенческой молодежи.....60

ИНФОРМАТИКА И ПРОГРАММИРОВАНИЕ

Локотош Н.К. Анимация математических графиков с использованием средств python.....64

Удод Д.В. Сравнительный анализ образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования в контексте образовательных компетенций на примере специальностей 09.02.03 программирование в компьютерных системах и 09.03.03 информатика и вычислительная техника.....68

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СПОРТ

Аракелян М.Р. Методы физической реабилитации женщин зрелого возраста с артрозом коленного сустава.....73

Исаенко Е.В. Результаты проведенного педагогического эксперимента с целью оценки эффективности комплекса лечебной гимнастики у студентов с нейроциркуляторной дистонией.....76

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Кожемякин А.В. Художественный анализ поэзии в романе «Сон в красном тереме».....79

Кожемякин А.В. Исследование культуры питания в романе «Сон в красном тереме».....82

Туркина А.Г. Звукоподражание в современном китайском языке.....86

Правила подготовки и оформление статей 90



ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 911. 3: 629.33 (470+571)

ГЕОГРАФИЯ АВТОМОБИЛЬНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ РОССИИ

Мамонова С.Н.

2 курс магистратуры, направление подготовки 05.04.02 «География», Государственное образовательное учреждение высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет» (ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ») tamonovasetla@yandex.ua

Научный руководитель: Слонева Т.И. – доцент кафедры географии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», канд. геогр. наук, доцент.

В данной статье раскрыты специфика структуры и динамики развития автомобильной промышленности России последних трех десятилетий, а также территориальные особенности ее размещения. Выявлены проблемы развития современного автопрома России и определены его перспективы.

Ключевые слова: автомобилестроение, территориальные особенности, география размещения, автопром, легковые автомобили, грузовые автомобили, автобусы, троллейбусы, Россия.

Введение. Намеченный Российской Федерацией (далее – Россия, РФ) курс на формирование «новой» инновационной экономики требует развития многих сфер, ключевой из которых является машиностроение. От степени и уровня развитости машиностроения, в конечном итоге, зависит стабильность и эффективность развития других секторов и всей экономики в целом. Именно развитие машиностроения отражает уровень научно-технического потенциала и обороноспособности государства [2, с. 28]. Одним из крупнейших и важнейших сегментов этой отрасли является автомобильная промышленность. В настоящее время на ее долю приходится почти четверть (24,7%) стоимости продукции всего российского машиностроения [3, с. 59]. Однако, последние три десятилетия для этой отрасли были временем непростых испытаний и значительных трансформаций. Их изучение представляет определенный интерес, и это, на наш взгляд, является весьма актуальным.

Цель данной статьи – раскрыть современные структурные, динамические и географические особенности автомобилестроения России, выявить современные проблемы и определить дальнейшие перспективы развития отрасли.

Основная часть. Современное автомобилестроение России имеет определенные исторические предпосылки своего нынешнего развития. Первые автомобильные заводы были созданы в дореволюционной России еще в начале XX века, но они производили небольшие объемы продукции.



Мощное развитие автомобилестроения на территории РФ происходило уже в советский период. В условиях противостояния капиталистической и социалистической моделей экономического развития в России наблюдалось стремление к самообеспеченности продукцией автомобилестроения. Недостаток финансовых ресурсов и технологическое отставание от развитых капиталистических стран не позволяло в полной мере решить эту проблему. Но, несмотря на это, были введены новые мощности и построены крупные предприятия, например: по производству грузовых автомобилей – в Набережных Челнах; по производству малолитражных автомобилей – в Тольятти.

К началу 80-х гг. XX ст. советская автомобильная промышленность, преобладающая часть предприятий которой находились на территории России, добилась очевидных успехов в массовом производстве. В середине 80-х гг. XX ст. по общему объему годового производства автомобилей (2,2 млн.) СССР занимал пятое место в мире (уступая Японии, США, ФРГ, Франции), по производству грузовых автомобилей – третье, по производству автобусов – первое. Однако, к этому периоду в автомобилестроении стали проявляться кризисные явления, а именно: прекратился рост производства легковых автомобилей; низкими оставались качество комплектующих и сборки; сохранялся устойчивый дефицит запчастей; имело место технологическое отставание в НИОКР. С началом рыночных реформ в стране с 1992 г. автомобилестроение попало в полосу затяжного кризиса. К середине 90-х гг. XX ст. выпуск грузовых автомобилей сократился в 5,5 раз; автобусов большого класса – в 10,0 раз; легковых автомобилей – на треть [2, с. 28].

Кардинальное обновление производственных программ российского автопрома оказалось практически невозможным из-за слабости финансовой системы и чрезмерного давления на производство расходов по социальной сфере, а также морального старения и физического износа производственных мощностей, которые оказались избыточными. В социально-экономическом развитии России 1990-е гг., став переломными, оказались и самыми проблемными в истории развития автомобилестроения. Снижение спроса на автомобили внутри страны, разрыв традиционных кооперационных связей, низкая конкурентоспособность продукции автомобилестроения на мировых рынках – все это оказало негативное влияние на развитие отрасли. Постепенный подъем автомобильной промышленности начинается только в XXI веке.

Автомобилестроение России сегодня – это одна из важнейших подотраслей транспортного машиностроения. Оно представлено автомобильными заводами и производством спецавтотехники для нужд военно-промышленного комплекса, а также производством троллейбусов. На предприятиях автопрома выпускают легковые и грузовые автомобили, самосвалы, вездеходы различных модификаций, краны, автопогрузчики, автобусы различных видов, спецмашины для МЧС (пожарная техника в ассортименте), спецмашины для нужд ЖКХ и т.д. [3, с. 68]. Кроме этого в состав отрасли входят предприятия, которые производят комплектующие узлы и детали, например автомобильные двигатели и др. По оценкам экспертов в отрасли в настоящее время занято свыше 600 тысяч человек, или 1,0% от общей численности рабочей силы страны. По выпуску автотранспортных средств Россия в 2010 г. занимала 15 место в мире, в 2018 г. – 13-е, в 2021 г. – 10-е, обеспечивая около 2,0% их мирового производства [5].

В 2021 г. в России функционировали 44 автомобильных предприятия сборочного и производственного профилей. Почти половина из них – 18 предприятий – осуществляли производство легковых автомобилей; на 9 – сосредоточена сборка грузовых и коммерческих транспортных средств; 8 – предприятий заняты выпуском автомобильных двигателей; 6 – выпускают автобусы и фургоны. На территории РФ осуществляют производственную деятель-

ность 11 иностранных производителей, которые имеют здесь свои предприятия и строят новые мощности [1].

Важно отметить, что для мировой автомобильной промышленности характерна высокая степень локализации и территориальной концентрации. Это имеет место и в России. Здесь на три самых крупных предприятия приходится подавляющая часть выпускаемой продукции. Одним из главных предприятий российского автопрома является – Волжский автомобильный завод (далее – АвтоВАЗ). АвтоВАЗ – это крупнейший производитель легковых автомобилей в Восточной Европе, которое выпускает около 20,0% машин этой категории в России. Предприятие было основано в 1967 г. путем покупки оснастки и лицензии у концерна ФИАТ. Рядом с АвтоВАЗом расположена особая экономическая зона (далее – ОЭЗ) промышленно-производственного типа «Тольятти» (производство автокомпонентов). Вблизи находится также технопарк, который работает в сфере высоких технологий, «Жигулевская долина» – один из крупнейших в России. На этом предприятии в 2020 г. было собрано 545,5 тыс. машин [6].

Вторым по значимости в сфере автомобилестроения РФ является Камский автомобильный завод (далее – КамАЗ). Предприятие входит в десятку крупнейших заводов по производству грузовых автомобилей в мире. Российская команда КамАЗ – многократный победитель ралли «Дакар», в том числе и в 2022 г.

В тройку лидеров автопрома РФ входит Горьковский завод (далее – ГАЗ) в Нижнем Новгороде. ГАЗ – старейшее автомобильное предприятие в России, основан в 1932 г. Он ведет свою родословную от лучших технологий Форда, которые были приобретены в США. Один из самых ярких символов первых пятилеток эпохи индустриализации, был построен за рекордные 18 месяцев. Производит легкий коммерческий транспорт, в частности: грузовые автомобили семейств «Соболь» и «Газель»; мало- и среднетоннажные грузовики; спецтехнику для военных и геологов [5].

Последние два десятилетия в России высокими темпами развивалось автомобилестроение в формате сборочных производств зарубежных компаний. Крупнейшим производителем иномарок в России остается Калининградский «Автотор» (производит около 150 тыс. автомобилей в год), выпускающий на контрактных условиях легковые автомобили марок KIA, Хюндаи и БМВ. Кроме этого, российские заводы осуществляли выпуск иностранных машин, среди которых по итогам 2020 г. лидерами стали Хюндаи – ООО «Хендэ Мотор Мануфактуринг Рус» (15,5% от общего выпуска авто) и ООО «Фольксваген Груп Рус» (12,9%) [5].

Отличительной чертой развития автопрома в России за последние десятилетия является то, что здесь сборочными предприятиями иностранных концернов были сформированы крупные кластеры: Калининградский, Калужско-Московский и Санкт-Петербургский, где сосредоточена, главным образом, сборка автомобилей, автобусов. В Калининградском работают предприятия БМВ, Джeneral Моторс, KIA и совместные предприятия. В Калужско-Московском преобладают европейские компании, в Санкт-Петербургском – американские и японские компании [7].

Приоритетным инвестиционным проектом является создание автомобильного кластера группы компаний «Автотор» (6 сборочных заводов, 15 заводов по производству автомобильных комплектующих) в Калининградской области. Особенностью российского автопрома является то, что немалая часть производства автомобилей и их компонентов сосредоточены в ОЭЗ в Елабуге, Калининграде, Калуге, Тольятти.

Весьма заметным событием в развитии российского автомобилестроения в последние годы стало серийное производство первого в России авто представительского и высшего класса АУРУС. Разработка проекта этого семейства автомобилей велась с 2013 г. как платформы по созданию автомобилей для перевозки и сопровождения первых лиц государства, а



также других лиц, подлежащих государственной охране. Серийное производство этого авто начато в Елабуге (Татарстан) на территории специальной промышленной зоны. Поставку комплектующих узлов и деталей (70,0% которых имеют российское производство) осуществляют более 70 предприятий. В год производят пока около 600 автомобилей, но к 2024 г. планируют довести годовое производство до 5 тысяч [5].

Анализ динамики производства продукции автопрома последних 20 лет свидетельствует об устойчивой тенденции увеличения объемов выпускаемой продукции. Так, если в 2000 г. было произведено 1,2 млн. автомобилей, то в 2021 г. – уже 1,5 млн. автомобилей, в т.ч. 1,3 млн. легковых. Максимальный уровень производства был зафиксирован в 2019 г. (1,72 млн.) [4; 6, с. 19].

В структуре продукции российского автопрома преобладают легковые автомобили. В 2020 г. на них приходилось около 86,0% всех произведенных в России автомобилей. Это больше, чем в начале века, тем более, чем в 1990 г. (61,0%). В России, в отличие от других стран – крупных производителей автотранспортных средств, доля легковых авто всегда была ниже, а доля грузовых авто и спецавтотехники, наоборот, выше. Это можно объяснить размерами территории страны и особенностями ее природы.

Грузовые автомобили и автобусы составляют весьма заметную часть продукции российского автопрома. Коммерческую технику различной грузоподъемности и назначения выпускают более 12 заводов различной производственной специализации. Производство грузовых автомобилей в 2019 году составило 142 тыс. шт. Оно также имеет высокую степень локализации – чуть менее 80,0% машин выпускают три предприятия страны: ГАЗ, КамАЗ и УАЗ [2].

Производство автобусов и троллейбусов в России отличаются наименьшими объемами производства. Основными центрами их производства являются Ликино-Дулево (производство автобусов) и Энгельс (производство троллейбусов). Ликинский автобусный завод (далее – ЛиАЗ) начал работать в 1937 г. и в настоящее время здесь выпускают современные городские автобусы, в том числе электробусы на литий-ионных батареях [4].

Для географии автомобилестроения России характерна его преимущественная локализация в Европейской части страны, в шести федеральных округах (далее – ФО). Самое большое количество предприятий автопрома размещено в Северо-Западном ФО – 7 заводов. В Приволжском и Уральском ФО расположено по 6 предприятий. Автомобилестроение остается важнейшей отраслью Центрального ФО, где сосредоточено 5 предприятий. Три предприятия автопрома расположены в Южном ФО. В Азиатской части страны функционируют всего несколько предприятий [1].

Заключение. Таким образом, за последние 30 лет в автомобилестроении России произошли значительные структурные и динамические изменения. Размещение предприятий более консервативно по причине технико-экономических особенностей этой отрасли. Однако, значительно возросла степень локализации предприятий. Главными проблемами остаются качество металла, сборки и комплектующих, технологическое отставание. В перспективе, согласно экспертным оценкам, значимой тенденцией автомобильной промышленности станет повсеместный запуск на российских заводах производства электроавтомобилей, беспилотников, а также рост производства грузовых автомобилей. Следовательно, будущее у российского автопрома есть [5].

Список литературы

1. География центров автомобилестроения РФ [Электронный ресурс]. – [Текст]. – Режим доступа : <https://uchebnikfree.com/sotsialnaya-geografiya-ekonomicheskaya/transportnoe-mashinostroenie-rossii-49843.html>



2. Кирина Е.К. Роль машиностроения в экономике России / Е.К. Кирина, К.Е. Вилисова ; науч. рук. : к.э.н., доц. А.К. Муромцева // Сборник материалов XII всероссийской, научно-практической конференции молодых ученых с международным участием (г. Кемерово, 21–24 апреля 2020 г.) / отв. ред. С.Г. Костюк. – Кемерово : Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, 2020. – С. 28–30.

3. Лилев Н.Н. Машиностроение России в экономической системе / Н.Н. Лилев // НОУ ВПО «Международная академия оценки и консалтинга». – 2015. – № 6. – С. 58–60.

4. Объемы производства автотранспортных средств в РСФСР/РФ в 1990–2019 гг. [Электронный ресурс]. – [График]. – Режим доступа : https://yandex.by/images/search?from=tabbar&text=Объемы%20производства%20автотранспортных%20средств%20в%20РСФСР%20РФ&pos=3&img_url=https%3A%2F%2Fic.pics.livejournal.com%2Fburckina_faso%2F26952019%2F229253%2F229253_original.png&rpt=simage&lr=222

5. Российский автопром: итоги 2020 года и перспективы развития [Электронный ресурс]. – [Текст]. – Режим доступа : <https://marketing.rbc.ru/articles/12587>

6. Транспорт в России. 2020 : Стат. сб. / Росстат. – М., 2020. – 108 с.

7. Федорова М.А. Экономическая география и регионалистика [Электронный ресурс] : методические указания по самостоятельной работе обучающихся по теме «Машиностроительный комплекс России» / М.А. Федорова ; Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2019. – 29 с. – Режим доступа : https://docviewer.yandex.ua/view/0/?*=AP62E82gtLsZYPdmBQigZfBckhx7lnVybcI6lhm0dHA6Ly93d3cua2dhdS5ydS9uZXcvc3...lang=ru



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 371.485

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ П.П. БЛОНСКОГО

Алферова В.В.

магистрант II курса, профиль подготовки
«Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР
«Луганский государственный педагогический
университет»
vikulya_alferova@mail.ua

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье раскрыта значимость аксиологического подхода в педагогической системе П.П. Блонского; роль и значимость ценностей в становлении и развитии личности ребенка, формировании его мировоззрения; роль трудовой школы в воспитании будущего гражданина своей родины.

Ключевые слова: П.П. Блонский, аксиологический подход, трудовая школа, развитие личности ребенка.

Значительные преобразования, затронувшие все сферы современного общества, побуждают к изучению опыта, накопленного в области знаний о человеке. В конце XIX – начале XX веков отмечается всплеск интереса исследователей к проблемам ценностей, в частности, это работы Н.А. Бердяева, С.В. Булгакова, В.В. Розанова и др., несмотря на то, что проблема ценностей человека, их природа, механизмы трансляции традиционно были в центре внимания русской философии. В этой связи Д. Левитес считает, что «...отказ от общественно значимых ценностных ориентаций сегодня столь же разрушителен для социализации ребенка в процессе обучения, как и недооценка развития индивидуальности в недавнем прошлом нашей школы» [3]. Важность роли ценностей в становлении личности ребенка в полной мере осознавал выдающийся отечественный педагог П.П. Блонский, который отводил значительную роль в формировании личности ценности труда – умственного и физического, а также эстетическому и нравственному воспитанию. В своей работе «Трудовая школа» П.П. Блонский сформулировал ряд мировоззренческих позиций и дал практические рекомендации по трудовому воспитанию детей. Педагог считает, что современный человек, в том числе интеллектual, технически безграмотен. Поэтому технология должна стать центральным предметом современной школы, поскольку вокруг нее сосредоточены как естественные, так и социальные науки, а школа должна изучать современную науку в ее связи с жизнью и практической деятельностью; школа должна стать индустриальной [1, с. 15].

В разработке основ трудовой школы П.П. Блонский справедливо полагал, что социальный прогресс общества зависит от того, в каком состоянии находится индустриальный труд. Школа, как основное воспитательное учреждение для подрастающего поколения, должна



быть индустриально-трудовой, потому что только доступный для соответствующего возраста индустриальный труд дает не односторонне техническое, а политехническое образование. Опираясь на широкий круг историко-педагогических исследований, можем констатировать, что в педагогической концепции П.П. Блонского раскрывается важность ориентации школьников на труд как духовную ценность личности. В определении цели трудового обучения педагог исходил из тезиса об общественной сущности и деятельности человека, поэтому именно к этой деятельности и необходимо подготовить ребёнка. Отстаивая социальный характер трудового воспитания, П.П. Блонский не был склонен видеть главную задачу в воспитании квалифицированного рабочего. Размышляя о том, какой должна быть школа, он утверждал, что она должна быть не ремесленной или технической, а общеобразовательной, которая даёт и общее техническое образование.

П.П. Блонский также наметил содержание обучения в трудовой школе, представляя его как синтез гуманитарного и естественнонаучного образования, основанного на современном состоянии науки, с учетом взаимопроникновения отдельных наук. Конечную цель образования он видел в формировании единого философского мировоззрения. Содержание этого образования включало разные стороны научного познания (математика, биология, история, литература, география, химия и др.), обеспечивающие интеллектуальное развитие и эстетическое воспитание. Содержание образования, подчеркивал П.П. Блонский, необходимо согласовывать с возрастными возможностями ребенка и характерными для данного возраста видами деятельности: «игры среди трудовой обстановки – для дитяти, домашняя трудовая кооперация для отрока, индустрия – для юноши» [2, с. 35].

С 1922 года П.П. Блонский принимал участие в работе научно- педагогической секции Государственного учёного совета (ГУС), занимающейся разработкой программ и других материалов, обеспечивавших деятельность новой трудовой школы. Как считают исследователи, значимость разработанных программ состояла в том, что они определяли новый подход к изучению труда, природы, общества; подводили школьников к пониманию социальной природы современного общества, его ценностей. В этих программах были реализованы идеи П.П. Блонского о содержании образования, методах обучения и воспитания, о роли и месте учителя в новой школе. Педагог стремился сделать школу соответствующей современному на то время уровню развития науки и техники, справедливо полагал, что в ней должны быть хорошие станки и оборудование. Изучаемое в школе, по его мнению, должно опережать время, а не плестись за тем, что давно устарело. Предназначение школы должно состоять не в передаче знаний по отдельным предметам, а в развитии умения мыслить, формировании целостного мировоззрения [4].

Следует отметить, что П.П. Блонского исследователи считают одним из первых педагогов советского периода, которые рассматривали педагогическую аксиологию как целостную систему сложившихся устойчивых представлений и понятий, значимых для непрерывного развития и совершенствования теории и практики воспитания с позиций гуманизации, утверждения настоящих жизненных ценностей независимо от современных политических ориентиров. Именно с таких позиций он призывал использовать прогрессивное наследие педагогики дореволюционного периода, а также идеи новой, социалистической теории воспитания коллективизма, готовности к сознательному, добросовестному труду на благо общества, семьи, личности.

Значительное внимание в педагогической системе П.П. Блонского в контексте ценностей уделено формированию будущего гражданина своей родины. В этом плане он большую роль отводил семье, ибо, в первую очередь, именно от родителей зависит то, каким будет в жизни их ребёнок; от первых уроков доброты и любви, полученных в семье. Здесь реализуются

все ценности, способствующие ранней социализации. Именно в родительском доме ребёнок учится мыслить, чувствовать, действовать и жить среди людей. Поэтому П.П. Блонский считал необходимым придать воспитанию в школе «семейный дух», привнести атмосферу сердечности и подлинной гуманности.

Также педагог рассматривал новую школу с позиций идей гуманизма, ставил ребенка в центр педагогического процесса и стремился воплотить свои идеи в научной форме. Он призывал учителя быть настоящим человеком, любить жизнь, жить со школой и детьми общей жизнью, оставлять глубокий след в их душах. С точки зрения П.П. Блонского, истинного авторитетного учителя, который сочетает в себе функции воспитания и обучения, характеризует не только образованность, но и творческий потенциал, и поэтому он должен быть не просто носителем информации, но и своего рода философом, который заставляет задумываться над важными смысложизненными вопросами, побуждает искать истину, делает процесс познания нового увлекательным и интересным [1].

Обобщая изложенное, можем сделать вывод, что ведущие идеи аксиологического подхода нашли широкое отражение в работах П.П. Блонского, а его педагогическое наследие заслуживает глубокого изучения и реализации в условиях современной образовательной практики.

Список литературы

- 1. Блонский П.П.** Вопросы психологии школьника. Лекция 1-я: Как образовывается характер ребенка и как в нем разобраться. Лекция 2-я: Элементы характера и основные недостатки его // Народный учитель. 1934. № 3. С. 33–36; № 4. С. 25–27.
- 2. Блонский П.П.** Память и мышление / Наркомпрос, Гос. науч. исслед. инст. психологии. / Блонский П.П. – М.; Л.: Гос. соц.-экон. изд-во. 1935. – 213 с.
3. Левитес Д. Покоились ли стержни культуры? : [Ценностные ориентации и модели образования] // Нар. образование. – 1995. – № 8–9. – С. 18–22.
- 4. Личный архив П.П. Блонского** // Научный архив Российской академии образования. Ф. 112. Воспоминания: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.gramota.net/materials/1/2011/7/32.html> (Дата обращения 07.12.2017)

УДК 004.738:373.091

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ «ЖУРНАЛ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Василенко Я.С.

магистрант II курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование. Информатика и образовательная робототехника», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
yaroslav.vasilenko.se@mail.ru

Научный руководитель: Онопченко С.В., канд. пед. наук, доцент кафедры информационных образовательных технологий и систем Института физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье рассматривается актуальность проблемы использования информационных систем в учебном процессе общеобразовательных организаций. Анализируются преимущества и недостатки ИС «Электронный журнал».

Ключевые слова: информационная система, электронный журнал, общеобразовательная организация, электронная школа.

Процесс информатизации общества становится всё более активным, опираясь на Постановление Правительства РФ № 313 (ред. от 24.11.2021) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество» от 15.04.2014 [4]. Система образования – наиболее приоритетное направление в этом процессе, так как информатизация общества невозможно без квалифицированных кадров.

В рамках выполнения вышеуказанной программы особенно актуальным становится проблема внедрения информационных и цифровых технологий в образовательный процесс. С развитием информационных технологий стали появляться электронные аналоги бумажных изданий. Так для учебных заведений были разработаны электронные информационные системы, которые заменяют печатные версии журналов [3].

В рамках проекта «Электронная школа» постепенно в учебный процесс внедряются ИС, позволяющие:

- вести электронный журнал;
- просматривать электронный дневник;
- вести контроль проходов в школе;
- контролировать питание в школе;
- пользоваться услугами информирования;
- получать полную отчетность учебного процесса и др.

Электронный школьный журнал – инструмент учителя и администрации, а электронный дневник – прекрасный помощник для родителей и учеников.

Доступ к оценкам в таком журнале есть как у педагога, так и у ученика и его родителей. Посмотреть процесс обучения можно в любое время на компьютере, планшете или телефоне при наличии Интернета. Учитель прямо на уроке вводит отметки в журнал в электронный журнал. Также педагог имеет возможность загружать домашнее задание, план обучения на год и другую информацию.

У каждого пользователя есть собственные логин и пароль, которые необходимы для входа на сайт. В электронном журнале можно вести диалог с учителем в спорных моментах.

Цель статьи – проанализировать проблему использования информационной системы «Электронный журнал» в общеобразовательных организациях.

Электронный журнал имеет ряд преимуществ:

- Быстрый и легкий доступ.

Пропала необходимость искать бумажный журнал по кабинетам. Электронные версии журналов позволяют быстро узнавать оценки по определенному предмету. Доступ к такому журналу могут получить несколько человек, которые находятся в разных местах.

- Подробная информация о процессе обучения.

В бумажных табелях находилось минимум данных: оценки, список предметов и имена преподавателей. При просмотре такого тебя могли возникнуть вопросы, например, за что стоит данная оценка. В электронных журналах может находиться множество информации разного рода:

1. Домашнее задание и пояснения к ней.
2. Темы каждого урока.
3. Оценки с указанной работой.
4. План занятий.
5. Замечания об успеваемости и поведении.

Родители или учителя могут писать сообщения друг другу при возникновении вопросов по домашней работе или оценкам.

- Уведомление об успеваемости.

Родители и дети могут получать сообщения на почту или мобильный телефон об успеваемости и изменении в расписании занятий.

- Сортировка и отбор.

В электронном журнале есть возможность отсортировать список учеников и предметов, что позволяет более удобно находить и просматривать нужную информацию [1].

Недостатки электронного журнала.

- Сбои системы.

Интернет-ресурсы нередко могут выходить из строя, особенно такое может происходить в начале учебного года или периода. При этом ни школьники, ни педагоги не могут получить доступ к электронному журналу, что вызывает множество проблем. Однако такие перебои устраняются в течении нескольких дней, и система продолжает работу в обычном режиме.

- Риск потери логина или пароля.

В случае потери логина или пароля придется восстанавливать эти данные, потому что без них у пользователя нет возможности получить доступ в электронному журналу. Необходимо обратиться к администратору системы для восстановления.

- Необходим доступ в Интернет.

Сейчас практически у каждого человека есть мобильный Интернет, и он способен выйти в Сеть практически в любом месте. Это позволяет узнать сведения об успеваемости даже на улице. Однако если у пользователя нет Интернета, или его временно отключили, посмотреть оценки или задание на дом не получится. Школьные дневники же всегда доступны для роди-

телей и школьника.

- Проблемы при переходе на электронную систему.

Люди, которые привыкли к бумажному варианту ведомостей, сначала трудно будет использовать электронный журнал. Для человека, который не привык к Интернет-версиям различных ресурсов, освоиться с нововведениями будет проблематично. Однако электронные журналы существуют достаточно долго, поэтому дети и взрослые уже научились ими пользоваться.

- Несвоевременное выставление оценок.

При наличии бумажного варианта, преподаватели выставляют оценки сразу после ответа или сдачи задания. С электронной системой можно делать то же самое, однако некоторые педагоги не спешат ставить оценки даже спустя месяц.

- Бескомпромиссность при оценивании.

Цифровая система способна самостоятельно выводить итоговые отметки. Программа подсчитывает средний балл по каждой дисциплине. Раньше добрые педагоги могли пойти на встречу, чтобы улучшить успеваемость обучающегося. С электронным журналом такая ситуация невозможна, все действия совершает программа [2].

Все вышеперечисленные минусы виртуального табели успеваемости – недостатки, которые встречаются довольно редко, а при возникновении – быстро и легко решаются [5].

Исходя из анализа существующих информационных систем для учебных заведений, можно сделать вывод, что переход от материальных ресурсов к цифровым может сопровождаться рядом проблем. У таких систем есть определенные недостатки, но имеются и весомые преимущества.

В скором времени система электронных журналов станет основным инструментом учителя для учета успеваемости, а ученики и их родители будут смотреть расписание и оценки через электронный дневник школьника. Школы переходят на целые новые технологические комплексы.

Список литературы

1. Агдавлетова А.М. Использование электронных образовательных ресурсов для подготовки школьников в области информатики и ИКТ / А.М. Агдавлетова, С.Я. Инашвили // Гуманитарные научные исследования. 2015. – № 6-1 (46) – С. 75 – 78.

2. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: Научно-методические материалы / Г.А. Бордовский, И.Б. Готская, С.П. Ильина, В. И. Снегурова – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 31 с.

3. Мовчан И.Н. Использование облачных технологий в образовании / И.Н. Мовчан // Современное общество, образование и наука : сб. тр. Междун. науч.-практ. конф. – Тамбов, 2015. – С. 110 – 111.

4. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 313 (ред. от 24.11.2021) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162184/ (дата обращения 17.12.2021).

5. Якушина Е.В., Буланов С.В. Электронный журнал и виртуальный дневник ученика: варианты, преимущества и недостатки информационных систем: учебное пособие / Е.В. Якушина, С.В. Буланов. – М. : Народное образование, 2019. – 121 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Донченко Е.А.

магистрант II курса, направления подготовки
44.04.01. Педагогическое образование.
Дошкольное образование ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Научный руководитель: Вербовский А.В., канд. пед. наук, доцент, ученый секретарь ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрываются особенности профессионального развития будущих воспитателей ДОО в процессе профессиональной подготовки. Характеризуются основные тенденции развития дошкольного образования в современных условиях.

Ключевые слова: профессиональное развитие, процесс обучения, дошкольное образовательное учреждение.

Современная система образования в ЛНР нуждается в инновационных подходах к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста. Нехватка квалифицированных специалистов в дошкольных образовательных учреждениях и новые требования к профессиональным кадрам в области дошкольного образования требует обновленного содержания форм и методов обучения.

На современном этапе от педагога требуются новые профессиональные и личностные качества, такие, как системное творческое мышление, информационная, коммуникативная культура, конкурентоспособность, лидерские качества, жизненный оптимизм, умение создавать свой положительный имидж, способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельные действия в условиях неопределенности, наличие навыков сохранения и укрепления здоровья, выживаемость и стрессоустойчивость [2, с. 46].

Трудно не согласиться с мнением многих ученых и практиков, что современным детям нужны современные педагоги, педагоги-новаторы, способные вносить в свою деятельность прогрессивные идеи, вводить новшества, изобретать что-то полезное, нестандартное, генерировать новое. Функция современного педагога – помочь детям ориентироваться в социокультурной ситуации современного общества, которая существенно изменяется, учить их жить по законам и нормам мировой цивилизации и культуры.

Дошкольный педагог призван выполнять две основные роли: обучать, помогая дошкольникам обрести новые знания, и воспитывать, но одновременно захватывать, заинтересовывать, «заряжать» творческой мотивацией.

Современные дети дошкольного возраста живут в динамичной среде, которая постоянно развивается. Их характерными чертами становятся – высокая эмоциональная чувствительность, умственная активность и осведомленность в большинстве доступных сфер окружающей действительности; неуравновешенность нервной системы; неудовлетворительное состояние здоровья, различия в ценностных ориентациях. Поэтому сегодня крайне необходимо привести в соответствии к новым стандартам развития ребенка профессиональную деятельность действующих воспитателей ДОО, сформировать их готовность к реализации задач

креативного, творческого развития современного дошкольника. Взвешивая то, что дошкольное образование сегодня значительно отличается от той, которая была в нашей стране 10 – 15 лет назад, современный воспитатель должен уметь работать в условиях социума, который стремительно меняется; понимать, что только высокий профессионализм и творчество, инициатива поможет найти место и самореализация в педагогической профессии. Кроме того, по свидетельству современных психологов произошли существенные изменения в нынешней личности ребенка-дошкольника. Современные дети не похожи на детей середины XX века: расширился диапазон различий детей в мышлении, речи, процессах запоминания и переработки информации.

Для проведения финансового обучения специалистами разработаны специальные обучающие программы, дающие возможность преподавать сложную финансовую науку в игровой форме, доступной для каждого определенного возраста. В предстоящем учебном году запланировано внедрить новые программы практически во всех дошкольных заведениях, включая частные детские сады.

Все это требует от воспитателей-практиков умение находить новые пути стимулирования развития дошкольников, индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса, то есть быть профессионально компетентными.

Профессиональная компетентность воспитателя детского сада включает следующие умения:

- создавать атмосферу жизнедеятельности в детском саду, приближенную к семейной (личностное общение);

- обеспечивать различные формы активности ребенка (физическая, эмоционально-ценностная, социально-нравственная, познавательная, речевая, художественная, креативная);

- использовать оптимальные для дошкольного возраста модели основных видов деятельности (общения, сюжетно-ролевая игра, предметно-практическая, исследовательская и учебная деятельность).

Профессиональная компетентность воспитателя тесно связана с уровнем развития у него общих педагогических способностей:

- организаторских, способностей организовывать и регулировать поведение детей, стимулировать их активность в различных видах деятельности;

- суггестивных – способностей к словесному и эмоционально-волевому влиянию на ребенка;

- коммуникативных, готовности легко вступать в контакт, вызвать положительные эмоции у собеседника и получать удовольствие от общения;

- перцептивных, способностей воспринимать и понимать другого, педагогической интуиции;

- эмоциональной устойчивости, владением собой, самоконтролем, саморегуляцией;

- оптимистического прогнозирования, использование в воспитательном процессе положительных качеств воспитанника;

- креативных, способностей к творчеству, педагогической мобильности, готовности быстро решать проблемные ситуации.

«Профессиональное развитие воспитателя» – это активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, внутренняя детерминация его активности, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. При этом Л.М. Митина отмечает, что нет никакой связи между возрастом педагога и его влиянием на профессиональное развитие. Профессионально-личностное развитие, по его мнению, предполагает преобразование своего внутреннего мира [3, с.15].

Объектом профессионального развития являются интегральные характеристики личности педагога: педагогические направленность, компетентность, гибкость.

Проблема профессионального развития рассмотрена в работе Э. Ф.Зеер и Э.Э. Сыманюк. «Психология профессиональных деструкций». Согласно их мнению, изменение психики происходит в процессе освоения и выполнения профессиональной деятельности. При этом ведущими факторами в этом процессе являются социально-экономическая ситуация, затем профессионально-образовательная и, наконец, профессиональная [1, с.16].

Профессиональное развитие специалистов ДОУ – это многогранный процесс, который включает актуализацию и обобщение полученных в вузе знаний, практическое овладение профессиональной этикой и культурой труда, а также расширение профессиональной компетентности, необходимой для выполнения профессионально-педагогических функций.

Важным требованием в профессиональном развитии воспитателя ДОУ является его профессиональное саморазвитие. Педагог должен стремиться к постоянному совершенствованию, как личностных качеств, так и профессиональных. По сути дела профессиональное развитие педагога – это когда он осознает ответственность и свое участие за все, что происходит с ним и его воспитанниками; когда он пытается активно способствовать или противостоять внешним обстоятельствам; когда он планирует и ставит цель своей профессиональной деятельности; когда он изменяет самого себя для достижения желаемого результата.

Список литературы

- 1. Зеер Э.Ф.** Психология профессиональных деструкций /Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005. – С.16–17.
- 2. Управление персоналом** : учеб. пособие / под ред. О.И. Марченко. – М.: Ось-89, – 2004. – 221 с.
- 3. Митина Л.М.** Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 2004. – 318 с.



УДК [373.2.015.31:316.647.5]:[373.2.091.33-027.22:394.3]

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРЫ В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Зайко О.А.

магистрант II курса, направления подготовки
44.04.01. Педагогическое образование.
Дошкольное образование ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Научный руководитель: Вербовский А.В., канд. пед. наук, доцент, ученый секретарь
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье раскрыта сущность и проведен анализ педагогического потенциала игры в воспитании толерантных отношений у старших дошкольников; определена сущность понятия игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте; выделены функции и общие признаки игр; проанализированы две группы игр: творческие и игры с правилами; установлены их психолого-педагогические возможности в воспитании толерантности у детей.

Ключевые слова: игра, воспитание, толерантные взаимоотношения, старшие дошкольники.

Узвестно, что ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста является игра. Для ребенка игра – действительность, которая более интересна, чем та действительность, которая его окружает. Интереснее она для ребенка потому, что понятнее. Большинство исследователей сосредоточиваются на выявлении возможностей игры как формы организации жизни детей, а также определении её места в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения.

По своему содержанию игры органически связаны с жизнью, трудом и поведением взрослых членов общества. Сюжеты игр очень разнообразны и отражают реальные условия жизни ребенка. Они меняются в зависимости от конкретных условий жизни, от вхождения ребенка в окружающую реальность, его мировоззрения.

Ученые-психологи выделяют такие психологические функции игр [3]: осознание действий; установление субъект–субъектных отношений; преобразования внешних действий во внутренние; развитие мышления, приучение к труду.

Психологическая природа, сущность, воспитательные и другие возможности игры как сложного многофункционального феномена воплощены в ее признаках, которые выделила известная исследовательница Т.И. Пониманская и установила, что игре присущи определенные общие, универсальные признаки, в частности:

1. Игра как активная форма познания окружающей действительности. Разнообразие ее форм вводит ребенка в сферу реальных жизненных явлений, благодаря чему он познает качества и свойства предметов, их назначение, способы использования; усваивает особенности отношений между людьми, правила и нормы поведения; познает самого себя, свои возможности и способности.



2. Игра как сознательная и целенаправленная деятельность. Каждой игре присуща значимая для ребенка цель. Чтобы достичь цели, они отбирают необходимые средства, игрушки, осуществляют соответствующие действия и поступки, вступают в разнообразные отношения с товарищами.

Как отмечает Е.О. Смирнова, в исследованиях педагогов отражены педагогические функции игр, а именно: дидактические, мотивационные, контролирующие.

К дидактическим функциям игр относятся также формирование контроля, самоконтроля, самокоррекции и формирование познавательного интереса, познавательной активности и инициативности.

Исследовав дошкольников, В.И. Новикова отмечает, что игре свойственны такие социально-психологические и педагогические функции:

– ориентировочная – создание воображаемой ситуации, которая ориентирует ребенка на определенные нормы поведения в жизни общества, на приобретение каких-либо навыков и умений, а также духовных ценностей;

– коррекционная – функция, которая вносит изменения в сознание ребенка по его поведению, где ребенок в игре пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения;

– замещающая – когда свойства вещи сохраняются, но значение их замещается, то есть центральным моментом становится мысль; в игре ребенок оперирует значениями слов, замещающих вещь;

– развивающая – когда в игре у детей развиваются все психические процессы (память, восприятие, мышление, внимание, сенсорные качества – ориентирование в пространстве и времени в свойствах предметов, развитие речи);

– терапевтическая – преодоление отклонений в поведении детей.

Реализуются эти функции, прежде всего, в творческих играх, поскольку в этих играх дети могут реализовать действия, которые они не могут осуществить в реальной жизни, выразить глубинные чувства, такие как страх, агрессия, тревога, разочарование, незащищенность, стыд.

Т.И. Бабаева отмечает, что творческие игры – насыщенная группа игр дошкольников, и относит к ним сюжетно-ролевые (семейные, бытовые, общественные), театрализованные (режиссерские, игры-драматизации), конструктивно-строительные (с конструктором и природным материалом) игры.

Рассмотрим подробнее выделенные разновидности творческих игр и выясним их потенциальные возможности в воспитании и перевоспитании детей дошкольного возраста [1, с.20].

Сюжетно-ролевые игры является ведущим средством социализации ребенка, в ходе чего у него формируются как отдельные психические функции, так и личность в целом.

Источником развития игровой деятельности выступает противоречие между желанием дошкольника действовать как взрослый и реальными возможностями реализации этого желания [4, с.25].

Во время таких игр происходит значительное расширение знаний детей об окружающей действительности. Постепенно внимание детей перемещается из мира физических предметов и явлений на мир людей. Известный исследователь игровой деятельности Д.Б. Эльконин выделяет четыре уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольника, каждый из которых характеризуется специфическим содержанием, определенным соотношением игровых действий и ролей, своеобразной структурой игровых действий.

Режиссерские игры позволяют дошкольнику стать так называемым создателем той или иной игровой ситуации, способствуют развитию инициативы, фантазии, творчества.



Превентивный потенциал режиссерских игр заключается в такой деятельности ребенка не когда дошкольник наделяет игрушки ролями, а сам будто наблюдает за ними, их действиями, находясь вне разыгрывания ситуации. Это позволяет ребенку увидеть свое поведение со стороны.

Специфической особенностью этой игры является возможность повторять, видоизменять, многократно проигрывать одни и те же эпизоды. Это дает ребенку уверенность в собственных силах, способствует практическому пониманию различных способов решения проблемных ситуаций, поиска оптимального, гибкого варианта [7, с. 234].

Театрализованные игры – разыгрывание в ролях определенного литературного произведения и воспроизведения с помощью выразительных средств (интонации, мимики, жестов, позы, ходы) конкретных образов. В театрализованной игре ярко проявляется и развивается детское творчество. В ней дошкольники одновременно становятся и драматургами, и режиссерами.

Театрализованные игры являются эффективным средством педагогического воздействия на развитие личности дошкольника. Они помогают ребенку глубже познать себя, свой внутренний мир, побуждают ребенка к самосовершенствованию. Агрессивных и гиперактивных детей театрализованные игры учат сдержанности, при помощи сказочных ситуаций дети учатся правильным способам поведения в стрессовых ситуациях, играя положительные роли дети «примеряют» на себя красивые черты поведения героя.

Игры-драматизации представляют собой особый вид деятельности, который имеет целью разыгрывание в ролях литературного произведения. Для детей с негативными проявлениями они намного сложнее, чем предыдущие, ведь дошкольникам нужно не вспомнить сюжет из собственной жизни или придумать его же, а полностью и часто дословно запомнить речевой материал и воссоздать события, их последовательность, поступки героев. Превентивный характер игр-драматизаций выражается с помощью выразительного произнесения, интонирования, пауз, четкого выражения характера действующих персонажей и их эмоционального состояния, позволяет детям приобретать собственный опыт эмоционально окрашенного реагирования на ту или иную ситуацию, обогащая их чувственную сферу и влияет соответственно на ребенка и его негативные поведенческие проявления.

Инсценировки как вид творческих игр являются более доступными для восприятия и воспроизведения детьми. В отличие от игр-драматизаций, инсценировки строятся на основе знакомых детям произведений с несложным сюжетом, преимущественно по содержанию стихов или коротких детских пьес. Эти игры несут глубокий исторический превентивный потенциал. Сами сказки так построены, чтобы повлиять на душу и сердце ребенка, чтобы ребенок почувствовал героя, которого он играет, и соответственно осознал правильность его поступков, а затем перенес этот опыт в повседневную жизнь.

Строительные (конструктивно-строительные) игры позволяют полнее отобразить жизнь людей, имитировать трудовую деятельность взрослого. Строительные игры имеют целью изображение окружающего мира, выработку у детей конструктивных умений, умение летом строить из влажного песка, зимой – из снега, умение отбирать нужные детали по личностно-привлекательным или общим сенсорным признакам (величина, форма, цвет) в соответствии с собственным или совместным планом, пользуясь при этом примером педагога или опираясь на собственный опыт. Игры такого типа несут в себе глубокий превентивный потенциал, поскольку они позволяют перенести внутренние переживания ребенка во внешнее проявление активности и тем самым избавиться от всего, что тревожит ребенка.

И.И. Карабаева отмечает, что организуя творческие игры, педагог должен:

а) учить применять полученные знания в процессе игр, отражать в системе взаимоотно-

шений между людьми в виде ролевых и реальных отношений;

б) формирует средства эмоциональной выразительности; вырабатывает умение как можно точнее воспроизводить образ героя, отражать его специфические, присущие только ему одному, особенности, характер с помощью движений и речи, используя приобретенные знания и практический опыт;

в) выбирает игры, учитывая вкусы и интересы детей, активизирует и поддерживает стеснительных, неуверенных в себе дошкольников;

г) воспитатель способствует формированию у дошкольников товарищества, взаимопомощи, организованности, ответственности, настойчивости, выдержки [4, с. 130].

Таким образом, творческие игры – это игры, в которых дети сами определяют цели, содержание и правила игры, отражая в основном окружающую жизнь, деятельность человека и взаимоотношения между людьми. Они классифицируются на: сюжетно ролевые (семейные, бытовые, общественные), театрализованные (режиссерские, игры-драматизации), конструктивно-строительные (с конструктором и естественным материалом) игры.

Список литературы

1. Бабаева Т.И. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / Т.И. Бабаева. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 192 с.

2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 220 с.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ : Астрель : Хранитель, 2008. – 670 с.

4. Дуткевич Т.В. Детская психология : Учеб.пособ. / Т.В. Дуткевич. – К.: Центр учебной литературы, 2012. – 424 с.

УДК 373.2.015.3

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДПОСЫЛОК К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ковязина Ю.Р.

магистрант II курса, направления подготовки
44.04.01. Педагогическое образование.
Дошкольное образование ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Научный руководитель: Вербовский А.В., канд. пед. наук, доцент, ученый секретарь
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрываются особенности формирования у старших дошкольников предпосылок к учебной деятельности. Характеризуются основные тенденции развития педагогической науки в направлении формирования у старших дошкольников предпосылок к учебной деятельности.

Ключевые слова: старший дошкольник, учебная деятельность, универсальные учебные действия

Образность нынешнего мира состоит в том, что он преобразовывается все более стремительными темпами. Каждое десятилетие объем информации удваивается. В связи с этим багаж знаний, полученный на ступени школьного обучения, спустя определенное количество времени устаревают и нуждаются в корректировке, а результаты обучения не в виде конкретных знаний, а в виде умения учиться становятся сегодня все более необходимыми [1].

Умение подрастающего поколения самостоятельно, плодотворно осваивать новые знания, развивать умения и компетентности, включая автономную организацию данного процесса, т. е. умение учиться, реализуются тем, что универсальные учебные действия как обобщённые действия дают обучающимся возможность обширной ориентировки как в различных предметных областях, так и в построении самой учебной деятельности, включающей осмысление её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Получается, что достижение умения учиться подразумевает полноценное овладение учащимися всех составляющих учебной деятельности, включающие в себя: мотивы учебные и познавательные, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться – значительный фактор повышения эффективности овладения обучающимися предметных знаний, развития умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора [2].

Одной из перспективных задач должна стать создание учебно- методической разработки, реализующей совершенствование познавательных универсальных учебных действий на стадии дошкольного и начального образования. Учебно-методическому комплексу необходимо реализовать организацию полнейшего ориентировочного фундамента универсального учебного действия с учетом предметного содержания учебной дисциплины; последовательную отработку действия, дающую возможность перехода к высшим уровням выпол-



нения (от материализованной к речевой и умственной форме действия) на основе решения системы задач, осуществление которых обеспечит развитие обобщенности, разумности, осмысленности, критичности, освоенности познавательных универсальных учебных действий. Следовательно, обучение дошкольников необходимо направлять на обогащение (амплификацию), а не на искусственное ускорение (акселерацию) развития.

Идя в школу на современного первоклассника наваливается все сразу: и незнакомые ему нормы поведения, и новые знания. В связи с чем готовить ребенка к предстоящим переменам необходимо в привычной для него обстановке, постепенно, шаг за шагом внедряя новые установки, соответствующие новым требованиям.

Раньше подготовка к школе очень часто ограничивалась лишь решением образовательных задач. Детям давались определенные знания такие как умение читать, писать, считать, но не учитывался такой показатель как подготовленность к учебе в школьном учреждении – готовность и умение учиться, это и есть формирование предпосылок универсальных учебных действий. Сегодняшняя ситуация в этой области стремительно меняется, начинает уделяться большое внимание познавательной инициативности ребенка.

В ДОУ уделяется большое внимание развитию познавательных способностей и интересов дошкольников старших групп. Особое значение придается книгам, из которых можно получить ответы на интересующие детей вопросы [2].

Одной из важнейших предпосылок для успешного обучения ребенка в школе ЛНР является интеллектуальная готовность. Диагностирование интеллектуальной сферы охватывает изучение уровней сформированности восприятия, памяти, мышления и внимания будущего школьника [4].

Для того, чтобы определить уровень развития сенсомоторного восприятия дошкольника можно использовать тест Керна-Йирасека, содержащий в себе перечень графических заданий: «Срисовывание группы точек», «Моделирование написанного текста», «Рисунок мужской фигуры». Благодаря этому тесту можно определить степень сформированности мелкой моторики, обобщенно выявить уровень мыслительного развития ребенка, а также формирование произвольности психической деятельности и трудоспособность будущего ученика [3].

Существуют запросы к степени развития мелкой моторики дошкольника, заключающиеся в умении ребенка:

- правильно держать в руках ручку, карандаш, не сильно на него нажимать;
- выделять элементы букв, соотносить размер элементов;
- соблюдать интервал между этими элементами;
- отличать узкую линию и широкую;
- обладать умением ориентироваться на страницах своей тетради.

По методике «Корректирующая проба» определяется объем, переключаемость и устойчивость внимания дошкольника, а при помощи субтеста Д. Векслера концентрация.

К адекватному уровню развития внимания дошкольника применяются следующие требования:

- умение ребенка работать, не отвлекаясь в течении 15 – 20 минут;
- умение удерживать и выделять в поле зрения синхронно 3 – 4 объекта, выполнять 2 – 3 действия одновременно;
- в процессе работы дошкольник должен уметь непринужденно переходить с одной деятельности на другую.

Диагностирование памяти в совокупности включает в себя проверку: кратковременной словесной памяти (методика «10 слов» А. Р. Лурии), оперативной памяти (субтест Д. Векслера) и логической памяти (методика Н.М. Семаго «Пересказ текста»). Нормативная плодотворность

кратковременной памяти из 10 единиц может составлять несколько слов (5- 6), оперативная память – 3-4 единицы. Дошкольнику, отправляющемуся в первый класс необходимо запоминать и пересказывать в закономерно вытекающей очередности текст из 5-6 грамматических конструкций. В этой связи ребенку необходимо обладать умением выделять мнемическую задачу т.е. осмыслить цель запоминания, применить способы смысловой обработки текста: объединение, соответствие по смыслу [3].

Важнейшим элементом мыслительной готовности будущего ученика к обучению в школе является определение степени развития интеллекта. К началу школьного периода ребенку необходимо владеть умением выделять важнейшие свойства и отношения предметов, обладать основами сопоставления и синтезирования, реализовывать простые действия классификации. При диагностировании вербального интеллекта упор делается на обозначение уровня развитости существенных логических операций мышления: исключения, обобщения, соответствий.

Список литературы

- 1. Богатырев А.Н.** Учителю технологии (трудового обучения) о современных информационных технологиях / А.Н. Богатырев, А.В. Коптелов, Г.Н. Некрасова. – Киров 1998. – 114 с.
- 2. Бурмакина В.Ф.** Метапредметность как условие формирования у школьников умения учиться / В.Ф. Бурмакина// Журн. Новая наука: современное состояние и пути развития. – 2015. – Стерлитамак ч.2 – С. 11–13.
- 3. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях:** (методики, тесты, опросники) / сост. Е. В. Доценко. – Изд. 2-е. – Волгоград : Учитель, 2013. – 297 с.
- 4. Сухин И.Г.** 800 новых логических и математических головоломок / И.Г. Сухин– СПб.: Альфа, 2008. – 274 с.



УДК [373. 2.015.3:17.022.1]: [378.011-051:373.2]

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Корякина И.Г.

магистрант II курса, направления подготовки
44.04.01. Педагогическое образование.
Дошкольное образование ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Научный руководитель: Вербовский А.В., канд. пед. наук, доцент, ученый секретарь
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрываются особенности подготовки будущих воспитателей к организации нравственного воспитания старших дошкольников. Характеризуются основные технологии подготовки будущих воспитателей к организации нравственного воспитания старших дошкольников.

Ключевые слова: будущий воспитатель, нравственное воспитание, старший дошкольник.

Готовность будущих педагогов к нравственному воспитанию и развитию детей рассматривается нами как важнейшая составляющая их профессиональной компетентности, характеристика личности, которая интегрирует в себе мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. В структуру мотивационного компонента готовности мы включаем: понимание педагогом профессиональной и личностной значимости данной готовности, ее роли в решении профессиональных задач; интерес будущего педагога к нравственному воспитанию детей, его ориентацию на овладение соответствующими данной деятельности знаниями и умениями, установку на развитие своих нравственных качеств и накопление опыта в данной деятельности. Большую роль мы отводим ценностным отношениям и ориентациям будущих педагогов [3]. Для успешного приобщения детей к нравственным ценностям педагогам необходимы знания методологического, теоретического и методического характера. Они составляют когнитивный компонент готовности будущих педагогов к нравственному воспитанию и развитию личности. Для деятельностного компонента основным критерием выступают умения (исследовательские, проектировочные, коммуникативные, организаторские, рефлексивные) и качества (эмпатия, толерантность, рефлексия как механизмы взаимодействия личности с другими людьми) [4].

Студенты проявляют значительный интерес к примерам из жизни и деятельности выдающихся личностей. Однако для того чтобы будущие педагоги смогли соотнести результаты жизнедеятельности человека с особенностями сделанных им ценностных выборов, необходимы технологии, предполагающие ценностное осмысление действительности. По нашему мнению, наиболее эффективными будут такие технологии, как дебаты, портфолио, кейс-технологии, технологии командной работы, рефлексивного обучения и др. Объективной ценностью данных технологий является их направленность на формирование не только профессиональной, но и личностной позиции студентов, навыков нравственного поведения и общения. Формирование у студентов готовности к духовно-нравственному воспитанию и развитию дошкольников и младших школьников предполагает не только потребление интел-



лектуальной и духовной культуры в виде знаний и ценностей. Не менее важным условием, как показал наш эксперимент, является организация исследовательской деятельности студентов. Согласно исследованиям, посвященным изучению деятельностного подхода, только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества (Т.К. Ахаян, В.В. Горшкова, П.И. Пидкасистый, З.Ф. Чехлова, Г. И. Щукина).

Исследовательская деятельность, по нашему мнению, должна быть связующим звеном между всеми элементами образовательного процесса в колледже (целями, содержанием, методами, формами и средствами), осуществляться в процессе изучения самых разных дисциплин, а также педагогической практики, иметь определенную логику в развитии исследовательских умений студентов (от заданий исследовательского характера в ходе изучения дисциплин общеобразовательного и профессионального блоков к исследовательским формам работы в ходе педагогической практики и далее к выполнению ВКР как самостоятельной исследовательской работы)[1].

Устойчивый познавательный интерес к истории семьи, рода, страны формируют генеалогические изыскания студентов, позволяющие им воссоздать историю своей семьи, тесно пересекающуюся с общей историей страны (проект «История старой фотографии», краеведческие исследовательские проекты)[2]. Эти проекты были продолжены студентами при работе с детьми в ходе педагогической практики. Подобные проекты позволяют преодолеть безличность и «безлюдье», вызывают эмоциональный отклик и формируют устойчивое ценностное отношение к историческим событиям, чувство причастности к истории семьи, родного края, а значит, и к истории Отечества и мира в целом. При изучении дисциплин профессионально-педагогического блока особое внимание уделяется нравственным качествам учителя, таким как чувство патриотизма, гражданственности, которые рассматриваются на примерах педагогической деятельности Ш.А. Амонашвили, Я. Корчака, А.В. Сухомлинского и других великих педагогов. Активное включение студентов в профессионально ориентированную деятельность нравственной направленности является логическим продолжением предыдущих условий и обеспечивает завершенность подготовки педагогов. Ведущей технологией при реализации данного условия выступает проектная технология, которая позволяет получать творческие продукты, отражающие личностные достижения каждого участника. Проектная деятельность – ведущая форма прохождения студентами педагогической практики (разработка и проведение учебных и воспитательных проектов с детьми, проектов взаимодействия с родителями). Обязательным условием выработки студентами собственной системы ценностей и ценностных отношений к миру является деятельность на благо других. При этом важно бескорыстие мотивов участия в различных социальных и благотворительных проектах.

Список литературы

1. **Метлик И.В.** Духовно-нравственное и гражданское воспитание в школе : Особенности и соотношение в учебно-воспитательном процессе / И.В. Метлик // Воспитание школьников. – 2012. – № 2. – С. 3–14.
2. **Колесникова И.А.** Воспитание духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И. А. Колесникова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 25–33.
3. **Вишневская В. П.** Экспериментальная деятельность как ресурс повышения качества образования [Текст] / В. П. Вишневская, Л. Н. Малявкина, С.Н. Юревич // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 6. – С. 17–20.
4. **Педагогическая диагностика духовно-нравственного воспитания** и развития личности : учеб.-метод. пособие / сост. : В.П. Вишневская, Л.Н. Малявкина, С. Н. Юревич. – Магнитогорск : МаГУ, 2013. – 134 с. .

УДК 373.2.091.31-027.15:[378.011.3-051:373.2]

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Новосильцева Е.С.

магистрант II курса, направления подготовки
44.04.01. Педагогическое образование.
Дошкольное образование ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Научный руководитель: Вербовский А.В., канд. пед. наук, доцент, ученый секретарь
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Статья посвящена обеспечению технологической подготовки педагога дошкольного образования. Исследованы сущность, содержание, структура и перспективные инновационные направления формирования готовности педагогов к освоению и успешной реализации современных технологий дошкольного образования в новых социально-экономических условиях. Раскрыты организационно-педагогические условия оптимизации соответствующей подготовки педагогов.

Ключевые слова: технологии дошкольного образования, педагогические технологии, подготовка педагогов к профессиональной деятельности, модель подготовки педагогов, практико-ориентированное обучение

Модернизация отечественной системы образования направлена на повышение конкурентоспособности и профессиональной мобильности выпускников педагогических учебных заведений на рынке труда, обеспечение преемственности на всех уровнях профессионального образования, углубление его фундаментальности и усиление практической направленности как основного, так и дополнительного профессионального образования. Анализ рынка труда, позиции работодателей и заказчика показывают, что на сегодняшний день остро стоит вопрос насыщения рынка труда такими специалистами, как воспитатель и педагог дополнительного образования, а также проблема приведения профессиональной деятельности педагогов в соответствие с возросшими требованиями к качеству и разнообразию образовательных услуг со стороны родителей и самих детей. Все более актуальной становится задача учета запросов детей с особыми образовательными потребностями, необходимость выстраивания для них индивидуальной образовательной траектории. В связи с этим большое значение приобретает готовность педагогов дошкольного образования как к групповому, так и к индивидуализированному применению современных технологий дошкольного образования. Важным признаком технологичности образовательного процесса в условиях внедрения ФГОС нового поколения является реализация все возрастающего социального заказа общества к образованию, однако современные средства и новые технологии дошкольного образования появляются на потребительском рынке гораздо быстрее, чем возможно обновление образовательных стандартов. Использование инновационных методов, способов и средств обучения, воспитания и развития

детей дошкольного возраста и организация дополнительного профессионального образования, реализующего программы, основанные на эффективных технологиях, является одним из стратегических направлений повышения качества профессионального образования обучающихся и работающих педагогов. Проблемам подготовки специалистов дошкольного образования к профессиональной деятельности посвящены работы Л. М. Волобуевой, Л. А. Григорович, Т. И. Ерофеевой, М.Б. Зацепиной, М. В. Лазаревой, Г. П. Новиковой, Л. В. Поздняк, В.И. Ядэшко и др., подготовке специалистов для средней профессиональной школы и, в частности, по дошкольной педагогике и психологии – работы Н.А. Моревой, Л.Г. Семушиной и др. В современных социально-экономических условиях осознается объективная необходимость разработки новых моделей более качественной подготовки педагогических кадров для учреждений дошкольного образования, которые сориентированы на развитие ребенка, поддержание его психического и физического здоровья, формирование мышления, сознания, ценностей, его эффективную и успешную социализацию. Одним из средств совершенствования деятельности воспитателей является использование современных технологий дошкольного образования, включающих достижения психолого-педагогической науки, информационных технологий, инновационные средства обучения, обладающие здоровьесберегающим потенциалом и позволяющие решать не только традиционные, но и креативные задачи по удовлетворению образовательных потребностей детей дошкольного возраста и их родителей. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что нет специальных научных исследований, посвященных формированию готовности педагогов к использованию современных технологий дошкольного образования: развития детей до года; воспитания и развития детей раннего детства; дошкольного образования; воспитания детей театральными-художественными средствами и средствами физической культуры и спорта; здоровьесберегающих технологий, реабилитации детей с особыми потребностями (с нарушением речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой интеллектуального развития) и т. д. Все отчетливее осознаются противоречия:

– между значительными потенциальными возможностями современных технологий дошкольного образования, являющихся перспективным направлением повышения качества воспитания и развития детей дошкольного возраста, и недостаточной подготовкой педагогов к освоению и творческому использованию современных технологий дошкольного образования;

– между потребностью педагогов в использовании современных технологий дошкольного образования для развития профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью модели формирования готовности педагогов к их реализации[1].

Под готовностью педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования мы понимаем интегративное качество личности, проявляющееся в целенаправленном преобразовании педагогами своей профессиональной деятельности, освоении современных технологий, методов, средств воспитания, развития и обучения детей дошкольного возраста с целью профессиональноличностного развития и обеспечения качественно более высоких результатов дошкольного образования. Это интегративное качество личности, являющееся результатом профессионального образования и системообразующим фактором профессиональной деятельности воспитателя. Очевидной и актуальной научной проблемой является определение педагогических условий, при реализации которых повысится эффективность подготовки педагогов к освоению и использованию современных технологий дошкольного образования[3]. Для решения этой проблемы потребовалось научное обоснование модели процесса формирования готовности будущих и действующих педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования. Для апробации модели

был разработан и реализован комплекс педагогических технологий, обеспечивающих формирование готовности будущих и действующих педагогов к освоению и реализации современных технологий дошкольного образования. Для выявления уровня современного состояния готовности будущих и действующих педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования проведен констатирующий этап эксперимента.

Полученные данные показали:

- наличие проблем в разных видах профессиональной деятельности;
- низкую мотивацию педагогов к совершенствованию своей профессиональной деятельности;
- недостаточную психолого-педагогическую грамотность;
- ограниченную информированность о современных технологиях дошкольного образования и способах их применения.

Проведенное экспериментальное исследование позволило констатировать, что у половины студентов и действующих педагогов дошкольных образовательных учреждений мотивация, связанная с потребностью совершенствовать свою профессиональную деятельность, находится на низком уровне; они не обладают достаточной степенью информированности о современных технологиях дошкольного образования и способах их применения; только десятая часть педагогов имеет высокий уровень готовности. Полученные данные подтверждаются и относительно низкими результатами теоретической и практической готовности педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования[2].

Углубление и расширение информационной парадигмы осуществляется за счет изучения современных задач и ознакомления с современными технологиями дошкольного образования, а содержание ФГОС дополняется практико-ориентированной тематикой программ дополнительного профессионального образования: дошкольное образование; воспитание детей театральнотехническими средствами и средствами физической культуры и спорта; здоровьесберегающие технологии; реабилитация детей с особыми потребностями (с нарушением речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой интеллектуального развития) и т. д. Центральным моментом, который определяет направление поиска условий личностно-ориентированного обучения, является требование изменить преимущественно информационную парадигму образования на практико-ориентированную, которая обеспечивает формирование готовности педагогов к профессиональной.

Список литературы

1. Инновационные технологии дошкольного образования в современных социокультурных условиях / Г. В. Фаина, И. Г. Андреева, Е. А. Лобанова и др. Балашов: Николаев, – 2004. – 64 с.

2. Михайлова Н.Н. Проектирование образовательных технологий в профессиональном колледже: моногр. / Н.Н. Михайлова. – М.: НИИРПО, – 2007. –247 с.

3. Морева Н.А. Конструирование содержания и технология подготовки преподавателей средних педагогических профессиональных учебных заведений: моногр. / Н.А. Морева. – М.: Зеркало, – 2007. – 340 с

УДК 378.147

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Попов С.В.

магистрант II курса, специальность «Педагогическое образование (Информатика и образовательная робототехника)», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
Popov2644@yandex.ru

Научный руководитель: Швыров В.В., кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информационных образовательных технологий и систем, Института физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматриваются методы и способы организации учебного процесса с использованием мультимедиа технологий, а также технология представления информации методом графического выражения процессов восприятия, обработки и запоминания информации (интеллект-карта).

Ключевые слова: мультимедиа технологии, мультимедиа, технология, медиа, интеллект - карты, центральная идея, ветвь.

Введение

На сегодняшний день мы располагаемся на стадии становления новой системы образования, которая ориентируется на переход в мировое информационно - образовательное пространство. Компьютерные технологии должны стать не просто дополнением в процессе обучения, а неотделимой частью ее единого образовательного процесса, значительно увеличивающей его эффективность.

Школа на современном этапе работает в специфических условиях, которые определяются глобальным процессом информатизации образования, общества, культуры.

Масштабы влияния медиа на различные сферы жизни повышаются с каждым днем. Это влечет за собой потребность в предъявлении новых задач перед образовательной системой, кроме того призывает человека не только знать и уметь работать с современными техническими средствами, но и владеть навыками самостоятельной работы для поиска, обработки материала и т. д.

Термин «медиа» (от лат.«media» - средство) - обозначают технические средства создания, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между автором сообщения и массовой аудиторией, в современном мире используется в качестве аналога понятия средств массовой информации и коммуникации (СМИиК). К ним относятся печать, фотография, радио, кинематограф, телевидение, видео, мультимедийные компьютерные системы, включая Интернет.

Слово «мультимедиа» достигла наибольшей популярности в 90-х годах XX века. Multimedia - (англ.) многокомпонентная среда, которая дает возможность применять текст, видео, аудио, графику и мультипликацию. Чаще всего, говоря о мультимедиа имеют в виду взаимодействие визуальных и аудио эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения.

На сегодняшний день мультимедиа-технологии - это одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса. Современные мультимедийные программные средства располагают значительными возможностями в отображении информации, а также оказывают влияние на мотивацию обучаемых, скорость восприятия материала, утомляемость и, таким образом, на эффективность учебного процесса в целом.

Мультимедиа технологии является полезной образовательной технологией, они обогащают процесс обучения, благодаря качествам которыми обладают, а именно гибкости, интерактивности, и интеграции разнообразных типов мультимедийной учебной информации, и возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствовать повышению их мотивации.

Использование мультимедиа технологий в образовании обладают следующими достоинствами по сравнению с традиционным обучением:

- допускает использование цветной графики, анимации, звукового сопровождения, гипертекста;
- допускает возможность постоянного обновления;
- допускает возможность размещения в нем интерактивных веб-элементов, например, тестов или рабочей тетради;
- допускает возможность нелинейность прохождения материала благодаря множеству гиперссылок [4].

Применение средств мультимедиа в обучении позволяет:

- решить задачи гуманизации образования;
- повысить эффективность учебного процесса;
- развить личностные качества обучаемых (обучаемость, способность к самообразованию, самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, творческие способности, умение применять полученные знания на практике, познавательный интерес, отношение к труду);
- развить коммуникативные и социальные способности обучаемых;
- существенно расширить возможности индивидуализации и дифференциации открытого и дистанционного обучения за счет предоставления каждому обучаемому персонального педагога, роль которого выполняет компьютер;
- определить обучаемого в качестве активного субъекта познания;
- учесть субъективный опыт обучаемого, его индивидуальные особенности;
- осуществить самостоятельную учебную деятельность, в ходе которой обучаемый самообучается и саморазвивается;
- привить обучаемому навыки работы с современными технологиями, что способствует его адаптации к быстро изменяющимся социальным условиям для успешной реализации своих профессиональных задач [1].

В ходе учебного процесса мультимедийные технологии могут использоваться:

1. Для представления темы занятия, т.е. тема урока, может быть показана на слайдах, в которых кратко изложены основные моменты изучаемого вопроса.

2. В качестве сопровождения объяснения учителя. Человек устроен так, что ему гораздо проще и лучше воспринимать информацию, наглядно представленную в структурированном виде. Чтобы понимание и запоминание изучаемого материала стало максимальным на по-



мощь приходит метод создания интеллект - карты. Данный метод был разработан психологом Т. Бьюзеном.

Что представляет собой интеллект - карта?

Интеллект-карта - это метод графического выражения процессов восприятия, обработки и запоминания информации, творческих задач, инструмент развития памяти и мышления.

Существует множество программных продуктов для создания интеллект карт. Одна из наиболее известных программ это - iMindMap, которая имеет простой в применении интерфейс и поддерживает русский язык. Интеллект - карты, выполненные в данной программе, получаются очень интересные за счет того, что мы можем подключать различные видео, аудио материалы, презентации, картинки.

3. В качестве информационно-обучающего пособия. В обучении сегодня большое внимание отводится на собственную деятельность ребенка по сбору, осознанию и переработке знаний. В этом случае учитель направляет, руководит деятельностью учащихся, т.е. он осуществляет роль организатора в процессе обучения. Примером такого пособия является цифровой образовательный ресурс выполненный в программе MacromediaFlash.

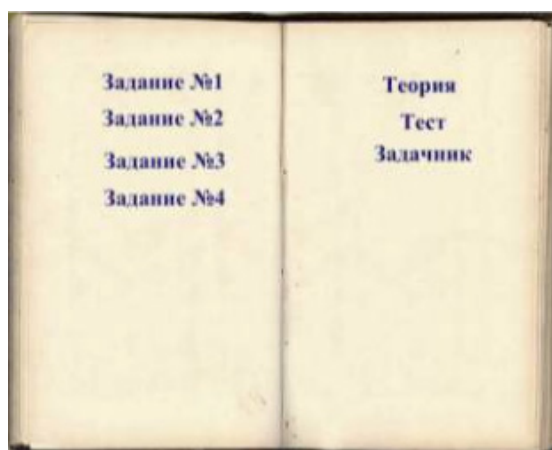


Рис.1 Цифровой образовательный ресурс.

4. Для контроля знаний. Использование теста выполненного на компьютере увеличивает результативность учебного процесса.

Мультимедийность способствует лучшему усвоению и запоминанию информации, помогает создать для учащихся интересный и необычный урок. Благодаря чему учащиеся формируют навыки работы с информацией и учатся:

- выражать графическую информацию в текстовом виде и наоборот;
- самостоятельно формулировать вопросы, выводы по обсуждаемой теме;
- организовывать свою учебно-познавательную деятельность.

А также использование мультимедиа технологий предполагает и способствует:

- совершенствованию управления обучением на различных стадиях урока;
- росту мотивации учащихся к учению;
- улучшению качества обучения и воспитания;
- повышению уровня подготовки учащихся в области современных информационных технологий;
- стимулированию восприятия и осмысления информации;
- формированию навыков совместной работы и коллективного познания у обучаемых.

Материал наглядно представленный содействует его усвоению, так как при его восприятии включены в работу: зрительный, слуховой, механический и эмоциональный каналы.

При организации учебного процесса применение мультимедийных технологий возможно на любом этапе изучения темы. Показ учебного материала с использованием таких технологий позволяет сокращать время обучения, за счет того что учитель не тратит много времени рисуя различные схемы, графики на доске. У учеников возникает интерес к новизне таких уроков.

• при использовании мультимедиа технологий во время уроков решаются следующие дидактические задачи:

- овладение базовыми знаниями по изучаемому предмету;
- систематизирование усвоенных знаний;
- формирование навыков самоконтроля;
- развитие мотивации к учению в частности к информатике;
- оказание учебно-методической помощи учащимся в самостоятельной работе над учебным материалом.

ВЫВОД

Мультимедийные технологии позволяют учителю сочетать всевозможные средства, содействующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономить время урока, насытить его информацией.

Таким образом, использование интеллект - карт как метода обучения позволяет эффективнее решать образовательные задачи, связанные с формированием УУД. Кроме того объемная информация в данном методе представлена в структурированном виде, то есть в форме схемы, которая доступна для осознания и облегчает овладение, запоминание и применение. Также в создании интеллект - карт задействованы воображение, творческое и критическое мышление, и все виды памяти: зрительная, слуховая, механическая, что и позволяет запоминать всю представленную информацию.

Поскольку для каждого человека в процессе обучения восприятие информации происходит по разному, например, некоторые предпочитают учиться посредством просмотра видео, прослушивания аудио, чтения и т.д., следовательно, мультимедиа может применяться самых различных стилях обучения. Применение мультимедиа дает возможность учащимся самостоятельно выбирать способы работы с учебными материалами, как применять интерактивные возможности средств информатизации. Таким образом, учащиеся становятся активными участниками образовательного процесса.

Список литературы

1. **Жук Ю.А.** Информационные технологии: мультимедиа, 2020г.
2. **Егерев С.В.** Компьютеры в образовании: пределы возможного [Электронный ресурс] / <http://www.ido.ru>.
3. **Половина Г.Б.** Интеграция мультимедийных технологий с традиционными учебными дисциплинами в системе повышения квалификации учителей-предметников / Информатика и образование 2009. No5.
4. **Гафурова Н.В., Чурилова Е.Ю.** Педагогическое применение мультимедийных средств, 2010.
5. **Катунин Г.П.** Основы мультимедийных технологии, 2017.

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ С.А. РАЧИНСКОГО

Радчук Ю.А.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
yulya.radchuk.97@mail.ru

Научный руководитель: Дьяченко Б.А., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается сущность понятия «сельская школа», рассматриваются взгляды знаменитого российского педагога-просветителя С.А. Рачинского о проблемах сельской школы, анализируются ее цели и задачи, определяются характерные черты сельской школы России во второй половине XIX века в педагогическом наследии С.А. Рачинского.

Ключевые слова: С.А. Рачинский, сельская школа, особенности сельской школы России второй половины XIX века в педагогическом наследии С.А. Рачинского, педагогическое наследие.

Устория российского образования и педагогической идеи изобилует многими прославленными именами русских деятелей в области просвещения. Однако они по-прежнему остаются незаслуженно забытыми и непризнанными. Развитие педагогической науки в наше время зависит от изучения прошлого опыта. Принимая это во внимание, важно изучить опыт уникальной просветительской деятельности Сергея Александровича Рачинского (1833–1902), одного из самых ярких представителей общественно-педагогического движения второй половины XIX века. Имя С.А. Рачинского занимает особое место в истории отечественной школы. В его работах отражены ключевые вопросы создания и организации сельской школы, основанной на семейных и национальных традициях русского народа.

С.А. Рачинский в 1868 году по причине разногласий вышел из состава Совета Московского университета и переехал в родовое имение Татево, вслед за тем и начал заниматься образовательной и просветительской деятельностью. Он потратил все свои имеющиеся сбережения на школу для крестьянских детей и общежитие при ней.

Главными источниками для исследования стали опубликованные научно-педагогические работы С.А. Рачинского. Следует отметить, что их было не так много. Одно из объяснений этому давал Н.М. Горбов. Он отмечал, что печатные издания представляли только одну сторону педагогических занятий стоявшие в его собственной жизни на втором плане. Все имеющееся внимание сосредотачивал на непосредственной учительской деятельности. Основным научно-педагогическим трудом С.А. Рачинского является изданный в 1891 г. сборник статей «Сельская школа» [1].



Для С.А. Рачинского начальная школа имела большое значение. В сборнике статей «Сельская школа» он пишет, что «вопрос о современной русской школе не есть вопрос технический или частный, а зависящий от более или менее успешной деятельности того или иного правительственного ведомства, не есть вопрос программ и буквально устроенного наблюдения. Вопрос этот роковой и грозный. От качества ныне подрастающих русских поколений зависят судьбы мира. Нынче начинает складываться умственный и нравственный облик самого многочисленного народа, колеблется духовная связь народа с другими народами, кровным родством и единством веры, всем ходом истории стремясь дополнить этот облик, укрепнуть, опираясь на нашу силу» [4].

С.А. Рачинский отмечает что особенности, присущие школе, за короткий период ее существования начинают понемногу выясняться. Читая педагогические руководства, прислушиваясь к толкам печати, беседа о школах с представителями интеллигенции, постоянно ощущаешь, что фактически речь звучит не о сельской школе, в которой приходится трудиться, а о некоей схеме, взятой из наблюдений зарубежных школ.

Но школа, которая возникает, сильно отличается от всех прочих своим прошлым, религиозным характером.

1. Обучение в сельских школах не может иметь никакого направления, не считая данного теми же малограмотными родителями, не может иметь иного контроля, не считая кроме контроля тех же родителей.

2. Сельская школа находится под четверным контролем: дирекции народных училищ, епархиального начальства (через благочинных и особо назначаемых наблюдателей), училищных советов и местной полиции. Но чем все-таки на самом деле выражается вся эта вся роскошь надзора и контроля? Директоры и инспекторы народных училищ не пользуются сочувствием к печати. Она преисполнена неоднозначными нападками на их бездействие или ложное направление их деятельности.

3. Сельские школы противоположны западной системе образования. Осуществлялись они при весьма скудном участии духовенства, глубоко равнодушии образованных классов и правительственных органов и потребности малообразованного населения дать своим образование. Характеризуются школы на церковный характер и направлены на изучение церковно-славянских языков и проживанием учащихся.

Важность этих особенностей для правильной постановки школьного дела очень велика. Школьной жизни свойственны следующие элементы.

1. Ученики. Отсутствие или малое количество девочек в школе. Дается характеристика сельских учеников, их отношение к школе и к предметам религиозным и нравственным.

2. Учитель. Характеристика на преподавателей из духовных семинарий, приобретавших звание по экзамену из семинариев. Деревенские грамотеи. Законоучитель-священник. Справедлив ли упрек духовенству в равнодушии к школе?

В статье «Народное искусство и сельская школа», вошедшей в сборник статей «Сельская школа», С.А. Рачинский описывает, что из себя представляло церковное пение в сельских приходах. Читая эти заметки, невольно задаешься вопросом, сколько понадобится времени, чтоб возвратились сельские приходы к тому высококачественному и количественному состоянию, в котором они находились во второй половине XIX века. В театре ли необходимо искать удовлетворение эстетические потребности народу? С.А. Рачинский утверждает, что вера является источником и условием искусства, подчеркивает художественное и образовательное значение церковного чтения и пения. Он акцентирует внимание на достоинствах художественного материала в церковном пении. Ключевой момент церковных распевов – это их жизненность.

Рассуждение С.А. Рачинского о том, что, разъезжая по немереным проселкам русской уездной глуши, не желая того, всматриваешься в их однообразные ряды стареньких изб, составляющих глухие деревеньки. Довольствуешься, когда меж избами попадетя на глаза постройка более тщательная, обшита тесом, и украшена замысловатой резьбой, с чистыми окнами необходимых размеров. Наслаждаешься, если при этой постройке усмотришь несколько яблонь и вишен, старенькую уцелевшую липу. Еще больше восхищения вызывает, когда узрешь перед домиком скромный палисадничек, с георгинами, кустиками сирени или же одичавшего жасмина, когда из окон выглядывают цветы [2, с. 237].

Любовь к природе, осознание ее красоты – это один из лучших плодов истинного образования, и все собственно, что питает данную любовь, расширяет понимание, и должно нам быть близко и дорого. Вот чего Сергей Александрович пишет, драгоценны и любезны попытки сельских учителей украсить свою школу, хоть как-нибудь обсадив ее обильноцветущими кустами и растениями, неувядающей зеленью зимой [2, с. 238].

Во всякой обустроенной сельской школе, какой ни была бы она наименования, всякая доля учебного времени уделяется на механическое церковно-славянское чтение. Материалом, чтобы достичь желаемого результата чтения, служат, почти исключительно, псалмы, сперва избранные, вошедшие в состав Часослова, затем все псалмы идут, по порядку [2, с. 300].

Подводя итоги собственных размышлений о сельской школе, С.А. Рачинский представляет портрет воспитанника школы и демонстрирует, чем он отличается от своих малограмотных односельчан: во-первых, более правильной речью – с этим связано четкое осознание речи образованных классов, письменной и литературной речи; во-вторых, умением писать письма и деловые бумаги; в-третьих, способностью читать для собственного поучения и назидания [2].

Сергей Александрович создал школу, отвечающую требованиям времени, учитывающую характерные особенности крестьянского быта, раскрыл роль учителя в индивидуальном воспитании и обучении ребенка учитывая его природные задатки и способности, показал значение непрерывного учебно-воспитательного процесса в сельской школе и влияние его на социальные условия учителей, учащихся и крестьян, на развитие сел и деревень, расположенных неподалеку от школ.

Представления о системе образования, он ясно не формирует, но рассматривает ее как первую ступень школ единого типа, включающих средние и высшие учебные заведения.

Список литературы

1. **Рачинский С.А.** / Н.М. Горбов. – СПб.: О-во ревнителей рус. ист. просвещения в память имп. Александра III, 1903. – 43 с.
2. **Рачинский С.А.** Сельская школа: сборник статей. – СПб.: Тип. Министерства нар. про-св., 1899. 394 с.
3. **Стрелкова Л.Ю.** К читателям / Рачинский С.А. // Сельская школа. – М.: Педагогика, 1991. – С. 3–8.
4. **Открытое письмо** (По поводу моей статьи в «Русском вестнике») / С.А. Рачинский // Церковные ведомости. – СПб. – 1889. – № 50.

УДК371.485

ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ И.Ф. ГЕРБАРТА

Скляр А.В.

магистрант II курса, профиль подготовки
«Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
nastya.sklyar.96@bk.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье раскрыты ключевые позиции педагогической системы И.Ф. Гербарта, отражающие организацию целостного процесса обучения и воспитания нравственной личности, формирование ее моральных качеств через многосторонний интерес и действие.

Ключевые слова: *воспитывающее обучение, учебно-воспитательный процесс, И.Ф. Герbart, педагогический анализ, история педагогики.*

В мировой педагогической науке почетное место занимает наследие немецкого педагога-классика Иоганна Фридриха Гербарта (1776–1841), философа, психолога и педагога, математика – одного из наиболее крупных педагогов XIX в. Прогрессивные педагоги эпохи Нового времени ставили цели и задачи свободного раскрытия всех качеств личности, которые должны быть реализованными в образовательных заведениях. Достижения европейской педагогической мысли требуют глубокого и критического осмысления. Конструктивного, научно-объективного пересмотра требует и педагогическое наследие И.Ф. Гербарта, творческая деятельность и идеи которого актуальны и в наши дни.

Педагогическая система И.Ф. Гербарта, герbartианство как феномен и особое педагогическое явление требуют тщательного анализа и отдельной оценки. К сожалению, многие последователи И.Ф. Гербарта в XIX–XX вв. формально отнеслись к его наследию, используя только предложенную ученым схему ступеней обучения, которая внесла значительный вклад в развитие классно-урочной системы, в качестве структурных компонентов каждого урока.

Как отмечает А.Н. Джурицкий, И.Ф. Герbart был первым, кто попытался структурировать педагогику как науку и ввел в педагогику категорию «педагогический такт». Теоретическое обоснование педагогики, идея воспитывающего обучения И.Ф. Гербарта существенно повлияли на дальнейшее развитие теории и практики воспитания во многих странах. Выдающийся педагог XIX века во многом определил развитие педагогики XIX–XX вв. Ведущей идеей в теории И.Ф. Гербарта является идея «развивающего и стимулирующего обучения». Его по праву можно считать основоположником системы профессиональной подготовки учителей в Пруссии, поскольку внедренный им педагогический семинар как учебное занятие способствовал созданию научной методики подготовки кадров [2, с. 185]. Благодаря И.Ф. Герbartу в образовательных программах Нового времени, сначала в Германии, а затем во всей Европе, стали уделять внимание направлениям, наиболее способствующим развитию интеллекта: филологии, естествознанию и математике. Именно ему принадлежит идея создания учебного плана, которым и сегодня пользуются в общеобразовательных школах.



Педагогические взгляды и идея воспитывающего обучения И.Ф. Гербарта, который осуществил не только вклад в реформирование образовательной системы, но и настоящую «революцию» в педагогическом мышлении, формировались на основании его философского мировоззрения. По мнению А.И. Пискунова, И.Ф. Герbart был убежден в том, что принципы практической философии, если они точно определены, служат началом нравственного понимания для ребенка. Он считал, что настоящая метафизика и психология объясняют педагогические причинные отношения, поэтому и взял метафизику за основу своей дидактики [4, с. 291].

Наиболее основательно изученным элементом педагогической системы И.Ф. Гербарта является идея «воспитывающего обучения», а также целостная педагогическая система, которая состоит из взаимосвязанных частей: теория воспитания комбинируется с теорией обучения. Понятие «педагогическая система» раскрывается как упорядоченное количество взаимосвязанных компонентов, которые образуют единое целое и подчинены целям воспитания и обучения [1, с. 5]. Разработанная И.Ф. Гербартом педагогическая система имеет большое философско-педагогическое значение, поскольку в наибольшей степени «способствует возвышению разума воспитанника и доступного для него совершенства, развития многостороннего интереса к человеку и миру» [6, с. 172]. Крылатая фраза «миром правят идеи» находит у И.Ф. Гербарта настоящее научное обоснование: мысли, представления, проходят через человеческие желания, в конце концов, влияют на события [6, с. 178].

В основе любой педагогической системы лежит ряд взаимосвязанных между собой принципов. К главным принципам системы И.Ф. Гербарта относятся следующие:

– принцип гуманизма, основанный на уважении личности ребенка и заботе о его развитии: ребенок в педагогической системе И.Ф. Гербарта неповторим и уникален, он должен понимать, чувствовать, защищать и отстаивать общечеловеческие ценности; чувство свободы в душе питомца является важным условием достижения необходимой цели воспитания; воспитание превратится в тиранию, если не будет способствовать свободе;

– учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников: главным препятствием для школьного образования является различие умственных способностей воспитанников; пренебрежение этим является большой ошибкой всех школьных программ, которые способствуют деспотизму учителей и стригут всех под одну гребенку;

– принцип единства обучения и воспитания.

Во вступлении в «Общую педагогику» И.Ф. Герbart определил главную сущность собственной педагогической теории, он высказал мысль о том, что не представляет себе воспитания без обучения, и наоборот, не признает обучения, которое было не воспитывающим. При этом он различал воспитание и обучение как специфические цели, средства и последовательные процессы, которые объединены общей целью – это приближение воспитанника к добродетели.

Гербартовская идея «воспитывающего обучения» определяет воспитательное значение обучения, которое способствует формированию жизненной позиции воспитанника и определению его отношения к окружающему миру, воспитанию чувства солидарности. Необходимы связь с жизнью, развитие многостороннего интереса, который продлится на протяжении всей жизни: «Обучение должно способствовать появлению интереса. Обучение закончится, однако интерес останется на всю жизнь» [3, с. 309].

Главными принципами воспитания в системе И.Ф. Гербарта являются:



– принцип целостности, направленный на формирование у личности целостной картины мира (воспитание должно способствовать множеству образованных людей, а не ограниченных дрессированных подчиненных);

– принцип ориентации на свободное развитие личности (согласно мнению И.Ф. Гербарта, характер – это внутренняя твердость, как может человек внутренне окрепнуть, если ему не позволяют рассчитывать на что-то, если ему не предоставляют возможности решительно действовать по собственным намерениям);

– принцип сосредоточения внимания на положительных чертах личности (И.Ф. Гербарт ценил метод поощрения и проявления добра);

– принцип постепенности (были разработаны вопросы относительно этапов воспитания, которые постепенно переходят в самовоспитание личности);

– комплексный подход, тесная взаимосвязь и взаимопомощь между родителями, воспитателями и школой, гербартовская концепция «смешанного образования» [2, с. 190].

Все компоненты педагогической системы включены в целостный процесс развития нравственного характера личности. Компетентность педагога, его высокие моральные качества определяют качество педагогической системы И.Ф. Гербарта. По его убеждению, учитель пробуждает в ребенке силу мысли. Он должен иметь «принципиальность взглядов и постоянное наличие духа», его присутствие должно быть интересным для питомца, иначе оно становится обременительным и приводит к отчуждению. Учитель не должен терять «чувство момента, когда надо произнести речь и привить мораль воспитаннику, или когда учитель должен быть только повитухой при рождении собственных взглядов питомца и не препятствовать его самостоятельной деятельности» [8, с. 325].

В педагогической системе И.Ф. Гербарта воплощается естественное движение от идеи к действию, от представлений через перцепцию к интересу, желанию и воле. Центральной в его педагогической системе является идея нравственно-развитой личности, поэтому все компоненты системы подчинены достижению именно этой цели.

К главным формам педагогического воздействия в системе И.Ф. Гербарта относятся следующие компоненты:

- 1) управление детьми;
- 2) воспитывающее обучение;
- 3) нравственное воспитание.

Поскольку возможные цели зависят от «свободного выбора» будущего взрослого человека, воспитатель должен, заботиться не об объективной, а о субъективной стороне, а именно воспитывать в детях силу и полноту «хотения», различную восприимчивость – многосторонность интереса. Речь идет об идее совершенства и внутренней свободы. Это становится залогом того, что воспитанник сделает в будущем наиболее целесообразный выбор относительно своей профессии. Определив цели воспитания и пути их осуществления, И.Ф. Гербарт высказал мнение о том, что средством развития многостороннего интереса выступает обучение, а средством развития – «силы нравственного характера» – нравственное воспитание. В то же время он акцентировал единство этих двух частей учебно-воспитательного процесса: обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное воспитание без обучения есть цель, лишенная средств. Учитывая то, что обучение как средство воспитания является более широким понятием, чем нравственное воспитание в специальном смысле этого слова, то тщательно организованное знание выступает, по его мнению, лучшей



основой нравственного воспитания. Таким образом, И.Ф. Герbart направил процесс обучения на формирование правильного восприятия мира и людей, укрепление характера и силы воли. Он отмечал: «Педагогика является необходимой наукой для воспитателя. Воспитатель должен владеть наукой, которую следует передавать дальше. И здесь я сразу хочу признаться, что не имею представления о воспитании без обучения, так же как и не признаю такого обучения, которое не было бы воспитывающим» [8, с. 395].

И.Ф. Герbart полагал, что воспитывающее обучение развивает ребенка благодаря передаче знаний, которые в учебном процессе в зависимости от педагогического намерения всегда служат лишь средством. Педагогические намерения (цели), направленные на развитие гармоничной целостности человека, ее интерес, появляются в процессе обучения и должны быть многосторонними.

Обобщая изложенное выше, можем сделать вывод, что педагогические взгляды И.Ф. Герbart формировались на базе его философского мировоззрения, основой которого являлась мысль, что достижение нравственности через воспитание является возможным и необходимым. Эта позиция классика педагогики является актуальной и в условиях современной школы.

Список литературы

- 1. Бордовская Н.В., Реан А.А.** Педагогика. / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
- 2. Джурицкий А.Н.** Педагогика: история педагогических идей / А.Н. Джурицкий. – М. : Педагог. о-во России, 2000. – 352 с.
- 3. Джурицкий А.Н.** История педагогики и образования / А.Н. Джурицкий. – М. : Юрайт, 2016. – 676 с.
- 4. История образования** и педагогической мысли за рубежом и в России / под. ред. З.И. Васильевой. – М. : Academia, 1998. – 414 с.
- 5. История образования** и педагогической мысли за рубежом и в России / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева [и др.]. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
- 6. Латышина Д.И.** История образования и педагогической мысли. / Д.И. Латышина. – М. : Гардарики, 2005. – 603 с.
- 7. Пискунов А.И.** История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / А.И. Пискунов. – М. : ТЦ Сфера, 2001.– 512 с.
- 9. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики** / сост. и автор ввoдных ст. А.И. Пискунов. [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1981.– 528 с.



ИДЕИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Й.Ф. ГЕРБАРТА

Скляр А.В.

магистрант I курса, специальность
«Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР
«Луганский государственный
педагогический университет»
nastyia.sklyar.96@bk.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье раскрыты идеи воспитывающего обучения великого педагога XIX века Й.Ф. Герберта; рассмотрены пути реализации этой идеи в современной педагогической теории и практике.

Ключевые слова: воспитывающее обучение, Й.Ф. Гербарт, современный учебно-воспитательный процесс.

Объективные процессы, происходящие в социальной и экономической жизни современного общества, обуславливают необходимость совершенствования воспитательной работы в общеобразовательной школе. Это значит, что вопрос нравственного воспитания молодежи, развитие ее духовной культуры становятся жизненно важными задачами, для решения которых нужно добиваться подъема эффективности процесса воспитания. Одним из резервов воспитания творческой личности на современном этапе развития общества может стать воспитывающее обучение.

Анализ современной психолого-педагогической литературы свидетельствует, что значительное большинство ученых стоит на позиции положительно-активного отношения к воспитывающему обучению (С.И. Васильева, С.Т. Золотухина, В.С. Ильин, И.Я. Лернер, В.И. Лозовая, А.Я. Савченко, Л.В. Стукач, М.М. Фицула, Н.Е. Щуркова и др.). В их исследованиях раскрыто понимание сущности воспитывающего обучения: обучение – средство воспитания; обучение и воспитание – относительно самостоятельные процессы, но обучение содержит значительные возможности для воспитания личности; обучение и воспитание – единый сложный процесс – «воспитывающее обучение»; содержание образования они рассматривают как главный путь осуществления воспитания при обучении [2, с. 126-127].

В этой связи приобретает особую актуальность изучение идеи воспитывающего обучения выдающегося педагога XIX века Й.Ф. Герберта. Определению роли педагогической системы немецкого ученого в истории развития мировой педагогической науки посвящены труды таких отечественных исследователей, как А.Н. Джурицкого, М.В. Захарченко, А.Р. Заякина, Д.И. Латишиной, А.И. Пискунова, О.Б. Плотниковой, Л.А. Степашко и др.

В начале XIX в. (1807 г.) Й.Ф. Гербарт ввел в научный оборот термин «воспитывающее обучение» и теоретически обосновал его. Цель воспитания, по мнению педагога, определяется метафизической силой. Идеалом воспитывающего обучения должен быть доброжелатель-



ный человек, который руководствуется вечными идеями права, справедливости, внутренней свободы, совершенства и благородства.

Педагог утверждал, что воспитывающее обучение базируется на основе психологической концепции интеллектуализма, согласно которой все психологическое в жизни – чувство, желание, воля и т.д. – это разнообразные отношения представлений. Их механические комбинации порождают чувство, желание, волю человека и формируют его поведение. Отсюда следует, что центром педагогического процесса является обучение, которое обогащает ребенка представлениями. Процесс обучения, по мнению Й.Ф. Гербарта, призван выполнять не только специфические образовательные задачи, но и служить целям нравственного воспитания. «Обучение без нравственного образования есть средство без цели, а моральное образование без обучения – цель, которая потеряла средство», – отмечал он [3, с. 131].

В то же время Й.Ф. Гербарт подчеркивал невозможность существования обособленных процессов обучения и воспитания, утверждая, что это единственный сложный процесс – воспитывающее обучение. Именно воспитывающее обучение – единственный эффективный способ воздействия на волю человека, на его деятельность и поведение. Непосредственной целью воспитывающего обучения, по Й.Ф. Гербарту, является пробуждение у ребенка многогранного интереса (эмпирического, абстрактного, эстетического, общественного, религиозного), который ведет к «правильным нравственным желаниям». Интерес педагог рассматривал в двойном смысле: сначала как «участие субъекта в усвоении незнакомого» (понимать, ожидать), затем как интерес субъекта к систематизации своих представлений в контексте нового опыта (требовать, действовать). Й.Ф. Гербарт был убежден, что только постоянный интерес может без всяких усилий расширять круг мыслей, открывать доступ к миру и побуждать людей к настоящему соучастию к жизни окружающих. Идеальная структура интереса определяется им через концепцию «многосторонности»: он выделил шесть видов многогранного интереса (эмпирический, спекулятивный, эстетический, симпатичный, социальный и религиозный), который должен быть равномерным и непосредственным [3, с. 132].

Й.Ф. Гербарт дает конкретные рекомендации относительно воспитания интереса и характера. Для того, чтобы воспитать, например, эстетические, эмоциональные интересы, «обучение должно позаботиться о дополнительных рассказах и рассуждениях». Среди факторов формирования характера (природный талант, наклоны, образ жизни, дисциплина и воспитывающий режим) центральное место отводится умственному мировоззрению, кругу мыслей. Именно в «круге мыслей и умственном кругозоре» Й.Ф. Гербарт видит основу характера, «внутреннюю его деятельность», «первую энергию». Исследователь И.В. Гоштанар, анализируя педагогические труды Й.Ф. Гербарта, определяет пути осуществления воспитывающего обучения [1, с. 36-37]:

1. Воспитывающее обучение реализуется с помощью содержания образования. Воспитывает детей не любое содержание, считал Й.Ф. Гербарт. «Добавьте в рассказ моральные наставления, и дети найдут его скучным. Подайте исключительно одно добро – они найдут его однообразным. Но если вы дадите интересный рассказ, полный приключений, взаимоотношений характеров ... этический такт отвлекает интерес действий в сторону от дурного и направляет его к доброму, справедливому и верному, и вы увидите, как детское внимание будет приковано к рассказу, как они будут пытаться еще глубже найти истину и развернуть все стороны дела. Вы увидите, как разнообразие материала вызовет разнообразие суждений», – писал Й.Ф. Гербарт.

2. Воспитывающее обучение осуществляется с помощью методов обучения. Лучшими методами, приемами являются, прежде всего, «именно те, которые предполагают наибольшую свободу ... для работы», «отвлекают ум от ошибки».



3. Воспитывающая сила обучения связана с деятельностью и личностью учителя в процессе обучения. Учитель даже против своей воли влияет на ребенка в хорошую или плохую сторону. Герbart обращал внимание учителя на необходимость тщательного поиска того, что и каким образом следует предложить ребенку, каким образом определить круг его мыслей, в какой последовательности дать материал для постоянного обдумывания.

Й.Ф. Герbart сформулировал требования к учителю, который осуществляет воспитывающее обучение. Оно останется пустым, если у учителя нет интереса к миру и людям. Только с полноты души начинается полнота преподавания, считал он. Для осуществления воспитывающего обучения педагог-философ требовал от учителя «знаний и силы мысли», «действий разумных и энергичных», «владение педагогическими средствами, которые отвлекали от всякого рода беспорядков» [4, с. 213].

На наш взгляд, Й.Ф. Герbart выразил верную мысль, что для воспитывающего обучения нужна совсем другая организация занятий. Свообразие ее он видел в реализации обучения на психологической основе, учете индивидуальных и возрастных особенностей, в опоре обучения на активность учащихся. При этом, советовал он, следует помнить, что активность ребенка связана с тем, что хорошо удается, с выбором приемов, которые не будут оставлять слушателя пассивным и требовать от него отказаться от собственной активности. И поэтому, считал педагог, преподавание должно постоянно «будоражить ум с помощью напряженного ожидания».

Отметим, что научные исследования Й.Ф. Гербарта способствовали дальнейшей разработке дидактики, внесли весомый вклад в развитие теории обучения в общеобразовательной школе. В частности, им были установлены и обоснованы виды (описательное, аналитическое и синтетическое) и ступени обучения (ясность, ассоциация, система и метод). Процесс обучения в педагогической системе Й.Ф. Гербарта должен обеспечивать единство описательного, аналитического и синтетического видов обучения. Предложенные им ступени обучения были структурными признаками всего учебно-познавательного процесса, а не планом к каждому уроку, как это подчеркивали его последователи Т. Циллер и В. Рейн. Значительное внимание ученый уделял методам обучения, отбору учебного материала, анализировал содержательное наполнение с позиции его воспитательной ценности, подчеркивал важность самостоятельного чтения учащихся и многое другое.

Таким образом, можем утверждать, что Й.Ф. Герbartу принадлежит заслуга внедрения в педагогическую мысль новых идей (осмысление педагогики как самостоятельной науки, обоснование единства между обучением и воспитанием, раскрытие значения самовоспитания личности), которые внесли в развитие мировой педагогической теории и практики значительный вклад. Развитие идеи воспитывающего обучения и сегодня находит свое воплощение в новых авторских школах разных стран мира.

Список литературы

- 1. Гоштанар И.В.** Педагогическая система Й.Ф. Гербарта в контексте проблем современного образования / И.В. Гоштанар // Педагогические науки: сб. науч. тр. Херсонского гос. ун-та. – Херсон : Изд-во ХГУ, 2008. – Вып. 50. – Ч. 1. – С. 35 41.
- 2. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева [и др.].** М. : Академия, 2002. – 416 с.
- 3. Скрябина Т.О.** Педагогический анализ основных компонентов системы И.Ф. Гербарта / Т.О. Скрябина // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 1 (22). С. – 130 133.
- 4. Федчишин Н.О.** Единство воспитания и обучения во взглядах Й.Ф.Гербарта / Н.О. Федчишин // Научные труды Николаевского гос. ун-та. Т. 86, вып. 73 / [гл. ред.-изд. совета Л.П. Клименко]. – Николаев, 2008. – С. 212 217.

УДК 37.035:316.46

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МОЛОДЕЖНЫХ ЛИДЕРОВ

Спускан Т.В.

магистрант II курса, направления подго-
товки «Организация работы с молодежью»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
tata.spuskan@yandex.ru

Научный руководитель: Золотова А.Д., канд. пед. наук, доцент кафедры социологии и организации работы с молодежью Института истории, международных отношений и социально-политических наук, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

В данной статье рассматривается социально-педагогическая деятельность как целенаправленная работа профессионала по социальному воспитанию личности в конкретном обществе и специфика формирования лидерских качеств, а именно основные понятия, классификация, принципы, рекомендации современному лидеру.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, лидер, лидерские качества, лидерство, формирование лидерских качеств.

Актуальным потребностям современного общества относится формирование нового человека, социально активного, всесторонне развитого, способного найти в обществе место, соответствующее его индивидуальным возможностям и особенностям. Очевидно, что в число наиболее востребованных и профессионально значимых характеристик личности выдвигается лидерство, рассматриваемое сегодня как совокупность качеств, отражающих степень целенаправленной активности субъекта, преобразующего действительность, в том числе и самого себя. Подготовка будущих молодежных лидеров становится стратегической задачей, решение которой связано с обеспечением соответствующих психолого-педагогических и организационных условий для формирования лидерских качеств и развития лидерского потенциала в рамках социально-педагогической деятельности. В условиях современного общества проблема позитивной социализации личности, ее личностного развития становится особенно острой и актуальной.

Вопросы и проблемы формирования профессиональных качеств будущих молодежных лидеров изучали отечественные и зарубежные ученые, а именно: А.А. Бодалев, Х.И. Лийметс, Л.И. Новикова, Н.Е. Щуркова, А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский, Р. Бейлз, Р. Блейк, М. Вебер, Д. Гоулман, К. Левин и др.

Вместе с тем эта тема недостаточно изучена, что и определила тему статьи «Социально-педагогическая деятельность по формированию профессиональных качеств будущих молодежных лидеров».

Цель статьи – изучить социально-педагогическую деятельность по формированию профессиональных качеств будущих молодежных лидеров.

Социально-педагогическую деятельность можно рассматривать как целенаправленную работу профессионала по социальному воспитанию личности в конкретном обществе с целью эффективной ее социальной адаптации. Социально-педагогическая деятельность реализуется в виде комплекса профилактических, реабилитационных, коррекционных и развивающих ме-

роприятий, а также посредством педагогически целесообразной организации различных сфер жизнедеятельности подопечных.

К основным принципам социально-педагогической деятельности относят: индивидуальный подход; опору на положительные стороны личности подопечного; объективность подхода к подопечному; конфиденциальность.

Чтобы проникнуть в суть социально-педагогической деятельности, обратимся к анализу ее структуры:

В широком смысле целью социально-педагогической деятельности являются прогнозируемые положительные изменения в человеке (или группе людей), произошедшие в результате реализации специально подготовленной и систематически выполняемой системы действий специалистов. В узком смысле целью профессиональной деятельности социального педагога является оказание подопечному всесторонней социально-психологической и педагогической помощи, создание благоприятных условий для личностного роста, защита прав подопечного в его жизненном пространстве. В социально-педагогическом процессе важна не только сама цель, но и то, как она определяется и развивается. В этом случае мы можем говорить о процессе постановки целей. В педагогической науке целеполагание характеризуется как трехкомпонентное образование, включающее в себя: выдвижение и доказательство целей; определение путей их достижения; проектирование прогнозируемого результата.

Целеполагание может быть успешным, если оно осуществляется с учетом последующих требований:

- диагностичность (выдвижение, обоснование и корректировка целей на основе постоянного изучения надобностей и возможностей участников социально-педагогического процесса);
- реалистичность (выдвижение и обоснование целей с учетом возможностей определенной ситуации);
- преемственность (выдвижение и обоснование взаимосвязанных целей на каждом этапе социально-педагогической деятельности);
- результативность (контроль результатов достижения цели);
- идентичность (принятие цели на эмоциональном и рациональном уровнях всеми участниками социально-педагогического процесса).

Важнейшей миссией образовательного процесса сегодня является не только всестороннее развитие личности, но и формирование личности с набором лидерских качеств. Если говорить о психологическом портрете такого человека, то его основными составляющими будут такие внутриличностные черты, как высокая адаптивность, мобильность, устойчивость и устойчивость нервной системы, лабильность, гибкость в общении, хорошая переключаемость, общительность и целеустремленность. Именно отсутствие волевых качеств, на наш взгляд, становится главной причиной невезения и разочарования в себе и, как следствие, формирования у него неадекватной самооценки в сторону заниженной [1].

Прежде чем мы поговорим о специфике формирования лидерских качеств, определим, какие качества относятся к лидерским.

Лидерские качества – это совокупность психологических качеств, навыков и умений взаимодействовать с группой, которые могут гарантировать успешное выполнение лидерских задач и функций.

Лидерские качества по-разному влияют на процесс формирования и становления личности лидера. Но невозможно выделить одно или два качества, которые оказывают основное влияние.

Рано или поздно в жизни каждого лидера возникают ситуации, когда могут пригодиться все виды лидерских качеств, представленных ниже.

Лидерские качества можно классифицировать следующим образом:

Личные качества лидера: знание себя, своих чувств и эмоций; готовность идти на риск; уверенность в себе; надежность, стандартизация и последовательность; активная жизненная позиция; инициативность и умение мотивировать себя.

Управленческие и организационные лидерские навыки: умение организовать команду; умение организовать команду для решения проблем; дальновидность; гибкость поведения и чувствительность к ситуации; готовность поддержать в трудную минуту.

Психологические и социальные лидерские качества: умение представлять и отстаивать интересы коллектива; умение создавать условия для самореализации своих последователей.

Существуют разные точки зрения относительно набора качеств, которыми должен обладать лидер. Кроме того, лидер сталкивается с разнообразными проблемами и задачами, и для их решения необходим неограниченный набор лидерских качеств, которые в конечном итоге позволят достичь желаемого результата.

Формирование лидерских качеств – это формирование активного отношения к жизни, развитие способности влиять на людей, превращая их в единомышленников, ориентируя их усилия на достижение общих социально значимых целей. Лидерская позиция характеризуется сознательным отношением к себе, другим членам группы, людям, природе, миру; готовностью брать на себя ответственность при решении сложных ситуаций. Поэтому формирование лидерских качеств является сложным, кропотливым аспектом организации процесса.

Для формирования лидерских качеств личности необходимо создать особую развивающую социальную среду. Развивающаяся социальная среда – это общество, которое отличается от обычной среды более высокими характеристиками содержания и интенсивности совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально яркой атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде определяются межличностные и межгрупповые механизмы эффективного саморазвития личности [2].

Воспитательная работа в российской системе образования основана на исторически сложившихся традициях евразийской цивилизации. Его основными принципами являются всесторонность образовательного пространства, сочетание общечеловеческих ценностей с национальными традициями уважения к труду и профессионализму, превосходство духовного над материальным, нравственно-эстетическое, экологическое и патриотическое воспитание, приоритет здорового образа жизни.

Следует отметить, что интерес к общественной деятельности среди студентов растет. Молодые люди хотят реализовать свои таланты. Это включает в себя волонтерскую работу, экологическое движение и лидерскую деятельность. Задача образовательных учреждений – дать студентам право на самореализацию. Участие во внеклассных мероприятиях влияет на внутренний мир человека. Внеклассные мероприятия учат важности и ценности служения обществу, гражданской ответственности и этике.

Необходимо создать целенаправленную систему работы по организации процесса формирования и активизации лидерского потенциала. Основными целями такой работы являются: научить молодого человека проявлять, развивать базовые лидерские качества и грамотно применять свой лидерский потенциал; развивать навыки и умения владения харизматическим влиянием, принципами гибкости, базовыми технологиями управления.

Современному лидеру необходимо умение формировать и прояснять личные желания и идеи. Лидерство напрямую сочетается с возможностями формирования своих уникальных способностей и получения доступа к глубоким состояниям творчества.

Лидер, который сообщает информацию, обязан не просто говорить; по его собственным словам, он должен вызывать энтузиазм у людей. Ему не нужно передавать им свою собственную энергию, он должен высвободить ту, что скрыта в них. Для выполнения всех этих функций необходимы знания, умения и навыки эффективного лидерства, одним из элементов которого могут быть социальные коммуникации.

Для эффективного лидера характерны следующие качества: высокий уровень развития эмоционального интеллекта, умение убеждать, талант к установлению позитивных отношений в социально-психологической группе и большой команде, способность влиять на поведение объектов управления. Эффективный лидер может успешно использовать все виды



коммуникаций, все каналы коммуникации: вербальные, книжные, мультимедийные и другие.

Чтобы повысить организационную и групповую эффективность, необходимо научиться не только более эффективно обучать лидеров, но и создавать организационную среду, в которой лидер сможет хорошо работать. Наиболее эффективный способ изучения лидерства – это деятельность и практика взаимодействия людей друг с другом. Но для этого межличностные отношения должны быть хорошо развиты, организационная среда должна быть открытой и позволять индивиду расти в социальном плане, и развивать лидерский потенциал [3].

Лидерская инициатива требует дальнейшего осмысления и развития. Эта проблема представляет значительный интерес для мирового сообщества. Лидерство будет становиться все более и более желанной социальной и личной ценностью, количество различных школ лидерства и программ лидерства будет расти. Лидерство будет развиваться, становиться более сложным и дифференцированным. Развитие лидерского потенциала молодежи и весь комплекс мер, принимаемых для формирования эффективного лидерства в Республике, будут способствовать качественному обновлению Республики.

Однако лидерами не рождаются, ими становятся. Это признание, которое нужно заслужить. Это тяжелая и кропотливая работа, которую не каждый может выполнить. Истинный лидер – это творец, человек, который работает на благо своих последователей, руководствуясь нравственно здоровыми ценностями.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность – целенаправленная работа профессионала по социальному воспитанию личности в конкретном социуме с целью успешной ее социальной адаптации. К основным принципам социально-педагогической деятельности относят: индивидуальный подход; опору на положительные стороны личности подопечного; объективность подхода к подопечному; конфиденциальность. Лидерские качества – это совокупность психологических качеств, умений и способностей взаимодействовать с группой, которые способны обеспечить успешное выполнение лидерских задач и функций. К основным лидерским качествам относятся: видение, целеполагание (навык постановки цели), чувствительность к изменениям, гибкость, целеустремленность, настойчивость, умение мотивировать, вдохновлять, убеждать, коммуникабельность, уверенность в себе, самообладание. Формирование лидерских качеств – это формирование активного отношения к жизни, развитие способности оказывать влияние на людей, превращая их в единомышленников, направляя их усилия на достижение общих социально значимых целей. Лидерская позиция характеризуется ответственным отношением к себе, другим членам группы, людям, природе, миру; готовностью взять на себя ответственность при решении проблемных ситуаций.

Список литературы

1. **Абдулина О.А.** Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О.А. Абдулина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 23–24.
2. **Зубанова Л.Б.** Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала / Л.Б. Зубанова // Педагогическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 53–57.
3. **Кузякин А.П.** Что такое лидер и лидерство? / А.П. Кузякин // Образование. – 2000. – № 4. – С. 89–99.



УДК [378.011.3-051:373.2]:378.041-043.83

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Шикова А.Н.

магистрант II курса, направления подготовки 44.04.01. Педагогическое образование. Дошкольное образование ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Научный руководитель: Вербовский А.В., канд. пед. наук, доцент, ученый секретарь ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье рассматривается проблема формирования готовности будущих воспитателей к самообразовательной деятельности, раскрывается структура готовности к самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: самообразование, готовность к самообразованию, будущий воспитатель.

До недавнего времени, в процессе подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях, самообразовательная деятельность, не являясь ведущей, все же играла важную роль. Однако сегодня, в связи с изменениями во всех сферах общественной жизни, вызванных переходом к информационному обществу, массовостью высшего образования, и как следствие, его стандартизацией и технологизацией, быстрым обновлением знания и необходимостью для специалиста непрерывно в течении жизни повышать свой уровень компетентности, проблема готовности студентов к самообразовательной деятельности актуализируется. Изложение основного материала статьи. Высокую личностную значимость самообразовательной деятельности для успешной профессиональной жизни подтверждают результаты проведенного нами опроса студентов первых курсов ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». В анкетировании приняли участие 45 студентов первого курса Института педагогики и психологии. Так, все респонденты утвердительно ответили на вопрос о том, считают ли они самообразование важной составляющей профессиональной деятельности. Большинство участников выразили желание 38 заниматься самообразовательной деятельностью в будущем. Однако на вопрос о том, занимаются ли они в настоящее время самообразованием регулярно либо время от времени, утвердительный ответ дали лишь 13% опрошенных студентов. При этом, самообразовательная деятельность среди первокурсников носит в основном компенсаторный характер, поскольку в качестве цели самообразования в основном было обозначено устранение пробелов в знаниях, препятствующих адекватному восприятию учебной информации во время аудиторных занятий. Таким образом, можно отметить наличие противоречия между признаваемой значимостью самообразования и недостаточной практической вовлеченностью студентов в самообразовательную деятельность. Мы предположили, что причина обозначенного противоречия может заключаться в недостаточной готовности студентов к осуществлению самообразовательной деятельности и необходимости в организации специального обучения, целью которого будет формирование у студентов умений самообразовательной деятельности. Решение поставленной задачи затрагивает ряд теоретических и прак-



тических аспектов. Если проблема подготовки человека к определенному виду деятельности, в основном трудовой, всегда представляла для общества интерес, то форму научного исследования данная проблема обрела только в середине прошлого века. В исследованиях Б.Г. Ананьева, В.А. Крутецкого, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, В.А. Сластенина, А.А. Смирнова и др. готовность рассматривалась как личностное отношение к деятельности. Так, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [1] психологическую готовность к деятельности определяли как предрасположенность субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом. Данная предрасположенность является интегральной характеристикой и включает чувства, отношения, мотивы, суждения, убеждения личности. Авторы выделяют следующие виды готовности:

- заблаговременную;
- временную (в определенный момент времени);
- ситуативную (готовность действовать в условиях данной ситуации).

В структуре готовности авторами были выделены следующие компоненты:

- мотивационный, включающий интерес к предстоящей деятельности и потребность в ее успешном выполнении;
- познавательный, включающий понимание сущности задачи и ее значимости, владение средствами решения задачи, представление о возможных вариантах изменения ситуации;
- эмоциональный, предполагающий наличие чувства ответственности и уверенности в успехе;
- волевой, куда входит самоуправление, преодоление и сосредоточение на задаче.

Исследования М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича нашли отражение в работах Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлова, А.И. Пуни, где готовность также рассматривается как интегральное качество, включающее эмоциональный, мотивационный, познавательный и волевой компоненты. В педагогике исследованы различные виды готовности, однако наибольший интерес у исследователей нашли готовность детей к обучению в школе, готовность учащихся к будущей профессиональной деятельности, а также готовность педагогов к повышению своего профессионального уровня. Проблема готовности к систематической самообразовательной деятельности актуализировалась, как было отмечено выше, только в последние десятилетия. В Педагогической энциклопедии готовность к самообразованию определяется как интегральное качество личности, которое характеризуется наличием стремления постоянно расширять диапазон восприятия жизни с целью более глубокого ее понимания и способности к систематической учебной деятельности [2]. В контексте нашего исследования интерес представляет работа Т.Я. Яковца [3], где, отмечая комплексный характер готовности к самообразованию как личностной характеристики, в ее структуре автор выделяет следующие компоненты:

- умение мотивировать и осуществлять самообразование;
- специальная образованность в виде осведомленности, сознательности, действительности, умелости;
- умение работать с основными источниками информации (книги, конспекты, ПК, медиа-платформы, и т.д.);
- умения организационно-управленческого характера (самопланирование, самоорганизация, самоконтроль, самооценка, самокоррекция).

На наш взгляд мотивационный компонент структуры является ключевым, поскольку именно он изначально придает «энергию» и направляет деятельность. При этом сама мотивационная сфера является динамическим образованием, постоянно претерпевающим изменения в результате внешних воздействий. Таким образом, формируя и развивая мотивацию

учащихся в направлении определенного вида деятельности, мы тем самым оказываем влияние и на развитие самой деятельности, что позволяет выделить формирование мотивации в качестве одной из главных задач, решаемых в ходе учебно-воспитательного процесса[4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что деятельность преподавателя должна быть направлена скорее на поддержание мотивированности учащихся, нежели на ее формирование. В данном контексте важное значение приобретает деятельность преподавателя по предупреждению демотивации учащихся. Список факторов, ведущих к снижению учебной мотивации может быть продолжительным и включать источники как личного, так и социального характера, однако в качестве основного демотивирующего фактора, связанного с организацией процесса образования в вузе, можно выделить значительное расхождение между его содержанием и практическими требованиями будущей профессиональной деятельности. В такой ситуации, мы полагаем, использование активных методов обучения может рассматриваться в качестве средства профилактики снижения учебной мотивации студентов, что объясняется рядом их особенностей. Так, активные методы предполагают не простое сообщение знаний, а обучение умениям их практического применения; обучение проходит в максимально приближенном к реальным условиям; активные методы характеризуются более высокой эмоциональной насыщенностью благодаря проблемной, творческой составляющей деятельности. Активные методы способствуют созданию атмосферы любознательности и «познавательного психологического климата» [5], что позволит предотвратить развитие отрицательной учебной мотивации учащихся.

Список литературы

- 1. Дьяченко М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко. – Минск, 1976. – 25 с.
- 2. Педагогическая энциклопедия.** В 4-х томах / ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. – Советская энциклопедия, 1964. – Т. 1 – 831с.
- 3. Яковец Т.Я.** Комплекс условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.Я. Яковец – Курган, 1999. – 23 с.
- 4. Вегеро М.В.** Мотивация учебной деятельности как фактор готовности студентов университета к самообразованию / М.В. Вегеро // Достижения и перспективы развития науки: сб. науч. статей. – №31 – Уфа, 2017. – С. 224–227.
- 5. Ярошенко С.Н.** Активные методы обучения как интегративный фактор повышения мотивации учебной деятельности студентов / С.Н. Ярошенко // Вестник ОГУ – №9 – 2005 – С. 79–81.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 373.3.015.31:159.942

ФЕНОМЕН ЯБЕДНИЧЕСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Матвеева А.М.

магистрант II курса специальность «Психология»,
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педаго-
гический университет»
alya-lynx@list.ru

Научный руководитель: Е.А. Шайкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии ГУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье представлены результаты по изучению феномен ябедничества в младшем школьном возрасте являющимся выражением неадекватной стратегии поведения основывающейся на стремлении ребенка к превосходству и сохранению высокой самооценки в условиях низкой социальной успешности и проблемных межличностных отношений в семье и кругу сверстников.

***Ключевые слова:** ябедничество, младший школьный возраст, эмоциональная зрелость, межличностные отношения, нравственное и личностное развитие младших школьников.*

Актуальность исследования. В основу перестройки учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе положено гуманистическую педагогику сотрудничества и сотворчества. Анализ сложившейся воспитательной ситуации в школе показывает, что педагогический процесс в ней направлен преимущественно на формирование определенной суммы знаний. Та же особенность проявляется и в воспитательной работе (формирование знаний о нормах морали). Более того, воспитательная работа иногда представляет собой набор стандартных мер информационно-просветительского характера, ориентированная преимущественно на фиксирование уровня поведения ученика.

Этому возрасту свойственны психологические новообразования: ребенок овладевает элементарными культурными навыками, у него повышается способность к логическому мышлению и самодисциплине, взаимосвязи со сверстниками в соответствии с установленными правилами. Младший школьник постепенно овладевает способами управления вниманием, памятью, мышлением и тому подобное. Появляется внутреннее стремление к обучению и успехов в нем, любовь к труду. Ученики пытаются узнать, «что из чего получается и как оно действует» [1].

Начальное звено школы не только закладывает фундамент общеобразовательной подготовки учащихся, но и в значительной мере формирует их эмоциональную сферу. Как свидетельствуют анализ психологической литературы, возрастной нормой эмоциональной жизни младших школьников является жизнерадостное и бодрое общее настроение. Наиболее значимыми для этого возраста являются эмоции интереса и радости. Однако в последние годы у школьников все чаще наблюдаются эмоции тревоги, страха, неуверенности, а иногда – агрессивности.

В начале школьного обучения дети впервые сталкиваются со строго поставленными социальными нормами и часто начинают сообщать учителю о любом нарушении правил со стороны других детей, желая показать, как прилежно они сами выполняют их, стараясь сделать их непоколебимыми и равными для всех. Таким образом, в период адаптации к школе ябедничество является нормативным, и почти все дети время от времени рассказывают о нарушениях правил своими сверстниками.

Начиная со второго класса и далее, ребенок от ориентации на социального взрослого переходит к ценности межличностных отношений со сверстниками. Дружба, симпатия, общение с другими детьми становятся гораздо важнее, чем правила и взрослый, выступавший значимой фигурой в начале обучения. Значит, феномен ябедничества постепенно нивелируется и «вспышка» жалоб затихает. Однако остаются дети, которые продолжают регулярно сообщать что-то учителю о других детях.

Таким образом считаем, что важным является исследование феномена ябедничества именно в младшем школьном возрасте.

Феномен ябедничества относится к сферам личностного и нравственного развития ребенка.

Характерными чертами личностного развития младшего школьного возраста как особой группы являются: перестройка познавательных процессов и развитие произвольного внимания, восприятия, памяти; переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению; формирование системы конкретных понятий; развитие саморегуляции, формирование волевых характеристик; развитие самооценки на основе оценки референтных лиц (прежде всего, учителей); развитие уверенности в себе, компетентности, если есть поддержка со стороны референтных лиц; развитие неуверенности, разочарование в собственных силах, потеря интереса к учебе – если преобладает критическое отношение со стороны взрослых; овладение умением читать, писать, считать, накапливать знания; рост уровня навыков домашней работы [2; 3]

Рассматривать понятие «нравственное развитие» следует в контексте такой общечеловеческой ценности как «нравственность». Сторонники различных научных подходов и теорий предлагают разные объяснения этого понятия. Согласно психоаналитическому подходу, нравственное развитие представляет собой сдерживание стремления к максимальному удовлетворению потребностей, в пользу нравственных норм поведения, актуальных для определенной реальности. Представители теории социального учения склоняются к мнению, что процесс нравственного развития детей происходит через наблюдение за действиями взрослых людей и мысленное повторение их действий. Согласно теории когнитивного развития, этот процесс рассматривается, как отражение способа детских рассуждений о моральных дилеммах, что, в свою очередь, является продуктом их интеллектуального развития [4].

Возрастные изменения свидетельствуют о значительном росте способности младшего школьника к более сложным формам взаимодействия с социальным окружением на основе нравственных норм и обязательств. По мере взросления учащихся от 1-го к 4-му классу происходит изменение характера их общения от необходимости взаимодействия со взрослым к проявлению интереса к общению с сверстниками; а также мотивов поведения, суждений.

Факторами возникновения ябедничества в младшем школьном возрасте определяем: неблагополучную семейную ситуацию и ее дисгармоничность; трудности в учебе, а также отсутствие сфер самореализации, в которых ребенок почувствовал бы себя успешным, создают условия для неадекватно завышенной или заниженной самооценки; неудачи в общении со сверстниками, непопулярность и отсутствие признания в коллективе, столкновение интересов и отсутствие навыков кооперации; стрессовые, конфликтные ситуации или ситуации фрустрации.

Проведено эмпирическое изучение особенностей феномена ябедничества в младшем школьном возрасте. Выборку исследования составили 65 детей, возрастом от 9 до 12 лет, из них 35 мальчиков и 30 девочек.

Проведенный опрос педагогов позволил сформировать две группы исследуемых: 30 (46,2%) ябедничающих младших школьников; 35 (53,8%) неябедничающих младших школьников.

Проведенный анализ жалоб детей позволил выделить четыре вида ябедничества: скрытое; открытое; обиды на одноклассников; ситуации, когда детей «допекли».

Одной из переменных, учитывающихся в исследовании, была успеваемость. Итак, видим, что среди ябедничающих детей преобладает высокий (43,3%) и средний (36,7%) уровни успеваемости. Тогда как среди неябедничающих детей преобладает средний уровень успеваемости (42,8%). Таким образом, успеваемость «ябедников», в целом, немного выше остальных детей.

Анкетирование родителей позволило выявить, что среди обеих групп исследуемых детей преобладает демократический тип воспитания (73,3% в группе «ябедников» и 88,7% в группе «неябедников»), однако в целом практически треть детей-«ябедников» имеют проблемные межличностные отношения в семье.

Социометрическое исследование показало, что в группе «неябедников» мы видим высокий уровень благополучия взаимоотношений: большинство детей оказываются в благоприятных статусных категориях, это звезды (11,4%), предпочитаемые (20%) и принятые (65,7%). Тогда как в группе «ябедников» также достаточно благоприятен уровень взаимоотношений: предпочитаемые – 16,7%, принятые – 60%.



Однако в неблагоприятных отношениях находятся больше учеников – 16,7%, а также в этой группе меньше «звезд» – 6,7%.

У детей-«ябедников» выше самооценка по показателям: умелости; доброты; дружбы; успеваемости. То есть «ябедники» считают себя более успешными в дружеских отношениях, более умелыми, успешными в учебе, а также более добрыми. В свою очередь они считают себя менее счастливыми, умными и аккуратными.

У ябедничающих детей уровень тревожности выше. Очень высокий уровень отмечается у 3,3% таких детей, явно повышенная тревожность – у 6,7% этих учащихся следует отнести к группе риска. Они находятся в постоянном эмоциональном напряжении, что может в конце концов привести к срыву, особенно при резком усложнении деятельности. Поведение таких детей суетливое, беспокойное, их внимание рассеяно. Тогда как у неябедничающих детей высокая и явно повышенная тревожность не отмечается.

Наиболее значимые отношения в обеих группах исследуемых с матерью (36,7% у «ябедников» и 34,2% «неябедников»), родителями (36,7% и 34,2% соответственно), с учителем (33,3% и 28,6% соответственно). В группе «ябедников» менее значимые отношения с друзьями, чем у неябедничающих детей (16,7% и 25,7% соответственно), а отношение к учителю более значимое, что может влиять на их ябедничество.

Исследуемые-«ябедники» наиболее склонны к любознательности (53,3%) и общению (46,7%), но и уровень агрессивности у них довольно высокий – 36,7%. Наблюдается связь между высокими показателями по шкале агрессивности и высокими показателями по шкале доминирования (36,7%). Т.е. агрессивное поведение может быть способом доминирования над другими. Тогда как в группе «неябедников» наблюдается склонность к любознательности (51,4%) и общению (34,3%). Среди детей-«ябедников» преобладает такой способ реагирования ребенка на конфликтную ситуацию, как избегание конфликтной ситуации (33,3%). Агрессивное решение конфликтной ситуации выбирают 26,7% ябедничающих детей, а вербальную реакцию на конфликтную ситуацию – 23,3%. Продуктивный способ решения конфликтной ситуации выбирают 16,7% таких детей. Среди неябедничающих детей также преобладает такой способ реагирования ребенка на конфликтную ситуацию, как избегание конфликтной ситуации (34,2%), однако на втором месте у них продуктивный способ решения конфликтной ситуации (25,7%).

Статистический анализ показал, что у ябедничающих младших школьников значимо выше уровень успеваемости ($U=272$), также тип их воспитания значимо в семье значимо отличается от типов воспитания в семьях неябедничающих школьников ($U=290$), то есть, как было выявлено в ходе исследования имеют место неадекватные стратегии воспитания. У ябедников значимо ниже социальный статус в кругу сверстников ($U=332$) и повышена тревожность ($U=294,5$).

Полученные результаты подтверждают выдвинутое предположение о том, что ябедничество в младшем школьном возрасте является выражением неадекватной стратегии поведения, основывающейся на стремлении ребенка к превосходству и сохранению высокой самооценки в условиях низкой социальной успешности и проблемных межличностных отношений в семье и кругу сверстников.

Разработаны рекомендации относительно развития межличностных отношений младших школьников. На основе результатов проведенного констатирующего эксперимента, мы разработали программу с целью коррекции межличностных отношений младших школьников, учитывая возрастные особенности исследуемых и психологические детерминанты их активности. Коррекционная программа рассчитана на 14 занятий, каждое из которых состояло из 6-7 игр и задач, и продолжалось для детей 35-45 минут. Коррекционная программа предусматривала три рабочих блока: ориентировочный, диагностический и обобщающе-закрепляющий. В работе мы использовали такие арт-терапевтические техники и упражнения: техника направленной визуализации; техника образа и пластики настроения; техника работы с песком; техника рисования на стекле; техника телесно-ориентированной терапии; музыкальная терапия; сказкотерапия.

Список литературы

1. Голованова Н.Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Общая педагогика / Н. Ф. Голованова. – Санкт-Петербург, 1996. – 327 с., с. 57
2. Волков, Б.С. Возрастная психология: От младшего школьного возраста до юношества [Текст] : учеб. пособие для вузов /
3. Волков Б.С. – М. : Владос, 2010. – 343 с. Современный младший школьник: условия творческой самоактуализации личности [Текст] /
4. Кордуэлл М. Психология. А–Я: Словарь-справочник / М. Кордуэлл. – М.: ФАИР–ПРЕСС, 2000. – 448 с., с. 196].
5. Садырин В.В., Уварина Н.В. // Нач. шк. плюс до и после. – 2011. – № 11. – С. 65-68].



УДК 159.922.8:159.923.2

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ «Я- КОНЦЕПЦИИ» СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Попова Г.В.

магистрант II курса, специальность
«Психологическое консультирование»,
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный
педагогический университет»
alisa-nebo.72@mail.ru

Научный руководитель: С.Б. Бажутина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

Статья посвящена проблеме «Я-концепции» личности. Представлены результаты сравнительного анализа структурных компонентов «Я- концепции» современных подростков и юношей разных возрастных групп.

Ключевые слова: «Я-концепция», Образ «Я», самооценка, самосознание, «Кто Я?», подростки, юноши-старшеклассники, юноши-студенты.

В современных условиях трансформации устоявшихся ценностных систем, человек максимально подвержен воздействию психотравмирующих факторов, происходит отстранение личности от общества, социума, уход в себя, в виртуальную жизнь. Особенно остро стоят эти вопросы, когда речь идет о детях, подростках, юношестве. У подрастающего поколения утрачивается смысл происходящего с ними, в то время как жизненные навыки, позволяющие сохранить свою индивидуальность и здоровый жизненный стиль, еще не приобретены. Этот факт является пусковым механизмом к выбору патологических форм поведения в сложных жизненных ситуациях. В такой ситуации крайне важно развивать и усиливать «Я» подростка, формировать уверенность и позитивное отношение к себе, а также создавать условия для развития навыков, способствующих самовыражению личности.

В научной литературе рассмотрение «Я-концепции», как психологического феномена, представлено в работах широкого круга зарубежных и отечественных авторов таких как: У. Джеймс, Дж. Мид, И. Гоффман, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Юнг, Р. Бернс, К. Роджерс, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, В.В. Столин и др. Понятие, связанное с «Я», возникло в связи с потребностью изучения глубинных психологических структур и процессов, происходящих в формирующейся личности. «Я-концепция» тождественна и неразрывно связана с понятиями: «самосознание», «самооценка», «самоотношение», «Я-картина» и пр. «Я-концепция» играет ключевую роль в формировании стиля поведения человека, являющегося результатом взаимодействия когнитивного и эмоционального компонентов. Зрелая личность обладает целостной «Я-концепцией», способной развиваться в течение всей жизни [1].

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена как тенденциями развития научного знания, существующими потребностями социальной практики с одной стороны, так и недостаточной изученностью индивидуально-типологических личностных особенностей совре-



менных подростков и юношей разного возраста, как главного механизма личностной саморегуляции, с другой стороны.

Мы считаем, что в сравнении с юношами – старшекласниками и подростками, у юношей-студентов «Я-концепция» будет более сформированной и зрелой. Мы предполагаем, что среди испытуемых, у молодых людей в возрасте 18-22 лет будет более четкое и дифференцированное представление о себе, более выражены показатели идентичности, устойчивее самооценка в разных сферах их жизнедеятельности, сформирована система ценностей и в большей степени выражена интернальность как форма контроля за своей жизнью, уровень их эмоционального интеллекта будет более высоким, с достаточно выраженным волевым компонентом.

Диагностическую выборку составили 105 учащихся и студентов ВУЗов г. Луганска: 35 подростков 13-14 лет, 35 юношей-старшекласников 15-17 лет, 35 студентов 1-4 курсов 18-22 лет.

Когнитивный компонент «Я-концепции» подростков и юношей мы изучали, анализируя результаты данных теста «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда (в модификации Т.В. Румянцевой) [4]. Было установлено, что показатели идентификационных характеристик респондентов всех трех выборок имеют сходный характер. Общими в ядре структуры идентификаций являются:

- социальный статус, групповая принадлежность (социальное "Я");

- деятельность разной направленности (деятельное "Я"); - личные качества и самооценка (рефлексивное "Я").

Для многих респондентов всех групп испытуемых характерна невыраженность материального "Я", физического "Я", перспективного "Я". Почти у половины подростков и юношей-старшекласников абсолютно не выражено коммуникативное "Я". В результате применения непараметрического критерия U-критерия Манна-Уитни для сравнения показателей идентичности в рамках методики М. Куна «Кто Я?» были установлены статистически значимые различия между показателями социального «Я», коммуникативного «Я», идентификации в целом, размытой идентичности и ситуативных состояний. То есть количественные характеристики этих показателей у юношей-студентов оказались более весомы и более выражены. Аналогичные результаты были получены и при сравнении юношей-студентов и юношей-старшекласников, когда статистически значимые различия были выявлены в отношении коммуникативного «Я», гендерной направленности, наличия проблемной идентичности, дифференцированности показателей идентичности.

По результатам анализа психолингвистического аспекта самоидентификационных характеристик установлено, что преобладание в самоописаниях глагольных форм, как наиболее прогрессивных и деятельных, характерных для активных, самостоятельных членов общества, уверенных в себе и адекватно оценивающих свою эффективность, свойственно именно для юношей-старшекласников (28,6 %). У юношей-студентов этот показатель ниже (17,1%).

Половая идентичность – центральный смыслообразующий элемент личности, который влияет на мышление, ценностно-смысловую сферу человека и его поведение. Имея когнитивно-аффективную природу, половая идентичность включает в себя осознание принадлежности к общности мужчин или женщин и мотивационно-ценностные компоненты идентичности [4].

Результатами нашего исследования было установлено, что позитивная половая идентичность сформирована лишь у 20% респондентов подростковой группы, 37% респондентов юношей-старшекласников и наиболее ярко выражена у 66% юношей-студентов. Эти испытуемые в характеристиках идентичности прямо обозначают свой пол: «парень», «девушка», «девочка», «мужчина». Они в состоянии принимать свою привлекательность как представителя пола, для них характерно многообразие ролевого поведения, и в целом у этих респон-

дентов благоприятный прогноз в относительно успешном установлении и поддержании партнерских отношений.

Изучение когнитивного компонента с применением методики «ЭМИн» Д.В. Люсина [2] показало, что показатели понимания своих и чужих эмоций наиболее развиты именно у юношей-старшеклассников (77,1%). А вот для почти половины юношей-студентов характерно непонимание своих эмоций и эмоций других людей, что приводит к конфликтам и как следствие, к дезадаптации в коллективе. В отличие от подростков, юноши больше способны к распознаванию своих эмоций, больше центрированы на понимании себя, что свидетельствует о более развитом уровне их рефлексии, в то время как внимание подростков направлено больше вовне, на других людей.

В целом, можно сделать заключение, что когнитивный компонент юношей-студентов, определяемый нами в рамках методики «Кто Я?» и опросника «ЭМИн», по некоторым показателям качественно более выражен, хотя в структуре своей мало отличается от показателей респондентов других групп испытуемых, что лишь частично подтверждает нашу гипотезу в части более четкого и дифференцированного представления о себе, более выраженных показателей идентичности у старших юношей.

Самооценка является компонентом структуры «Я-концепции» и отражает отношение к себе как в целом, так и в отдельных аспектах личности и жизнедеятельности. Эмоционально-оценочный компонент в рамках эксперимента мы исследовали, применяя методики М. Куна «Кто Я?» в модификации Т. Румянцевой и метод Дембо-Рубинштейн в модификации С.Б. Бажутиной [3; 4]. В результате проведения диагностики было установлено, что адекватную самооценку имеют 40% испытуемых подростков, 74% юношей-старшеклассников и 28,5% юношей-студентов. Показательно то, что у юношей-студентов процент неадекватной самооценки составляет более 71%, причем у 60% испытуемых юношей-студентов самооценка неадекватно завышенная. Для этих респондентов характерна гипертрофированная оценка своих достоинств, эгоцентризм, неудовлетворенность уровнем своих достижений, высокомерное отношение к людям, неспособность принимать на себя ответственность за свои неудачи.

Исследуя систему ценностных ориентаций подростков и юношей было установлено, что наибольшее количество первого выбора в группе подростков и юношей-старшеклассников приходится на такие ценности эгоцентрической направленности как «семья» или «здоровье». В то время как для старших юношей наиболее важными являются такие ценности как «Я, мое душевное состояние и материальное положение» и «Главное – оставаться в согласии со своей совестью». Как видим, студенты разделились в своем первом выборе, для одной части самая главная ценность – ценность эгоцентрической направленности, а для другой части - духовно-нравственная ценность.

Респонденты социальной направленности всех трех групп в качестве первых выбирают такие ценности как: «Остаться человеком, жить по общечеловеческим принципам», «Жить в согласии с людьми, и быть ими уважаемым». Отличительной особенностью в группах социально направленных респондентов из числа подростков и юношей-студентов является то, что подростки больше нацелены «Развивать в себе творчество и созидать во имя жизни», а юноши выбирают «Профессионализм». Это коррелирует и с данными методики «Кто Я?», так как по данным исследования перспективное «Я» юношей-студентов носит более выраженный характер именно в будущей профессии. Важно отметить, что такая ценность как «Остаться в согласии со своей совестью» также в числе одного из первых выборов у большого числа респондентов всех групп испытуемых.

Поведенческий компонент «Я-концепции» включает в себя способность выстраивать межличностные отношения, способы реагирования в конфликтных ситуациях, самоконтроль



и самовоспитание. Поведенческий компонент подростков и юношей мы исследовали при помощи модифицированного варианта опросника УСК Дж. Роттера (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд). В результате анализа было установлено, что по большинству шкал опросника у юношей-старшеклассников более высокие показатели УСК, в основном соответствующие интернальному типу. Это говорит о принятии юношами в большей степени, чем подростками, жизненных ситуаций и обстоятельств как результатов своей деятельности, что является показателем их социальной зрелости, большей самостоятельности, уверенности в принятии решений, устойчивости в вопросах ответственности за свои поступки. Именно респонденты-старшеклассники имеют более выраженную интернальность в показателях жизнедеятельности (5,1 стено), чего нельзя сказать о респондентах группы юношей-студентов. УСК подростков и юношей-студентов не имеют статистически значимых различий (4 и 4,9 стено соответственно), что несколько противоречит гипотезе нашего исследования.

Контроль экспрессии мы исследовали при помощи опросника «ЭмИн» Д.В. Люсина [2]. Применение t-критерия Стьюдента для обработки полученных данных позволило установить статистически значимые различия между показателями подростков и юношей-студентов, причем у подростков оказалась более выражена способность осуществлять контроль над степенью внешнего проявления своих эмоций. В отношении остальных шкал «ЭмИн», относящихся к поведенческому компоненту, не установлено статистически значимых различий. Исходя из этого, не подтверждается наша гипотеза в части более выраженной интернальности у студентов, более высокого уровня их эмоционального интеллекта, с достаточно развитым волевым компонентом.

В связи с этим мы предполагаем, что в условиях затяжной военной ситуации в Донбассе, территориальной изоляции от внешнего мира, наиболее успешные и развитые выпускники Донбасского региона поступают в ВУЗы ближнего и дальнего зарубежья, а менее успешные юноши и девушки остаются учиться у себя на родине. Как следствие, в последние годы довольно часто мы диагностируем относительно низкие показатели личностного и профессионального развития среди студентов наших ВУЗов.

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа структурных компонентов «Я-концепции» подростков и юношей, мы установили, что у значительной части обследованных молодых людей мы можем констатировать незрелость их «Я-концепции», что требует психолого-педагогического наблюдения и коррекции. В соответствии с полученными выводами нами были разработаны рекомендации, направленные на формирование позитивной «Я-концепции» у подростков и юношей, а также комплекс тренинговых занятий, нацеленных на развитие структурных компонентов «Я-концепции» в подростковом и юношеском возрасте.

Список литературы:

- 1. Бернс Р.** «Развитие Я-концепции и воспитания». Что такое «Я-концепция» / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 449 с.
- 2. Люсин Д.В.** Современное представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсина // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
- 3. Рубинштейн С.Я.** Экспериментальные методики патопсихологии / С.Я. Рубинштейн. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
- 4. Румянцева Т.В.** Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т.В. Румянцева. – СПб., 2006. – С.82-103.



СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 373.3.091.212

ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Куликова Н.Е.

магистрант II курса, направления подготовки:
39.04.03 «Организация работы с молодежью»,
профиль подготовки: «Социальная педагогика»,
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный
педагогический университет»
culikovanata@yandex.ru

Научный руководитель: Акиншева И.П., кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальных наук и организации работы с молодежью ГУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье раскрывается анализ содержания обучения как фактора формирования общей и профессиональной культуры коммуникации среди студенческой молодежи.

Ключевые слова: ВУЗ, деловые коммуникации, формирование деловых коммуникаций, студенты, молодежь.

Реформированием современной системы высшего образования актуальным стал вопрос организации эффективного общения на всех уровнях с целью культивирования и развития профессиональных возможностей субъектов образовательного процесса.

Исследования ученых касаются общих проблем формирования коммуникативной компетентности, выявления ее сущности и структуры (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, И.А. Ричардс), совокупности навыков и умений, необходимых для эффективной коммуникации (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.Л. Мелибурда) [1;2;3].

В исследованиях, изучающих психолого-педагогические условия для развития коммуникативной компетентности и развития речемыслительной деятельности (Л.Л. Балакина, М.Н. Вятютнев, П.Я Гальперин, Н.Д. Гальскова, Л.К. Гейхман, Н.Н. Доловова, О.И. Муравьева, Е.В. Ключев, В.Н. Куницына, А.А. Леонтьев, Дж. Остин, Е.И. Пассов и др.) [4;5;6].

Анализ теоретических исследований и образовательной практики отражают многоаспектность понятия деловая коммуникация, выделяя его характеристики, которые проявляются в деятельности. Несмотря на активный интерес ученых к проблеме формирования деловой коммуникации у студентов, актуальность которой задается на уровне как российского, так и международного образовательного опыта, обнаруживается дефицит научных знаний и практик, раскрывающих потенциал образовательных возможностей вуза в формировании деловой коммуникации студентов.

Цель статьи – рассмотреть ВУЗ как объект формирования деловых коммуникаций у студенческой молодежи.

Психолого-педагогический аспект данной проблемы связан с рассмотрением особенностей общения в образовательной среде высших учебных заведений. Коммуникацию в университете можно рассматривать как связь между его дисциплинами (студенты, преподаватели, администрация) и процессом передачи информации из одной дисциплины в другую [2, с.121-132].

Студенческая группа – это группа людей, которые ежедневно общаются и тесно взаимодействуют. У них общая цель, но у каждого свои стремления, и для их достижения решающее значение может иметь помощь одноклассника.

Группа состоит из разных людей, с разными личностями, мнениями, интересами и поведением. Когда студент начинает учебу в университете, он вскоре оказывается участником одной или нескольких социальных групп. Объединение людей в группы вносит существенные коррективы в их индивидуальное поведение, и очень часто человек ведет себя по отношению к себе в одиночку иначе, чем в группе. Поведение человека под воздействием коллектива кардинально меняется [8, с. 66].

Общение – основная форма человеческого существования, вечное достояние человека, важнейшая форма человеческого взаимодействия. Оно лежит в основе почти всего, что мы делаем. В жизни большинства людей коммуникативные процессы занимают 70% времени, а менеджеры тратят в среднем 80% своего рабочего времени на различные типы общения. Это непрерывный процесс, который люди используют для сообщения целей организации, предоставления обратной связи и внесения изменений. Умение общаться всегда считалось одним из важнейших человеческих качеств.

Общение занимает одно из ведущих мест в изучении философов, социологов, педагогов и психологов. По мнению

М.С. Кагана, первый серьезный анализ коммуникации как философской категории относится к эпохе эллинистической культуры [1, с.34].

Для Сократа и Платона впервые возникли этические проблемы, отражающие межличностные отношения, а философское самосознание возникло в форме диалога, то есть интеллектуального общения индивидов, независимых и расходящихся мыслителей. В философских принципах экзистенциализма, индивидуализма и философской антропологии постановка вопроса о межличностных отношениях имеет фундаментальное значение. В процессе его рассмотрения сформировалась философская теория коммуникации [1, с. 34].

Тема коммуникации красной нитью проходит через все творчество Карла Ясперса, представителя экзистенциальной философии. Подчеркивая необходимость общения в жизни человека, Ясперс сказал, что «человеческий разум требует неограниченного общения, он сам является человеком, имеющим желание общаться полностью» [1, с.34].

«Поскольку с течением времени мы не можем объективно обладать истиной, которая является единой и вечной, и поскольку настоящее может существовать только вместе с другим настоящим», – считает философ, – существование понимает только бытие самого себя в сообществе с другим существованием, общение – это образ открытия истины во времени» [3, с.155].

Согласно установленным целям обучения, мы говорим о соответствующих поведенческих аспектах обучения общению и взаимоотношениям, а также об использовании определенных коммуникативных техник. Рассматривая образовательный процесс с точки зрения взаимодействия профильных дисциплин, мы заметили, что в коммуникативном пространстве вуза он реализуется на трех уровнях: организационный, дисциплинарный и образовательный.

Организационное коммуникативное пространство – это система социально-профессионального, коммерческого и межличностного общения, включающая три основных субъекта образовательного процесса – отношения между студентами, преподавателями и административными подразделениями. Взаимодействия здесь строго контролируются, потому что они ограничиваются порядком отношений субъекта в рамках его социальных ролей как «студент», «преподаватель», «заведующий кафедрой», «декан» [7].

Дисциплинарная организация общения и взаимодействия, сложившаяся в пространстве образовательного процесса, определяет психологическую дистанцию и степень доверия между субъектами, которая зависит от цели общения. В пространстве образовательного обмена осуществляется обмен информацией между представителями разных поколений – старшими (преподавателями) и молодежью (студентами). Другими словами, его основная часть – это современные люди, а его цель – передать информацию, содержащую знания и опыт предшественников. Суть университетского общения между поколениями состоит в том, чтобы согласовать предлагаемые знания с собственным опытом студентов, а не навязывать образовательные стандарты, представляя существующие знания и мировоззрение как абсолютную истину, то есть взаимодействие между субъектом и субъектом становится состоянием реальный учебный процесс [5, с.38-45].

Мы считаем, что обучающее общение можно определить с двух основных аспектов: содержание и технология. На уровне содержания это рассматривается как многомерный процесс организации, установления и развития общения, взаимопонимания и взаимодействия между преподавателями и учениками, порожденный целями и содержанием обучения и воспитания. Здесь общение – это взаимная передача и принятие ценностей участниками образовательного процесса, поэтому оно напрямую определяется их общей деятельностью по решению общих образовательных задач [6, с. 22].

Этот уровень общения связан с коллективным характером отношений, и следующее становится важным: желание понимать отношения и мнения друг друга, прислушиваться к мнению других, даже если они с ним не согласны, и т. д.

В этом случае, цель коммуникации состоит в том, чтобы сделать общую оценку достигнутых результатов и вкладов отдельных участников. С технической точки зрения обучающее общение можно определить как систему технических навыков и навыков для социального и психологического взаимодействия между преподавателями и учениками. Ее содержание заключается в обмене информацией, оказании образовательного воздействия и установлении отношений с использованием коммуникативных средств. Исходя из этого, коммуникативные технологии можно рассматривать как процесс организации обучающих обменов. Хотя концепция «коммуникационной технологии» преобладает в современной литературе, ее психология и содержание обучения на самом деле не публикуются. Поэтому мы считаем справедливым рассматривать ее как социальную технологию, поскольку ее исходным и конечным результатом является человек. Основным изменяющимся параметром является один или несколько его атрибутов [7, с. 158].

По сравнению с промышленными технологиями, коммуникативность и социальность, более гибкие и менее жесткие, потому что при общении необходимо учитывать тот факт, что человек является многофакторной системой и на нее влияет большое количество факторов.

На наш взгляд, сущность коммуникативных технологий заключается [4, с. 22]:

- в предварительном проектировании процесса учебного взаимодействия с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике;
- в взаимодействии с возможностью воссоздания проекта в педагогической практике впоследствии;

- в умение объективно контролировать качество достижения поставленных целей обучения;
- в выборе наилучших методов и средств коммуникации для достижения целей коммуникации и установления соответствующих обучающих отношений;
- в случае оперативной обратной связи можно своевременно и эффективно скорректировать учебный процесс и учебное взаимодействие.

Таким образом, в психолого-педагогическом контексте коммуникативную технологию можно определить как совокупность методов, методов и средств коммуникации между людьми, возникающих в результате обмена информацией, и в ее структуре можно выделить два основных компонента: модели раскрывающие особенности общения в различных педагогических взаимодействиях и алгоритмы организации общения в зависимости от типа учебного занятия.

Список литературы

1. **Балакина Л.Л.** Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Балакина, Любовь Леонидовна – Томск, 2010. – 22 с.
2. **Вятютнев М.Н.** Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. –1977. – № 6. – С. 38–45.
3. **Гейхман Л.К.** Интерактивное обучение общению компетентности: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гейхман, Любовь Кимовна – Екатеринбург, 2003. – 22 с.
4. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34.
5. **Леонтьев А.Н.** Деятельность и общение / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – № 7. – С.121–132.
6. **Лисина М.И.** Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: МПСИ, 2001. - 384 с
7. **Муравьева О.И.** Основные стратегии в структуре коммуникативной компетентности: дис. ... канд.психол.наук: 19.00.05 / Муравьева, Ольга Ивановна. – Томск, 2001. – 158 с.
8. **Пассов Е.И.** Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур) / Е.И. Пассов. – Липецк: ЛГПИ - РЦИО, 2000. – 204 с.

ИНФОРМАТИКА И ПРОГРАММИРОВАНИЕ

УДК 517.551, 004.02

АНИМАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ГРАФИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ PYTHON

Локотш Н. К.

магистрант II курса, специальность
«Информатика и образовательная
робототехника», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
lokotosh1@mail.ru

Научный руководитель: Швыров В.В., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры информационных образовательных технологий и систем института физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В работе изучаются методы и подходы к созданию анимационных математических графиков с использованием современных инструментальных средств разработки, пакета matplotlib и языка Python.

Ключевые слова: анимация, графика, дидактические материалы, matplotlib, python.

Введение

Среди всех учебных дисциплин особое место принадлежит курсу математики. Изучение курса математики формирует научное мировоззрение, понимание сущности прикладных проблем, позволяет овладеть методами математического моделирования.

Среди всех учебных дисциплин особое место принадлежит курсу математики. Изучение курса математики формирует научное мировоззрение, понимание сущности прикладных проблем, позволяет овладеть методами математического моделирования.

Требования к математическому образованию на современном этапе значительно изменились, а именно: уменьшилось количество часов, которые отводились на классический анализ, алгебру, геометрию. Вводятся новые учебные дисциплины, появление которых продиктовано практической необходимостью прикладного применения математики. Введение в учебный процесс этих дисциплин невозможно без применения современных информационных технологий, а главное - специализированных математических пакетов, программ учебного назначения, программных продуктов и средств разработки на языках программирования высокого уровня.

Программная поддержка курса математики должна способствовать в достижении поставленных целей за счет использования компьютерных средств для иллюстрации математических понятий, демонстрации примеров математических методов исследования различных процессов и явлений, проведения численного эксперимента, создание и изучение информационных и математических моделей различных явлений и процессов, проведение компьютерных экспериментов в геометрии [4-6].



Таким образом, крайне актуальной задачей является исследование, модификация и симбиоз существующих методов и способов представления и моделирования многомерных данных, позволяющих осуществлять плодотворный визуальный анализ имеющихся наборов данных

Целью работы является разработка практических методов визуализации математических двумерных и трехмерных графиков.

1. Анимация как средство визуализации

Визуализация данных - задача, с которой сталкивается в своей работе любой преподаватель. К задаче визуализации данных сводится проблема представления в наглядной форме данных эксперимента или результатов теоретического исследования [1, 2].

Для визуализации учебной графики крайне важно иметь инструменты, которые позволяют оперативно и легко работать. В качестве языка программирования общего назначения Python [3] позволяет создавать сложные графические пользовательские интерфейсы (GUI) и веб-сервисы, а также легко интегрироваться в уже существующие системы.

Кроме этого, для построения сложных анимаций и графиков также используется Spider.

Анимация –это последовательность изображений, которые быстро сменяют друг друга, в результате чего появляется движение. Для ее создания в matplotlib предназначен модуль matplotlib.animation.

Базовый класс Matplotlib под названием animation занимается вопросом анимации. Он предоставляет структуру, вокруг которой строится функционал создаваемой анимации. Для этих целей существуют два основных интерфейса, которые используют:

FuncAnimation — создает анимацию путем повторяющегося вызова функции func.

ArtistAnimation — анимация, использующая фиксированный набор объектов Artist.

Анимация создается путем многократного вызова функции func(...), которая должна рисовать кадры. В простейшем случае опция frames задает количество кадров, а функция func(номер_кадра[,fargs]) в качестве первого аргумента принимает номер кадра. Функции func, если нужно, можно передавать аргументы через опцию fargs. Тогда fargs=[arg1,...] является списком. Функция, заданная необязательной опцией init_func=funcname, используется для рисования стартового кадра и инициализации графических объектов. Она вызывается один раз перед построением первого кадра. Опция interval задает время в миллисекундах между кадрами. Опция repeat=True(значение по умолчанию) включает режим повторения анимации. В этом случае функция funcname будет вызываться в начале каждой «анимационной сессии».

Анимации помогают осветить определенные аспекты визуализации, которые никак не могут быть связаны со статическими графиками. Также стоит упомянуть то, что излишнее и бессмысленное использование визуализаций может усложнить работу. Каждая функция в визуализации данных должна использоваться разумно, чтобы получился лучший эффект.

2. Разработка модуля для формирования анимации поверхности

В качестве примера построения анимационного файла создадим анимацию трехмерной поверхности путем сборки из отдельных кадров и используя код

```
from mpl_toolkits.mplot3d import Axes3D
import matplotlib.pyplot as plt
import pandas as pd
# Скачиваем данные для графика.
url = 'https://python-scripts.com/wp-content/uploads/2019/3d-data.csv'
data = pd.read_csv(url)
```

```
# Преобразуем его в длинный формат
df = data.unstack().reset_index()
df.columns=["X","Y","Z"]
# Переименовываем старые названия столбцов в числовой формат.
df['X'] = pd.Categorical(df['X'])
df['X'] = df['X'].cat.codes
# Мы собираемся сделать 20 графиков, для 20 разных углов
for angle in range(70, 210, 2):
    fig = plt.figure()
    ax = fig.gca(projection='3d')
    ax.plot_trisurf(df['Y'], df['X'], df['Z'], cmap=plt.cm.viridis, linewidth=0.2)
    ax.view_init(30, angle)
    filename = 'frames/step'+str(angle)+'.png'
    plt.savefig(filename, dpi=96)
plt.gca()
```

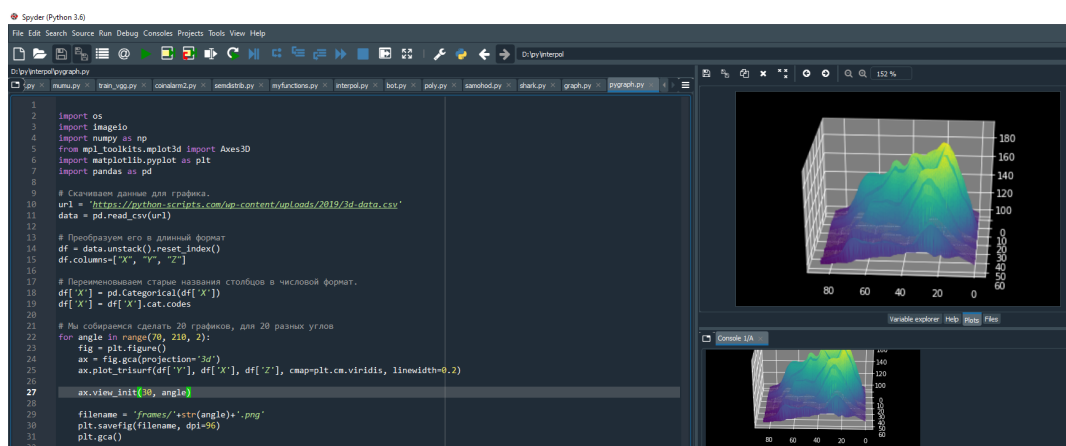


Рис. 1. Создание анимации

В результате в папке frames создаются отдельные кадры для каждого графика с заданным углом поворота см. рис. 2.

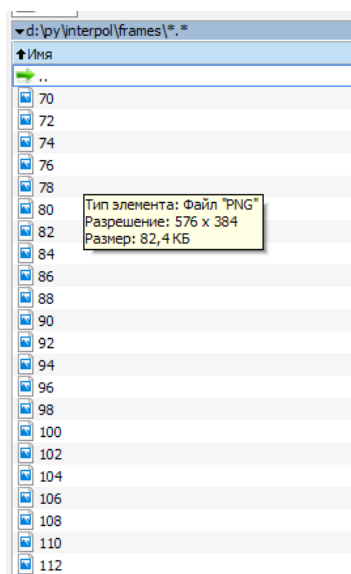


Рис. 2. Набор кадров для анимации

Сборка всех кадров в один файл принимает следующий вид см. рис. 3.

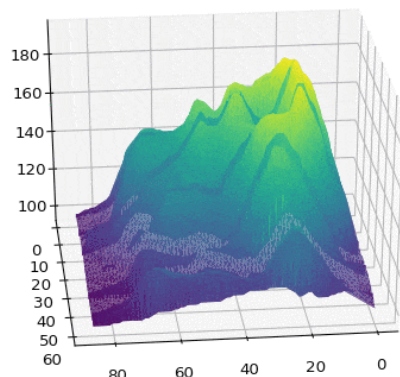


Рис. 3. Фрагмент анимационного 3d графика

Выводы

Разработанный модуль для построения анимационных графиков математических функций предназначен для повышения качества образовательного процесса, в частности, может быть использован для подготовки наглядных материалов для соответствующих курсов как в общеобразовательной так и в высшей школе.

Список литературы

- 1. Александрова И.А.** Математика на Python. Часть I. / И.А. Александрова // М.: Прометей, 2018.
- 2. Большаков, А. А., Керимов, Р. Н.,** Методы обработки многомерных данных и временных рядов // Москва, Горячая Линия — Телеком, 2007.
- 3. Долгих Т.Ф.** Язык Python 3 для научных исследований / Т.Ф. Долгих, Е.В. Ширяева. – Ростов-на-Дону: Ростов, 2017. –90 с.
- 4. Крамаренко Т. Г.** Уроки математики с компьютером [пособие для учителей и студентов] / Крамаренко Т. Г. / Под ред. М. И. Жалдака. - Кривой Рог: Издательский дом, 2008. – 272 с.
- 5. Львов М.** Алгебра с компьютером / Львова, Н.Львова. - М.: шк. мир, 2007. - 128 с.
- 6. Спиваковский А. В.** Теория и практика использования информационных технологий в процессе подготовки студентов математических специальностей [Моногр.] / Спиваковский А. В. - Херсон: Айлант, 2003. - 228 с.

УДК 373.3.091.212

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРИМЕРЕ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 09.02.03 ПРОГРАММИРОВАНИЕ В
КОМПЬЮТЕРНЫХ СИСТЕМАХ И 09.03.03 ИНФОРМАТИКА
И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ ТЕХНИКА**

Удод Д.В.

магистрант II курса, специальность «Информатика
и образовательная робототехника») ГОУ ВО ЛНР
«ЛГПУ»
dimaus17@gmail.com

Научный руководитель: Швыров В.В., к.ф.-м.н., доцент кафедры информационных образовательных технологий и систем Института физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматриваются особенности и различия компетентностных подходов, реализуемых Федеральными государственными образовательными стандартами специальностей высшего и среднего профессионального образования, входящих в общую укрупненную группу специальностей 09.00.00 Информатика и вычислительная техника.

Ключевые слова: *компетенция, компетентностный подход, среднее профессиональное образование, высшее образование.*

В настоящее время всё больше образовательных учреждений Луганской Народной Республики проходят процедуру аккредитации в Российской Федерации. Это, в свою очередь, предполагает осуществление образовательной деятельности на основании Федеральных Государственных образовательных стандартов Российской Федерации. Одной из ключевых черт современных стандартов является применение компетентностного подхода в образовании на основе систематизированного набора компетенций. Разработка и внедрение новых, а также внесение изменений в уже существующие стандарты всех уровней подготовки является характерной особенностью сферы образования РФ на протяжении последних двух десятилетий. При этом достаточно частая смена поколений стандартов в школах, колледжах и вузах затрудняет их эффективное внедрение и создает трудности для реализации идей преемственности и непрерывности современного образования разных ступеней. Кроме того, данная проблема усугубляется понятийной, терминологической и концептуальной несогласованностью между разработчиками стандартов различных уровней подготовки, а также авторами публикаций по данной теме.

Прежде чем приступить к сравнению ФГОС разных уровней подготовки в контексте компетентностного подхода, следует рассмотреть определения для понятий «компетенция» и «компетентностный подход».

Компетенция (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области.

Под компетенцией в образовании понимают совокупность взаимосвязанных качеств личности, заданных по отношению к определённому кругу предметов или процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [1]. Компетенции указываются в образовательных стандартах высшего и среднего образования в зависимости от направления подготовки и специальности.

Компетентностный подход выдвигает на первый план способности освоения обучающимся приемов решения практических и профессиональных задач, определяя знания, усвоение которых дает возможность непосредственно в процессе обучения решать актуальные социальные и жизненные проблемы, овладевать интерактивными практиками [2].

В качестве примера образовательного стандарта среднего профессионального образования рассмотрим ГОС ЛНР по специальности 09.02.03 Программирование в компьютерных системах, утвержденного приказом МОН ЛНР №937-од от 26.10.2018г [3]. Данным стандартом на момент написания данной статьи руководствуются образовательные учреждения среднего профессионального образования ЛНР, осуществляющие подготовку специалистов среднего звена по указанной специальности. Предполагается, что после прохождения учреждениями СПО ЛНР процедуры аккредитации в РФ на смену данному стандарту придет ФГОС СПО по специальности 09.02.03 Программирование в компьютерных системах, утвержденный приказом МОН РФ от 28.07.2014г. №804 [4]. Поскольку оба стандарта являются полностью идентичными в плане компетенций и большинства положений, данный момент можно опустить. В стандарте выделяют два вида компетенций: общие (ОК) и профессиональные (ПК). Общие компетенции одинаковы для всех групп специальностей среднего профессионального образования программы подготовки специалистов среднего звена. Профессиональные компетенции в стандарте СПО сгруппированы по профессиональным модулям (ПМ), которые включают в себя междисциплинарные курсы (МДК) и практики.

ПМ.01. Разработка программных модулей программного обеспечения для компьютерных систем:

ПК 1.1. Выполнять разработку спецификаций отдельных компонент.

ПК 1.2. Осуществлять разработку кода программного продукта на основе готовых спецификаций на уровне модуля.

ПК 1.3. Выполнять отладку программных модулей с использованием специализированных программных средств.

ПК 1.4. Выполнять тестирование программных модулей.

ПК 1.5. Осуществлять оптимизацию программного кода модуля.

ПК 1.6. Разрабатывать компоненты проектной и технической документации с использованием графических языков спецификаций.

ПМ.02 Разработка и администрирование баз данных.

ПК 2.1. Разрабатывать объекты базы данных.

ПК 2.2. Реализовывать базу данных в конкретной системе управления базами данных (далее - СУБД).

ПК 2.3. Решать вопросы администрирования базы данных.

ПК 2.4. Реализовывать методы и технологии защиты информации в базах данных.

ПМ.03 Участие в интеграции программных модулей.

ПК 3.1. Анализировать проектную и техническую документацию на уровне взаимодействия компонент программного обеспечения.

ПК 3.2. Выполнять интеграцию модулей в программную систему.

ПК 3.3. Выполнять отладку программного продукта с использованием специализированных программных средств.

ПК 3.4. Осуществлять разработку тестовых наборов и тестовых сценариев.

ПК 3.5. Производить инспектирование компонент программного продукта на предмет соответствия стандартам кодирования.

ПК 3.6. Разрабатывать технологическую документацию.

Компетенции бакалавриата рассмотрим на примере Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (бакалавриат) по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика, утвержденного Министерством образования и науки Российской Федерации от 19.09.2017 г. № 922 [5]. Данный стандарт относится к стандартам третьего издания третьего поколения (ФГОС ВО 3++) и применяется в высших учебных заведениях РФ. В ГОУ ВО ЛНР на момент написания статьи применяется ГОС ВО, утвержденный приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 17 июля 2018 года № 693-од [6], который разработан на базе аналогичного российского стандарта прошлого издания (ФГОС ВО 3+). Между ФГОС ВО 3++ и 3+ имеются существенные различия, одним из которых является введение универсальных компетенций на замену общекультурным. Поскольку после прохождения образовательными организациями ЛНР процедуры аккредитации в Российской Федерации переход на ФГОС ВО 3++ является обязательным (либо на более новые стандарты, которые неизбежно будут появляться в дальнейшем), то имеет смысл рассматривать именно ФГОС ВО 3++. В стандарте выделяют три вида компетенций: универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК), однако формулировки даются лишь первым двум из них. Универсальные компетенции являются общими для уровня высшего образования (в данном случае – для бакалавриата). Общепрофессиональные компетенции являются общими для всей укрупненной группы специальностей уровня высшего образования.

Профессиональные компетенции (ПК), организациям высшего образования предлагается формировать самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников. Для рассматриваемого направления подготовки релевантные профессиональные стандарты расположены в разделе «06 Связь, информационные и коммуникационные технологии (в сфере проектирования, разработки, внедрения и эксплуатации средств вычислительной техники и информационных систем, управления их жизненным циклом)». В данном разделе находится 45 профессиональных стандартов [7], из которых выбираются один или несколько стандартов в зависимости от направленности (профиля) образовательной программы.

Компетенции формируемые каждой дисциплиной в отдельности, указываются непосредственно в стандарте СПО (рисунок 1).

| | | | | |
|---|--|--|--------------------------------|----------------------------------|
| <p>уметь: работать в среде программирования; реализовывать построенные алгоритмы в виде программ на конкретном языке программирования; знать: этапы решения задачи на компьютере; типы данных; базовые конструкции изучаемых языков программирования; принципы структурного и модульного программирования; принципы объектно-ориентированного программирования;</p> | | | ОП.05. Основы программирования | ОК 1 - 9 ПК 1.1 - 1.5, 3.1 |
| <p>уметь: находить и использовать необходимую экономическую информацию; рассчитывать по принятой методологии основные технико-экономические показатели деятельности организации; знать: общие положения экономической</p> | | | ОП.06. Основы экономики | ОК 1 - 9 ПК 2.3, 2.4 |

Рисунок 1. Фрагмент ГОС СПО ЛНР по специальности 09.02.03

Одно из ключевых отличий между стандартами заключается в том, что в ФГОС высшего образования не указаны формируемые компетенции по каждой дисциплине в отдельности.

Сравнив приведенные выше стандарты среднего профессионального и высшего образования в контексте образовательных компетенций, можно обнаружить следующие отличия:

1. Виды компетенций: общие и профессиональные компетенции в СПО и универсальные, общепрофессиональные и профессиональные в ВО.

2. Отсутствие сформулированных профессиональных компетенций в стандарте ВО: образовательные организации высшего образования формулируют профессиональные компетенции и устанавливают их количество самостоятельно на основе профессиональных стандартов.

3. В стандарте ВО не указаны формируемые каждой дисциплиной компетенции: образовательные организации высшего образования прописывают их самостоятельно в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП).

Резюмируя, можно сделать вывод, что учреждениям высшего образования дано больше самостоятельности при осуществлении образовательной деятельности в целом и компетентностного подхода в частности по сравнению с учреждениями среднего профессионального образования. Обратной стороной этого является значительные различия между образовательными программами образовательных учреждений. В результате оказывается, что одна и та же дисциплина в разных образовательных учреждениях высшего образования призвана формировать совершенно разные компетенции, в то время как в среднем профессиональном образовании каждая дисциплина (кроме вариативных) формирует идентичный набор компетенций вне зависимости от образовательного учреждения. Таким образом, можно увидеть два разных подхода в формировании компетенций в среднем профессиональном и высшем образовании.

Список литературы

1. Тесленко, В. И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев. – Красноярск: Изд-во Красноярского гос. пед. ун-та, 2007. – 118 с.

2. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под .науч. ред. д.п.н. И. Ю. Тархановой – Ярославль.: РИО ЯГПУ, 2018. – 383

3. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования Луганской Народной Республики по направлению подготовки 09.02.03 Программирование в компьютерных системах.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по направлению подготовки 09.02.03 Программирование в компьютерных системах.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика.

6. Государственный образовательный стандарт высшего образования Луганской Народной Республики по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика.

7. Справочная информация: "Профессиональные стандарты и квалификации" [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157436/f6c140f34ed0fa511e3eff43b455e64041b109fc/



ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СПОРТ

УДК 373.3.091.212

МЕТОДЫ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА С АРТРОЗОМ КОЛЕННОГО СУСТАВА

Аракелян М.Р.

магистрант II курса, направление подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
milana.pomin@mail.ru

Научный руководитель: Ковалёва И.С., канд. мед. наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации Института физического воспитания и спорта ГУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет».

В данной статье рассмотрены современные методы физической реабилитации женщин с артрозом коленного сустава. Рассматривается возможность использования различных физических методов для преодоления развития патологических процессов суставного хряща.

Ключевые слова: *физическая реабилитация, артроз коленного сустава, физические упражнения, физиотерапия, женщины зрелого возраста.*

Артроз коленного сустава – это хроническое дегенеративное заболевание, обусловленное нарушением целостности хрящевой ткани и структурными изменениями в подлежащей костной пластинке. Лечение гонартроза рекомендуется начинать в максимально ранние сроки. Оно преследует следующие цели: снижение прогрессирования патологического процесса, устранение боли, восстановление конгруэнтности суставных поверхностей и достижение ремиссии. Существует 4 основных лечебных направления:

- профилактическое лекарственная терапия;
- физиотерапевтическое лечение;
- хирургическая коррекция.

Ключевым моментом восстановления пациентов, страдающих от артроза коленного сустава, является физическая реабилитация. Это совокупность мероприятий, направленных на предотвращение развития патологического процесса, снижение болевого синдрома, устранение отека, укрепление околоуставных мышц, нормализацию локального кровообращения, сохранение и улучшение подвижности [3].

Движение представляет естественную функцию, необходимую для существования человека, воздействующий на весь организм и относящийся «к главной реактивной деятельности



организма». Регулярное выполнение физических упражнений создаёт доминантные очаги возбуждения в коре головного мозга, что по механизму отрицательно индукции приводит к подавлению очагов застойного возбуждения, т.е. ликвидирует «болевыe пункты».

Систематическое применение в комплексном лечении больного физических упражнений ликвидирует отрицательное влияние гиподинамии на организм, оказывает разностороннее благоприятное воздействие. Ритмичное сокращение и расслабление скелетных мышц, натяжение и расслабление сухожилий способствуют улучшению венозного оттока, профилактике венозного застоя, нормализации микроциркуляции в тканях. Физические упражнения предупреждают развитие атрофий и дегенеративных изменений в тканях и органах [2].

В выборе методики лечебной физической культуры необходимо учитывать ряд факторов. Характер и тяжесть травмы, стадию патологического процесса, физическое и психическое состояние больного, его физическую подготовку. Комплекс упражнений должен составляться строго индивидуально с учётом фазы процесса.

Средства лечебной физкультуры направлены в основном на уменьшение болевых ощущений в суставах и мышцах. С этой целью в занятиях лечебной гимнастики используются пассивные и активные физические упражнения, упражнения, направленные на растяжение и расслабление мышц, лечение положением.

Расслабление мышц во время физических упражнений – следствие реципрокных отношений мышц-антагонистов, их осознанного активного выполнения или сочетанного воздействия обоих факторов. В период обучения активному расслаблению у пациентов вначале наблюдаются повышение напряжения и тонуса мышц и закрепощение движений. Более легко расслабление выполняется непосредственно после напряжения мышц. При расслаблении мышц в них улучшаются обменные процессы, и в частности поглощение кислорода, ускоряются восстановительные процессы, происходит накопление энергетических потенциалов [1].

Массаж и мануальная терапия позволяют укрепить мышцы, сделать их более эластичными, восстановить или увеличить объём движений в суставах, скорректировать мышечный дисбаланс, возникающий после длительного вынужденного положения позвоночника и конечностей.

Главным и самым эффективным средством лечения и реабилитации гонартроза являются различные виды массажа и специальная суставная гимнастика, а лекарственная терапия играет лишь вспомогательную роль.

Массаж является эффективным средством лечения артроза коленных суставов, потому что он улучшает периферическое кровообращение, снабжение конечностей и тканей больного сустава кислородом и другими питательными веществами.

Цели массажа при артрозе коленных суставов:

1. Уменьшение боли.
2. Преодоление скованности.
3. Улучшение крово- и лимфообращения в пораженных местах.
4. Предупреждение появления тугоподвижности суставов, развития контрактур.
5. Улучшение снабжения тканей конечности кислородом и другими питательными веществами.
6. Предотвращение атрофии мышц.

Как ни парадоксально, но длительное время многие врачи из-за чрезмерной осторожности и консерватизма даже незначительные физические нагрузки при остеоартрозе считали вредными [1; 2].

Физиотерапевтическое лечение артроза – один из основополагающих методов в лечении артроза. Он положительно влияет на метаболизм хряща, предотвращает или снижает

темпы деструктивной деятельности артроза. Также он благотворно влияет на циркуляцию различных веществ в костях, синовиальной оболочке, околосуставных тканях. Помимо всего этого, физиотерапевтическое лечение артроза предотвращает болезненные ощущения и синовит.

При лечении травм опорно-двигательного аппарата широко используются методики физиотерапии. В ранние сроки после травм используют УВЧ, ультразвук, магнитотерапию. Это позволяет уменьшить отёк, улучшить микроциркуляцию в повреждённой конечности, уменьшить болевой синдром. После прекращения иммобилизации назначают электрофорез, фонофорез с различными лекарственными препаратами, лазеротерапию, электростимуляции мышц [4].

Полностью вылечить деформирующий артроз коленного сустава пока не представляется возможным. Но заболевание можно предупредить. Важную роль в предупреждении и ликвидации изменений играют физические упражнения – специально организованные с определённой целью и строго дозированные движения. Они являются одним из важных факторов, поддерживающих жизнедеятельность здорового человека и стимулирующих восстановительные и компенсаторные механизмы в организме.

Список литературы

- 1. Белая Н.А.** Лечебная физкультура и массаж: Учебно-методическое пособие для медицинских работников / Н.А. Белая. – 2-е изд. – М.: Советский спорт, 2004. – 272 с.
- 2. Мухин В.Н.** Физическая реабилитация: [учебник для студ. высш. учеб. заведений физ. воспитания и спорта] / В.Н. Мухин. – Олимпийская литература, 2005. – 470 с.
- 3. Мятига А.Н.** Физическая реабилитация в травматологии: [учебное пособие] / А.Н. Мятига. – М.: СПДФЛ Бровин А.В., 2012. – С. 54-59.
- 4. Яковенко Н.П.** Физиотерапия: [учебник] / Н.П. Яковенко, В.Б. Самойленко. – М.: Медицина, 2011. – С. 58-68.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕДЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА С ЦЕЛЬЮ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМПЛЕКСА ЛЕЧЕБНОЙ ГИМНАСТИКИ У СТУДЕНТОВ С НЕЙРОЦИРКУЛЯТОРНОЙ ДИСТОНИЕЙ

Исаенко Е.В.

магистрант II курса, специальность «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья», ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
isaenkoliza@rambler.ru

Научный руководитель: Паталахина Л.И., канд. мед. наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации Института физического воспитания и спорта ГУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В данной статье раскрываются основные принципы и методы проведения педагогического эксперимента для оценки эффективности применения комплекса лечебной гимнастики у студентов высших учебных заведений с нейроциркуляторной дистонией без отрыва от учебы.

Ключевые слова: *нейроциркуляторная дистония (НЦД), лечебная гимнастика, методы и результаты исследования.*

Проблема здоровья населения прочно занимает ведущее место среди глобальных проблем человечества. В последнее время обоснованную тревогу вызывает состояние здоровья молодежи. Растущая учебная нагрузка, малоподвижный образ жизни, общий социальный и психологический дискомфорт – все это негативно сказывается на функциональном состоянии основных систем организма. Заболевания сердечно-сосудистой системы (ССС) являются одним из самых распространенных в мире. Поэтому вопросы, связанные с улучшением функционального состояния лиц, имеющих нарушения регуляторных функций ССС, представляются достаточно актуальными. В общей структуре этих заболеваний нейроциркуляторная дистония по гипотоническому типу выявляется в 30 - 50% случаев. Распространенность нейроциркуляторной дистонии у лиц юношеского возраста составляет 20 - 30% в популяции.

Цель настоящего исследования заключалась в оценке эффективности экспериментального комплекса лечебной гимнастики по вторичной профилактике развития нейроциркуляторной дистонии лиц юношеского возраста.

В исследовании приняли участие 50 студентов, обучающихся в Луганском Государственном Педагогическом Университете по направлению «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)», средний возраст которых на момент исследования составлял 21± год.

Испытуемых распределили на две группы – 1-ю контрольную группу и 2-ю экспериментальную группу по 25 человек (по 15 юношей и 10 девушек в каждой группе).

Был разработан комплекс лечебной гимнастики с учетом физического, физиологического и психоэмоционального состояния студентов, давших согласие на участие в педагогическом эксперименте.

Методы:

а) Анализ сведений, имеющихся в медицинских картах, на предмет состояния здоровья студентов, участвующих в исследовании. В результате анализа информации медицинских карт, имеющихся в медицинской части Университета и полученных в результате плановых обследований студентов,

обучающихся в «Луганском Государственном Педагогическом Университете», было установлено, что у подавляющего большинства испытуемых, которые дали согласие на участие в исследовании, диагностирована нейроциркуляторная дистония.

б) Тестирование по изучению психоэмоционального состояния (методика «Самочувствие. Активность. Настроение (САН)») - разновидность опросников состояний и настроений.

в) Проба Руфье - выявляет адаптационные возможности ССС в ответ на нагрузку. Она заключается в оценке физической работоспособности и в изучении функционального состояния ССС.

г) Ортостатическая проба – применяется для изучения функционального состояния симпатического отдела вегетативной нервной системы. Она основана на том, что тонус симпатического отдела нервной системы и ЧСС увеличиваются при переходе из клиностатики в ортостатику.

д) Педагогический эксперимент – проводился с целью выявления эффективности предложенного нами комплекса лечебной физической культуры (ЛФК) по профилактике развития нейроциркуляторной дистонии. В предложенную методику входил 1 комплекс упражнений, который проводился в утренние часы (с 7.45 до 8.15) 3 раза в неделю по 20-25 минут в течение трех месяцев. Занятие состояло из двух частей: вводной (2-5 минут) и основной (15-30 минут).

е) После месяца занятий в обеих группах были проведены промежуточные контрольные тестирования с помощью теста «САН», пробы Руфье и ортостатической пробы. Результаты показали положительную динамику по большинству показателей. На основании этого было принято решение доработать комплекс ЛФК для студентов с нейроциркуляторной дистонией в сторону корректировки и повышения физической нагрузки на оставшиеся два месяца занятий с целью получения более высоких результатов. Таким образом контрольная 1-я группа продолжила заниматься по первоначально взятому комплексу ЛФК. Экспериментальная 2-я же группа продолжила занятия по доработанному комплексу ЛФК. Занятия проводились в прежнем режиме.

ж) Аналогичные подробные тестирования были проведены по окончании педагогического эксперимента.

Так при сравнении полученных данных до начала педагогического эксперимента и после, выявлены достоверные различия в обеих группах по всем показателям, а в частности:

1. В результате анализа данных теста «САН» было установлено, что у студентов с НЦД до начала эксперимента выявлено более неблагоприятное состояние по всем трем показателям (самочувствие, активность, настроение) нежели по окончании эксперимента. Так различия составили в 1-й группе (13%; 11%; 20%) и во 2-й группе (11%; 13%; 20%) по критериям «самочувствие, активность, настроение». Исходя из этих данных можно заключить, что занятия ЛФК одинаково положительно повлияли на психоэмоциональное состояние испытуемых с НЦД, как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

2. В результате анализа полученных данных теста Руфье было установлено, что у студентов с НЦД в обеих группах до начала эксперимента средний показатель ЧСС в состоянии покоя выше, нежели после проведения эксперимента. При изучении результатов исследования выявлены различия в показателях ЧСС до и после эксперимента, равные в 1-й группе - 15% и во 2-й группе – так же 15%. Таким образом, занятия ЛГ оказали тонизирующее действие на ССС испытуемых обеих групп – если до начала эксперимента пониженное артериальное давление приводило к ослаблению функциональной деятельности сердца, то после эксперимента общий тонус организма повысился, АД приблизилось к границам нормы, что, в свою очередь, привело к усилению сердечной деятельности и способствовало нормализации ЧСС, что в данном случае следует оценить положительно, поскольку в целом отражает повышение функционального состояния ССС у лиц с изучаемой патологией.

3. По завершении эксперимента показатели ЧСС после нагрузки у обследованных студентов с НЦД изменились на 10 % в 1-й и 12% во 2-й группе соответственно. Показатели ЧСС сразу после нагрузки по окончании эксперимента свидетельствуют об уменьшении учащения пульса, что позволяет сделать вывод по обеим группам об улучшении функционирования ССС испытуемых, страдающих нейроциркуляторной дистонией.

4. Показатели ЧСС после отдыха до начала эксперимента оказались значительно выше, чем после проведения эксперимента. При изучении результатов было выявлено, что показатели ЧСС после отдыха до начала и после проведения трехмесячного курса ЛГ в 1-й группе изменились на 19%, а во 2-й группе на 21%. Следует отметить, что после проведения занятий ЛГ показатели ЧСС уже после одной минуты отдыха стали максимально приближены к исходным величинам, зарегистрированным в покое.

5. Проанализировав данные и показатели проб Руфье всех 50 участвующих в эксперименте студентов, произведя подсчеты, можно высчитать и сравнить средний показатель ИР (Индекс Руфье) до

и после эксперимента. Т. о. уровень индекса функционального резерва сердца – до эксперимента был на низком уровне (удовлетворительно), а по окончании эксперимента явно заметна положительная динамика (хорошо).

6. По данным Ортостатической пробы до начала эксперимента средние показатели ЧСС в и. п. «лежа» и «стоя» в обеих группах были выше, нежели по окончании эксперимента. В результате анализа показателей ЧСС в и. п. «лежа» до и после эксперимента различия составили около 20%, а показателей ЧСС в и. п. «стоя» - 28% в 1-й группе. Аналогично во 2-й группе в результате анализа показателей ЧСС в и. п. «лежа» до и после эксперимента различия составили около 20%, а показателей ЧСС в и. п. «стоя» до и после эксперимента различия составили около 29%.

Показатели САД в и. п. «лежа» в обеих группах после трех месяцев занятий ЛГ практически приблизились к норме. Средние показатели САД в и. п. «стоя» до начала эксперимента и по его окончании так же в обеих группах улучшились примерно на 11%.

Показатели ДАД в обеих группах в и. п. «лежа» до начала эксперимента были ниже, по сравнению с результатами после трех месяцев занятий. Показатели ДАД в обеих группах после перехода в вертикальное положение через три месяца тренировок поднялись примерно на 8%.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что после проведения занятий ЛФК у студентов, страдающих НЦД, как в 1-й контрольной, так и во 2-й экспериментальной группах повысился уровень приспособляемости системы кровообращения при переходе из клиностатики в ортостатику, так как нормальной реакцией вегетативной нервной системы на переход из горизонтального в вертикальное положение тела считается небольшие колебания артериального давления и изменение пульса в пределах 12 уд/мин.

На основании вышесказанного можно сделать заключения: сравнительный анализ показателей психоэмоционального состояния, функционального состояния сердечно-сосудистой и вегетативной нервной систем испытуемых, страдающих нейроциркуляторной дистонией по гипотоническому типу в обеих группах (контрольной и экспериментальной), доказал эффективность предложенной нами методики.

Основываясь на данных нашего эксперимента можно сделать вывод, что во всех показателях в среднем каждой из групп через месяц занятий ЛФК были отмечены положительные изменения: (улучшение общего самочувствия, нормализация ЧСС: уменьшение или увеличение, нормализация АД; улучшение показателей ФП), что позволило принять решение об коррекции комплекса ЛФК для занимающихся в экспериментальной группе с целью увеличения нагрузки в последующие два месяца занятий.

При сравнении полученных показателей по завершении педагогического эксперимента, выявилось, что оба комплекса ЛФК оказались практически одинаково эффективными. В обеих группах отмечены положительные сдвиги: показатели ССС максимально приблизились к норме для данной возрастной группы. Во всех показателях в среднем по группам произошли положительные изменения. Все контрольные показатели в 1-й контрольной и 2-й экспериментальной группам максимально приближены друг к другу.

Поэтому, на основании вышесказанного можно сделать заключение, что первостепенное значение для положительных результатов при занятиях ЛФК имеет принцип систематичности и регулярности. Выполнение упражнений лечебной гимнастики необходимо рекомендовать студентам с нейроциркуляторной дистонией по гипотоническому типу в утренние часы в режиме учебного дня.

Список литературы

1. Адушкина Е.А. Особенности занятий студентов специальных медицинских групп в системе физического воспитания университета на примере Костанайского филиала ФГБОУ ВПО «ЧелГУ» // Современные научные исследования и инновации. - 2014. - № 2. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/02/31193>

2. Готовцев П.И. Субботин А.Д. Селиванов В.П. Лечебная физическая культура и массаж // Медицина.. 1987. - С. 68-104.

3. Дубровский В.И. Лечебная физическая культура (кинезотерапия): Учебник для вузов. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 8-56 с.

4. Мандриков, В.Б. Мицулина М.П. Методы оценки физического и функционального состояния студентов специального учебного отделения: учеб.-метод. пособие. - Волгоград: ВолГМУ, 2012. - 48 с.

5. Назаренко Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. - 240 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 821.581-31-1.09: 929 Цао

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ПОЭЗИИ В РОМАНЕ «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ»

Кожемякин А.В.

магистрант II курса, специальность «Зарубежная филология. Английский язык и второй иностранный (китайский)», ГОУ ВО ЛНР ЛГПУ

Научный руководитель: Дворцова А.Н., старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии Филологического факультета ГОУ ВО ЛНР ЛГПУ

Данная статья посвящена художественному анализу поэзии в китайском классическом романе Цао Сюэциня «Сон в красном тереме».

Ключевые слова: Сон в красном тереме, Цао Сюэцинь, цы, цюй, Дайюй, Воспевание погребенных цветов персика.

Роман «Сон в красном тереме» – это вершина литературной и языковой истории Китая, а также ценность мировой литературы. Свой роман Цао Сюэцинь «перерабатывал в течение десяти лет, добавлял или удалял пять раз» [4, с. 299], можно сказать, что он посвятил этому всю свою жизнь. Как сказал Лу Синь: «Значение судьбы зависит только от различных точек зрения читателей, филолог увидит “проницательность”, даосский ученый увидит прелюбодеяние, талантливый человек увидит преданность, революционер увидит борьбу, сплетник увидит тайны императорских покоев» [2, с. 1].

«Сон в красном тереме» – это роман, который весьма трудно поддается научному определению: он не может обособленно рассматриваться как любовная трагедия, история подъема и падения многоклановой семьи. Он похож на микрокосм общества, изображающий универсальные законы жизни, включающий в себя очень типичных персонажей. До сегодняшнего дня, нашей жизни, люди независимо от социального статуса смогли найти для себя в романе скрытый намёк, что обеспечивает роману большой резонанс.

Стихотворения жанров цы и цюй из романа можно оценить как многообразные самостоятельные произведения. Стихи песенного склада – гэ, баллады – яо, загадки – дэнни и застольные экспромты – цзю-лин во «Сне в красном тереме» отражают многообразие стилей письма, а также охватывают многие области. Довольно много образованных людей сетуя на свою жизнь, делают заметки, описывая события и людей, а более затрагивающие темы переключаются на стихи, напевы, тем самым воспевая их в истории [2, с. 1].

«Сон в красном тереме» является одним из самых комплексных произведений в истории китайской литературы, он также именуется «Энциклопедией феодального общества». Из поколения в поколение литераторы и ученые занимаются разбором этого романа; так возникла наука «красноведение». Поэтические произведения из «Сна в красном тереме» сконцентрировали в себе мудрость и трудолюбие Цао Сюэциня на протяжении всей его жизни, воплотив в себя его выдающийся талант; так писал об этом Лу Синь: «глаз не налюбуется, слаженности его прекрасных строк» [2, с.1].



Стихи Цао Сюэциня не только выдающиеся по литературному стилю, но также содержат множество метафор и символов, поэтому изучение стихов всегда было самым важным в «красноведении». В романе «Сон в красном тереме» существует 130 стихотворений, среди них большая часть изложена высоким художественным стилем. Эти стихи формируют типичный образ и скрытую судьбу персонажей.

Широко цитируемые стихотворения составляют более десятка групп. К таким группам стихотворений воспевающих главных героев романа, относятся: «Главная книга судеб двенадцати головных шпилек из Цзиньлина» (14 стихов) (《金陵十二钗图册判词》), песни о «Сне в красном тереме» (14 стихов) (《红楼梦曲》), «В праздник весны загадки с фонариком» (10 стихов) (《春灯谜》), «Воспеваю белую бегонию» (6 стихов) (《咏白海棠》), «Воспеваю хризантему» (12 стихов) (《菊花诗》), «Напевы о крабе» (3 стиха) (《螃蟹咏》), «Домино как застольный приказ» (7 стихов) (《牙牌令》), «Воспеваю красную мэйхуа» (4 стиха) (《咏红梅花》), загадка на мотив «Алые губы» (3 стиха) (《灯谜诗》), «Вспоминаю о прошлом храма Пудунсы» (10 стихов) (《怀古绝句》), «Штрафной кубок» (3 стиха) (《酒令》), «Холодная красота в морозное утро» (8 стихов) (《花名签酒令》), стихотворение на мотив «Тандолин» (5 стихов) (《柳絮词》) и др. [3].

С точки зрения Цао Сюэциня, стихи в романе можно разделить на две категории: первая – это собственная поэзия персонажей, вторая – комментарии к стихотворениям, рассматриваемые автором с объективной точки зрения или через «дар ясновидения (третий глаз)» персонажей. Например, «Главная книга судеб» и песня на тему «Сон в красном тереме» соотносящиеся с прощальным распевом двенадцати шпилек из Цзиньлина и Баоюя, являются для автора пророческими [4, с. 308].

Два вида поэзии или поэтическое формирование образа персонажей играют незаменимую роль в других художественных приемах или точно соответствуют идеологическим интересам, культурным качествам, личностным характеристикам и социальному статусу разных персонажей, а также умело отражают переживания и развязку персонажей. В то же время часть стихов имеет пророческую манеру исполнения, обладая метафоричностью, аллегорией и фатализмом. Скрытый контекст делает образ персонажей загадочным раскрывая их трагическую судьбу [2, с. 1].

«Воспевание погребенных цветов персика» (《葬花吟》) – одно из самых восхваляемых и художественно успешных стихотворений в романе «Сон в красном тереме» [4 с. 309-310]. Он был написан и воспет Дайюй, которая не находила себе места из-за то, что отец Баоюя, Цзя Чжэн, приказал служанке Сижень привести Баоюя, как представлялось Дайюй, чтобы наказать его. Он долго не возвращался от отца, но за ужином узнав, что он уже дома, Дайюй тотчас отправилась расспросить, что случилось. Придя к воротам двора «Наслаждения пурпуром», где находился Баоюй, она обнаружила, что ворота заперты и ей пришлось постучаться. А надо сказать, что служанки Цинвэнь и Бихэнь как раз перед этим рассорились, и Цинвэнь находившаяся во дворе, за воротами, решила проучить пришедшего, со словами: – «Баоюй не велел никого пускать», она так и не открыла ворот для Дайюй. Дайюй рассердилась, и в то же время ей стало обидно: «Все твердят, что дом моей тети – мой родной дом, но я здесь чужая. Защиты искать не у кого. Ненадолго свила я себе в этом доме гнездо, и жаловаться как-то неловко». Стоя у ворот она расплакалась, а услышав смех и голоса Баочай и Баоюя, подумала так: «Он думает, я на него пожаловалась!.. Да разве могла я? Ничего толком не разузнал и велел не впускать меня! А завтра, может быть, вообще не пожелает меня видеть?» [1, гл.27].

На следующий день, двадцать шестого числа четвертого месяца, начинался сезон Колошения хлебов. По существовавшему издавна обычаю в этот день устраивали проводы Духа цветов и делали ему подношения, к концу этого сезона цветы отцветали и наступало лето [1, гл. 27]. Весенние остатки цветов опадают, судьба казавшаяся predeterminedенной,

свадьбой с Баоюй, оказывается пустой фантазией. Дайюй: чувствительная, легко уязвимая, капризная, мнительная, ощущающая одни несчастья жизни, не может не выразить свою боль через песню.

В Китайском подлиннике стихотворение состоит из 52 предложений, 361 слова, его можно разделить на три части. В первой части стихотворения Дайюй высказывается о весеннем погребении цветов, задавая таким вопросом: все в этом мире циклично, цветы с приходом весны снова зацветут, ласточки беззаботно поселятся под крышей дома, но будет ли все это так же благоухать, если человек покинет эти места.

Во второй части Дайюй описывает свою горькую участь, сравнивая себя с весенними цветами, и через аллегорию, уподобляя стихиям природы человека с секирой и мечом в руках, показывает нам каким может быть холодным и неприкаянным человек, и только в миг, подобный приходу весны, он радостен и опрометчив; в тоже время это его состояние заканчивается так же быстро, как и весна.

В третьей части Дайюй через элегию метафорически пишет о своей трагической судьбе: подобно душе цветка и душе птицы, человек не может услышать их трепетный звон, так и она не в силах выразить, что так томит ее сердце [4, с. 314].

Цао Сюэцинь описывая переживания жизненных страданий на протяжении всего романа, а также в поэзии «Воспевание погребенных цветов персика» рассказывает о чувствах горечи и печали, коснувшихся не только главную героиню Линь Дайюй в таких ситуациях, как с «ветровой секирой» и «мечами тумана», но и монологом повествует собственное негодование к жизни.

Резюмируя, можно сказать, что стихи входящие в роман «Сон в красном тереме» – это душа романа: если убрать из романа большую их часть, то он потеряет свою душу. Лу Синь однажды сказал: «с тех пор, как вышел роман «Сон в красном тереме», традиционные методы мышления и письма были нарушены» [2, с.2], имея в виду, что стихотворная форма слилась с повествовательной частью романа, что сделало поэзию и сюжет полностью объединенными.

Дом семьи Цзя, «Сад роскошных зрелищ», – это царство поэзии, а группа девушек, окружающих Баоюя, являются дочерьми групп поэзии. Хотя Баоюй является по природе мужчиной, тем не менее он относится к девушкам феминистически: вместе они декламируют стихи, сочиняют стихи, состязаются в владении стихотворной формой. Стихи становятся символом их жизни, а «поэтическое» здесь понимается с культурной точки зрения, как символ свободы в отличие от авторитарной этики. Можно сказать, что поэзия Баоюя и Дайюй – это борьба с тиранией и стремление к свободе индивидуальности. В конце концов, упадок «Сада роскошных зрелищ» как царства поэзии – это тоже упадок свободы. Трагедия судьбы многих сыновей и дочерей как «множество красных слез» и «тысяча красот и трагедий» также является «поэтической» трагедией.

Список литературы

1. Цао Сюэцинь. Сон в красном тереме [Электронный ресурс] / Сюэцинь Цао. – Режим доступа: https://librebook.me/son_v_krasnom_tereme, свободный. (Дата обращения: 12.11.2020).
2. 蔡义江. 红楼梦诗词曲赋鉴赏 [Электронный ресурс] / 蔡义江. – Режим доступа: <https://www.honglougengs.cn/honglougeng/12/honglougeng3701.htm>, свободный. (Дата обращения: 11.11.2020).
3. 曹雪芹. 红楼梦 [Электронный ресурс] / 曹雪芹. – Режим доступа: <https://www.shicimingju.com/book/honglougeng.html>, свободный. (Дата обращения: 12.11.2020).
4. 郭皓政. 红楼梦诗词曲赏析 / 郭皓政. – 北京: 长江文艺出版社出版, 2007年. – 第299-318页.



УДК [821.581-31.09:692+613.2]:929 Цао

ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ В РОМАНЕ «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ»

Кожемякин А.В.

магистрант II курса, специальность «Зарубежная филология. Английский язык и второй иностранный (китайский)», ГОУ ВО ЛНР ЛГПУ

Научный руководитель: Дворцова А.Н., старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии Филологического факультета ГОУ ВО ЛНР ЛГПУ

Данная статья посвящена рассмотрению традиционной кухни и диетической культуры в период династий Мин и Цин по роману «Сон в красном тереме».

***Ключевые слова:** Роман «Сон в красном тереме», питание в культуре Китая, лечебная диета, культура чаепития и спиртные напитки.*

Роман «Сон в красном тереме» включает в себя различные аспекты, нашедшие отражение в социальной системе и культурном мышлении Китая времен династий Мин (明) и Цин (清). За тысячелетнюю историю развития, китайская культура питания стала своего рода традиционной культурой, поэтому, изучая культуру питания по роману «Сон в красном тереме», можно понять диетическую культуру династий Мин и Цин. Как сущность китайской традиционной культуры, культура питания занимает в ней большую часть, содержа в себе чрезвычайно богатые сведения о воззрениях касательно диетической культуры.

Данная статья посвящена описанию кулинарных предпочтений, характерных для обитателей резиденции семьи Цзя (贾), а потому анализ диеты в культурном аспекте будет более конкретным – будет изучен стол богатых семейств Китая того времени. Анализ текста произведения позволяет изучить не только большое количество разнообразных блюд, продуктов питания, но и обозначить диетические привычки общества того времени.

В романе различные типы рациона включают в себя такие категории блюд и напитков как выпечка, лёгкие закуски к чаю и алкогольные напитки [5]. Например, блюда из чунцинской лапши (小面) или фруктовые блюда наполняют содержание романа более детальным описанием быта.

Культуру питания, представленную в романе, можно классифицировать на три типа: истинную, ложную и иллюзорную. Истинный тип – это те элементы рациона, упоминания о которых можно найти в социальных или исторических записях, например, имбирный суп (姜汤), который также является показателем верности традициям. Что касается ложной диеты, то упоминаний, включенных в нее блюд, не существует в современном для героев романа обществе, они не упоминаются в соответствующих классических произведениях, но ее подробное описание можно встретить в романе. Блюда данного типа можно назвать исчезнувшим местом в истории. Говоря о иллюзорном рационе, можно сказать, что он описывает несуществующие в реальном мире лакомства. Например, в 5 главе мы можем встретить «вино, приготовленное из нектара ста цветов и десяти тысяч деревьев», которое «настояно на костях

целина и молоке феникса», потому и называется: “Десять тысяч прелестей в одном кубке” (万艳同杯)»[2].

Цао Сюэцинь в романе «Сон в красном тереме» потратил почти треть объема произведения на красочные описания еды и культурных мероприятий. Описанные в контексте династий Мин и Цин, они разделяются по таким критериям как масштаб мероприятия – простые обеды, роскошные банкеты и великие пиршества; время проведения – званый обед, ужин в честь кого-либо, ночной пир; содержание – пиршество по случаю празднования дня рождения, торжественный обед в честь юбилея пожилого члена семьи, поминальные банкеты, банкеты по случаю визита кого-либо из родственников, семейные банкеты, банкеты по случаю приезда, торжественные обеды в честь поэзии, пиршество с загадками, свадебные пиры, банкеты в честь цветов сливы и яблони, пиршества с крабами; праздники и сезоны года – банкет в честь Праздника середины осени, Праздника драконьих лодок (начала лета), Праздника фонарей (середина января); место проведения – банкет в саду Благоуханий, банкет в саду Роскошных зрелищ, банкет в приёмной зале, не большие банкеты в провинции, ночной пир в Веселом красном дворике и т.д.[2].

Чай нежный и зеленый, как сердце лотоса, ароматный и мягкий, и наиболее популярен среди литераторов, и символизирует долголетие [1]. Роль чаепития в китайской культуре репрезентована в романе «Сон в красном тереме» следующим образом: в 41 главе романа говорится о том, что монахиня Мяо Юй «поднесла матушке Цзя черный лакированный поднос в форме цветка бегонии, на подносе золотом был нарисован дракон в облаках, дарующий долголетие, и стояла закрытая белой крышечкой чайная чашечка из фарфора Чэнхуа (成窑) разрисованная цветами». Чэнхуа – чашка, сделанная в период Минской династии и очень ценившаяся в период династии Цин. Матушка Цзя ответила на это, что она не пьет чай из Люаня (六安茶), на что Мяо Юй сказала, что это особый сорт чая под названием «Серебряные иглы с гор Цзюньшань» (君山银针, сорт китайского желтого чая). На это матушка Цзя спросила о качестве воды. Мяо Юй ответила «эту дождевую воду мы используем с озера Дунтин» (洞庭湖).

В 63 главе мы встречаем чай под названием пуэр (普洱茶), жена Линь Чжисяо просит Сижэнь заварить чай пуэр, но он уже готов и Баоюй успел выпить две чашки. Сижэнь также его называет «Чай почтительной дочери» (女儿茶). Этот чай заслуживал особое место у чиновников и в императорском дворце династии Цин [5].

В 8 главе говорится о чае под названием «кленовая роса» (枫露茶). Специфика этого чая в том, что он заваривается от двух до четырех раз, достигая консистенции темно-красного воска [4]. В наше время в Китае он называется «красный чай» (红茶), а для европейцев известен как «черный чай».

В свою очередь, 25 глава романа рассказывает о чае, привезенном из Сиама в дань Фэнцзе. В описании говорится, что чай ей не понравился лишь потому, что у неё большое количество обычного китайского чая, на который и похож чай из Сиама, однако барышне Дайюй он пришелся по вкусу и Фэнцзе решила весь отдать. (暹罗国茶) [3].

Роль диетической культуры ярко предстает в ряде сцен анализируемого нами романа. Так, в 40 главе матушке Цзя угощает старуху Лю блюдом из голубиных яиц (鸽子蛋). Голубиные яйца имеют чрезвычайно высокую пищевую ценность и известны как «животный женьшень» (动物人参). Они содержат различные витамины и микроэлементы, такие как кальций, железо, марганец, олово и т.д. Голубиные яйца богаты белком, это также косметический продукт для женщин.

В 41 главе старушка Лю на банкете в семье Цзя пробует блюдо – баклажаны с вяленным мясом (茄鲞). Баклажан содержит белок, углеводы, кальций, фосфор, железо, каротин, витамин B1, B2, витамин E, цитрин, алкалоиды и т.д. Баклажаны обладают лекарственным свойством,



снимает жар и охлаждает кровь, стимулирует застои в крови, действует как обезболивающие, помогают выводить мочу из организма, снимает отёчность и выводит токсины.

В главе 62 тетка Лю принесла Фангуань в коробе чашку куриного супа с фрикадельками из крабов, жареную утку с винной подливкой (酒酿清蒸鸭子), соленые гусиные лапки, четыре пирожка с начинкой из тыквы, приготовленной на сливочном масле, и большую чашку горячего ароматного риса.

На юге, в период отдыха после родов некоторым роженицам, члены их семей делают ферментированные яйца, ферментированные фрикадельки, ферментированное молоко и так далее. Поскольку мясо утки имеет некоторый рыбный запах, то его ферментируют вином, чтобы удалить запах, после ферментации вино становится сладким и вкусным, а также способствует пищеварению и усвоению.

Мясо утки содержит белок, жир, углеводы, кальций, фосфор, железо, витамины B1 и B2. Утиное мясо прохладно по своей природе и обладает способностями восстанавливать общее истощение, очищает легкие и понижает температуру тела, усиливает текущую в организме жидкость и питает кровь, понижает судороги, выводит токсины и снимает отеки.

Людам с желудочно-кишечными заболеваниями следует как можно меньше есть утиное мясо. Однако добавив имбирь или дудник, не только получится замечательный вкус, но и в небольших дозах можно употреблять людям с желудочно-кишечными заболеваниями.

В 16 главе Фэнцзе угощает кормилицу мужа, мамку Чжао, копчено-разваренной голенью свиньи (火腿炖肘子). Для приготовления этого блюда используются такие ингредиенты: чеснок, имбирь, бульон, вино для приготовления блюд, кунжутное масло, побеги бамбука, крахмал, куриный экстракт, грибы сянгю (香菇). Свойства: помогает от малокровия, приводит в порядок желудочно-кишечный тракт, вызывает аппетит, понижает жар, выступает в роли витаминных добавок [7].

В 58 главе Баоюю на протяжении всей болезни, служанки приносили только холодные закуски, но когда он почти уже выздоровел, ему подали суп из ростков бамбука с ветчиной (火腿鲜笋汤). Это прекрасный суп из свежих побегов бамбука. Такие побеги бамбука добывают весной в Цзяннань (江南). Согласно легенде, император Канси (康熙) любил весенние побеги цзяннаньского бамбука. Дед Цао Сюэциня, Цао Инь (曹寅), его жена и брат Ли Сюй (李煦), знали об этом. В последние годы их занятия ткацким делом в Цзяннани, а затем и в Сучжоу, их семья много раз преподносила дань уважения в Пекин бамбуком Яньлайсун (燕来笋). Весной эти нежные побеги сначала обнаруживают и выкапывают ласточки. Побеги бамбука сладкие и легкие на вкус, богаты питательными веществами и являются незаменимыми овощами для приготовления вкусных блюд. В приготовление супа входит тушёная небольшими кусочками ветчина, свежие побеги бамбука и сахарная пудра. Такой суп обилён белками и протеином, животным жиром, витамином C, кальцием, фосфором, калием, цинковыми микроэлементами, также он способствует быстрому выводу мочи из организма.

В 8 главе, когда Баоюй с Дайюй навещают больную Баочай, тетушка Сюэ угощает их блюдом из кислого супа с маринованными ростками бамбука и куриной кожи (酸笋鸡皮汤). Куриная кожа содержит большое количество серного хондрентина и является наиболее важным компонентом эластичного фибрина, поэтому регулярное употребление куриной кожи может эффективно предотвратить старение кожи. Кислые побеги бамбука могут убрать неприятный запах с жирной куриной кожи, а аромат куриной кожи сделает суп из кислых побегов бамбука не слишком вегетарианским, возбуждая аппетит.

В содержании романа «Сон в красном тереме» детально описывается традиционная кухня в период династий Мин и Цин, практически в каждой главе мы встречаем подробное описание от заурядных чаепитий до роскошных банкетов в честь какого-либо праздника или по



случаю визита кого-либо из родственников. Некоторые комментаторы утверждают, что если бы в Китайской культуре сохранилось только одно художественное произведение, роман «Сон в красном тереме», то его блеска хватило бы, чтобы пролить свет на предшествующие и современные традиции кухни и диетической культуры [8].

Список литературы

1. 陈家生.《红楼梦》中饮酒描写的艺术效应/陈家生 / 陈家生 . - 泉州师范学院学报(社会科学), 2002年版. - 第 63-66 页.
2. 陈诏从.《红楼梦》看清代筵宴风俗/陈诏从 / 陈诏从. - 红楼梦学刊, 1998年版. - 第 205-212 页.
3. 华再欣.《红楼梦》中的茶事 / 华再欣. - 茶叶通报, 2002年版. - 第 47-48 页.
4. 胡付照.《红楼梦》中的名茶好水及茶具考辨 / 胡付照. - 江南学院学报, 2001年版. - 第 87-90 页.
5. 桂遇秋.《红楼梦》中的茶文化 / 桂遇秋. - 农业考古, 1994年版. - 第 60-66 页.
6. 潘宝明. 完善红楼宴的思考 / 潘宝明. - 扬州大学烹饪学报, 2000年版. - 第 9-12 页.
7. 杨乐. 扬州红楼宴文化品位初探 / 杨乐. - 扬州大学烹饪学报, 2001年版. - 第 14-16 页.
8. 朱家华. 红楼宴浅识 / 朱家华. - 红楼梦学刊, 1990年版. - 第 291-298 页

ЗВУКОПОДРАЖАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Туркина А. Г.

студентка IV курса, специальность «Филология.
Китайский и английский язык и литература», ГОУ
ВО ЛНР «ЛГПУ»
turkinaanastasia217@gmail.com

Научный руководитель: Латышева В.С., преподаватель кафедры английской и восточной филологии Филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

В данной статье раскрывается сущность понятия «звукоподражание». Рассматриваются классификации звукоподражания в современном китайском языке.

Ключевые слова: звукоподражание, китайский язык, ономапопея, филология, идеофон.

Китайский язык богат «像声词» [xiangshengci], что в переводе с китайского означает «звукоподражание», оно может использоваться как в устной, так и в письменной речи.

В китайском языке ономапопея придерживается звукам «первичного» возникновения, как и в русском языке, может быть односложной, двусложной, но при этом имеет еще две основы – это трехсложное и четырёхсложное звукоподражание. Ономапопея Китая придает языку красочный акцент речи.

Звукоподражание китайского языка используется для изображения природных явлений и их звуков, например, «喜鹊喳喳地» [xǐquèchāchādejìào] – галдеть без толку, на примере можно увидеть то, что основа «喳喳» [chāchā] образована при помощи повторения звуков [1, с. 76].

Ономапопея относится к группе «звуковые жесты», которые по своей степени выражают внутреннее состояние людей, зрительные образы при помощи звуков. В китайском языке звукоподражание изображает образ. По звуковому составу люди научились понимать и осознавать предмет, который издает эти звуки, например, когда китайцы слышат звук «扎扎» [zhāzhā], у них в голове складывается образ жужжащего насекомого.

Взяв во внимание китайский словарь «汉语拼音和正词法» [hànyǔpīnyīnhézhèngcífǎ] – «Фонетика и орфография китайского языка» Инь Бин Юн, ономапопея в восточном языке изначально имеет разделение в зависимости от ее происхождения. Первый класс – это звукоподражательные единицы, которые появились в античной письменности китайского языка и не утратили свой смысл до сегодняшнего дня, например, «哗啦» [huālā] – звукоподражание грохоту или трески; «嘀嗒» [dídā] – кап-кап, звукоподражание капающей воде. В большинстве случаев данные ономапопы используются в письменной речи, при использовании на письме, при написании пхининя всегда обозначаются тонами. Следующий класс звукоподражания – ономапопы появившиеся в современном языке. В словаре «汉语拼音和正词法» звукоподражательные единицы, не имеющие определенных тонов, которые закреплены к конкретному иероглифу, отсюда следует, что данные слова записываются в пхинине без тонов. Из этого



можно сделать вывод о том, что в современном языке Китая большинство ономастопов произносятся первым тоном [6].

Помимо деления звукоподражательные единицы на определенные классы автор словаря «Фонетика и орфография китайского языка» Инь Бин Юн разделяет ономастопею на три группы, которые зависят от ее структуры:

1. Простые ономастопы. В данную группу входят односложные звукоподражания – ономастопы состоящие из одного иероглифа и звука, например, «砰» [pēng] – «бам!» [удар]; «喔» [ō, wō] – «кукареку». В текущую классификацию также входят двусложные ономастопы, состоящие из двух иероглифов и звуков, например, «吱吱» [zhīzhī] – «чирик-чирик»; «嘻嘻» [xīxī] – «хи-хи» (подражание женского смеха). И звукоподражательные единицы с идентичной финалей, например, «咕噜» [gūlū] – урчание в животе; «咔嚓» [kāchā] – «чик-чик» (звук затвора или ножниц); «咯噔» [gēdēng] – «тук-тук» (стук в дверь).

2. Сложные звукоподражательные единицы. Наличие данных ономастопов в китайском языке огромное количество и разделяется на несколько подклассов:

- удвоение одинаковых финалей и инициалей (AA), например, «呼呼» [huhu] – вой ветра; «哇哇» [wawa] – звук плачущего ребенка; «咚咚» [dongdong] – барабанный стук; «汪汪» [wangwang] – «гав-гав»; «嗡嗡» [wengweng] – «ж-ж-ж» (жужжание насекомых). Данные звукоподражания зачастую используются в построение новых слов.

- удвоение двусложного звукоподражания (ABB или AAB), например, «哗啦啦» [hualala] – звук стекающей реки; «轰隆隆» [honglonglong] – звучание барабанных звуков; «叮叮当» [dingdingdang] – звон колокольчиков; «乒乒乓» [pingpingpang] – звукоподражание хлопку, стуку.

- удвоение первого слога (AABB), например, «噼噼拍拍» [pīpī-pāpā] – звук производимый маслом при готовке; «滴滴答答» [dīdī-dādā] – звукоподражание тиканью часов или капающей воде; «唧唧咕咕» [jījīgūgū] – щебет, трескотня. При письме пхининя написание данных ономастопов пишется через дефис.

- удвоение дифференцированных слогов (ABAB), например, «哗啦啦» [hualahuala] – звукоподражание каплям дождя; «嘀嗒嘀嗒» [dīdādā] – звук тиканья часов. В данном случае при письме части отделены пробелом.

3. Звукоподражание, образованное при помощи аффиксов. Данный вид ономастопеи изображается в виде двусложного звукоподражания, в котором первым слогом является аффикс «里» [lǐ], а второй слог состоит с той же финалей что и первый, например, «噼里啪啦» [pīlǐ-pāla] – звукоподражание взрыва фейерверка; «乒里乓啷» [pīnglǐ-pānglāng] – звукоподражание предметам, ударяющихся друг о друга [3, с. 78-81].

Звукоподражание китайского языка интерпретируют звуки окружающей среды, они представляют собой большую часть ономастопов. Вопреки тому, что китайский язык является по статистике самым сложным языком по восприятию речи, ономастопея зачастую имеет сходство с европейскими языками, например, «喵喵» [miāomiāo], «嘎嘎» [gāgā], «哞哞» [mōumōu], данные звукоподражания наделены сходством в звучании, а также с денотатом русского языка «мяу-мяу», «га-га-га», «му-у-у».

Существуют такая ономастопея, которая не является подобием русских эквивалентов, для них очень сложно найти близкое понятие, при переводе такого звукоподражания необходимо описательное действие, например, «呼啦» [hūlā] (можно сказать, хлопая на ветру); «玎玲» [dīnglíng] (описание аварии); «呱嗒» [guāda] (звук от раскрываемого веера) [8, с. 44].

Как было ранее отмечено, с точки зрения фонетики, звукоподражательные единицы китайского языка употребляются в речи в основном первым тоном и имеют в большинстве случаев идентичную структуру. Большинство из ономастопов имеют окончание заднеязычно-

го звука «ng»: «丁当» [dīngdāng] – «звенеть»; «哼哼» [hēnghēng] – хрюканье. В изображение шумовых фонем используются в основном повтор чередования инициалей и финалей, например, «哇哇» [wāwā] – звукоподражание плача младенца; «当当» [dāngdāng] – «динь-дон». Наиболее интересное явление ономастопеи китайского языка является инициаль «р», звукоподражательные единицы с данным звуком в основном описывают пронзительные звуки, например, «劈里啪啦» [pīlǐpālā] – звукоподражание треску хлопушек; «劈啪» [pīpā] – звук разрыва веревки; «轰轰» [hōnghōng] – звук падения большого предмета на землю. Подобное использование звукоподражательных единиц является с инициалью «h», например, «哗啦啦» [huālála] – подражание плеску, гулу, шуму воды; «轰隆» [hōnglóng] – подражание тресканью, грохоту. В связи со значением ономастопеи китайского языка включает в себя множество различных денотатов, например, звукоподражательная единица «吧儿吧儿» [bārbar] включает в себя такие значения как:

1. говорить трогательно (убедительно);
2. трогать, убеждать;
3. звукоподражание лая собаки;
4. автомобильный сигнал [1, с. 87].

Разумеется, то, что семантические свойства данного ономастопа возможно понять лишь, изучив контекст, использования его. Тем не менее, ономастопея китайского языка имеет такую особенность, как совершенно невозможно найти нужный эквивалент при трансформации из одного языка в другой. Данное тождество подтверждается тем, что звукоподражание китайского языка обладает определенным денотатом, либо имеет абстрактное значение, например, «咕咚» [gūdōng] – звукоподражание падению или удару; «啾啾» [zhōujiū] – звукоподражание щебету (пению, чириканию) птиц, или переливам струнной и духовой музыки. В данных ономастопах немислимо не только отыскать близкое значение, но и найти смежное понятие. При переводе звукоподражания данного типа необходимо употреблять описательный вид перевода.

Специалист по китаеведению О.П. Фролова считает, что звукоподражание китайского языка имеют схожесть с ономастопеическими словами других языков по следующим признакам:

- образование «первичного» звучания;
- имеется повторяющаяся основа;
- обогащает представления человека об образном характере предмета, издаваемого звука;
- постоянное использование в речи [7].

О.П. Фролова рассуждает о том, что ономастопею китайского языка вправе расформировать на два класса:

1. Звукоподражание, в котором звуки передаются человеком, животными, птицами, насекомыми и другими живыми существами, например, «吧嗒嘴» [bādazuǐ] – широко разевать рот; «喵喵» [miāomiāo] – «мяу-мяу» (мяуканье кошки); «呷呷» [xiāxiā] – кря-кря (звук издаваемый уткой); «嗡嗡» [wēngwēng] – ж-ж-ж (звук издаваемый пчелой).

2. Ономастопея звуков природы, окружающей среды и шумовым действиям, например, – 硃硃 – [(kēngkēng] – стук камня; «哗哗» [huāhuā] – шум дождя; «咔咔» [kākā] – звук, когда стригут волосы; «滴滴» [dīdī] – звук сигнала автомобиля.

Кроме того, звукоподражание имеет такую особенность, как и существительные, имеет собственный набор счетных слов, однако в случае ономастопеи «подсчитываться» будет кратность звука или его долгота [1, с. 46].

Проанализировав изученный материал, можно дать дальнейшую характеристику онома-

топеи китайского языка:

1. Звукоподражание имеет огромное разнообразие и динамично употребляется в устной и письменной речи.

2. По своему составу китайские ономатопы бывают двухсложные, трёхсложные и четырёхсложные.

3. В настоящее время не существует единой точки зрения на вопрос о введении ономатопеи как отдельную часть речи. Большинство китайских лингвистов, до сегодняшнего дня считают звукоподражательную лексику как состав междометий.

4. Ономатопею можно дифференцировать по разнообразным признакам.

5. Большинство ономатопов произносится первым тоном и имеет сходную структуру.

6. Некоторое звукоподражание отличается многозначностью, что немало затрудняет процесс перевода.

7. Зачастую, при переводе ономатопов китайского языка, приходится прибегать к описательному переводу, так как значение их слишком конкретно, или напротив, весьма размыто.

Несомненно, китайский язык довольно сильно отличается от языков других стран не только благодаря своему необычному фонетическому и грамматическому строю, но и вследствие глобальных различий в историческом, экономическом, географическом и культурном аспекте. Однако, несмотря на все это, можно сделать вывод, что большинство звукоподражаний являются общими для разных языков, и для китайского языка в том числе. Словесная форма ономатопов мотивирована их значением, так как данные единицы языка обладают акустическим денотатом и, значит, являются иконичными языковыми знаками, что должно говорить об их универсальном характере в системе языка.

Явление звукоподражания в китайском языке представляет огромный интерес для исследовательской работы.

Список литературы

1. Вашкявичус В. Ю. Экспериментально-теоретическое исследование восприятия и вербализации шумов / В. Я. Вашкявичус. – М.: Наука, 2011. – 211 с.

2. Казарян А. А. Звукоподражание в китайском языке. К постановке вопроса / А. А. Казарян // Молодой ученый. – 2015. – №7. – С. 955–958.

3. Репнякова Н. Н. Функции звукоподражаний в китайских народных сказках / Н. Н. Репнякова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №7 (73). – С. 151–154.

4. Тихонов А. Н. Междометия и звукоподражания – слова? / А.Н. Тихонов // Русская речь. – 1981. – № 5. – С. 72–76.

5. Фролова О. П. Ономатопоэтические слова в китайском языке / О. П. Фролова // Китайское языкознание: Изолирующие языки. – 1998. – № 7. – С. 183–185.

6. Шатравка А. В. К вопросу о месте звукоподражаний в системе частей речи современного китайского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vostok.amursu.ru/Shatravka_01_02_1.htm (дата обращения: 19.01.2022).

7. Шатравка А. В. К проблеме изучения звукоподражаний в китайском языкознании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vostok.amursu.ru/Shatravka_01_02_2.htm (дата обращения: 19.01.2022).

8. Шевцова Н. И. Грамматические особенности звукоподражаний в современном китайском языке / Н. И. Шевцова // Известия Восточного института. – 2008. – № 6. – С. 133–140.



ПРАВИЛА ПОДГОТОВКИ И ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЕЙ

Жоубликованию в сборнике «Студенческий альманах» могут представляться научные статьи, студентов бакалавриата, студентов магистратуры, соискателей, молодых специалистов, а также других лиц, которые занимаются научной деятельностью. К печати также принимаются оригинальные учебно-научные и творческие работы студентов.

Язык публикаций: русский, украинский, английский.

Издание студенческих статей / работ осуществляется по рекомендации научного руководителя или на основании решения заседания кафедры о включении публикации в сборник.

К публикации принимаются:

◆ статьи проблемного и научно-практического характера (объем 4–6 страниц машинописного текста);

◆ научные обзоры (объем 4–7 страниц);

◆ познавательно-поисковые, творческие работы (3–6 страниц);

◆ краткие сообщения научного характера (3–4 страницы)

по следующим научным направлениям:

- | | |
|-------------------------|-------------------------------|
| • биологические науки | • географические науки |
| • искусствоведение | • исторические науки |
| • культурология | • медицинские науки |
| • педагогические науки | • политические науки |
| • психологические науки | • социологические науки |
| • технические науки | • физико-математические науки |
| • филологические науки | • философские науки |
| • химические науки | • экономические науки |

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

При написании и оформлении авторских материалов редакция сборника просит придерживаться правил для авторов.

В редакцию сборника необходимо в электронном виде на адрес ответственного секретаря направить следующие документы:

1. Авторская заявка.
2. Сопроводительное письмо.
3. Текст научной статьи / работы.

Электронный вариант статьи / работы, авторская заявка представляются вложением в электронные письма. Сопроводительное письмо подается в отсканированном виде. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Рукописи проходят процедуру макетирования, поэтому все ее элементы должны быть доступны для технического редактирования и отвечать техническими требованиями, принятым в издании.

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в текстовом формате, полностью совместимом с Word 97–2003.

Формат страницы А4.

Книжная ориентация.



Поля: верхнее – 2 см, нижнее – 2 см, левое – 3 см, правое – 1,5.

Выравнивание по ширине текста.

Расстояние до верхнего и нижнего колонтитула – 2 см.

Гарнитура – Times New Roman.

Размер шрифта – 14 кГ.

Цвет текста – чёрный.

Интервал – 1,5.

Текст печатается без переносов.

Абзац выделяется красной строкой, отступ 1,25.

Авторы должны соблюдать постановку знаков дефиса (-) и тире (–), а также типографских кавычек (« »), в случае использования двойных кавычек внешними являются кавычки (« ») «елочки», внутренними – („ ") «лапки»).

Выравнивание отступа с помощью табуляции и пропусков не допускается. Уплотнение интервалов, набор заголовка в режиме Caps Lock, использование макросов и стилевых оформлений Microsoft Word запрещено.

В тексте статьи ссылки нумеруются в квадратных скобках, где первый номер указывает на источник в списке литературы, последующие – на страницы источника или другие источники, в таком случае номера источников отбиваются знаком (;). Например, [3, с. 65]; [4; 7; 9]; [2, т. 3, с. 41–44]; [1, с. 65; 3, с. 341–351]. Размещение в тексте прямых цитат без сносок не допускается. Сноски вниз страницы не выносятся.

СТРУКТУРА ПОСТРОЕНИЯ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Текст статьи должен иметь следующую структуру:

1. Индекс УДК (универсальной десятичной классификации публикуемых материалов) выставляется без абзаца.

2. Заголовок статьи. Заголовок должен быть информативным и содержать только общепринятые сокращения; набираться строчными буквами, без разбиения слов переносами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце.

3. Фамилия, имя и отчество (полностью) курс обучения, направление подготовки / специальность, название образовательного учреждения, электронный адрес автора(ов).

4. Фамилия и инициалы, ученая степень, научное звание, должность, место работы научного руководителя.

5. Аннотация. Краткая характеристика статьи, показывающая ее отличительные особенности и достоинства. Аннотация пишется от третьего лица. Рекомендуемый объем аннотации 2–3 предложения, около 250 знаков.

6. Ключевые слова (4–6 слов / словосочетаний, определяющих предметную область научной статьи, количество слов внутри ключевой фразы – не более 3). В перечне ключевых слов должны быть представлены общенаучные или профильные термины, упорядоченные от наиболее общих к более конкретным.

7. Введение. Предварительное сообщение общего характера, предпосылаемое научной статье. Введение должно отражать современное состояние разработки предложенной автором проблемы, ее актуальность, цель или задачи.

8. Основная часть работы. Она может быть представлена единым текстом либо состоять из разделов и подразделов. Основная часть может включать анализ источников и литературы; формулировки гипотезы исследования; описание самого исследования; практические рекомендации, конкретизацию полученных результатов исследования и их объяснения. При изложении основной части необходимо постоянно ориентироваться на поставленные во введении цель и задачи, сверяя каждое положение работы с главным идейным стержнем.

9. Заключение. Содержит основные результаты и выводы.

10. Список литературы, представленный в алфавитном порядке в виде нумерованного списка. В работе рекомендуется использовать не более 5 литературных источников. Заголовок «Список лите-



ратуры» набирается строчными буквами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце и ниже с выравниванием по ширине приводится приставный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов выделяются курсивным начертанием, библиографическое описание источника обычным.

ТРЕБОВАНИЯ К ТЕКСТУ РАБОТЫ

Каждый новый структурный элемент статьи не нужно нумеровать, выделять. Изложение материала работы должно быть последовательным, логически завершенным, с четкими формулировками, исключая двойное толкование или неправильное понимание информации. Речь текста должна соответствовать литературным нормам, быть лаконичной, тщательно выверенной.

При написании фамилий и инициалов используется следующее правило: инициалы печатаются через точку без пробела, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, А.К. Вереневец. Согласно стилю оформления научной публикации предпочтительнее сначала указывать инициалы ученого, а затем его фамилию.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 2 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте должна иметься ссылка на конкретный рисунок, например, (Рис. 2). Каждый рисунок следует создавать в отдельном файле, а затем вставлять в статью с помощью функции «вставка» с объектом текстом. Не допускается выход рисунков за границы текста на поля. Все рисунки должны обеспечивать простое масштабирование с сохранением взаимного расположения всех элементов и внутренних надписей. В качестве иллюстраций допускается использование черно-белых рисунков и цветных фотографий хорошей контрастности, с разрешением не ниже 300 точек на дюйм (300 dpi). Не допускается составление рисунка из разрозненных элементов.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунков следует сохранять в форматах jpg, tif.

Каждую таблицу необходимо снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы следует предоставлять в текстовом редакторе Microsoft Word, располагать в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи необходимо давать ссылку на конкретную таблицу, например, (Табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах допускается использование меньшего кегля, но не менее 10.

К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению авторских материалов. Перед публикацией все работы будут проверены с использованием системы анализа текстов на наличие заимствований. К изданию будут допущены материалы с уникальностью текста не менее 50 %.

Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи, сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются.

Присланные к опубликованию материалы рассматриваются, редактируются без изменения научного содержания авторского варианта и утверждаются редакционной коллегией сборника.

***Плата за редакционную, техническую обработку
и публикацию авторских материалов не взимается!***



АВТОРСКАЯ ЗАЯВКА

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| 1 | Полное название работы | |
| <i>Заполняется каждым автором</i> | | |
| 2 | ФИО (полностью) | |
| 3 | Курс обучения | |
| 4 | Направление подготовки / специальность | |
| 5 | Образовательное учреждение (полное название) | |
| 6 | Институт / факультет / отделение | |
| 7 | Страна, город | |
| 8 | Адрес электронной почты | |
| 9 | Номер телефона | |
| 10 | Научный руководитель (ФИО полностью) | |
| 11 | Ученая степень, научное звание, должность научного руководителя | |
| 12 | Место работы научного руководителя | |

Сопроводительное письмо должно содержать следующий текст и иметь подпись научного руководителя или заведующего профильной кафедрой.

СОПРОВОДИТЕЛЬНОЕ ПИСЬМО

Настоящим письмом гарантируем, что размещение научной статьи название работы
« _____ »,

ФИО авторов _____,
выполненной под научным руководством

ФИО научного руководителя _____,
в научном электронном сборнике студенческих работ «Студенческий альманах» не нарушает
нических авторских прав.

Автор (авторы) принимает ответственность за неправомерное использование в научной статье объектов интеллектуальной собственности, объектов авторского права в полном объеме в соответствии с действующим международным законодательством.

Научный руководитель подтверждает факт соблюдения авторских прав, а также удостоверяет качество подготовленной статьи, в соответствии с требованиями к публикации материалов в «Студенческом альманахе».

Автор (авторы) передает на неограниченный срок учредителю сборника неисключительные права на использование научной статьи путем размещения полнотекстовых версий номеров на Интернет-сайте ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Автор (авторы) и научный руководитель согласны с правилами подготовки рукописи к изданию, утвержденными редакцией сборника «Студенческий альманах» и самим фактом размещения авторского материала на официальном сайте ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко».

(дата)

ФИО автора (авторов)

ФИО научного руководителя / завкафедрой



СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ № 1(21), 2022

Направлять статьи и получить консультации по вопросам публикации статей можно у ответственного секретаря редколлегии:

Молодцов Алексей Борисович
e-mail: homosapien34@mail.ru

Электронные версии сборника размещаются на сайте: knita.ltsu.org

Уважаемые коллеги!

Редакция сборника будет благодарна за распространение данной информации среди представителей научной общественности, заинтересованных в публикации материалов студенческих работ.

**С уважением, редакция сборника
«Студенческий альманах»**

